

**Université de Montréal**

**Enseignement de la production écrite en 11<sup>e</sup> année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme**

**par**

**Aïssatou Sow-Barry  
Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'éducation**

**Octobre 1999**

**©Aïssatou Sow-Barry, 1999**





**National Library  
of Canada**

**Acquisitions and  
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

**Bibliothèque nationale  
du Canada**

**Acquisitions et  
services bibliographiques**

**395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

**The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.**

**The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.**

**L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.**

**L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.**

0-612-51976-7

**Canada**

**Université de Montréal  
Faculté des études supérieures**

**Cette thèse intitulée:**

***Enseignement de la production écrite en 11<sup>e</sup> année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme***

**présentée par**

**Aïssatou Sow-Barry**

**a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:**

  
\_\_\_\_\_  
**Michel Thérien**

**Président du jury**

  
\_\_\_\_\_  
**Marie-Christine Paret**

**Directrice de recherche**

  
\_\_\_\_\_  
**Nicole Van Grunderbeeck**

**Membre du jury**

  
\_\_\_\_\_  
**Gilles Fortier**

**Examineur externe**

**Thèse acceptée le :**

22 décembre 1999

## SOMMAIRE

Cette thèse traite de l'enseignement de la production écrite dans les établissements secondaires en Guinée et de propositions d'aménagement de programme. La production écrite est un des objectifs les plus importants de tout enseignement, car elle permet une communication écrite rationnelle et sert d'indicateur de jugement de la personne formée. Cependant, plusieurs études ont montré ces dernières années une faiblesse manifeste des élèves en production écrite dans les écoles de la plupart des pays où elles ont été faites.

Chaque pays vit la situation différemment parce que sans doute les réalités ne sont pas les mêmes. Les conditions de travail, les programmes, les langues d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, etc., diffèrent d'un État à un autre, d'une région à une autre, voire d'une organisation politico-spatiale à une autre. Quelle est la situation de la didactique de la production écrite dans les écoles secondaires guinéennes? L'étude ne cherche pas à explorer de façon globale cette question, mais elle veut en comprendre mieux un aspect spécifique relatif aux pratiques des enseignants dans leur classe à propos de l'écriture. La manière dont se présente ce volet de la didactique ne peut pas à notre avis expliquer à elle seule la faiblesse de la compétence écrite. La démarche amène toutefois à se questionner sur le programme de français lui-même. Ce programme tel que conçu favorise-t-il l'apprentissage de l'écriture des textes? Sans proposer une réponse abrupte à cette interrogation, la recherche décrit de façon fouillée les pratiques de l'enseignement de la production écrite et trouve nécessaire d'envisager un aménagement en profondeur du programme de français dans les écoles secondaires de la Guinée en vue d'une amélioration de la maîtrise de l'écrit par les élèves.

La recherche s'appuie dans son analyse sur les connaissances théoriques du processus d'écriture en langue «maternelle» et en langue seconde. Le statut de la langue française qui caractérise les nombreux États francophones rend précaire l'apprentissage de l'écrit. Tel est le cas de la Guinée où le français est une langue étrangère importée qui, au cours des années, a subi les aléas de la politique tels l'abolition de son enseignement dans les écoles au profit des langues nationales, la formation des enseignants tantôt en français, tantôt en langues nationales, l'arrivée dans le système éducatif de personnel non

qualifié, l'absence d'écoles de formation des formateurs aux qualités pédagogiques éprouvées, le manque de manuels scolaires.

Pour atteindre ses objectifs, cette thèse a emprunté le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) qui, grâce à l'intérêt des théories cognitives auxquelles il appartient et compte tenu de son approche globale de l'apprentissage de l'écriture en L1 et L2, constitue une référence importante aussi bien pour l'investigation des pratiques didactiques que pour la formulation des propositions d'aménagement du programme d'étude de la classe de 11<sup>e</sup> année. La 11<sup>e</sup> année a été choisie parce qu'elle est une classe médiane au secondaire guinéen; c'est dans cette classe que le programme prévoit l'évaluation de la matière travaillée au premier cycle (collège) afin de permettre à l'élève de faire un choix stratégique pour un meilleur rendement au deuxième cycle (lycée).

À part les informations d'ordre général, les résultats spécifiques de cette étude proviennent des enquêtes menées au niveau de cet ordre d'enseignement (11<sup>e</sup> année de l'école publique) des écoles secondaires de Conakry, capitale de la Guinée. Nos enquêtes ne concernent pas la production écrite proprement dite des élèves, car l'approche adoptée s'est centrée sur l'intervention de l'enseignant. Elles ne traitent pas non plus de la littérature qui est un domaine traditionnellement plus reconnu de l'enseignement du français en Guinée.

Cette étude sur l'enseignement de l'écrit en Guinée est une contribution à la fois théorique et pratique non seulement pour la Guinée mais aussi pour les pays francophones d'Afrique. Contribution théorique parce que les questions soulevées ouvrent des pistes nouvelles de la recherche en didactique du français et singulièrement de la production écrite qui, dans la pratique d'enseignement, occupe peu de place à côté de la littérature. Elle est aussi une contribution pratique du fait qu'elle peut directement servir de référence à l'enseignement/apprentissage de l'écrit et permette également aux experts des programmes d'envisager des aménagements susceptibles d'améliorer la compétence des enseignants et des élèves.

## TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE .....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES .....	xi
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	xii
REMERCIEMENTS.....	xiv
DÉDICACE .....	xvi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Problèmes et mutations de l'école en Guinée.....	6
1.1.1 Un lourd héritage historique.....	6
1.1.2 La situation actuelle de l'école en Guinée.....	10
1.1.2.1 Des apprentissages insuffisants chez les élèves.....	11
1.1.2.2 Des infrastructures et équipements insuffisants.....	12
1.1.2.3 Des appuis pédagogiques à adapter .....	12
1.1.2.4 Des insuffisances dans la préparation pédagogique des enseignants...	13
1.2 Le français en Guinée .....	16
1.2.1 Le statut problématique du français en Guinée .....	16
1.2.1.1 Le concept de français langue maternelle (FLM ou FL1).....	16
1.2.1.2 Le concept de français langue étrangère (FLE) en Afrique .....	19
1.2.1.3 Le concept de français langue seconde (FLS ou FL2).....	19
1.2.2 Le français, langue de scolarisation en Guinée .....	20
1.2.3 Le français à l'école.....	22
1.2.3.1 Un prérequis important pour le succès des activités scolaires .....	23
1.2.3.2 L'absence de maîtrise des processus de bas niveau .....	24
1.2.3.3 Les compétences requises pour l'élève guinéen .....	25
1.2.4 L'enseignement du français en Guinée .....	25
1.2.4.1 L'usage du français: un constat.....	25
1.2.4.2 Les programmes de français au secondaire.....	26
1.3 Problème de recherche.....	27

1.4 Questions et objectifs de recherche.....	30
1.5 La pertinence et les limites de la recherche .....	31
1.5.1 La pertinence de la recherche .....	31
1.5.2 Limites de la recherche.....	32
Conclusion partielle .....	33
<b>CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....</b>	<b>35</b>
2.1 La didactique du français.....	37
2.1.1 Définitions.....	37
2.1.2 Le triangle didactique.....	38
2.1.3 Les savoirs et la transposition didactique.....	39
2.1.4 Les savoirs à enseigner dans la classe de français.....	40
2.1.5 L'enseignement stratégique.....	41
2.1.5.1 Les divers types de connaissances .....	41
2.1.5.2 Les comportements affectifs: attitudes, motivation .....	43
2.1.5.3 Les zones d'interventions .....	44
2.2 L'écriture .....	47
2.2.1 L'acte d'écriture .....	47
2.2.1.1 Définitions.....	47
2.2.1.2 La compétence à écrire .....	48
2.2.2 Le modèle de production écrite .....	51
2.2.3 Le processus d'écriture.....	54
2.2.3.1 Le processus d'écriture en L1 .....	54
2.2.3.2 Le processus d'écriture en L2 .....	56
2.2.4 L'enseignement de la production écrite en langues première et seconde.....	59
2.2.4.1 L'enseignement de la production écrite en langue première (L1) .....	59
2.2.4.2 L'enseignement de la production écrite en langue seconde (L2).....	59
2.3 L'organisation textuelle .....	63
2.3.1 Les typologies textuelles .....	64
2.3.2 Intérêts des typologies textuelles au plan didactique .....	67
2.3.3 La cohérence et la progression textuelle.....	68
2.3.3.1 Définition du concept.....	68
2.3.3.2 Les règles de la cohérence .....	69
2.3.3.3 Les connecteurs.....	71
2.3.4 Les dimensions pragmatiques du texte.....	73
2.4 La grammaire, l'orthographe et le lexique.....	75
2.4.1 La grammaire et l'orthographe.....	75
2.4.1.1 La grammaire scolaire de type traditionnel.....	76

2.4.1.2 Les grammaires nouvelles.....	78
2.4.2 Le lexique.....	81
2.5 Les démarches méthodologiques pour l'apprentissage de la langue .....	82
2.5.1 L'étude systématique.....	83
2.5.2 La révision.....	85
2.6 L'évaluation des apprentissages.....	90
2.6.1 L'évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit .....	90
2.6.2 Les types d'évaluation.....	91
Conclusion partielle .....	93
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....	96
3.1 L'approche théorique de la démarche de l'enquête.....	97
3.1.1 La population et l'échantillon à l'étude.....	98
3.1.2 Méthodes et techniques d'investigation: les instruments de mesure .....	100
3.1.2.1 Le questionnaire.....	100
3.1.2.2 L'observation de classe .....	102
3.1.2.3 L'entrevue.....	104
3.2 L'opérationnalisation de la démarche méthodologique.....	106
3.2.1 Processus de collecte de l'information par questionnaire .....	107
3.2.1.1 Validation du questionnaire .....	107
3.2.1.2 Distribution du questionnaire.....	108
3.2.2 Procédure d'observation de classe et d'entrevues .....	109
3.3 Le traitement des données.....	109
3.3.1 Le domaine d'analyse quantitatif.....	110
3.3.2 Le domaine d'analyse qualitatif.....	111
3.4 La présentation des recommandations .....	111
Conclusion partielle .....	112
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE .....	113
Introduction .....	114
4.1 Les caractéristiques et les conditions de travail des enseignants interrogés.....	115
4.1.1 Les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles .....	115



4.1.2 Les conditions de travail.....	124
4.2 Les opinions sur l'enseignement de la production écrite.....	125
4.2.1 Les opinions des enseignants sur la réussite et les difficultés des élèves.....	126
4.2.2 Les représentations du savoir-écrire.....	130
4.2.3 Les contenus d'enseignement.....	134
4.2.3.1 Les contenus d'enseignement liés aux aspects textuels.....	135
4.2.3.2 Les contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques.....	137
4.2.4 Les démarches d'enseignement.....	139
4.2.4.1 Les démarches linguistiques: les procédures en grammaire et orthographe	139
4.2.4.2 Les démarches liées aux aspects textuels et communicatifs.....	145
4.2.4.3 Les démarches liées à l'apprentissage du processus d'écriture.....	147
4.2.5 L'importance et les modalités de production des écrits.....	153
4.2.5.1 La proportion du temps consacré à la production écrite dans le cours de français.....	153
4.2.5.2 Les modalités de productions des écrits.....	159
4.3 Les pratiques d'évaluation.....	165
4.4 Synthèse des résultats.....	174
Conclusion partielle.....	177
 <b>CHAPITRE 5 - LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 11<sup>e</sup> ANNÉE SECONDAIRE EN GUINÉE: PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENT</b> .....	
	179
Introduction.....	180
5.1 Présentation du programme actuel.....	181
5.1.1 Les programmes d'études.....	181
5.1.2 Besoins de rénovations du programme guinéen.....	182
5.1.3 Le programme actuel de français au secondaire en Guinée.....	182
5.1.3.1 Les instructions officielles au secondaire.....	183
5.1.3.2 Les objectifs.....	183
5.1.4 Description du programme de 11 <sup>e</sup> année.....	187
5.2 Analyse critique du programme actuel et recommandations.....	190
5.2.1 Principes et orientations générales.....	191
5.2.1.1 Répartition du temps d'enseignement.....	191
5.2.1.2 Organisation du programme.....	192
5.2.1.3 Contextualisation et décontextualisation.....	193
5.2.1.4 Enseignement stratégique et enseignement directif.....	195
5.2.1.5 Évaluation formative et évaluation sommative.....	195

5.2.1.6 Techniques de l'expression et langue .....	196
5.2.1.7 Enseignement/apprentissage du processus d'écriture .....	200
5.2.2 Propositions de révision du programme pour l'enseignement de la production écrite en 11 <sup>e</sup> année .....	204
5.2.2.1 Contenus et démarches d'enseignement pour la rubrique des techniques de l'expression .....	206
5.2.2.2 Contenus et démarches d'enseignement pour la rubrique langue .....	212
Conclusion partielle .....	222
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	225
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	232
ANNEXES .....	250
ANNEXE 1 - INSTRUMENTS DE RECHERCHE .....	251
ANNEXE 2 - CORRESPONDANCE OFFICIELLE .....	279
ANNEXE 3 - PROGRAMME DE FRANÇAIS ACTUEL AU SECONDAIRE EN GUINÉE .....	285
ANNEXE 4 - LES MODÈLES D'ÉCRITURE .....	348
ANNEXE 5 - ÉVOLUTION DES INSTITUTIONS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN GUINÉE DE 1958 À NOS JOURS .....	352

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I -	Définitions du statut du français .....	17
Tableau II -	Taux d'utilisation du français par les élèves africains .....	22
Tableau III -	Les caractéristiques socio-démographiques.....	116
Tableau IV -	Les caractéristiques professionnelles .....	118
Tableau V -	Formation initiale.....	121
Tableau VI -	Formation initiale à l'enseignement des aspects de la démarche d'écriture selon l'institution fréquentée par les participants (Q7 et Q11) .....	123
Tableau VII -	Les conditions de travail (dans l'exercice du métier) .....	124
Tableau VIII -	Les conditions de travail (ressources matérielles) .....	125
Tableau IX -	Les opinions sur la réussite des élèves.....	126
Tableau X -	Les opinions sur les difficultés des élèves .....	127
Tableau XI -	Les opinions sur les causes des difficultés.....	128
Tableau XII -	Les représentations du savoir-écrire .....	131
Tableau XIII -	Les déclarations sur l'application du programme officiel de français.....	133
Tableau XIV -	Les aspects textuels.....	136
Tableau XV -	Les aspects linguistiques.....	137
Tableau XVI -	Les démarches enseignées aux élèves.....	140
Tableau XVII-	Les pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe (1).....	140
Tableau XVIII -	Les pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe (2).....	142
Tableau XIX -	Les procédures reliées à la vérification de l'écriture .....	144
Tableau XX -	Les aspects textuels et communicatifs demandés ou faits .....	146
Tableau XXI -	Les interventions dans l'enseignement d'aspects reliés à la planification de la rédaction d'un texte.....	149

Tableau XXII -	Les interventions réalisées par les enseignants dans les activités liées à l'apprentissage de démarche d'écriture selon l'institution fréquentée.....	150
Tableau XXIII -	Les interventions dans l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale .....	152
Tableau XXIV -	Le temps consacré à la production écrite .....	154
Tableau XXV -	Opinion des enseignants sur la réussite des élèves et le temps alloué à la production écrite .....	155
Tableau XXVI -	Le temps consacré à certains types d'activités.....	156
Tableau XXVII -	Les exercices formels et dictées et les structures de phrases .....	158
Tableau XXVIII -	La proportion d'activités réalisées en équipe.....	159
Tableau XXIX -	Les travaux effectués en classe ou à l'extérieur.....	161
Tableau XXX -	Les types de consignes.....	161
Tableau XXXI -	La quantité des productions pour une période d'un mois .....	162
Tableau XXXII -	Les types d'écrits demandés aux élèves.....	164
Tableau XXXIII -	Les commentaires écrits sur les productions écrites des élèves..	166
Tableau XXXIV -	Institution de formation et les pratiques d'évaluation .....	168
Tableau XXXV -	Le poids accordé aux critères d'évaluation.....	171
Tableau XXXVI -	La prise en compte des productions dans la note finale de français.....	172
Tableau XXXVII -	L'expérience d'enseignement du français et les pratiques d'évaluation des productions écrites des élèves lors des travaux de rédaction .....	173
Tableau XXXVIII -	Les fréquences des évaluations en classe et à domicile .....	173

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 - Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	349
Figure 2 - Modèle révisé de Hayes et Flower (1994) .....	350
Figure 3 - Nouveau modèle de Hayes (1995) .....	351

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CER	:	Centre d'enseignement rural
CER	:	Centre d'enseignement révolutionnaire
CLF	:	Centre de langue française
CONFEMEN	:	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français.
CPL2	:	Centre de perfectionnement linguistique 2.
CPMF	:	Conseillers pédagogiques et maîtres formateurs
DEA	:	Diplôme d'étude approfondie
DIEPE	:	Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit.
ENI	:	École nationale d'instituteurs
ENS	:	École normale supérieure
F	:	Fréquence
FLE	:	Français langue étrangère
FLM	:	Français langue maternelle
FLS	:	Français langue seconde
Gadj.	:	Groupe adjectival
GAdv.	:	Groupe adverbial
GN	:	Groupe nominal
GPrép.	:	Groupe prépositionnel
GV	:	Groupe verbal
INRAP	:	Institut national de recherche et d'action pédagogique
IPGANC	:	Institut polytechnique Gamal Abdel Nasser de Conakry
IPN	:	Institut pédagogique national
ISSEG	:	Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée.

L1	:	Langue première
L2	:	Langue seconde
LÉO	:	Lecture, Écriture, Ordinateur
MEN	:	Ministère de l'Éducation nationale
PAP	:	Programme d'animation pédagogique
PASE	:	Programme d'ajustement structurel de l'éducation
PCBF	:	Programme canadien des bourses de la francophonie
PEN	:	Professeurs d'écoles normales
Q	:	Question
SPSS	:	Programme Statistical Package for Social Sciences
UQAM	:	Université du Québec à Montréal
VM	:	Valeur manquante
X <sup>2</sup>	:	Chi carré
%	:	Fréquence

## REMERCIEMENTS

Nous voulons au terme de ce travail remercier de tout notre cœur Madame Marie-Christine Paret qui n'a ménagé aucun effort pour nous diriger tout au long de nos études doctorales. Grâce à la qualité professionnelle de sa supervision, le présent travail a été élaboré sous sa forme actuelle. Ses critiques éclairées, conseils et encouragements ne nous ont jamais fait défaut. Son ouverture intellectuelle et son esprit humain ont été de grands atouts dans notre cheminement. Nous lui devons également pour sa disponibilité à tout moment, même pendant ses jours de congé sabbatique. Qu'elle trouve une fois de plus dans ce qu'elle a fait bâtir, l'expression de nos profonds et gracieux remerciements.

Nos sincères reconnaissances vont à tous nos professeurs pour leur enseignement fécond et leur entière disponibilité. Nous pensons de façon spéciale à Madame Monique Noël-Gaudreault, à Monsieur Gilles Bibeau, à Madame Françoise Armand et à Monsieur Michel Thérien pour nous avoir donné des balises afin de conduire à terme cette recherche. Nous soulignons également les conseils utiles de Monsieur Jean-Guy Blais pour le traitement statistique des données.

Que tous ceux qui nous ont donné de leur temps acceptent notre gratitude la plus respectueuse. Nous pensons particulièrement à Madame Clémence Préfontaine du Département de linguistique de l'UQAM non seulement pour la nombreuse et riche documentation mise à notre disposition, mais aussi pour toutes les informations reçues.

Nos remerciements s'adressent aussi aux autorités du ministère de l'Éducation nationale de Guinée, à Monsieur Amadou Soulaha Bah, directeur, chargé de l'enseignement secondaire de la ville de Conakry, à Monsieur Bernard Haomou, directeur national de l'enseignement secondaire du MEPU et aux proviseurs des établissements secondaires pour leur collaboration non moins constructive dans ce travail. Que tous les enseignants de la classe de 11<sup>e</sup> année trouvent dans cette thèse l'expression de notre sympathie pour leur participation inconditionnelle à notre enquête. Nous tenons à remercier également les autorités de l'ISSEG pour nous avoir soutenue et encouragée à faire une formation doctorale. Aux collègues et frères Dr Faya Lansana Millimouno pour sa collaboration positive dans le traitement de nos données, Dr Mamadou Dian



Pounthioun Diallo et Dr Abdoulaye Barry qui ont apporté des clarifications combien importantes à ce travail, nous disons grand merci. Que Dr Yaya Taran, Dr Amadou Tidjane Diallo et Monsieur Alpha Mamadou Bah (BAM) trouvent ici l'expression de toute notre reconnaissance.

Nous nous en voudrions de passer sous silence ceux-là mêmes qui, par leur contribution financière, ont rendu possible cette recherche. Nous pensons en premier lieu au Programme canadien de bourses de la francophonie (PCBF) du gouvernement du Québec qui a supporté notre séjour à Montréal. Qu'il trouve dans ce travail, l'expression de notre reconnaissance. Que l'Université de Montréal, la Faculté des études supérieures et le Département de didactique reçoivent également nos remerciements pour leur financement.

Nous sommes infiniment redevable à tous les membres de notre famille pour leur encouragement. À nos frères et sœurs de Labé, à nos parents pour tous les sacrifices consentis pour notre éducation, à nos deux enfants Fatima et Mohamed Madiou Barry qui ont vécu avec nous cette expérience, que ce travail soit un signe d'une communication parfaite. Aux familles Camara-Bah, Barry-Kouyaté et Diallo Pounthioun à Montréal, veuillez trouver dans ce travail, l'expression de notre profond attachement.

Nos remerciements vont également à Mariama Sow-Diallo notre jeune sœur, à son époux et à leurs enfants, à Mamadou Dian Sow notre petit frère, pour les supports inconditionnels qu'ils nous ont apportés tout au long de nos études.

Pour terminer, nous pensons chaleureusement à notre cher époux pour sa compréhension et sa persévérance durant toutes ces longues années de séparation. Nous voudrions lui signifier ici, notre profond sentiment de reconnaissance.

## DÉDICACE

*Nous rendons un hommage bien mérité:*

*À nos deux parents: Thierno Mamadou Alpha Pétéwel Sow,  
notre père et premier maître et à Hadja Fatimatou Taïré  
Baldé, notre mère*

*À Fatima et à Mohamed Barry, nos enfants*

*À Thierno Mamadou Dian Dyigué Barry, notre époux, pour  
toutes ces années de sevrage.*

*À la mémoire de notre bébé, Papy Kolon Barry.*

## **INTRODUCTION**

Au cours de la dernière décennie, il y a eu un regain d'intérêt parmi les chercheurs et les enseignants pour la question de l'écriture. Selon Cunanan (1988) et Moffet (1992), ce phénomène semble être lié à trois facteurs: premièrement, la baisse de la qualité de l'expression écrite chez les jeunes; deuxièmement, la prise de conscience de l'importance de l'expression écrite dans la scolarisation et la vie professionnelle ainsi que dans le développement des compétences de haut niveau, telles la résolution de problèmes, les stratégies métacognitives, etc.; troisièmement, le souci d'améliorer le niveau de la qualité de l'enseignement de la production écrite. C'est par le biais de l'écriture que l'élève apprend à explorer et à exprimer ses sentiments, ses idées et ses valeurs. On peut même croire que la non-maîtrise de la langue de l'école explique en partie les abandons et les échecs scolaires. La langue est souvent définie comme un instrument de communication (MEQ, 1995). Mais on ne saurait la limiter à cela. En effet, selon Vygotsky (1985: 261), «Le langage écrit [...] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral». Ce point de vue n'est pas sans conséquences dans le domaine scolaire. On sait aussi que la faiblesse en français écrit déclenche souvent une réaction en chaîne d'échecs ou de difficultés dans plusieurs cours (Moffet, 1992). Selon d'importantes recherches menées aux ordres primaire et secondaire, les enseignants se soucient plus d'intéresser les élèves que de s'attarder à leur enseigner les règles fondamentales de l'écriture. Le même point de vue est repris par Lalande et Gagné (1988) pour qui la grammaire, conçue comme connaissance du code linguistique et de son fonctionnement, n'est pas suffisamment développée dans les écoles.

Écrire avec précision et clarté, exprimer des idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue correcte sont des qualités recherchées dans toutes les sociétés. La production écrite, longtemps négligée, est aujourd'hui au centre des préoccupations des enseignants du primaire ainsi que de ceux du secondaire. Mais comme l'affirment les chercheurs en didactique de l'écrit, de toutes les pratiques langagières, c'est elle qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage (David et Plane, 1996). Tous sont unanimes pour affirmer qu'écrire est une activité complexe et que communiquer par écrit présente des difficultés.

En didactique de l'écriture, à l'injonction d'apprendre et de savoir lire et écrire se substituent progressivement, d'après Barré-De Miniac (1995a), les notions d'entrée dans l'écrit et d'appropriation de celui-ci. Il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences: orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles. Pour Barré De Miniac (1995b), prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. Encore faut-il oser écrire et produire des écrits adaptés aux situations. Progressivement l'idée émerge qu'il ne suffit pas de mettre au point des techniques ou méthodes de lecture et d'écriture, mais de définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des élèves sachant lire et écrire, disposant de connaissances en terme de règles et de codes, deviennent effectivement des lettrés c'est-à-dire des personnes sachant lire et écrire.

La littérature sur l'enseignement du français des vingt dernières années constate généralement une baisse notoire du niveau des élèves (Romian, 1979; Charmeux, 1983; Bronckart, 1984; Dupont 1984; Ouellet, 1985; Maurais 1985; Huot, 1985; Bibeau et *al.*, 1987; Beaupré, 1991; Diallo, 1992; Groupe DIEPE, 1995). Cependant, les études de Baudelot et Establet (cités par Chervel et Manesse, 1989) portant, il est vrai, seulement sur l'orthographe, révèlent la montée du niveau de l'écrit de la langue en France. Au Québec les résultats d'enquêtes effectuées par Ouellet (1985) et le Gouvernement du Québec (1986) montrent que les élèves du secondaire éprouvent des difficultés non seulement en orthographe, mais également dans l'établissement des liens entre les phrases d'un paragraphe et entre les différentes parties d'un texte.

L'Afrique aussi demande à ses élèves du secondaire de maîtriser le français écrit pour le travail scolaire. En dépit de cela, partout en Afrique dite «francophone», la question de la maîtrise du français est encore problématique à cause notamment d'un plurilinguisme important. Ici dans la majorité des pays, le français demeure le seul véhicule d'enseignement. Lorsqu'on regarde de près les résultats scolaires des dernières années dans cette partie du continent<sup>1</sup>, on trouve que les échecs chez les apprenants ont atteint des proportions inquiétantes et ce à tous les niveaux d'apprentissage. Ce

---

<sup>1</sup> CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français), 1991.

phénomène peut s'expliquer par différentes raisons dont l'une des plus importantes serait justement la langue de l'école. Toutefois, l'attention des spécialistes ne semble pas s'être suffisamment portée sur la façon dont celle-ci est enseignée, sur les méthodes et les modèles qui servent à son enseignement et sur les fonctions scolaires qui lui sont assignées. Les critiques les plus vives sur l'enseignement du français portent essentiellement sur l'insuffisance des connaissances en langue écrite. Dans la même foulée, les recherches affirment que s'il y a échec scolaire d'un élève, il y a échec de la part du personnel enseignant qui n'a pas su appliquer de bons principes d'enseignement et d'apprentissage. On en déduit des liens entre la maîtrise de l'écrit par les élèves et les compétences des enseignants. La question de l'échec scolaire interpelle au premier chef le professeur de français, puisque c'est à travers le français (L1 ou L2)<sup>2</sup>, que s'enseignent les autres disciplines et que les déficits linguistiques se répercutent sur les autres matières (Cissé, 1990).

La présente recherche porte sur l'enseignement de la production écrite dans les établissements secondaires en Guinée et les propositions d'aménagement de programme. Le travail est subdivisé en cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique de la recherche. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche. Le troisième chapitre traite de la méthodologie. Au quatrième chapitre nous examinons les données empiriques. Enfin, dans le dernier chapitre, nous présentons nos propositions d'aménagement du programme de français en 11<sup>e</sup> année du secondaire. Le travail se termine par une conclusion générale.

---

2 Langue première (L1) ou langue seconde (L2).

**CHAPITRE 1**  
**PROBLÉMATIQUE**

À l'origine de cette étude se trouve une question à laquelle une recension des écrits sur l'éducation en Afrique n'avait pas apporté de réponses. Il s'agit des pratiques des enseignants dans leur classe en matière d'enseignement de la production écrite. Elle a été suscitée par une de nos recherches antérieures portant sur «*Les typologies de textes et didactique de l'expression écrite en Guinée*» (Sow-Barry, 1990). Cette nouvelle recherche veut comprendre ce qui se passe en classe de français lors de l'apprentissage de la production écrite, ce qui permettrait de proposer des améliorations au programme de français, en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite au secondaire et par voie de conséquence de participer à l'enrichissement de la formation enseignante.

Cet ensemble de questionnement sert de point de départ à la recherche car, si les problèmes scolaires sont bien connus, il y a très peu d'études qui se sont attardées à décrire les conditions et les pratiques de l'enseignement du français écrit en Afrique francophone en général et en Guinée en particulier. Nous présentons successivement dans ce chapitre les problèmes et mutations de l'école guinéenne, le statut du français, le problème de recherche, les questions et les objectifs, la pertinence et les limites de la recherche.

## **1.1 PROBLÈMES ET MUTATIONS DE L'ÉCOLE EN GUINÉE**

### **1.1.1 Un lourd héritage historique**

La Guinée a connu ses premières écoles dès 1877 grâce aux missionnaires catholiques implantés dans la région côtière (Benty; Boffa, Boké). Cependant l'enseignement formel commence en 1890 avec la colonisation. Il s'agissait de petites écoles primaires où les élèves apprenaient à lire et à écrire en français. Cet enseignement fut assuré au début par les missionnaires avant d'être pris en main par les colons français. Les élèves formés après six ans d'école primaire devenaient moniteurs d'enseignement, commis de bureau, moniteurs agricoles, etc. Les moniteurs d'enseignement avaient la grande charge d'enseigner et vulgariser le français qui fut à l'époque la langue d'enseignement et d'administration. L'école guinéenne de 1958 à 1984 a connu de grands changements et ce à plusieurs niveaux. En 26 ans, il y a eu 19 réformes (Fofana, 1988).



Cependant, dans le processus de réforme du système éducatif, dans lequel la langue française est étroitement impliquée, trois grandes périodes sont décelables.

- La première période va de l'indépendance à la Révolution culturelle socialiste (1958-1968). À l'indépendance de la Guinée en 1958, la rupture avec l'ancienne puissance coloniale a fait perdre à la Guinée la plupart des agents de la coopération française, parmi lesquels on comptait les enseignants des lycées et collèges, ce qui a contraint le pays à faire appel à d'autres ressources humaines (africaines et est-européennes) pour enseigner dans les établissements secondaires et au supérieur. Dans certains cas, on a eu recours à des personnes non qualifiées pour continuer à faire fonctionner le système éducatif, ce qui n'a pas manqué de porter un coup dur à la qualité et au niveau de l'enseignement. Cette période se caractérise principalement par la prépondérance du français comme langue d'enseignement pendant les dix premières années de l'indépendance proclamée le 2 octobre 1958, et par la formation accélérée d'enseignants pour la relève. Globalement, la structure scolaire a conservé durant cette période celle qu'elle a héritée de la colonisation.
- La deuxième période (1968 à 1984) a été marquée par la Révolution Culturelle Socialiste de 1968, qui prônait l'enseignement de masse, la généralisation de l'enseignement des langues nationales et la défrancisation partielle de l'école<sup>3</sup>. Les dirigeants considéraient à l'époque que «la meilleure façon de mettre la science, la technique et la technologie à la portée du peuple, c'est de les lui enseigner dans sa propre langue» (Touré, 1966). Cette décision favorisera l'explosion des effectifs et la prolifération d'établissements scolaires et universitaires, comme souligné plus haut. Ainsi, en fonction des régions naturelles et de l'importance sociale du nombre de locuteurs, seront promues huit langues nationales parmi les 25 systèmes dénombrés. En 1968, la transformation des écoles en Centre d'éducation révolutionnaire (CER) a

---

<sup>3</sup> Au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement pré-universitaire le français était maintenu comme discipline d'enseignement jusqu'en 1970, à partir de la troisième année du premier cycle (2 à 4 heures par semaine), pour redevenir langue d'enseignement à la fin du deuxième cycle (en neuvième ou troisième secondaire).

apporté un changement radical au sein du système. Désormais sur le plan pédagogique, les programmes d'enseignement au primaire et au secondaire sont dominés par les langues nationales. Deux institutions spécialisées (l'Académie des langues nationales et l'Institut Pédagogique National ou IPN (1982) élaboraient des manuels et autres moyens didactiques pour l'enseignement des langues nationales que l'on mettait à la disposition des maîtres et des élèves. Ce programme de la révolution culturelle socialiste aura permis la première expérience d'alphabétisation des populations en langues nationales. Au cours de cette deuxième période les réformes ont consisté à multiplier le nombre des établissements d'enseignement supérieur et les effectifs. Ainsi, de 1975 à 1980, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur est passé de 2 à 45 et les effectifs de 2 874 à 23 156. Une telle situation a engendré des conséquences fâcheuses dont, entre autres, le problème de l'emploi des jeunes diplômés. Iffono (1993) mentionne que «avec un taux de scolarisation de 30% à l'enseignement de base, la Guinée enregistre un des niveaux les plus bas d'Afrique et du monde. Au même moment l'enseignement supérieur avec un taux de 15% reste un des plus élevés du continent». Pourtant, jusqu'à ce niveau d'enseignement, les finissants<sup>4</sup> éprouvaient encore d'énormes difficultés à produire et à transcrire des textes cohérents en français. Avec cette période commence, notamment à partir de 1977, le retour vers le système scolaire traditionnel qui devait s'amplifier dès 1984.

Le bilan de la révolution culturelle socialiste se résume comme suit dans le système éducatif. Pendant seize ans (1968-1984), le français a été relégué progressivement de son statut de langue première à l'école au statut de langue seconde<sup>5</sup>. À l'ordre primaire et aux deux premières années du secondaire, les langues nationales guinéennes avaient la prépondérance. Le français y était enseigné comme une langue seconde, à partir de la 3<sup>e</sup> année du primaire (discipline) pour une période de 4h/semaine, alors qu'à l'ordre secondaire, il devenait langue d'enseignement à partir de 3<sup>e</sup> secondaire (9<sup>e</sup> année) jusqu'à l'université où son enseignement était à nouveau privilégié comme une langue première. De ce fait, toute une génération de Guinéens a été exposée à une

---

<sup>4</sup> Très peu d'universitaires des années 68-84 disposaient de la formation requise en français écrit.

<sup>5</sup> Statut de langue première ou langue seconde selon son importance dans le système éducatif.

politique éducationnelle complètement désarticulée qui a donné lieu à des carences énormes au niveau de la formation et en particulier au niveau de la connaissance du français écrit et de son enseignement. Il manquait en effet à un nombre impressionnant de diplômés formés entre 1968 et 1984 (les victimes de la révolution culturelle socialiste)<sup>6</sup>, des connaissances générales élémentaires et pédagogiques.

La multitude de dialectes et d'ethnies a mis le pays dans une situation de plurilinguisme de fait évident; la langue d'enseignement dépendait des aires linguistiques, ce qui implique que dans une même préfecture<sup>7</sup>, l'enseignement pouvait se faire dans deux, voire trois langues nationales. À ce niveau, on signale une tendance à la hiérarchisation des langues (Diallo, 1992) qui se manifeste par l'émergence de trois langues parmi les huit retenues: *pular*, *susu*, *maninka*, qui sont les langues à grande diffusion parlées par la majeure partie des populations urbaines. Ces considérations résument un peu les mécanismes politiques de marginalisation du français comme langue d'enseignement. Néanmoins, en plus de la situation de plurilinguisme poussé dans les zones urbaines, naît et se développe une diglossie entre les langues locales, et entre le français et ces dernières.

- La troisième période allant de 1984 à nos jours est celle de la réhabilitation du français comme seule langue d'enseignement dans le système éducatif. C'est ainsi que la réforme entreprise par la Conférence nationale de l'éducation tenue en mai-juin 1984 consistait à subordonner toute croissance de l'appareil éducatif à un aménagement du système, à son amélioration qualitative, à sa liaison avec les besoins du monde du travail, à un redéploiement des effectifs d'enseignants sur la base de leur niveau de qualification, à une meilleure qualification des nouvelles promotions<sup>8</sup>.

Au nombre des grandes orientations qui marquent la nouvelle réforme figurent:

---

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation nationale (MEN) : les actes de la Conférence nationale de l'éducation (mai-juin 1984).

<sup>7</sup> En moyenne Guinée, le *pular* cohabitait avec le *onyan* et le *wamé* à Koundara et à Gaoual. Généralement dans toutes les régions naturelles, il y avait une langue dominante qui cohabitait avec une autre langue à faible diffusion.

<sup>8</sup> Ministère de l'Éducation nationale (MEN): les actes de la Conférence nationale de l'éducation (mai-juin 1984).

- 1) la réintroduction du français comme langue d'enseignement de l'école primaire à l'université;
- 2) la révision de tous les programmes d'enseignement et la dotation des établissements en support pédagogique;
- 3) le perfectionnement des enseignants;
- 4) la revalorisation du métier d'enseignant et l'amélioration des conditions de vie des enseignants dans le but de motiver le personnel déjà en poste et attirer les nouvelles générations;
- 5) l'obligation de fréquenter l'école pour tous les enfants de six à quinze ans;
- 6) la gratuité de l'enseignement à tous les degrés de l'école publique.

### **1.1.2 La situation actuelle de l'école en Guinée**

À la suite de la dernière réforme, l'organisation de l'enseignement en Guinée comporte les niveaux suivants: un niveau primaire de six années, un niveau secondaire de sept années et un enseignement supérieur de quatre ou cinq années. L'ordre d'enseignement secondaire comporte deux sections: - l'enseignement secondaire général qui mène vers l'université ou les écoles spécialisées et l'enseignement technique et professionnel. Pour les besoins de l'étude, c'est seulement l'enseignement secondaire général qui sera pris en compte. Celui-ci offre un taux de scolarisation très faible et, depuis la dernière décennie, il aurait même régressé, se situant en 1991 à 8%.

L'enseignement secondaire général compte deux cycles. Le premier cycle, ou collège, compte quatre années (de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup>): c'est un cycle d'observation et de détermination. L'élève y approfondit les connaissances de base générales et techniques acquises au primaire à travers un enseignement dit de «tronc commun» c'est-à-dire axé sur les matières fondamentales. Le second cycle, ou lycée, compte trois années (11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> et Terminale). L'élève y aborde, dans des options déterminées (sciences sociales, sciences expérimentales, mathématiques) les théories scientifiques, historiques, philosophiques et technologiques. Pour l'année 1993-1994, l'annuaire statistique de l'enseignement secondaire du MEN<sup>9</sup> répertorie 229 collèges et 22 lycées, soit un total de 251

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation nationale.

établissements. L'enseignement secondaire se caractérise aussi par les disparités considérables entre zones urbaines et zones rurales, en ce qui concerne le nombre moyen d'élèves et le nombre moyen d'heures d'enseignement par groupe pédagogique.

Cette valse de réformes qui, de 1958 à nos jours, se sont succédées à un rythme effréné n'a pas manqué de porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général et celui du français en Guinée. Plusieurs aspects entourant l'enseignement secondaire en Guinée attestent de la crise qui se manifeste actuellement. Parmi ces aspects on peut citer les caractéristiques suivantes.

#### *1.1.2.1 Des apprentissages insuffisants chez les élèves*

Le taux de redoublement au secondaire se situe à plus de 50% à cause entre autres des bases reconnues déficientes depuis le cycle primaire. Cette crise n'est pas un phénomène du hasard. Elle est le fruit de la conjugaison de plusieurs facteurs. Il y a d'abord les facteurs historico-politiques développés plus haut. À cela s'ajoute le fait que la majorité de la population est encore analphabète en français n'ayant pas eu accès à l'école française et l'ayant fréquentée pour une très courte durée. Après l'école l'élève baigne dans un univers utilisant presque exclusivement les langues nationales. Il ne faut pas négliger également le manque de motivation des élèves dû parfois à une mauvaise orientation. Le choix des filières par les élèves en Guinée n'est ni libre, ni accessible à tous les élèves. Les filières qui débouchent directement sur l'emploi (comptabilité, finances, médecine, pharmacie, etc.) sont les chasses gardées des pouvoirs publics. Il en résulte des mauvais rendements, des frustrations et des décrochages de la part de ceux qui ne peuvent pas y accéder. Par ailleurs, si le danger du décrochage scolaire est moindre au primaire, il menace bien des jeunes du secondaire. L'obligation de fréquenter l'école jusqu'à quinze ans ouvre la chance à tous les citoyens d'accéder à l'instruction. Mais en réalité tous les enfants ne sont pas scolarisables. En dépit de cette disposition législative du Gouvernement, beaucoup d'enfants n'ont pas le privilège de fréquenter l'école et ceux qui y viennent sont parfois sous scolarisés.

### *1.1.2.2 Des infrastructures et équipements insuffisants*

En Guinée et dans la quasi-totalité des pays de l'Afrique noire francophone, le budget alloué à l'éducation est insuffisant. D'après la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (1995), les investissements du secteur de l'éducation, partagés entre les dépenses d'administration et l'enseignement proprement dit<sup>10</sup> représentent environ 7% du budget d'investissement total de la Guinée pour 1993, et 12% pour 1995. Les conséquences de cette situation sont nombreuses. D'abord, on note l'insuffisance des bâtiments d'enseignement par rapport aux effectifs liés à la croissance démographique. Les élèves et les enseignants travaillent dans des conditions d'enseignement marquées par des classes à effectif pléthorique, l'inexistence ou le manque d'équipements et des services nécessaires (bibliothèques et équipement pédagogique de base). La grande majorité des enseignants ne disposent que d'un strict minimum d'équipement indispensable: le tableau noir construit à même le mur et la craie. Le mobilier de l'élève se réduit à la table-banc. Cet état de dénuement influence considérablement le rendement de l'élève guinéen.

### *1.1.2.3 Des appuis pédagogiques à adapter*

Avant 1984, les réformes concernaient bien sûr les programmes et le matériel didactique. Cependant, entre 1968 à 1984: aucun manuel scolaire, aucune méthode n'ont été élaborés pour encourager l'enseignement du français. La crise était totale; elle était d'une ampleur telle que seuls les textes idéologiques du Président avaient droit de cité. Toutefois, les enseignants utilisaient des textes littéraires écrits en français au niveau des lycées, qu'ils tiraient de leur propre documentation et recopiaient au tableau. C'est de ces textes que l'on parlait souvent pour faire des traductions dans leurs langues nationales selon la zone dans laquelle on se retrouvait. La réforme de 1984 prévoit des mesures importantes pour élaborer et fournir le matériel didactique nécessaire à l'enseignement de la nouvelle langue de l'école. À cet effet, l'IPN publie quelques brochures pour le français au secondaire qui sont complétées par un lot de livres et de mallettes

---

<sup>10</sup> Le problème est que ce budget est consacré à payer des salaires.

pédagogiques (don de la coopération française et de l'État guinéen). Toutefois, les manuels importés ne peuvent pas répondre entièrement aux besoins des enseignants puisque conçus pour des apprenants natifs.

À partir de 1987 marquant le lancement des nouveaux programmes, les méthodes actives d'enseignement ont été introduites dans le système. Cependant les enseignants et leurs superviseurs n'ont pas bénéficié dans tous les cas d'une préparation préalable pour l'adaptation aux conditions spécifiques du public-cible. Les nouvelles méthodes préconisées ont paru très difficiles aux enseignants parce que calquées sur les programmes de France et des pays africains limitrophes mais non adaptées aux réalités guinéennes. La différence de systèmes d'idées, de représentations et des valeurs ainsi que des conditions entourant l'enseignement entre la Guinée et ces pays était si grande que les enseignants ont rejeté les méthodes actives au profit des anciennes méthodes traditionnelles. Actuellement on procède encore à des transpositions ou adaptations de «méthode pour adultes» à l'enseignement secondaire, à l'utilisation d'une méthodologie de type intensif à un usage extensif et à l'emploi d'une méthode conçue pour des natifs français à des jeunes Guinéens.

#### *1.1.2.4 Des insuffisances dans la préparation pédagogique des enseignants*

Au nombre des reproches faits au système d'éducation, on peut retenir principalement le manque de pédagogie et l'insuffisance de la formation des enseignants. Depuis les années 1960, la Guinée est restée en marge de l'évolution des pratiques pédagogiques des sciences de l'éducation contrairement aux pays de la sous-région<sup>11</sup>, où les enseignants ont été déjà initiés et familiarisés avec les méthodes et techniques nouvelles d'enseignement. Cette situation a largement contribué à étouffer les initiatives pédagogiques du personnel enseignant et à créer en même temps des carences manifestes dans presque tous les domaines de la formation, tant sur le plan des connaissances disciplinaires (les spécialités) que sur celui de la qualification professionnelle (pédagogie). Les raisons de cet état de fait remontent aux années de la Révolution

---

<sup>11</sup> Mali, Sénégal, Côte d'Ivoire, etc.

culturelle socialiste (1968) où l'enseignement était assuré en huit langues nationales, principalement aux ordres primaire et secondaire.

Dans le contexte guinéen, le besoin en formation d'enseignants se fait ressentir depuis plus d'une vingtaine d'années. La première raison était de remédier le plus vite possible à la pénurie de maîtres que connaît le pays depuis son accession à l'indépendance. Dans l'euphorie de servir souverainement leur pays, plusieurs jeunes se sont orientés dans l'enseignement sans en avoir eu au préalable une formation appropriée. Pour Tounkara (1990), ce phénomène a dû largement porter préjudice à la qualité de la formation à donner. Les statistiques de 1993-1994 sur le personnel enseignant de français au secondaire nous rapportent que 36% seulement des professeurs sont universitaires, 75% n'ont pas les compétences requises et 31% n'ont aucune formation pédagogique. Lallez (1982) pense qu'à une formation pédagogique déficiente, on a tout simplement substitué des études théoriques plus poussées. Tounkara (1990) abonde dans le même sens et ajoute qu'à ce stade, la formation des enseignants en Guinée souffre encore d'une grande insuffisance, au moment où il s'offre de nos jours d'innombrables opportunités à explorer.

La réinsertion du français dans le système d'enseignement comme langue d'enseignement fut si brusquée qu'elle engendra, notamment sur le plan de la qualification des maîtres, une situation incongrue, que l'ambassadeur de France en Guinée Robert Thomas<sup>12</sup> stigmatise en ces termes:

L'introduction du français comme seule langue d'enseignement dès la première année du primaire, ne résoudra pas miraculeusement les problèmes de l'enseignement tant que la Guinée ne réduira pas la charge des classes, ni la sous qualification de nombreux maîtres. Si les maîtres ne sont pas compétents, c'est la langue française qui connaîtra dans deux ans, le discrédit qui a atteint aujourd'hui les langues nationales.

Cette déclaration souligne que la formation des enseignants reste la clef de tout apprentissage dynamique. Quand elle est mal faite, elle devient l'un des principaux obstacles à l'amélioration de l'enseignement du français. C'est pourquoi ce volet est le plus décisif et le plus épineux dans l'accomplissement des objectifs de la réforme.

---

<sup>12</sup> Les actes de la Conférence nationale de l'éducation (MEN, 1984).



Jusqu'en 1958, la Guinée n'avait aucune école de formation d'enseignants du secondaire. Les premiers enseignants guinéens du secondaire sortiront de la sous-région<sup>13</sup> entre autres Sénégal, Mali et Côte-d'Ivoire comme nous le verrons plus loin. Après l'indépendance, la Guinée procède à une réforme majeure du système d'enseignement. L'époque post-coloniale sera surtout marquée par la création de l'école secondaire et de la première école supérieure. Bon nombre d'enseignants actuels ont été formés entre 1968 et 1984. Ceux formés en 1968 ont aujourd'hui 30 ans de service. Ceux de 1984 ont 14 ans d'enseignement. Ce sont ces enseignants formés pour la plupart lors de la révolution culturelle socialiste qui assurent l'enseignement du français. En effet, ces enseignants avaient reçu une bonne partie de leur formation en langues nationales pendant que le français ne leur était enseigné que comme discipline. Rappelons que le français ne devenait langue d'enseignement qu'à la fin du premier cycle du secondaire (9<sup>e</sup>) jusqu'à l'université. Même à l'université, les étudiants n'ont pas trouvé un personnel enseignant qui avait la maîtrise du français parce que c'étaient pour la plupart des coopérants venus de l'Europe de l'est, russes, roumains, bulgares, etc. Ces derniers, ne connaissant pas parfaitement la langue d'enseignement, ne pouvaient transmettre à leurs étudiants la meilleure expression française.

L'évolution des institutions de formation des enseignants de français de 1958 à nos jours est décrite dans un Tableau récapitulatif (cf. *Annexe 5*). Les institutions de formation d'enseignants pour le secondaire en Guinée sont essentiellement les Universités (IPGANC et IPJNK) et l'École Normale Supérieure (ENS), actuel Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG). L'ENS avait une double vocation: la formation académique et professionnelle des enseignants du secondaire dans les diverses disciplines enseignées au secondaire. Malheureusement, les formateurs de ces formateurs n'avaient eux-mêmes pas de formation adéquate en pédagogie et en sciences de l'éducation (Toukara, 1990). D'où la création en 1989, de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG) en remplacement de l'ENS.

---

<sup>13</sup> La sous-région représentait les États de l'Afrique Occidentale Française (AOF).

## **1.2 LE FRANÇAIS EN GUINÉE**

### **1.2.1 Le statut problématique du français en Guinée**

Parler du français en Guinée suppose avant tout de l'identifier dans ses fonctions et dans son statut. Redevenu langue unique du système éducatif guinéen depuis 1984, le français apparaît et fonctionne comme une langue de promotion sociale. Il agit encore pleinement, après plusieurs années d'indépendance, sur le destin des citoyens. Sa connaissance est un préalable pour la réussite à l'école; reste à savoir si la façon dont il est enseigné favorise l'apprentissage. D'où l'utilité de préciser les caractéristiques de la situation du français en Guinée, car la manière d'aborder son enseignement en classe de français en dépend. Pour clarifier ce point, il importe de définir avec précision les trois concepts de français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde. Le tableau I en donne quelques définitions.

#### *1.2.1.1 Le concept de français langue maternelle (FLM ou FL1)*

Dabène (1994) s'interrogeant sur les définitions de la langue maternelle, expose le sens retenu par la plupart des dictionnaires. Le premier critère qui vient à l'esprit se fonde sur l'étymologie. Tel que repris dans le tableau I, Ngalasso a étudié de façon plus explicite ces concepts en Afrique.

**Tableau I**  
**Définitions du statut du français**

Statut	Définition	Auteurs
FLM/L1	La langue de la mère: - parlée par elle ou par l'environnement parental immédiat; - acquise en premier et qui a permis à l'enfant de faire ses premiers apprentissages naturels en milieu familial.	Dabène (1994, Larousse, Webster's Dictionary)
	Pas nécessairement la langue de la mère; - souvent la langue de la communauté linguistique dans laquelle l'enfant naît et verbalise ses premières expériences sensorielles et intellectuelles; - langue que l'enfant maîtrise mieux pour exprimer ses besoins, ses opinions, ses sentiments, etc.	Ngalasso (1989)
	La première maîtrisée dans l'ordre d'acquisition – langue première	Cuq (1991)
FLE	Une langue de nature étrangère (pour les apprenants) et ayant dans le pays où elle est enseignée, un statut de langue étrangère.	Besse (1987)
	Une langue qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays.	Chartrand et Paret (1995)
	«Langues allogènes» en faisant référence à leur origine étrangère et à la place qu'elles occupent dans les échanges linguistiques du pays.	Vigner (1992a)
	Une langue spéciale africaine ayant des caractéristiques particulières «français langue africaine».	Cuq (1991)
FLS/ FL2	La langue seconde se définit nécessairement par rapport à un individu au moins bilingue car celui ci est supposé avoir déjà acquis au moins une langue première ou une langue véhiculaire dans la communication ordinaire entre des locuteurs pratiquant par ailleurs des langues non inter compréhensibles.	Ngalasso (1989)
	Mode d'acquisition, conduisant inmanquablement à un bilinguisme. La langue seconde peut également faire référence au «statut» d'une langue qui vient en deuxième position après la langue officielle <sup>14</sup> .	Vigner (1992b)
	Le concept de «langue seconde» fait référence à plusieurs dimensions et caractéristiques qui ne sont pas évidentes à première vue.	Cuq (1991; 1992)

Une recherche menée en Gambie (Jobe, 1993 repris par Armand, 1996)<sup>15</sup> confirme la souplesse de la structure familiale qui fait que la langue d'un locuteur est très différente de celle de ses parents<sup>16</sup>. Il faudra donc considérer que la langue maternelle dans l'antériorité d'appropriation restera un critère de classement fondamental. Certains

<sup>14</sup> Exemple de l'arabe au Maroc et du Kirundi au Burundi.

<sup>15</sup> Notes de cours du séminaire DID 6231. Didactique des langues secondes (1): Didactique des langues en milieux plurilingues.

<sup>16</sup> Des parents n'ayant pas la même L1, en territoire étranger, choisissent généralement la langue officielle du pays d'accueil pour servir de L1 à leurs enfants.

didacticiens s'appuient sur l'importance accordée à l'ordre d'acquisition pour catégoriser les langues par simple numéro d'ordre: on parlera ainsi de langue première (L1), langue seconde (L2), etc.

La réalité à laquelle réfère le concept de langue maternelle est plus complexe qu'il n'y paraît. C'est une terminologie à risque, qui prête à confusion. En principe le concept de «langue maternelle» est une notion qui concerne l'individu, mais dont l'usage extensif a été fait de façon abusive. Pour Cuq (1991:38), cette notion est trop complexe lorsqu'on l'analyse en profondeur dans les aires d'utilisation. Pour cela, il recommande le concept de «*langue première*» qui est moins marqué affectivement et permet d'identifier plus sûrement la langue de première socialisation de l'enfant. On peut, sur cette base dire que le français, qui n'est ni langue africaine, ni langue guinéenne, ne peut absolument pas être une langue première pour les Guinéens.

En effet, pour les apprenants guinéens, l'arrivée à l'école symbolise une rupture, parfois très brutale, avec la langue première qui n'a rien à voir avec la langue de l'école. Les anciens acquis langagiers ne leur sont plus profitables du moment que pour la majorité des apprenants, le français est strictement une langue de l'école (Bouche, 1993). Pourtant, dans le parcours scolaire, face à la langue française et aux matières scolaires, on nourrit les mêmes attentes de la part des apprenants que si leur langue maternelle était le français.

Pour mieux situer le français, les autorités le qualifient de «*langue de travail*» avec des fonctions «privilegiées» (Amétooyona, 1995) qui ne sont pas très différentes de celles qu'il remplit en France<sup>17</sup>. La langue de travail est la langue du savoir et des échanges. En effet, malgré toute l'importance qu'on lui octroie, et bien qu'on se réfère encore à un certain nombre d'activités de L1 dans l'enseignement du français en Guinée, les responsables en éducation, les enseignants et même les élèves sont de plus en plus conscients de ne pas être en situation de langue maternelle. Peut-on dire alors qu'en Guinée, le français est une langue étrangère?

---

<sup>17</sup> Hormis ses fonctions communicatives intra-familiales et sociales.

### 1.2.1.2 Le concept de français langue étrangère (FLE) en Afrique

Plusieurs pays de l'Afrique francophone enseignent le français, que ce soit comme langue étrangère, seconde ou maternelle. Dans tous les cas, ces désignations sont assez mystificatrices (Chartrand et Paret, 1995). Le tableau I donne quelques définitions de langue étrangère puisées dans la littérature. Il en ressort que dans la réalité (Coste, 1984), le français en Afrique a des caractéristiques particulières. Dumont (1990:7) affirme que la dénomination «français langue étrangère» (FLE) ne peut s'appliquer au contexte de l'Afrique noire francophone où la langue française, plus de trente ans après les indépendances, continue d'occuper une place privilégiée, de jouer un rôle essentiel. Vigner (1992a:8) trouve aussi abusif de traiter les langues importées par la colonisation d'étrangères. Le concept de «langue étrangère» appliqué à l'Afrique remet en cause les choix pédagogiques orientés vers les approches communicatives qui sont censées être plus indiquées pour des langues strictement étrangères qu'elles ne le sont pour des langues d'enseignement. De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la situation linguistique et le rôle qu'on veut faire jouer au français en milieu africain francophone ne permettent pas de lui conférer un véritable caractère de langue étrangère.

### 1.2.1.3 Le concept de français langue seconde (FLS ou FL2)

Nombreux sont les chercheurs qui estiment que la distinction entre FLE et FLS s'appuie sur le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et sur l'utilisation que peuvent en faire les apprenants (MEQ, 1988b; Chartrand et Paret, 1995). Dans sa vision institutionnelle de la langue seconde, Ngalasso (1992:31) soutient que: «le français est considéré comme une langue seconde partout en Afrique où, bien que langue étrangère, il est langue officielle et utilisée à ce titre, de façon privilégiée au parlement, dans l'administration, la justice, l'enseignement et les mass media». Il ajoute une autre dimension qui consolide celle des fondements institutionnels, il s'agit de la définition *technique* (p. 34) visant l'aspect *véhiculaire*<sup>18</sup> de la langue seconde. Mais la définition technique du français langue seconde pose quelques problèmes dans le cas de la Guinée<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>19</sup> Ceci est valable pour toutes les communautés plurilingues.

où on ne fait du français une langue seconde que dans de rares cas. En effet lorsqu'il s'agit de trouver une langue véhiculaire entre Guinéens, le français ne s'impose pas (Diallo, 1992; Simbagoye et Sow-Barry, 1997). Au contraire, des locuteurs non instruits<sup>20</sup> et qui n'ont pas la même L1 recourent pour assurer les échanges à une langue guinéenne ou africaine jouant le rôle de langue véhiculaire (Calvet, 1981; Simbagoye et Sow-Barry, 1997). Notons que le même phénomène s'observe aussi dans les lieux institutionnels. Mais dans ce cas précis, entre personnes instruites et n'ayant pas la même langue maternelle, le français est techniquement parlant, la L2 servant de relais à leurs langues locales respectives. On peut donc dire que le français est selon le milieu L2, voire L3 ou nième langue.

C'est dans cette mosaïque linguistique que grandissent les enfants des zones urbaines cosmopolites (Diallo, 1992). Les jeunes Guinéens n'ont pas les mêmes positions par rapport au français s'ils sont ruraux ou citadins. Les élèves des milieux ruraux apprennent le français comme véritable L2 parce que n'ayant jamais été en contact avec une autre langue locale à part leur L1. Pour eux, le français est, compte tenu de son statut politico-administratif, bel et bien L2 de fait. Tandis que s'offre à ceux des milieux urbains une possibilité d'apprendre une ou (plusieurs) langue (s) avant leur scolarité. Dans ce cas, le français n'est L2 que par son statut.

En 1985, le séminaire de la CONFEMEN de Han-sur-Lesse décide d'envisager l'enseignement du français en Afrique francophone dans l'optique d'une langue seconde (FLS) adaptée au contexte africain. Après avoir exploré le FLM, FLE et FLS, nous pouvons dire avec Ngalasso, que le français en Guinée est une langue seconde. Cependant, son statut reste ambigu vu son usage tantôt comme LE tantôt comme langue officielle, voire comme LM. Quel est son statut dans le système éducatif?

### **1.2.2 Le français, langue de scolarisation en Guinée**

N'étant pas la langue première acquise dans les interactions familiales, le français ne saurait être qualifié de langue maternelle, même si on lui fait accomplir des tâches très

---

<sup>20</sup> En Guinée, nous parlerons plutôt de locuteurs n'ayant pas fréquentés l'école française.

importantes. Mais il n'est pas non plus une langue seconde de façon absolue, en tous cas pour tous les élèves comme nous venons de le dire. Il arrive très fréquemment que les élèves ruraux et urbains se retrouvent dans une classe et sont soumis aux mêmes programmes scolaires, même si le français n'a pas le même statut pour tous. Tous doivent apprendre le français, langue de l'école, dès le début de leur scolarisation, que le français soit pour eux deuxième ou enième langue. Ajoutons qu'aucun d'entre eux n'a été scolarisé auparavant dans sa langue première. Si le français n'est pas une véritable L2 pour tout le monde, puisque la société dans son ensemble ne s'en sert pas pour ses échanges informels, il est au moins la langue de l'école. En attendant d'atteindre pleinement le statut de langue seconde du français en milieu scolaire guinéen, Ngalasso (1992:34) suggère l'appellation «*français langue de scolarisation*», qui semble être le concept le plus approprié en contexte africain, même s'il est absent de la panoplie intellectuelle des chercheurs et spécialistes professionnels comme le fait remarquer Cuq (1992). Notre approche de la langue française en Guinée retiendra la terminologie de «*langue de scolarisation*» ou «*langue d'enseignement*» puisque, dans nos préoccupations de recherche, c'est bien de cette dimension qu'il est question. Mais il est plus que cela, puisqu'il est aussi la langue de l'administration.

Vu sous l'angle qui vient d'être exposé, à travers les statuts et les fonctions multiples et complexes de la *langue seconde* en milieu africain francophone, le français, de l'avis de Barbé (1988:41), «s'apprend plus qu'il ne se développe alors que la langue maternelle se développe plus qu'elle ne s'apprend». Dans tout système éducatif, l'élève doit s'approprier progressivement la langue de scolarisation et être capable de fonctionner avec elle. Cette affirmation est autant valable pour l'apprenant que pour l'enseignant. De nombreux chercheurs et spécialistes (Vigner, 1987; Oliviéri, 1991; Ngalasso, 1992; Painchaud, 1992; Prévost, 1992) soulignent la nécessité qu'il y a pour les apprenants de maîtriser la langue scolaire pour apprendre les autres matières de l'école, surtout si elle n'est pas de leur environnement extra-scolaire. Pour l'apprenant guinéen, le français est un pari. Eu égard aux exigences qu'on lui impose, il serait souhaitable qu'avant de suivre des cours entièrement en français, l'élève acquière des «mécanismes d'apprentissage»,

des savoir-faire qui lui confèrent certaines attitudes automatiques, [...]» (Calvet, cité par Albéric et Haïtsé, 1992).

La langue seconde remplissant la fonction de langue d'enseignement et ou de scolarisation a souvent été définie en l'insérant dans une dimension didactique. La situation de classe est cette dimension didactique qui nous intéresse dans cette étude.

### 1.2.3 Le français à l'école

En examinant les résultats de l'enquête sur les besoins langagiers des apprenants africains en milieu scolaire, les experts de la CONFEMEN<sup>21</sup> ont recueilli auprès des élèves africains qui ont le français comme langue de scolarisation et qui l'utilisent quelquefois dans d'autres situations d'échange les résultats exposés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau II**  
**Taux d'utilisation du français par les élèves africains**

<b>Pourcentage d'interventions du français dans la communication des élèves avec</b>	
La mère	10,46
Le père	20,33
Le tuteur	3,01
Les frères et sœurs	19,73
Le maître en classe	95,95
Le maître en dehors de la classe	47,89
Les camarades dans la cour d'école	48,76
Les camarades de l'école	28,18

Les situations où les apprenants africains font un usage abondant du français sont surtout la salle de classe avec le maître (95,95%), au sein de l'école ou avec les camarades dans la cour de l'école (48,76%). Mais la communication en classe a une dimension plus formelle que sociale. Les besoins langagiers liés au milieu scolaire

<sup>21</sup> CONFEMEN (cf. note 1 ci-dessus). Le travail portait sur une étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêts en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire de quelques États d'Afrique noire francophone.



doivent être compris comme ceux liés à l'usage de l'école pour communiquer les connaissances acquises. C'est de cette forme de langage qu'on a recours dans la mise en œuvre ou l'exécution des tâches scolaires à travers les matières au programme. Partant de données américaines, Snow (1983) montre que les échecs dans les classes du secondaire sont causés par les problèmes associés à l'usage d'une langue décontextualisée.

Tannen (1982) définit la langue décontextualisée par rapport à ses fonctions scolaires. Il s'agit pour lui d'une langue caractérisée par la distance qui existe entre l'émetteur et le récepteur, qui impose l'explication des référents, par la dépersonnalisation de l'émetteur; elle exige la complexité syntaxique, la permanence de l'information, la construction de l'argumentation de façon autonome plutôt qu'interactive et un haut niveau de cohésion. On comprend alors que la langue décontextualisée est la langue de l'apprentissage des matières scolaires, différentes de celles des conversations quotidiennes ou des échanges interpersonnels et des médias; elle est plus abstraite, plus complexe au niveau syntaxique et plus exigeante au niveau cognitif. Elle est donc particulièrement difficile à maîtriser (Cummins et Swain, 1986).

Au regard des grands besoins décelés par l'enquête menée auprès des apprenants africains et par rapport aux grandes difficultés d'apprentissages qui se rattachent à ces besoins, il y a fondamentalement des problèmes de «littéracie», c'est-à-dire des lacunes en lecture et en écriture. Les différentes tâches associées aux activités de lecture et d'écriture contribuent au développement de compétences menant à une pratique plus aisée de la langue scolaire.

#### *1.2.3.1 Un prérequis important pour le succès des activités scolaires*

Selon plusieurs chercheurs (Cummins et Swain, 1986; Da Silveira, 1988), une bonne maîtrise de la langue de l'école est un prérequis important pour le succès des activités scolaires. L'écriture est un outil d'apprentissage qui favorise la pensée critique (Olson, cité par Painchaud, 1992) et aide à développer des habiletés intellectuelles.

Dans le cas d'apprenants guinéens, les problèmes d'acquisition de la compétence de production nous semblent un peu plus complexes par rapport aux possibilités de

transfert des habiletés d'écriture de la L1 à la L2. Quand on est appelé à développer des compétences de composition en langue seconde, la tâche devient plus laborieuse s'il n'y a pas de prérequis en écriture dans la L1. Vignier (1992b:53) reconnaît qu'il existe de véritables malaises pour les apprenants africains face à la production écrite en milieu scolaire. Les raisons qui peuvent expliquer l'insuffisance et la piètre qualité des compositions écrites en français langue seconde chez ces apprenants sont avant tout le manque de connaissance des règles sociales de communication écrite en langue seconde, d'où l'option pour un «*discours minimal*», la mauvaise maîtrise du code de la langue seconde dans sa fonction de langue de scolarisation (Vignier, 1992b), et enfin le peu d'expérience en production écrite, surtout au regard des autres formes de travail scolaire. Toutes ces difficultés permettent de comprendre le malaise des apprenants africains (francophones) et guinéens face à la production écrite en milieu scolaire.

### *1.2.3.2 L'absence de maîtrise des processus de bas niveau*

Certains psychologues attribuent un rôle critique à l'écrit dans l'émergence de structures et processus mentaux (d'Anglejan et Masny, 1987). Vygotsky (1978) a montré que l'apprentissage de l'écriture joue un rôle critique dans le développement des processus cognitifs supérieurs. Selon d'autres auteurs, les processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'écrit sont plus des processus cognitifs de haut niveau (résolution de problèmes, élaboration d'inférences, compréhension de textes, stratégies métacognitives) que des connaissances et des processus de bas niveau (décodage, vocabulaire, orthographe) (Painchaud, 1992:55). Une pédagogie responsable pour les apprentissages académiques demande une redéfinition du rôle de l'enseignant. En effet, les enseignants doivent se débarrasser des mythes et préjugés sur le processus d'apprentissage et sur les élèves potentiellement «sous-préparés»; particulièrement des mythes sur les élèves provenant de milieux socio-économiques faibles dans lesquels le français n'est même pas L2. Ce point de vue plus complet du processus de scolarisation mentionné plus haut, inclut une compréhension de la relation entre la maison et l'école, et de l'effet qu'elle a sur l'apprentissage.

### *1.2.3.3 Les compétences requises pour l'élève guinéen*

L'élève guinéen a besoin d'être initié à un certain usage de la langue de l'école et de développer ainsi une forme de compétence communicative, ajoutée à une compétence de travail scolaire par le truchement de la langue. Il s'agit de «rendre l'élève capable de comprendre et de transmettre un contenu informatif, oral et écrit [...], de le rendre aussi capable de comprendre et utiliser un texte [...], d'utiliser les formes de la langue écrite requises pour son travail [...] (Vigner, 1992c), de le rendre capable de participer à la vie de la classe» (Vigner, 1992b:42-43). Cependant, l'apprentissage du français langue décontextualisée est encore plus difficile pour l'élève guinéen qui n'entre en contact avec cette langue qu'à l'école. D'où la nécessité d'envisager des méthodes actives d'apprentissage qui tiennent compte de ce contexte. Quand la L2 est aussi la langue de scolarisation comme c'est le cas en Guinée, l'enseignant doit adopter une approche différente de l'écriture parce qu'on sait que, pour enseigner la langue de scolarisation, on prend en compte les exigences scolaires. Ces dernières sont essentiellement décontextualisées au fur et à mesure que les travaux scolaires se complexifient, et la maîtrise de la langue écrite décontextualisée devient de plus en plus fondamentale en production écrite.

### **1.2.4 L'enseignement du français en Guinée**

Nous parlerons ici de l'usage de la langue elle-même, des programmes d'étude en vigueur dans les établissements secondaires et du programme de français.

#### *1.2.4.1 L'usage du français: un constat*

L'importance de la langue française en Guinée ne se résume pas aux différentes fonctions qu'elle remplit en tant que langue d'enseignement. En effet, pratiquée couramment par plus de 20% de la population, le français est utilisé en tant que langue officielle dans la quasi-totalité des institutions politiques, administratives et médiatiques. Il est supposé favoriser, avec les huit langues nationales, la communication et la compréhension interethnique et fonctionne comme le fondement de la promotion sociale. Or, le français n'est ni langue maternelle, ni langue majoritaire dans la population

guinéenne. En réalité, c'est une langue étrangère que le petit Guinéen découvre dès son entrée au primaire. Cependant, l'école demeure le lieu où le rayonnement de la langue française est le plus évident puisqu'en dehors de celle-ci, il n'est pas certain que même les enfants d'intellectuels et parfois même de hauts cadres, utilisent le français pour communiquer avec leurs parents à la maison. Le manque de compétence dans la langue de l'école entraîne le retard dans les autres apprentissages et, par voie de conséquence, les redoublements et les exclusions du système éducatif chez ces apprenants. Dans cette problématique de l'enseignement du français en Guinée, nous nous intéressons en particulier à l'enseignement de la production écrite à l'ordre secondaire.

En Guinée, une bonne partie de la population reste liée à la société rurale (agriculteurs et éleveurs), avec un faible taux de scolarisation. Tout message écrit en français représente dans ces milieux un véritable obstacle. Il en va de même de l'apprentissage scolaire pour les enfants issus de ces milieux.

#### *1.2.4.2 Les programmes de français au secondaire*

Les programmes d'étude sont un élément important de la problématique de l'enseignement de l'écrit puisque qu'ils constituent le cadre obligatoire dans lequel l'enseignant exerce sa fonction. Dans le choix des programmes d'étude, les autorités mettent souvent en avant des considérations politiques, au lieu de tenir compte des préoccupations pédagogiques et de consulter les spécialistes. Ils proposent des programmes dépassés, calqués sur les programmes étrangers (occidentaux et ou de la sous-région), et dans lesquels certaines matières sont même inutiles.

Les ateliers nationaux de 1984 sur la réforme des programmes du primaire au supérieur ont conduit le lancement en 1987 de nouveaux programmes qui ont été remaniés en 1989 à l'issue de leur application. Il a été question en 1984, et en 1989, d'une définition précise des objectifs pédagogiques et d'une meilleure clarification des contenus à enseigner. Les instructions méthodologiques proposées soulignent la nécessité de conduire l'enseignement par des méthodes actives qui éveillent la curiosité de l'élève et l'amènent à acquérir les notions, faits, lois et principes par une démarche constructive.

Les programmes du secondaire, malgré les énormes progrès qu'ils ont constitués à l'époque, reflètent une vision incomplète de ce qu'est l'écriture, puisque il y est fait peu d'allusion à l'acte d'écrire lui-même, et une vision traditionnelle visible surtout par l'accent mis sur les connaissances littéraires et étroitement linguistiques (lexicales, grammaticales et orthographiques). Il ne s'agit pas de l'intégration de composantes de l'acte d'écriture vu dans sa complexité et comme une compétence de haut niveau (Fayol, 1997). Les processus cognitifs mis en jeu par l'écriture sont d'une grande complexité et jouent selon plusieurs chercheurs un rôle important dans l'apprentissage, ce qui revient à rappeler que la formation efficace des élèves passe forcément par celle des enseignants.

L'écrit se retrouve en parent pauvre dans le programme d'enseignement du français. Son volume horaire insuffisant constitue un autre problème de l'enseignement du français. Les heures réservées à l'écrit ne sont même pas assurées convenablement par les enseignants qui ont peur de se retrouver avec beaucoup de copies (100 à 120 élèves par classe) à corriger. Leur peur semble aussi se justifier du fait qu'ils ne maîtrisent pas correctement le français écrit. Du côté des élèves, on constate le même problème. Ils n'ont aucun encadrement en dehors de la salle de classe. Pour les rares travaux à domicile, la majorité des parents n'ont aucune compétence. De plus, le programme tout comme les enseignants privilégient la littérature dans leur enseignement, sans se poser la question de la pertinence d'un tel choix. La plupart des difficultés liées à la mauvaise maîtrise du français par les élèves sont spécifiquement liées au contexte guinéen, et plus particulièrement à l'apprentissage et aux différents emplois du français au regard de ses fonctions en milieu scolaire.

Devant cet état de fait, on est en droit de s'interroger sur la part qui revient à l'enseignement du français lui-même, notamment à celui du travail de l'écrit, ce qui nous amène à poser notre problème de recherche.

### **1.3 PROBLÈME DE RECHERCHE**

Dans un pays d'oralité comme la Guinée, l'écrit est assez nouveau, ce qui explique d'ailleurs le faible taux de scolarisation de la population se situant entre 45 et 60 ans. Martin (cité par Sow-Barry, 1990) souligne que 50,4% de cette génération n'a

fréquenté aucune école. Pour la grande majorité de la population, les livres et les journaux ne font pas partie du quotidien. Les jeunes vivent dans un univers où la tradition orale demeure de première importance; c'est par ce biais que l'essentiel de leur bagage culturel leur parvient. Selon la tradition guinéenne, la langue s'apprend mieux en la parlant qu'en l'écrivant. L'importance de l'oral s'observe dans l'organisation pédagogique des enseignements et dans la transmission des contenus du programme scolaire. Il est vraisemblable que la faiblesse de la production écrite chez les élèves soit attribuable en partie à l'importance accordée à la tradition orale dans la société. Néanmoins, ces faiblesses émanent de plusieurs sources: nous pensons entre autres aux conditions d'enseignement, matérielles et institutionnelles (notamment les programmes), aux facteurs socioculturels tels le milieu et la langue d'enseignement, et à l'enseignement lui-même.

Parmi les multiples réformes entreprises en Guinée, le changement opéré en 1984 est de loin celui qui accorde le plus d'attention aux apprentissages des élèves, au perfectionnement pédagogique des enseignants et à l'amélioration des conditions et moyens d'enseignement. En effet, les nouveaux programmes édictés en 1987 et révisés en 1989 privilégient les méthodes actives d'enseignement et plusieurs actions de formation ont été menées dans ce sens en direction des enseignants, en particulier pour l'enseignement du français. Cependant, il faut souligner que toutes ces dispositions n'ont pas bénéficié d'un suivi adéquat. Pour ne parler que du français qui est notre préoccupation actuelle, les enseignants ne reçoivent pas de soutien dans la pratique de classe, les responsables chargés de l'application des programmes d'études n'effectuent pas de visites de classes en vue de s'informer sur ce qui est réellement fait et d'apporter au besoin les correctifs nécessaires. Dans tous les cas, les différents rapports du ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de ses services spécialisés auxquels nous avons eu accès n'en font pas mention.

Puisque la classe est le lieu où se réalise le système (ou triangle) didactique, où s'actualise le «jeu qui se mène [...] entre un enseignant, des élèves, et un savoir»

(Chevallard, 1991:14)<sup>22</sup>, ce qui s'y passe est fondamental. C'est son fonctionnement optimum qui est l'objectif de toute formation des maîtres et l'objet de préoccupation de tout programme d'étude. Quels que soient la formation reçue et les contenus du programme officiel d'étude, l'enseignant reste le seul à intervenir dans sa classe. Étant donné la multitude des facteurs impliqués dans l'acte d'enseignement, on sait que les savoirs effectivement enseignés ne peuvent correspondre totalement aux savoirs à enseigner (Develay, 1992:29). Autrement dit, si on veut avoir une conception plus juste de l'état de l'enseignement du français au secondaire, on ne peut faire l'économie de tenter de connaître ce qui s'enseigne concrètement dans les classes et comment.

Par ailleurs, les savoirs à enseigner sont eux-mêmes plus ou moins définis. Les programmes d'étude représentent les instructions officielles fournies aux enseignants pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs que la communauté a fixés pour l'école. Ce sont donc des outils dont l'importance ne peut être minimisée, mais qui réclament des remises en question périodiques pour pouvoir faire face à l'évolution tant de l'école elle-même et de la société que de l'avancement des connaissances dans les domaines de l'enseignement. Or les *Programmes de français* guinéens ne fournissent pas toujours avec assez de précision et de clarté les orientations qu'attendrait l'école pour aller de l'avant.

Ce sont ces deux aspects de l'enseignement du français qui nous préoccupent: programme d'étude d'une part et enseignement du français dans la classe, particulièrement à propos de l'écriture d'autre part. En effet, on assiste de nos jours à une prise de conscience de plus en plus grande de l'importance de l'expression écrite dans la scolarisation et la vie professionnelle, alors que parallèlement, on se rend compte que de toutes les pratiques langagières, c'est la production écrite qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage (David et Plane, 1996).

---

<sup>22</sup> Nouvelle édition.

## 1.4 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Face aux multiples problèmes évoqués ci-dessus et engendrés par une politique éducationnelle peu articulée dans le domaine de l'enseignement du français en milieu scolaire, la recherche se pose deux questions principales:

- 1) Quelle est la situation de la didactique de la production écrite dans les classes du secondaire guinéen?

Cette première question nous amènera à décrire particulièrement les conditions pédagogiques et matérielles (formation des enseignants, nombre d'élèves par classe, manuels scolaires, cahiers d'exercices, etc.) qui prévalent dans le cadre de l'enseignement du français écrit en classe; les opinions des enseignants sur les contenus, les démarches, les tâches d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et les programmes d'études; les pratiques d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre par les enseignants (travail des textes, techniques d'expression, grammaire, orthographe, exercices et autres tâches d'écriture en classe, etc.).

- 2) Quels seraient les contenus d'apprentissage et les démarches didactiques susceptibles d'améliorer l'enseignement de la production écrite au secondaire?

La deuxième question nous conduira à analyser les contenus du programme d'études pour proposer des orientations nouvelles, mieux adaptées à la réalité du français en Guinée.

Nous poursuivrons donc un double objectif:

- 1) décrire les pratiques d'enseignement de la production écrite au secondaire guinéen;
- 2) proposer des contenus et des démarches didactiques en vue d'un aménagement du programme de français écrit susceptible de favoriser l'appropriation des connaissances chez les élèves (dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons à la classe de 11<sup>e</sup> année<sup>23</sup>).

---

<sup>23</sup> Pour la justification de ce choix, voir pages suivantes.



## **1.5 LA PERTINENCE ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE**

### **1.5.1 La pertinence de la recherche**

Pourquoi l'apprentissage de la production écrite est-il aussi problématique au secondaire? Comment se donne l'enseignement du français en classe? Comment se présente le programme d'étude? À cette étape, nous ne pouvons répondre que brièvement à ces questions. La production écrite est d'une importance capitale dans l'enseignement en général et celui du français en particulier pour les États francophones. Dans les apprentissages, elle permet d'apprécier le degré de maîtrise du français écrit. Nous avons fait dans notre étude (Sow-Barry, 1990), un constat selon lequel la production écrite se porte mal au secondaire. De même, les résultats du baccalauréat de 1989 à 1995 ont été jugés catastrophiques. Notre recherche veut connaître davantage ce qui, du côté de l'enseignement, pourrait contribuer à cette faiblesse. Jusqu'à nos jours, aucune lumière n'a été faite sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en salle de classe au secondaire guinéen. C'est un domaine quasiment inexploré bien que la Guinée continue d'utiliser le français comme langue de travail et de réussite sociale.

L'information systématique et détaillée sur ce que font les enseignants dans leur salle de classe est inexistante dans la plupart des pays d'Afrique dits francophones. Une telle information permettrait aux concepteurs de programmes de faire une planification de l'enseignement du français plus réaliste, probablement plus efficace. Ainsi pourraient être touchés non seulement le programme d'étude mais aussi les méthodes d'enseignement, la formation et le perfectionnement des enseignants. Effectivement, les données recueillies en rapport avec l'objectif de la recherche nous permettront de proposer des aménagements au programme sur la base de ce qui se passe réellement en salle de classe. Ceci constitue une particularité du travail étant donné que les réformes antérieures n'ont pas considéré jusqu'à ce jour cet aspect du problème. Nous avons choisi la 11<sup>e</sup> année en tant que classe charnière entre les deux cycles du secondaire.

Les résultats de notre étude sont susceptibles de permettre aux professeurs de soutenir leurs efforts en s'adaptant à des contenus nouveaux et d'améliorer leurs pratiques afin de promouvoir l'apprentissage de la production écrite. Ils profiteront aussi comme

référence aux concepteurs des programmes (Institut national de recherche et d'action pédagogique INRAP) à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation (ISSEG), seule institution spécialisée dans la formation des enseignants du secondaire. Ils serviront également aux techniciens du ministère de l'Éducation nationale dans l'exercice de leurs fonctions d'encadreurs ou de gestionnaires de programmes d'études. Bref cette étude représente une contribution à la fois théorique et pratique au milieu éducatif guinéen et francophone africain.

### **1.5.2 Limites de la recherche**

La didactique du français est une discipline aux multiples facettes qui ne peuvent être toutes abordées au cours d'un thème limité comme celui de la production écrite. Notre recherche se fixe des limites précises qui sont de cinq ordres.

Au plan méthodologique, nous nous limitons à la classe de 11<sup>e</sup> année qui forme la transition entre les deux cycles du secondaire. La classe de 11<sup>e</sup> année ne peut à elle seule faire le tour de l'enseignement du français au secondaire, un tel choix ne peut fournir qu'une vision partielle des contenus et des démarches enseignés. Cependant, elle permet de jeter un regard critique sur le cycle précédent (Collège). En cas de faiblesse dans l'acquisition des connaissances antérieures, l'enseignant de cette classe est appelé à les renforcer avant de poursuivre le programme du second cycle (Lycée). La classe de 11<sup>e</sup> engage l'élève dans la dernière étape (de trois ans) de l'école secondaire; elle exige des compétences d'assez haut niveau et davantage d'autonomie de la part de l'élève dans l'élaboration des textes aussi bien pour le cours de français que pour les autres matières. Une remarque s'impose cependant, conformément aux trois pôles du triangle didactique, la thèse explore essentiellement l'objet (contenu) et l'enseignant (agent). Quant au pôle élève, il n'a pas été abordé parce que l'objectif visé est avant tout l'analyse des pratiques d'enseignement de la production écrite. Il ne s'agit donc pas de vérifier ici les productions écrites des élèves.

La production écrite ne couvre pas tous les volets de l'enseignement du français. En Guinée les rares recherches faites dans ce domaine portent essentiellement sur la littérature et la linguistique contrastive. Notre recherche, basée spécifiquement sur la

production d'écrits, vient combler le vide et apporte ipso facto une contribution que nous espérons substantielle à la didactique du français.

Par ailleurs, si l'enseignement de la littérature est, dans le programme actuel, un objectif essentiel de la classe de français, nous ne l'avons pas inclus dans l'étude parce que d'une part, nous remettons en question la place prépondérante qu'il occupe dans le curriculum guinéen du secondaire, d'autre part, parce que nous estimons que la qualité de l'écrit constitue un critère tout aussi important de maîtrise de la langue, qui mérite qu'on le considère en lui-même. Ainsi, pour intéressante qu'elle soit, nous ne nous attarderons pas sur la question des textes littéraires. Nous conviendrons que cette étude ne concerne pas directement notre travail. Les textes littéraires occupent assez d'espace à côté des autres textes qui risquent fort de se voir réduit à presque rien. Compte tenu de cette réalité, nous ferons des propositions pour varier les types et les genres de textes, ce qui suppose sortir parfois du littéraire pour aller vers les textes dits «courants».

Précisons également que l'étude porte sur l'enseignement secondaire général de l'école publique guinéenne. L'école privée en est exclue parce que réservée à une minorité de la population scolaire et son programme d'étude est parfois différent de celui de l'école publique.

Pour terminer, soulignons le fait que les données obtenues auprès des enseignants ne sont que des perceptions provenant des déclarations des personnes enquêtées et non pas des faits vérifiés. Il s'agit donc de données subjectives. Toutefois, en l'absence d'autres données plus directes, nous estimons qu'avec les précautions qui s'imposent, qui pourront être apportées par l'auteure qui connaît bien le milieu pour y avoir travaillé pendant plus de dix ans en tant que formatrice d'enseignants du secondaire, les éclairages que ces perceptions fourniront seront certainement précieux pour l'avancement de l'enseignement de l'écrit.

## **CONCLUSION PARTIELLE**

La problématique de cette recherche porte sur l'enseignement de la production écrite dans les établissements secondaires en Guinée. Après plus d'un siècle

d'introduction du français dans le système éducatif guinéen, les spécialistes du domaine et les observateurs avertis déplorent encore la qualité de la langue de l'école. Pour plusieurs d'entre eux, cette défaillance est due entre autres à la mauvaise formation des maîtres, à la précarité des conditions de travail, au statut même de la langue et aux méthodes d'enseignement archaïques etc. Nombreuses sont les recherches menées à ce sujet soit sur le plan purement littéraire, soit sur le plan didactique. Cependant, aucune d'entre elles ne fait allusion à ce qui se passe réellement dans les salles de classes au moment de l'enseignement de la production écrite. Notre recherche vise à mieux connaître les pratiques usuelles des enseignants de français de la classe de 11<sup>e</sup> année au secondaire afin de proposer par l'intermédiaire de modification du programme d'étude, des contenus et des démarches didactiques susceptibles d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

**CHAPITRE 2**  
**CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

Comme nos objectifs sont de décrire l'enseignement de l'écriture et de faire des propositions pour son aménagement, nous allons examiner les principaux domaines relatifs à la didactique de l'écriture, contenus et démarches, ainsi que le domaine de la psychologie cognitive impliqué dans le processus d'écriture, en particulier le modèle de Hayes et Flower. Il est clair que le champ dominant est celui de la didactique de la langue, mais la didactique étant elle-même une discipline carrefour, nous serons amenée à aborder des champs disciplinaires variés dans la mesure où ils contribuent à l'élaboration des contenus et des démarches de l'enseignement du français.

En ce qui concerne la structuration proprement dite du chapitre, nous allons aborder en premier lieu la didactique du français pour mieux cerner l'objet d'enseignement qu'est le français écrit. En relation avec ceci, nous situerons le modèle de l'enseignement dit «stratégique» qui tente d'intégrer et de rendre opérationnelles les dimensions psychologiques et didactiques de l'enseignement/apprentissage. En second lieu, nous traiterons de l'écriture où il est essentiellement question des définitions de l'acte d'écriture, du modèle de production écrite de Hayes et Flower, des processus d'écriture en L1 et L2 et de l'enseignement de l'écriture en L1 et L2. L'écriture sera abordée pour aboutir à une description qui dégage tout ce qui est en jeu lors de la rédaction de textes cohérents, l'acte d'écriture étant envisagé comme une résolution de problèmes. Nous parlerons aussi de l'apport de la métacognition dans la production écrite, car elle justifie le développement du contrôle interne chez le scripteur (Moffet, 1992), la capacité de penser consciemment à l'écrire: planifier, choisir les mots et réviser avec une intention. En troisième lieu, une analyse de l'organisation textuelle mettra l'accent sur la réalisation de la cohérence du texte en relation avec son contexte et avec l'organisation de la phrase. La grammaire (phrase, texte), l'orthographe et le lexique feront l'objet d'une synthèse en quatrième lieu. Enfin, des démarches méthodologiques pour l'apprentissage de la langue seront présentées avant le sixième et dernier point réservé à l'évaluation des apprentissages.

Dans tous les domaines de formation et de développement en Afrique et en Guinée, des conditions très particulières s'imposent et l'on ne peut les ignorer et réussir. C'est pourquoi, rien ne pourrait être entrepris dans l'enseignement de la production écrite,

si préalablement les réels besoins de formation restaient méconnus. Un besoin essentiel et souvent négligé est une formation en *didactique* et non pas seulement en linguistique ou en littérature. La didactique étant, pour la discipline du français à l'école, un champ relativement neuf, nous allons en préciser certaines dimensions après l'avoir défini.

## 2.1 LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

### 2.1.1 Définitions

Les définitions du concept de didactique sont nombreuses. Nous n'en retiendrons que quelques-unes, jugées fondamentales pour ce travail.

Schneuwly (1991) considère que la didactique a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre en situation scolaire. Sur le plan de la didactique et de la pratique d'enseignement, la didactique, en tant que discipline, s'occupe des contenus d'enseignement, de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation. La didactique met l'accent sur l'acquisition des savoirs et son plus grand intérêt proviendrait du recentrage sur le contenu, en réaction à une pédagogie générale qui serait vécue comme dilution de l'objet culturel à enseigner.

La didactique concerne essentiellement la transmission des connaissances et des capacités. Elle représente en somme, un champ de savoirs et de savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent (Halté, 1995; Reuter, 1995). C'est ce que Legendre (1993) appelle un ensemble de connaissances et d'activités auxquelles on a recours pour concevoir, élaborer, expérimenter, évaluer la logistique pédagogique-planification de l'enseignement. La didactique est centrée sur ce qui se passe dans la salle de classe (Bronckart, 1989). Pour Noël-Gaudreault (1996:39), elle a pour tâche «de programmer des interventions, non pas intuitivement, mais de façon rigoureuse, en tenant compte des acquis de la recherche en ce domaine». Le renouveau du terme «didactique» en science de l'éducation contient une volonté de redonner de l'importance à l'analyse des contenus d'enseignement. Plaçant les problèmes d'enseignement/apprentissage à la base de ses préoccupations, la didactique est concernée par la formation initiale et continue des

enseignants. La pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée: c'est dans cette dernière acception, la plus large, que la didactique tend à devenir la discipline de référence des «pratiques d'enseignement».

Pour exprimer les différentes dimensions de son objet, la didactique le représente sous la forme d'un triangle, *le triangle didactique*, qui permet de relier trois pôles: les savoirs, l'enseignant, l'élève (Chevallard, 1985). De l'avis de Richterich (1989) et de Simard (1993:61) entre autres, l'objet de la didactique du français ne se construit qu'à partir des interactions entre les trois pôles et à partir des transformations que chaque élément exercera ou subira sous l'influence des autres.

### 2.1.2 Le triangle didactique

Pour mieux comprendre ce qui se passe dans le cours de français pendant la production écrite, nous allons revenir sur chacun des pôles et observer les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Dans le premier pôle qui est celui des *savoirs*, la didactique mène une réflexion sur les objets d'enseignement: leur nature cognitive, leur statut épistémologique, la méthodologie de leur construction, leur organisation en curricula, leur histoire institutionnelle (Halté, 1992:16). Au niveau du deuxième pôle, *l'élève*, la didactique s'interroge sur les conditions d'appropriation des savoirs dont la dominante est psychologique: elle se questionne sur la construction des savoirs dans l'apprentissage, les préalables qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter (Simard, 1993:60). Le troisième pôle est «centré sur *l'enseignant*, sur ses choix pédagogiques, mais aussi sur les contraintes à l'intérieur desquelles il exerce ces choix» (Ropé, 1990).

Chacune des problématiques *savoirs-élève-enseignant* doit être travaillée de façon autonome en même temps que chaque pôle ne se constitue que dans la relation qu'il entretient avec les autres (Halté, 1992:19). Mais, Chevallard (1985) ajoute que tout système didactique doit être considéré comme «ouvert» sur l'environnement. La



didactique s'intéresse particulièrement aux interactions entre les pôles du triangle. La relation élève/savoir en didactique présuppose que les élèves ne sont pas des boîtes vides, mais participent à la construction de leurs apprentissages sur la base de savoirs antérieurs scolaires et extrascolaires, fussent-ils diffus. Dans la relation enseignant/savoir, l'enseignant intègre les savoirs à enseigner définis par les programmes, les instructions contenues dans les manuels en vue de les restituer méthodologiquement (en fonction des objectifs, des contextes, du niveau.). La relation enseignant/élève est le domaine de la relation pédagogique dit «contrat didactique» entre l'enseignant et l'élève, contrat qui inclut les situations d'apprentissage, les lacunes, les habitudes, les attentes, les activités, les mécanismes scolaires, les méthodes d'enseignement, etc.

Cependant, lorsqu'on parle de «savoirs» dans ce contexte, il s'agit des savoirs qui font l'objet d'apprentissage en classe. Car l'école ne transmet pas intégralement le savoir dit «savant», remarque Simard (1993:64); «le savoir enseigné est plutôt issu d'un processus de transposition didactique».

### **2.1.3 Les savoirs et la transposition didactique**

Chevallard (1985:13) définit, la transposition didactique comme le passage du savoir savant au savoir enseigné. Pour Chartrand et Simard (1996), il est impossible de se limiter simplement à puiser dans les champs disciplinaires (linguistique, analyse du discours, études littéraires, etc.). La didactique emprunte des contenus aux sciences «de référence», mais en les adaptant, par la transposition, à ses propres objectifs, ou aux pratiques socioculturelles de la communauté. La transposition didactique consiste alors pour l'enseignant à construire ses leçons à partir des savoirs savants: grâce à sa formation didactique, il considère les orientations fournies par les instructions et programmes (savoir à enseigner) pour les adapter à sa classe: niveau des élèves, objectifs poursuivis. En plus, elle consiste à extraire un élément de savoir de son contexte (social, universitaire, etc.) pour le recontextualiser dans le contexte toujours singulier de la classe. Du point de vue de l'enseignement, les savoirs de l'enseignant reflètent plus ou moins son état de connaissances selon son niveau de formation (Astolfi et Develay, 1989). Mais dans le travail, l'enseignant n'est jamais un individu isolé. C'est le collectif en fait,

l'institution enseignante, qui objective et définit dans sa spécificité le savoir scolaire, ses méthodes, sa rationalité.

Nous chercherons par notre étude à mieux connaître les transpositions didactiques, même inconscientes, qui sont retenues par les enseignants de français des classes du secondaire en Guinée. Le choix de ces transpositions par les enseignants, conjuguées à celles qui découlent des programmes d'études, constituent une information essentielle sur leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement.

#### **2.1.4 Les savoirs à enseigner dans la classe de français**

Ces savoirs sont définis par les institutions spécialisées qui conçoivent les programmes et déterminent les objets d'enseignement tels la langue française écrite, des textes littéraires et non littéraires et l'expression orale et écrite (Chartrand et Paret, 1995). En classe de français dans un milieu exogène<sup>24</sup>, comme la Guinée, l'école devient synonyme du français et entre en conflit permanent avec la réalité culturelle du pays. Les savoirs enseignés se butent donc régulièrement à des obstacles de compréhension et nécessitent par conséquent un grand effort de traduction-adaptation. Parmi les savoirs à enseigner, l'enseignant choisit ceux pour lesquels il est plus compétent. En tant que modèle, il est censé tout connaître et ne peut reconnaître ses manques.

Pour l'élève, le français est une discipline apprise à l'école alors qu'il est également l'outil d'appropriation des autres matières scolaires. L'élève qui apprend le français ne peut développer ses connaissances et ses habiletés concrètement en cette langue qu'à l'intérieur de l'école. Même là, il ne peut le faire convenablement étant donné qu'il n'a pas toujours saisi le sens exact du vocabulaire utilisé à l'oral comme à l'écrit. La matière reçue est mal assimilée par l'apprenant car elle fait plus appel à la mémoire qu'à ses savoir-faire (une tête bien pleine et non bien faite). Si le français est proche d'une L2 en tant que langue de scolarisation, il en découle un certain nombre de conséquences en ce qui concerne les contenus d'apprentissage, des exigences de base à propos de ce qui constitue la langue décontextualisée: le processus d'écriture d'une part,

---

<sup>24</sup> Le milieu exogène est un milieu extérieur à la langue d'apprentissage.

et d'autre part le texte lui-même du point de vue de l'organisation de sa cohérence et des unités grammaticales, orthographiques et lexicales qui le constituent.

La prise en compte du pôle *élève* et de ses relations avec le pôle *enseignant*, donc de la relation d'enseignement, s'est beaucoup enrichie par la recherche en psychologie cognitive qui a mis en lumière la nécessité de développer, chez les élèves, différents types de connaissances, dont celles qui permettent le transfert des connaissances acquises à des situations nouvelles. C'est de ces préoccupations qu'est issu le courant de l'enseignement dit «stratégique».

### 2.1.5 L'enseignement stratégique

L'enseignement est dit «stratégique» parce qu'il place l'élève et ses stratégies d'apprentissage au cœur de ses interventions. Il formalise de façon systématique les stratégies d'apprentissage par lesquelles la connaissance s'acquiert. C'est en cela qu'il se distingue pour l'essentiel des approches pédagogiques traditionnelles. Selon Goupil et Lusignan (1993), le modèle d'enseignement stratégique, créé par Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) se définit comme suit:

L'enseignement stratégique, dans son sens le plus large, fait référence à la capacité de l'enseignant d'établir des buts délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour l'atteinte de ces buts, de prévoir les problèmes, de gérer le processus de planification et d'enseignement, de revoir sa planification et ses stratégies en cas de problèmes et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité (Jones, 1988:90).

Ainsi, outre des contenus, l'enseignement stratégique s'intéresse aux règles, aux procédures et aux stratégies d'apprentissage. Il veut rendre les élèves plus autonomes face au processus d'apprentissage en leur faisant prendre conscience des mécanismes par lesquels ils acquièrent les trois types connaissances que nous définissons ci-dessous.

#### 2.1.5.1 Les divers types de connaissances

- *Les connaissances déclaratives* correspondent au savoir théorique. En fait, selon Nadeau (1995), il s'agit souvent de ce qu'on peut apprendre par cœur. Une grande partie de ce qu'on enseigne en classe relève du type déclaratif. Ces connaissances

recouvrent un vaste ensemble de savoirs qui portent, dans la classe de français, aussi bien sur l'orthographe des mots que sur les différents types de textes. Cependant, il est important de remarquer que ces connaissances et leur organisation, qui s'avèrent jouer un rôle très important dans la rédaction, font l'objet d'un apprentissage «autonome», c'est-à-dire très largement indépendant de ce qui concerne spécifiquement la production. Ce sont ces connaissances qui sont en fait privilégiées dans l'enseignement secondaire en Guinée.

- *Les connaissances procédurales*, concernent comme leur nom l'indique, les procédures; il s'agit dans la classe de français de savoir comment faire, comment procéder. Ces connaissances ont la propriété de s'automatiser. Elles renvoient à des savoir-faire de niveaux différents qui vont de la mise en œuvre de l'accord du verbe avec son sujet jusqu'à l'utilisation des procédures de révision. Tardif (1992) pense que la connaissance procédurale relative à l'écriture a un caractère permanent et devrait être explicitée à l'élève dès ses premières démarches d'écriture à l'école.

Les interventions pédagogiques les plus importantes dans l'apprentissage consistent donc à rendre la séquence d'actions explicite et disponible dans le champ perceptif de l'élève. Lorsque l'enseignant a établi la séquence d'actions, l'objectif à poursuivre est de placer l'élève dans différents contextes pour qu'il relie graduellement entre elles chacune des actions de cette connaissance procédurale. Ainsi, l'enseignant stratégique va placer l'élève dans un contexte de pratique guidée où ce dernier met en œuvre les connaissances procédurales d'un bout à l'autre. Le modèle de connaissance procédurale que constitue le processus d'écriture, présenté par Tardif (1992) et celui de Hayes et Flower (1980) sont sensiblement les mêmes à la différence que les étapes sont découpées différemment.

- *Les connaissances conditionnelles* concernent les connaissances requises pour savoir *quand* avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Ce sont ces connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert (Tardif, 1992; Moffet, 1993; Van Grunderbeeck, 1995).

Leur présence est fort importante en écriture. Comme souligne Moffet (1993), écrire exige la nécessaire utilisation et l'orchestration des trois types de connaissances.

À côté des divers types de connaissances, il existe une dimension de l'écriture que certains auteurs passent sous silence dans leur modèle mais dont certains autres (Hayes, 1994) commencent à montrer toute l'importance: la dimension affective.

#### 2.1.5.2 *Les comportements affectifs: attitudes, motivation*

Les composantes du domaine affectif sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions (dont l'anxiété) et les sentiments, le développement social, la motivation, et finalement l'attribution (Lafortune et St-Pierre, 1996:32). Seront prises en compte par ce travail seulement *les attitudes* caractéristiques du scripteur (le groupe DIEPE, 1995) et *la motivation* en tant que nouvelle composante du modèle d'écriture de Hayes (1995). Ces deux éléments fondamentaux prennent part à la réalisation de l'acte d'écrire.

Gardner (1985) définit le concept d'attitude comme une réaction évaluative à une série d'items portant sur un objet attitudinal, basée sur les croyances de l'individu à propos de cet objet. «*Réaction évaluative*» implique l'expression d'un sentiment favorable ou défavorable, en accord ou en désaccord, ou le jugement du bon et de l'inacceptable.

Pour l'élève du secondaire, la maîtrise du français écrit est indispensable, d'où l'effort qu'il devrait fournir personnellement en s'engageant dans l'accomplissement des tâches de production écrite. C'est une attitude positive qu'il devrait adopter vis-à-vis du cours. On comprend qu'être un bon scripteur vise plus loin que bien orthographier.

Selon Lafortune et St-Pierre (1996), la motivation est un ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin. Dans le contexte scolaire, elle est définie comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité afin d'atteindre un but (Viau, 1994:7). En d'autres

termes, la motivation amène l'élève à consentir l'effort et l'énergie nécessaires pour produire un texte cohérent. Elle est fonction de l'importance que l'élève accorde au but final, de l'attitude ou de l'intérêt qu'il a vis-à-vis de la tâche d'apprentissage à accomplir (Brien, 1994:28).

L'acte d'écriture engage toute la personne quel que soit le type d'écriture à produire. Savoir écrire fait appel à la motivation, facteur clé de la production écrite: c'est tout au moins ce que nous rappelle avec force le nouveau modèle de Hayes (1995:53). Dans ce nouveau modèle, une place de choix est accordée à la motivation, qui se trouve interreliée avec les processus cognitifs de façon assez complexe. Son importance dans l'apprentissage et dans la production écrite a été notée par Hayes et *al.* (1990) dans une recherche visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture. Au niveau du cours, l'enseignant peut amener son élève à prendre régulièrement conscience de la motivation. Ainsi, dans ses interactions avec l'élève, il se préoccupe toujours des conditions affectives avec lesquelles l'élève aborde la tâche et intervient directement dans les composantes de la motivation scolaire.

#### *2.1.5.3 Les zones d'interventions*

L'enseignement stratégique correspond à une conception de l'apprentissage comme modification de la structure cognitive par l'activité mentale de l'élève qui traite l'information. Pour Tardif (1992:297), la psychologie cognitive insiste sur le fait que «la tâche de l'enseignant est beaucoup plus complexe que la seule transmission d'un contenu défini» puisque l'enseignant doit non seulement intervenir sur le contenu (transposition didactique) mais aussi «dans le développement de stratégies cognitives et métacognitives». Van Grunderbeeck (1995) précise que pour amener les élèves à être compétents dans le domaine de la langue, l'enseignant doit rendre explicites à ceux-ci les stratégies cognitives qui assurent la réussite dans les tâches demandées.

Dans un enseignement stratégique, l'enseignant est appelé à contribuer activement et directement aux démarches de construction du savoir de la part de l'élève. L'enseignement stratégique recherche un équilibre entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et

l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information (Tardif, 1992). Il cherche donc à déterminer les principaux paramètres qui font en sorte que l'enseignant aide l'élève d'une façon significative dans le processus de la construction graduelle de la connaissance. Les actions pédagogiques et didactiques de l'enseignant sont à la fois axées sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans l'objectif que l'élève les intègre dans sa mémoire à long terme. Dans sa planification de l'enseignement, l'enseignant distingue très clairement ces catégories de connaissances et il recourt à des stratégies spécifiques pour provoquer et soutenir l'acquisition de chacune d'elles.

Ainsi l'enseignant «stratégique» doit non seulement intervenir dans le contenu lui-même, mais encore dans le développement de stratégies cognitives, efficaces et économiques, qui vont permettre à l'élève d'interagir d'une façon significative avec le contenu.

Le modèle d'enseignement stratégique oblige non seulement l'enseignant à penser aux objectifs, au contenu et à ses stratégies d'enseignement, mais également à accorder une attention particulière aux élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies. Il est construit essentiellement sur la conception selon laquelle l'enseignant a un rôle d'organisateur (*manager*) des événements de la classe et un rôle de leader dans la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage (Jones et al., 1987). En s'appuyant sur les rôles précisés par Jones et al. (1987) et par Knoll (1987), Tardif (1992:303) dégage six rôles différents de l'enseignant «stratégique»: *un penseur* (expert de contenu); *un preneur de décisions* (planificateur exclusif dans sa classe); *un motivateur* (agent qui interpelle l'élève); *un modèle* (exprime ce que l'élève doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans ce contexte); *un médiateur* (intermédiaire entre l'élève et le contenu); *un entraîneur* (celui qui planifie les activités qui font en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise).

Pour la planification de l'enseignement stratégique, le modèle du Wisconsin Department of Public Instruction (cité par Goupil et Lusignan, 1993) prévoit trois étapes

essentielles: 1) *la préparation de l'apprentissage* qui consiste en la présentation des objectifs d'apprentissage, la présentation du matériel, l'activation des connaissances antérieures, la détermination des buts et des intérêts; 2) *la préparation du contenu* comprend la confirmation et un affinement des prédictions, l'intégration et l'assimilation des connaissances; 3) *l'application et l'intégration* comprennent l'intégration et l'organisation de connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs, et le transfert des connaissances. Selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles, l'enseignant ne se réfère pas aux mêmes stratégies d'intervention pédagogique. Un point fondamental dans la planification de l'enseignement stratégique est donc de déterminer le type de connaissances dont il s'agit effectivement. Par la suite, l'enseignant planifie les actions pédagogiques pertinentes au regard de ce type de connaissances. C'est par l'adaptation de ses stratégies pédagogiques, compte tenu des connaissances visées, qu'il contribue directement à l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme de l'élève (Tardif, 1992). L'importance du modèle stratégique vient du fait qu'il oblige l'enseignant à penser non seulement aux objectifs, au contenu et à ses stratégies d'enseignement, mais également à accorder une attention particulière aux élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies.

Nous rappelons ici que le groupe DIEPE considère que la compétence d'un «scripteur» peut être définie comme l'ensemble des «connaissances», des «savoir-faire» et des «attitudes» qui concourent à la production d'une communication écrite, qui sont sensés intervenir à des moments différents du processus de production. Il est donc important pour nous de connaître les différentes opérations effectuées par le scripteur lorsqu'il rédige et la dynamique qui régit ces mêmes opérations dans leur ensemble. Pour écrire, tout scripteur doit avoir stocké en mémoire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sur le sujet du texte à rédiger, sur sa structure, et sur l'ensemble des règles de la langue d'écriture. Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) met bien en évidence la quantité d'informations à gérer simultanément lors de la rédaction d'un texte.

Après avoir exploré les éléments fondamentaux de la didactique du français, nous abordons maintenant le point central de cette recherche qui est l'écriture.



## 2.2 L'ÉCRITURE

Avant les années quatre-vingt, l'écriture était considérée comme un thème mineur (Barré De Miniac, 1995a; 1995b:94). La recherche se développe en s'articulant autour de trois axes principaux: les observations relatives aux processus cognitifs de l'écriture, les analyses descriptives portant sur le développement de l'écriture et enfin les études suggérant des conditions et des moyens favorables à l'apprentissage de l'écrit en langues maternelle, seconde ou étrangère (Barré De Miniac, 1995b:111).

### 2.2.1 L'acte d'écriture

Grâce à la psychologie, on sait qu'écrire n'est plus considéré uniquement de façon normative ou comme une habileté innée ou spontanée, une sorte de don qui serait le fruit du hasard de la fatalité, mais plutôt comme un acte complexe impliquant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner (Moffet, 1992). Souvent l'activité d'écriture est appelée en classe de français, «production de texte», «expression écrite» ou «production écrite» (la recherche retiendra le dernier terme). Nous soulignons tout de suite que notre recherche ne touchera que l'aspect écriture dans sa forme de production. Beaucoup d'études ont essayé de définir la nature de l'écriture, pour savoir comment cette habileté s'acquiert, comment l'enseigner et la développer. Parmi les nombreuses définitions de l'écriture, nous retiendrons celle du groupe DIEPE parce qu'elle implique la communication, le texte et la langue. Nous sommes partie de ces éléments, pour élaborer les aspects textuels et linguistiques de notre questionnaire de recherche.

#### 2.2.1.1 Définitions

- 1) Écrire, c'est produire une *communication*. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Elle implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication.
- 2) Écrire, c'est produire une communication au moyen d'un *texte*. Sous cet aspect la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux

caractéristiques de la textualité écrite: organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc.

- 3) Écrire, c'est produire un texte dans une *langue donnée*. La compétence, ici, sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit.

#### 2.2.1.2 La compétence à écrire

Le groupe DIEPE présente la compétence à écrire comme un ensemble de composantes structurées autour de trois axes principaux: *le processus d'écriture* (planification, mise en texte, amélioration, révision), *le produit* (communication, texte, langue), *le scripteur* (connaissances, savoir-faire, attitudes). Ces différents axes seront examinés de façon détaillée dans les domaines spécifiques dont ils relèvent.

Les chercheurs en psychologie cognitive considèrent qu'en écriture tout comme en mathématique, on est en situation de résolution de problèmes, car tout apprentissage est une résolution de problèmes (Shuell, 1988). La plupart des modèles du processus d'écriture s'appuient sur le concept de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Deschênes, 1988; Anderson, 1985; Gagné, 1985; Nold, 1981; Cooper et Matshuashi, 1983; etc.).

#### La résolution de problèmes et l'écriture

Il s'agit d'un processus de l'intelligence humaine qui se compose d'une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but (Shuell, 1988; Holyoak, 1990). Cette perspective est selon de Beaugrande (1982): «...*absolument nécessaire pour comprendre réellement ce qui se passe lorsqu'une personne produit un texte*». Écrire devient une résolution de problèmes car le scripteur part d'un point de départ, la tâche d'écriture qui lui est proposée ou qu'il se donne, et se rend à un point d'arrivée qui sera le texte final.

On peut voir cinq étapes dans la résolution de problèmes: 1) l'identification du problème, 2) sa définition, 3) le choix d'une solution, 4) son utilisation et 5) l'évaluation de la solution (Bransford, Sherwood, Vye et Rieser, 1986). Dans le modèle de Hayes et

Flower (1980) à propos de l'écriture (cf. point 2.2.2), l'identification du problème correspond au *contexte de production*, la définition du problème et le choix de solution à *la planification*, l'utilisation d'une solution équivaut à *la mise en texte* et la dernière étape, l'évaluation est identique à *la révision*. Pour André (1986, cité par Tardif, 1992:238), les cinq étapes de la résolution de problèmes peuvent être regroupées en deux sous-étapes qui sont *la représentation du problème* et *la solution du problème*. La résolution de problèmes en situation d'écriture suppose d'abord la présence de données à résoudre, ensuite la présence d'un but final (les caractéristiques du texte à produire, la présence de contraintes, les exigences relatives au sujet lui-même, etc.). et enfin, elle suppose la nécessité de rechercher la suite d'opérateurs qui permettront de résoudre le problème, c'est-à-dire d'écrire le texte exigé (p. 236). La méthode de résolution de problèmes est une procédure pour trouver la solution, une séquence d'opérateurs. Cette recherche de solution se fait parmi les connaissances que l'individu a en mémoire, en gérant simultanément toutes les connaissances qui aident à résoudre le problème posé. Préfontaine (1998:30) présente les habiletés de résolution de problèmes qu'exige la production écrite en trois moments: 1) la génération d'un scénario de solution, 2) l'évaluation de l'efficacité des solutions privilégiées, et 3) la mise en application de la solution retenue. La maîtrise par l'enseignant des étapes de la résolution d'un problème est fondamentale pour qu'il puisse amener ses élèves à résoudre concrètement les problèmes d'écriture. Cochran-Smith et Lythe (1993, cités par Boyer et Savoie-Zajc, 1997:20) soutiennent que «l'enseignant doit établir des diagnostics à propos des écarts remarqués dans sa propre pratique: que ce soit à propos de ses valeurs pédagogiques ou à propos de la résolution de problèmes d'enseignement/apprentissage particuliers».

Il est important pour le scripteur de saisir dès le départ, le sujet de la consigne ou de la tâche d'écriture. Bien entendu, sur la connaissance du sujet, certains élèves auront de l'avance parce qu'ils maîtrisent mieux les facteurs socioculturels ou encore ceux liés aux types de texte à produire. Étant donné la grande diversité des élèves, l'enseignant devrait s'assurer qu'ils ont des «connaissances comparables» (Moffet, 1992). Toutes les modalités de production d'écrits devraient être claires (la consigne, la longueur du texte, les critères d'évaluation, etc.). La maîtrise et le contrôle des exigences à rencontrer dans

la production d'écrits permettent au scripteur d'évaluer son travail à travers le but à atteindre. Cela relève de la métacognition. Développer le contrôle des gestes cognitifs devient essentiel à la réalisation de la tâche d'écriture.

### La métacognition dans la production écrite

La métacognition se définit habituellement par rapport à la cognition. Celle-ci fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition est toute connaissance qui prend pour objet ou qui régule tout aspect de toute tâche cognitive (Flavell, 1976). C'est la capacité de penser consciemment à l'acte d'écrire: planifier, choisir les mots et réviser avec une intention. Elle est essentielle pour développer le contrôle interne. Elle recouvre donc deux aspects: les connaissances métacognitives et le contrôle que l'on exerce sur sa propre pensée en utilisant ces connaissances métacognitives (Flavell, 1979).

Paris et Winograd (1990) repartissent la métacognition en deux étapes majeures: l'autocritique cognitive ou *«le fait de réfléchir sur l'état d'une connaissance ou d'une habileté, est une prise de conscience»*. Cette première étape est statique et s'applique à la fois aux connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales relatives à un sujet. Quant à l'autogérance cognitive, elle est la métacognition en action, ou *«la manière que prend la métacognition pour orchestrer les différents aspects d'une résolution de problèmes»*. Cette deuxième étape est dynamique et comprend: l'évaluation, la planification et la régulation et s'apparente, en fait, aux étapes de la résolution de problèmes (Moffet, 1992:40). Elle s'accroît avec l'âge et le niveau d'habileté dans une tâche donnée (Paris et Winograd, 1990).

D'après Heller (1986), l'enseignement direct des habiletés métacognitives initie les scripteurs novices à l'articulation de ce qu'ils pensent pendant qu'ils écrivent; ils découvrent ainsi les forces et les faiblesses de leur propre production. Cet enseignement donne à l'enseignant et à l'enseigné les moyens de surmonter les difficultés et de reconnaître les situations dans lesquelles on pourrait réinvestir les habiletés, les connaissances et les savoir-faire acquis antérieurement en compréhension de texte.

Au secondaire guinéen, développer l'autonomie cognitive de l'élève pourrait faciliter son habileté à écrire dans les différentes disciplines, car le scripteur aura conscience du processus d'écriture et des gestes à poser pour résoudre un problème d'écriture.

Le modèle d'écriture de Hayes et Flower que nous faisons nôtre et dont nous présentons les caractéristiques au point 2.2.2, apparaît comme un modèle essentiellement métacognitif (Moffet, 1992), car il a pour objet la connaissance du processus d'écriture et il propose une série de gestes cognitifs et métacognitifs pour mener à bien le processus d'écriture. Les composantes du processus d'écriture sont sous le contrôle d'un moniteur, le scripteur, qui gère et détermine le passage d'une étape à l'autre. Les processus métacognitifs tout comme le processus d'écriture sont récursifs. Les composantes de la métacognition se nourrissent les unes les autres, ce qui permet d'accéder à une métacognition de plus en plus grande et efficace. L'activité peut être donc vue comme un cycle. Développer la métacognition permet, entre autres, d'acquérir des connaissances conditionnelles, lesquelles permettent de transférer les connaissances déclaratives et procédurales (cf. 2.1.5.1).

Aujourd'hui, les grandes recherches sur l'écriture font un consensus sur «les intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite» (Garcia-Debanc, 1990:19). Il s'agit d'un domaine de développement récent qui intéresse directement les enseignants (Fayol, 1984; Préfontaine, 1998).

### **2.2.2 Le modèle de production écrite**

Les recherches portant sur l'activité mentale de l'enfant et de l'adulte en situation d'écriture ont rendu possible l'étude des processus d'écriture et ont conduit à l'élaboration de modèles théoriques d'écriture dont la plupart sont issus de la psychologie cognitive. Legendre (1993) indique que le modèle cognitiviste définit l'écriture «comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus: *la génération d'idées, la planification, la révision, la relecture*» qui doit aussi présenter des processus intégrés, interactifs et récursifs (Hayes et Flower, 1980). Lévesque (1997:33) affirme que tenter de comprendre l'écriture comme un processus a été pédagogiquement

important puisque cela a contribué à déplacer le focus du «contenu» d'un texte vers le «comment» il est produit, autrement dit à passer du texte considéré comme produit au texte considéré comme processus. Selon Boudreau (1995:221), jusqu'à ce jour, les modèles disponibles rendant compte des processus cognitifs impliqués en production de textes font ressortir, de manière éloquente, la nature hautement complexe de l'acte d'écrire. Les recherches de Hayes et Flower (1983, 1986, 1987), de Hayes *et al.* (1990), de Hayes *et al.* (1987), de Deschênes (1988) et de Scardamalia *et al.* (1982), mettent en évidence les processus cognitifs incontournables dans la production écrite.

Le modèle de Hayes et Flower constitue le cadre théorique d'analyse de la présente recherche. Inspiré du modèle linéaire de Rohmer (1965, cité par Hayes et Flower, 1980), Hayes et Flower (1980) présentent un modèle dans un système d'analyse très différent où l'écriture s'appuie désormais sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux du processus. Ce modèle a été élaboré à partir de la technique de réflexion à haute voix (*think aloud*), selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent. Il a été conçu dans une perspective psychopédagogique et poursuit trois objectifs: 1) identifier les processus rédactionnels, 2) déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte, 3) envisager les conditions d'amélioration des productions. Le modèle fait un consensus assez général sur trois points: a) écrire est une tâche de résolution de problèmes; b) il existe trois composantes dans le processus d'écriture: *la planification, la mise en texte et la révision* et, c) écrire étant un acte récursif, il n'existe pas de parcours linéaire homogène. L'une des caractéristiques du modèle est de mettre l'accent sur les aspects conceptuels (connaissances du domaine, organisation de ces connaissances en mémoire mais aussi en fonction du but) et procéduraux (identification et description des processus rédactionnels) de la production (Fayol et Heurley, 1995). L'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire déterminent toutes les opérations. Le modèle isole notamment un composant "révision/édition" très important, dont l'intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres. L'intérêt suscité par la révision, - moyen privilégié, en théorie, d'amélioration des produits - à la suite de la publication du modèle de Hayes et Flower, a donné lieu à une

série de recherches (Fayol et Gombert, 1987; Hayes et al. 1987; Piolat, 1990). Les multiples prolongements causés par le modèle ont amené d'autres interrogations sur la question des stratégies de production<sup>25</sup>.

À partir des critiques faites du modèle de 1980, et sur ce que devait inclure un modèle d'écriture, Hayes (1994) a proposé un remaniement qui aura permis de clarifier entre autres, l'importance de la mémoire et celle du contrôle du processus. En 1995, Hayes apporte un nouveau modèle, constitué cette fois de deux composantes essentielles. 1) *le contexte de production* (contexte social et contexte physique). 2) *l'individu* avec sa motivation, ses processus cognitifs et ses connaissances. Dans ce nouveau modèle, le scripteur devient la composante centrale. Hayes (1995:53) fait remarquer que le contexte de production et le scripteur (individu) sont essentiels pour la compréhension de l'acte d'écrire. Celui-ci dépend, d'une judicieuse combinaison des processus cognitifs, affectifs et des conditions environnementales.

Le modèle de Hayes et Flower (1980:10), explique clairement les opérations mentales mises en cause pendant la production écrite. Les auteurs ont analysé l'écriture en scindant le monde du scripteur en trois composants principaux en interaction: - *le contexte de production*; - *la mémoire à long terme* et - *la démarche d'écriture* proprement dite se subdivisant elle-même en sous-composantes récursives qui sont: *planification*, *mise en texte* et *révision*. Le modèle de 1980, demeure, selon l'expression de Fabre (1991), «le rituel» en didactique de l'écrit: il explicite le processus d'écriture, illustre le cheminement du scripteur habile (Moffet, 1992) qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière, revoit sa planification, sa tâche et révisé la forme ou le contenu du texte, en tenant compte de la métacognition du scripteur. Aussi, il rend compte de ce qui peut se passer dans la tête de celui qui écrit en décrivant les gestes que le scripteur doit poser. Les modèles révisés n'apportent aucun élément nouveau bien que certains concepts soient plus émergents que dans le premier. Rappelons que le modèle de Hayes et Flower, conçu en 1980, a été révisé par Flower et Hayes la première fois en 1985, puis en 1987. Il le sera plus tard par Hayes en 1994 et 1995. Nous nous appuyerons sur le modèle de 1980

---

<sup>25</sup> Le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) ayant servi de cadre de référence à cette recherche est présenté à l'annexe 4 ainsi que les deux derniers modèles de Hayes (1994 et 1995).

tout en considérant cependant le modèle de façon globale c'est-à-dire en intégrant au besoin des éléments des modèles de 1994 et 1995 ainsi que les compléments développés par Flower et Hayes (1983, 1987) sur la révision, et par Garcia-Debanc (1990), Moffet (1992), le groupe DIEPE (1995), Boudreau (1995) ou Fayol (1996, 1997) dans la mesure où ils ont explicité certains concepts.

### 2.2.3 Le processus d'écriture

En didactique de l'écrit, concevoir l'acte d'écrire comme un processus constitué, selon les connaissances actuelles, une base efficace pour faire comprendre aux enseignants comment enseigner à écrire, car alors les processus métacognitifs peuvent être activés, ce qui favorise les apprentissages durables (Nielsen et Turner, 1984, repris par Préfontaine, 1998:146).

#### 2.2.3.1 Le processus d'écriture en L1

La recherche abordera le processus d'écriture avec une description de ses différentes composantes: la *planification*, la *rédaction*, la *révision*.

- a) Les opérations de planification «consistent à définir le but du texte [...] et à établir un plan guide de l'ensemble de la production» (Garcia-Debanc, 1986:25). La planification est «une représentation interne des connaissances du scripteur qui devront être utilisées pour écrire un texte» (Flower et Hayes, 1981:372). C'est à ce niveau que se font la conception et l'ébauche du texte (Garcia-Debanc, 1990). La planification se réalise après que le scripteur a pris connaissance de la tâche à exécuter, a sélectionné de la mémoire à long terme les informations qui lui permettront de traiter le sujet du texte, c'est-à-dire de construire le sens. Il pourra alors classer et ordonner ses connaissances, pour se soucier ensuite de la forme textuelle requise qu'il intègre aux connaissances déjà sélectionnées. La planification se subdivise en trois sous processus: 1) la production des idées: le contenu («*knowledge-telling strategy*», selon Scardamalia et Steinbach, 1984, cités par Préfontaine, 1998:24), la prise en compte du *type de texte* que le scripteur doit écrire et de *ses lecteurs éventuels*; 2) l'organisation des idées: la connaissance du sujet, la



*connaissance des attentes des lecteurs et la connaissance de la structure du texte à produire; et enfin, 3) la précision des buts d'écriture: le scripteur se donne des buts d'écriture à partir d'une obligation ou d'un désir d'écrire (Flower et Hayes, 1981).*

- b) *Les opérations de mise en texte désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Elles sont considérées comme une synthèse, un aboutissement des apprentissages consacrés aux «sous-systèmes» grammaire (incluant la grammaire de texte), lexique, orthographe, conjugaison. Dans la mise en texte, le scripteur donne forme à ses idées à travers la graphie des signes reconnus comme constituant la langue écrite. Il choisit, grâce à sa connaissance de la langue, les mots, compose des phrases, des paragraphes (Hayes et Flower, 1980; Garcia-Debanc, 1986, 1990; Fayol, 1996). Selon Gagné (1985) les quatre habiletés requises dans la mise en texte sont: l'attention portée aux habiletés motrices, la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion, le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production (Préfontaine, 1998) et l'attention accordée aux mécanismes d'écriture. Ces différentes habiletés doivent être maîtrisées par tout bon scripteur.*
- c) *Les opérations de révision s'appliquent selon Mas et al. (1991) sur les résultats des opérations précédentes. La révision est reliée aux aspects formels du texte et à la signification de ce dernier. Elle consiste à faire n'importe quel changement dans le texte, et à n'importe quel moment pendant l'activité d'écriture. Elle cherche à réduire les écarts entre le texte envisagé et le texte en cours de production, par une décision de ce qui doit être changé dans le texte et comment (Lecavalier, Préfontaine et Brassart, 1991). La révision permet au scripteur de vérifier l'application correcte des règles de la langue et l'organisation du texte, de voir si son texte a le sens voulu et s'il répond aux consignes de la tâche d'écriture. À cette étape, les opérations se réalisent en deux temps: une lecture, destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une réécriture, qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur. Les recherches sur l'observation des scripteurs à l'œuvre s'entendent sur l'idée que le scripteur révise constamment pendant qu'il écrit (Flower et Hayes, 1981; Fortier et Préfontaine, 1994; Matsushashi, 1981, 1987). Pour les élèves du secondaire, la mise au propre devrait être mise en évidence car elle*

permet d'intégrer les corrections et procure la fierté d'un travail bien fait. Il faut préciser cependant que, bien souvent, chez les jeunes scripteurs, le retour sur le texte n'améliore pas la qualité du texte écrit (Piolat, 1990; Heurley, 1994; Fayol, 1996); peut-être peut-on avancer l'hypothèse que l'enseignement du processus d'écriture étant relativement nouveau dans les classes, les élèves n'ont pas pu encore en retirer les bienfaits potentiels.

### 2.2.3.2 *Le processus d'écriture en L2*

Les trois composantes principales: *la planification, la mise en texte et la révision*, identifiées globalement en L1 se retrouvent en L2. Jones et Tetroe (1987) soutiennent que le processus d'écriture utilisé en L1 est transféré, indépendamment d'autres facteurs, aux travaux exécutés en L2, du moins en ce qui concerne les situations conventionnelles. Autrement dit, il n'existe pas de processus d'écriture spécifique en L2. Rappelons que les bases théoriques en L1 et L2 mettent en évidence le caractère récursif du processus d'écriture. Pour diverses raisons, le scripteur en L2 consacre plus de temps à l'écriture; il possède un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une compétence linguistique limitée qui pourraient affecter lourdement la qualité des textes écrits (Zamel, 1983). Examinons plus en détails les liens entre les processus d'écriture en L1 et en L2.

#### *a) La planification*

Si les contextes d'écriture en L1 et en L2 sont bien différents, il y a néanmoins un lien entre les stratégies d'écriture auxquelles a recours le scripteur, quand il rédige en L1 ou en L2. On sait que c'est au niveau de la planification que le scripteur définit ses objectifs selon la nature du texte à rédiger en usant de ses connaissances procédurales. L'utilisation de la L1 à l'étape de planification est courante chez bon nombre d'apprenants de L2 (Cumming, 1989; Jones et Tetroe, 1987). De Koninck et Boucher (1993:31) soulignent qu'«un scripteur qui écrit un texte dans une L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1; il aborde donc la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes». Il demeure que des contraintes telles que le lexique et la syntaxe risquent de poser aux scripteurs des problèmes au

moment de développer leurs idées et d'organiser le texte. Les auteures ajoutent que malgré cela, on peut inciter les élèves à planifier davantage si on leur fournit des objectifs avec lesquels il est facile de travailler. Krashen (1984) admet que d'une façon générale, le scripteur expert qui se sent à l'aise avec son écriture se distingue par sa capacité à planifier, à se relire et à modifier son texte au fur et à mesure qu'il écrit en L2.

*b) La mise en texte*

D'après Fayol (1996), les problèmes de mise en texte se posent à trois niveaux: *lexique, syntaxe et texte*. Zamel (1983) note que les scripteurs, qu'ils soient en L1 ou en L2, rédigent tous de la même façon; ceci implique que là aussi s'effectue un transfert des habiletés de la L1 vers la L2. La compétence obtenue dans l'écriture de leur L1 joue un rôle primordial dans leur production de textes en L2. Cumming (1990) soutient que le scripteur expert dans sa L1 sera compétent aussi dans une composition en L2, ce qui indique une assimilation cognitive des relations conceptuelles entre la L1 et la L2. Lorsqu'un scripteur compétent de L1 se trouve confronté à une tâche de production écrite en L2, il est porté vers le souci de vérifier les équivalences linguistiques avant de les transposer. Cette opération dénote une préoccupation de se soucier tant du contenu que de la forme du texte à produire, et témoigne d'une maturité cognitive. Dans les contraintes imposées par la L2, De Koninck et Boucher (1993) trouvent que le caractère récursif du processus d'écriture est ainsi plus que jamais mis au service du scripteur qui doit, tout au long de sa rédaction, affronter des difficultés propres à la L2.

*c) La révision*

Le transfert de stratégies de L1 vers L2 s'observe pour cette opération également, et les difficultés qui y sont rattachées relèvent plus des exigences de l'acte d'écriture en général que des problèmes de langue. Pour les didacticiens en langues maternelle et seconde, apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser (Barnett, 1989; Bisailon, 1991; Marquillo, 1993).

En L2, les difficultés rencontrées par les scripteurs proviennent moins du contraste de celle-ci avec leur L1 que des contraintes de l'acte d'écrire en soi. Les

scripteurs qui révisent peu leur travail en L1 ne seront pas plus portés à le faire en L2 (Heuring, 1984; Gaskill, 1985). On constate toutefois que lorsque les scripteurs de L2 estiment que la communication constitue le but premier de leur écrit, ils se montrent davantage enclins à porter attention à la révision et à la reformulation (Cummins, 1984; Edelsky, 1986; Zamel, 1983). C'est par des travaux non imposés que les scripteurs en L2 explorent et mettent en pratique un éventail plus large de leurs capacités d'écriture, contrairement aux travaux commandés par l'enseignant et exécutés en vue d'une évaluation (Kreeft-Peyton *et al.*, 1990). Au total, il apparaît clairement que, malgré les contraintes certaines imposées par la nouvelle langue, le processus d'écriture est relativement le même en L1 et en L2. Mais ceci s'applique à l'apprentissage en L2 lorsque l'écriture a été développée dans une première langue, ce qui n'est pas le cas pour les élèves guinéens pour qui le français est la seule langue de scolarisation.

Malgré ces limites, nous avons montré, en nous appuyant sur de nombreux chercheurs, l'intérêt que plusieurs des conclusions pouvaient offrir pour le travail en classe, du moins à l'heure actuelle, en attendant que davantage de lumière soit jetée sur des phénomènes qui demeurent très complexes. Ces travaux nous donnent certaines indications aussi bien sur le *quoi* enseigner (les contenus: différentes opérations ainsi que les connaissances qu'elles impliquent - syntaxe, organisation du texte, etc.) que le *comment* enseigner, c'est-à-dire privilégier les démarches qui permettent l'intégration des différents aspects de l'acte d'écrire dans son ensemble, et non pas de manière discontinue.

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980), l'écriture s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives à chaque niveau du processus. La production écrite s'acquiert selon Fayol (1996:36) par l'instruction. Bien qu'on reproche au modèle de Hayes et Flower de s'être moins intéressé à l'apprentissage, il est toutefois le référentiel dans l'enseignement de l'écriture en L1 et en L2. Nous avons estimé que ce modèle est le mieux adapté à notre étude consacrée à l'enseignement /apprentissage de la production écrite au secondaire.

## **2.2.4 L'enseignement de la production écrite en langues première et seconde**

### *2.2.4.1 L'enseignement de la production écrite en langue première (L1)*

L'enseignement de la production écrite en L1 se fixe pour objectif, de «favoriser l'épanouissement personnel de l'individu en lui permettant de développer son intelligence, de mieux découvrir ses propres aptitudes et de développer ses capacités d'ordre affectif, imaginatif et intellectuel» (Noël-Gaudreault, 1991:38). L'écriture doit être flexible pour se conformer aux objectifs du scripteur qui, à son tour, doit tenir compte de ses différents destinataires dans la production de son texte. La récursivité dans le travail d'écriture permet au scripteur de faire de façon régulière des réajustements ou réaménagements à l'intérieur de son texte. Cette vision dynamique de l'écriture est appuyée fortement par la recherche depuis les années 1980 (Bereiter et Scardamalia, 1987).

Selon Applebee (1986) les approches traditionnelles axées sur le produit écrit se servaient d'une explication descriptive pour enseigner la production écrite. Pour les nouvelles approches, l'objectif est de développer chez l'apprenant des compétences pertinentes aux tâches de production. En dehors du produit, l'enseignement prend en compte les habiletés qui permettent de mener à bien les tâches d'écriture. Plusieurs chercheurs font des recommandations spécifiques aux intervenants en milieux pédagogiques dans le but d'offrir aux élèves les outils leur permettant de manipuler et de maîtriser la langue écrite dans l'esprit d'un enseignement stratégique (cf. 2.1.5). Pour ce qui est de la nature des aides à apporter et des facilitations procédurales, Garcia-Debanco (1995:217) pense qu'il est précieux d'observer les interactions dans des groupes de pairs hétérogènes, hors de la présence de l'enseignant pour tenter de cerner les procédures utilisées «spontanément» et de tenter de définir des étayages efficaces.

### *2.2.4.2 L'enseignement de la production écrite en langue seconde (L2)*

En ce qui concerne les bases théoriques de l'enseignement de l'écriture en L2, les considérations cognitives sur l'écriture ont succédé aux conceptions linéaires du même phénomène. L'enseignement de l'écriture en L2 a suivi la même évolution et connu

d'importants changements ces dernières années. On est passé de la priorité donnée à la rhétorique et à la forme des textes à l'insistance sur le fait que la situation de production écrite implique à la fois un scripteur, un destinataire, et un certain nombre de sous-processus (Raimès, 1991).

Le modèle de Moirand (1979) mettait déjà l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Les enseignants doivent viser à «communiquer à l'élève la perception d'un destinataire» autre que l'enseignant lui-même, afin d'encourager la libre production dans le but d'éliminer un tant soit peu l'idée qu'il faut produire pour faire plaisir à l'enseignant (De Koninck et Boucher, 1993:44). Toutefois, les difficultés qu'éprouvent les scripteurs de L2 à développer leurs idées et à organiser le texte proviennent aussi des exigences liées au lexique et à la syntaxe, ce qui impose des contraintes spécifiquement linguistiques qui se rattachent à la situation d'apprentissage d'une langue seconde. Chartrand (1995c:35) relève les limites des études qui ont prôné la théorie de transfert des habiletés et des stratégies de la L1 vers la L2. Elle fait remarquer que les chercheurs se sont intéressés à cet aspect du problème en considérant uniquement le cas des élèves dont «la langue première est proche de la langue seconde».

La complexité de l'acquisition de la langue de scolarisation par rapport à celle des échanges quotidiens a été signalée par plusieurs chercheurs. On ne saurait enseigner cette langue sans prendre en compte les exigences scolaires qui sont essentiellement «décontextualisées au fur et à mesure que les travaux scolaires se complexifient [...], et la maîtrise de la langue écrite «décontextualisée» devient de plus en plus essentielle» (De Koninck et Boucher, 1993:43-44). Ainsi, l'enseignant est appelé à adopter une approche différente de l'écriture si la langue seconde est aussi la langue de scolarisation.

En effet, prendre sérieusement en compte le statut de la langue de scolarisation (L2) a des conséquences sur le plan didactique: on ne peut enseigner le français ni comme langue étrangère, ni comme langue maternelle. Mais on ne saurait oublier que maîtriser une langue de scolarisation, c'est savoir en manipuler aussi bien les aspects linguistiques

que ceux qui sont liés aux différents processus cognitifs de niveau supérieur. Ce qui exclut l'enseignement du français comme simple LE (Vigner, 1992a:8).

Comme, pour l'élève guinéen, il n'y a pas eu de scolarisation dans une autre langue, il n'y a pas de transfert possible de stratégies antérieurement à l'apprentissage du français. Tout est à construire dans la nouvelle langue. Cependant, dans les contextes où le français est une langue seconde, les écrits divergent sur la méthodologie à utiliser pour son enseignement (Cuq, 1991). Chartrand et Paret (1995) rappellent qu'il n'existe pas de principes didactiques clairs pour guider l'enseignement des L2, si bien que, selon la situation historico-sociale de la communauté concernée, les méthodologies fluctuent entre LM et LE (voir aussi Vigner, 1992b:39). Les auteures ajoutent que quelle que soit la situation de l'apprenant, le français à l'école n'est pas une langue parlée mais le français public, standard, qui se réfère à une même norme linguistique pour les LE, L2 ou LM, et qui est pour tous les élèves (francophones ou pas) «construit par et pour l'institution scolaire» (p. 204). Si l'on ajoute que les élèves qui arrivent en 11<sup>e</sup> ont été scolarisés en français pendant dix ans, il apparaît que les objectifs et les démarches que l'on peut envisager se rapprocheront de ceux d'une langue maternelle. On ne peut toutefois les confondre, et nous poserons deux balises:

- la nécessité d'explicitations complètes par l'enseignant des contenus à appréhender et des stratégies à mettre en œuvre. C'est ce que suggère Paret (1992) à propos de la syntaxe pour les classes hétérogènes d'élèves pour qui le français est soit LM, soit L2. On rejoint ici les principes d'un enseignement stratégique avec notamment les notions de modélisation, facilitation procédurale, transfert, etc.;
- la nécessité d'ajustements concernant les contenus culturels spécifiques au contexte guinéen et d'adaptation aux conditions matérielles et socio-économiques (le sous-équipement et la pénurie d'infrastructures).

En milieu africain plurilingue enseigner le français, langue de scolarisation, c'est entre autres, relever des défis importants, surmonter beaucoup d'obstacles. En rapport avec ce qui vient d'être dit, les écrits portant sur l'enseignement du français en Afrique ne sont pas nombreux. Notre inventaire des écrits nous a conduite à une seule étude qui tente

de décrire les pratiques d'enseignement/apprentissage du français langue seconde au secondaire, en partant des réalités de la classe à Madagascar (Manorahanta, 1993). Dans le cas particulier de la Guinée, il n'existe pas à notre connaissance d'études qui se soient intéressées au sujet à part la nôtre (Sow-Barry, 1990). Nous avons montré dans cette étude portant sur les *Typologies des textes et didactique de l'expression écrite en Guinée*, les insuffisances d'apprentissage du français chez les étudiants-maîtres de l'École normale supérieure de Manéah (ENS) et ceux de l'école normale d'instituteurs (ENI) à travers leurs productions écrites et nous avons fait état également des problèmes d'écriture provenant des enseignants. C'est évident que si l'enseignant ne maîtrise pas le français, cela peut avoir des conséquences néfastes dans ses rétroactions avec les élèves, ce qui ne favorise aucunement l'apprentissage. Les résultats ont permis de préciser certains déterminants utiles sur les questions qui font l'objet de la présente recherche. Cette fois cependant, le sujet qui nous préoccupe dépasse le domaine des apprentissages et aborde celui de l'enseignement de la production écrite.

Dans l'enseignement de la production écrite en L2, Raimés (1991) rappelle que les éléments linguistiques de même que le contenu de l'écriture (le sujet traité), occupent une place importante. Cet enseignement doit, plus que dans d'autres situations, être centré sur les contenus des disciplines scolaires. En ce qui concerne les processus malgré les emprunts à la L1, les spécialistes du domaine de L2 trouvent des divergences entre les deux contextes d'apprentissage (L1-L2) et orientent leurs recherches en conséquence (Raimés 1987; Whalen, 1988). En effet, les nombreuses études faites par les psychologues et les linguistes ont permis une meilleure interprétation des phénomènes d'apprentissage, bien que certaines questions, comme la façon dont les différents systèmes sont mobilisés et se combinent pendant l'activité de production, ne reçoivent encore que des réponses rudimentaires.

Raimés (1987) et Whalen (1988) montrent la différence entre les situations d'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2 en retenant surtout les facteurs qui pourraient influencer le déroulement des processus d'écriture tel que l'âge et l'expérience dans les tâches d'écriture en L2. Les performances en production écrite en situation régulière de langue seconde s'améliorent avec l'âge, et davantage avec une expérience de plus en plus



poussée dans la pratique de cette activité, comme elles le font en L1. Dans les deux cas, il a été démontré que le facteur âge influence significativement les performances.

Nous venons de voir qu'écrire est un acte qui intègre un ensemble complexe de facteurs, mais le résultat du processus de composition est le texte écrit. L'étude de la production du texte écrit a longtemps été focalisée sur l'analyse du produit fini. Ce produit nécessite de la part du scripteur de nombreuses interventions quant à son organisation. Il importe donc d'examiner les caractéristiques de ce qui constitue un texte.

### 2.3 L'ORGANISATION TEXTUELLE

Un des éléments fondamentaux du travail en classe de français est depuis longtemps le texte, essentiellement littéraire en langue première (L1) et plus souvent courant en langue seconde (L2). À part le texte littéraire étudié au cours de français, les autres types présentent des structures presque méconnues des élèves. Il n'est pas facile pour les élèves qui commencent le secondaire de s'accommoder aux textes abstraits (scientifiques, techniques, etc.). Loin de perdre de son importance dans la didactique du français, le travail du texte en classe connaît un développement significatif.

Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, deux séries d'études théoriques, que nous examinerons successivement, ont orienté récemment la façon d'aborder les textes en classe, tant du point de vue de leur lecture que de leur production: l'une a porté sur les typologies textuelles, l'autre sur les facteurs de construction de la cohérence, auxquels on réfère souvent sous l'appellation de «grammaire textuelle»<sup>26</sup>. Charolles (1978) rappelle que «Tout autant qu'elle l'est en phrases, la langue est organisée en textes, [...]». Pour sa part, Paret (à paraître b) affirme que:

Le texte est lui-même une forme rhétorique globale, texte ou séquence d'un certain type soumis à un «dynamisme communicatif» dans l'organisation des informations qu'il véhicule [...]. La connaissance actuelle des phénomènes impliqués impose et légitimise une conception élargie de la grammaire scolaire qui intègre ces dimensions.

---

<sup>26</sup> Nous conservons cette terminologie souvent employée, bien qu'elle ait été critiquée à juste titre. Même si elle a été retenue dans le *Programme d'études* au Québec, elle est plus à prendre comme une métaphore que comme une grammaire au sens propre.

### 2.3.1 Les typologies textuelles

Dans le souci d'apporter une lumière à la production des textes, Cornaire et Raymond (1994) précisent qu'apprendre à nos élèves à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix raisonnés au moment de demander à un apprenant de produire un texte de tel type. C'est dans cette optique qu'il faut considérer certains travaux sur la typologie des textes.

Le texte est le matériau de base de la didactique de l'écrit. Mais la variété des formes textuelles est si vaste que le problème se pose de décider lesquelles seront privilégiées au niveau de l'école. La variété était déjà importante lorsque l'objet essentiel de la classe de français était la littérature, elle l'est encore plus aujourd'hui où les programmes d'étude tentent de s'ouvrir aux textes courants. «L'intérêt d'avoir recours à une typologie des textes sur le plan scolaire, est de permettre de réduire la diversité des textes en mettant l'accent sur ce qu'ils ont de commun» (Paret, 1995).

Cette étude retiendra surtout différentes typologies (discursives ou textuelles) qui ont le mérite d'être constituées à partir d'un point de vue didactique.

Les enjeux théoriques et didactiques des classifications textuelles semblent de taille comme en témoigne le nombre élevé de recherches, de références et de typologies. D'après Petitjean (1989:96), il n'existe pas de typologie «idéale», mais plutôt une grande variété de «démarches classificatoires» qui posent aux linguistes et aux didacticiens de sérieux problèmes et éveillent en eux des réserves à l'idée de toute typologie de textes. Pourtant, des linguistes comme Canvat (1996) reconnaissent la nécessité de poser le problème des types de textes dans le cadre scolaire.

Compte tenu de l'intérêt du domaine, la classification des typologies textuelles reste le point de gravité de nombreuses recherches (Adam, 1992; Chiss et Filliolet, 1987; Petitjean, 1989; Schneuwly, 1987) qui sont basées soit sur des critères d'ordre externe, soit sur des critères d'ordre interne au texte, ou se limitant sur ce que le sujet fait, sur ce qu'il tente de faire ou sur les buts qu'il poursuit. Petitjean (1989) fait remarquer que les

typologies les plus importantes pour l'enseignement sont les typologies *homogènes* (textuelles et séquentielles), *intermédiaires* (fonctionnelles, énonciatives, situationnelles) et *hétérogènes*.

Les typologies fonctionnelles semblent être celles qui ont fait l'objet des transpositions didactiques les plus nombreuses (Charaudeau, 1992; Lundquist, 1983). Pensons notamment au modèle de Jakobson (1963) sur les fonctions langagières qui, avant de soulever des critiques, a été transposé en didactique dans des typologies qui, le plus souvent, rendent prédominante l'une ou l'autre des fonctions.

Mais la typologie qui a une influence directe sur les choix actuels dans les pays francophones (formation des maîtres, programmes d'études, manuels scolaires), est celle d'Adam (1985, 1992, 1994). C'est celle que nous retiendrons et que nous examinerons dans cette recherche. C'est en effet à Adam (1985) que revient le mérite d'avoir commencé à explorer systématiquement la question des typologies de textes en présentant une description qui s'attache à définir l'organisation textuelle de différents types d'écrits. Il propose d'abord une classification proche de celle de Werlich (1975). Quelques années plus tard (Adam, 1992), il remet en question l'analyse fondée sur le texte, déjà estimé complexe, pour l'aborder sur une unité plus petite qu'il nomme «séquence». Dans cette approche séquentielle, il révisé certaines de ses hypothèses antérieures et fait de nouvelles propositions en présentant cinq «séquentialités» ou «prototypes de la séquence»: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Il considère que les difficultés de compréhension de textes écrits que connaissent les sujets novices semblent s'expliquer, en partie du moins, par la non-maîtrise de schémas textuels prototypiques. Mais des séquences prototypiques pures et uniques sont rares. C'est justement ce qui contribue à rendre la tâche encore plus complexe. En 1994, l'auteur précise l'hypothèse de l'existence d'un petit nombre de ces «schémas prototypiques» qui seraient élaborés par les apprenants au cours de leur développement cognitif et en fonction de leur appartenance à une culture donnée. Il existe des propriétés structurelles des textes que chaque culture reconnaît (Adam, 1990; 1994).

Adam souligne qu'il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente une dominante d'un type tout en intégrant des passages de différents autres types. En somme, l'homogénéité textuelle (un texte d'une seule séquence ou un texte de plusieurs séquences de même type) est un cas plutôt exceptionnel. Adam distingue deux formes principales d'hétérogénéité textuelle, l'insertion de séquences et la dominante séquentielle. Cette typologie séquentielle est d'un intérêt didactique incontestable puisqu'elle contribue à la délimitation des différentes séquences dans un texte complexe et à la formalisation de l'hétérogénéité de celui-ci. La différenciation de la séquence dominante et des séquences dominées favorise la compréhension du but de l'acte de communication.

Dans le concert des diverses disciplines qui abordent les phénomènes textuels/discursifs, Bronckart (1996:139) rappelle que d'autres conceptions ont été formulées, assorties d'autres décisions terminologiques. Dans la plupart de celles-ci, la notion de genre est associée à celle de discours (genres de ou du discours) et la notion de type à celle de textes (types textuels ou types de textes). L'immense importance accordée aujourd'hui aux catégories socio-empiriques de genres est significative d'une attention plus grande à la complexité textuelle et à la multiplicité des savoirs et des savoir-faire requis par les activités scripturales. D'après Beacco (1991), les genres sont considérés comme ces vagues modèles de textes actifs en ce qu'ils peuvent être ancrés dans la compétence communicative des locuteurs. C'est là toute leur supériorité sur les typologies de textes «scientifiques» mais extérieures que la didactique est conduite à solliciter. Sur le plan apprentissage, la diversité et la complexité des aspects de l'objet à produire (discours/texte) nécessitent le recours à cette unité intégrante qu'est le genre. Si elle représente une avancée, le choix de travailler le texte à l'aide de l'outil *séquences textuelles* ne présume pas le genre, qui demeure indispensable, ne serait-ce que par son omniprésence sociale et son importance culturelle (Bronckart, 1996). Ainsi, si l'introduction en didactique de la notion de type de séquence semble indispensable, cela ne signifie pas que l'on doive abandonner la notion de genre qui représente l'enveloppe concrète. Cependant, les genres retenus pour l'école guinéenne relèvent exclusivement du domaine littéraire.

### **2.3.2 Intérêts des typologies textuelles au plan didactique**

La problématique des types de textes a incontestablement marqué le champ de la didactique du français langue maternelle au cours des dix dernières années et les instructions, les programmes officiels comme les manuels scolaires s'y réfèrent aujourd'hui abondamment.

Les différentes typologies sont importantes pour le didacticien dans la mesure où elles font l'objet d'une transposition didactique (Chartand, 1995a). Depuis quelques années, les transpositions faites en Suisse, au Québec et en France s'appuient de plus en plus sur la typologie séquentielle d'Adam (1992); c'est celle que nous retenons pour cette recherche.

Les chercheurs ont établi qu'un enseignement explicite de la structure textuelle favorise la réception et la production de textes chez l'élève (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989; Armand, 1995). La planification et l'organisation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite pourraient se faire avec une insistance sur les caractéristiques tantôt discursives, tantôt textuelles, tantôt pragmatiques, tantôt linguistiques du texte à produire.

La typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention de l'élève sur certaines régularités de composition et sur les caractéristiques linguistiques et stylistiques communes à de nombreux textes. Toutefois, «il s'agira moins de présenter en classe une typologie que de s'en servir comme référent pour faire prendre conscience aux élèves des différents fonctionnements textuels». Schneuwly (1991:34) pense qu'il serait même dangereux que les élèves aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire. Il évoque deux risques majeurs: 1) un danger d'arbitraire, les élèves devant se soumettre, sans critères clairs et précis, au jugement dernier de l'enseignant; 2) un danger de rigidification dans les pratiques scripturales qui devraient se conformer à des critères trop simples ou élaborés dans un contexte qui n'est pas du tout celui de l'écriture. Ceci ne signifie pas qu'il faille abandonner, en classe, des observations des différences entre genres ou sortes de textes

(exercices de tri de textes), mais de telles activités devraient faire référence aux connaissances et au vocabulaire quotidien amplement suffisants dans ce contexte. Charaudeau (1992) arrive à la même conclusion et ajoute que le scripteur «expert» devrait avoir en plus de tout, une maîtrise de la cohérence textuelle. En effet, l'organisation en séquence constitue un facteur de cohérence dans la mesure où certains de ses traits distinctifs sont invariants, ce qui en facilite l'interprétation ou la production (exemple le schéma narratif).

### **2.3.3 La cohérence et la progression textuelle**

Le texte ou la séquence en effet peut être également considéré de l'intérieur, du point de vue de ce qui constitue sa cohérence, condition sine qua non pour la réussite des productions écrites scolaires.

Tout énoncé, quel que soit son type, pour être vu comme un texte, doit posséder certaines caractéristiques d'organisation. Comme le dit Charolles (1978:8), «*tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte*». Il existe des normes minimales de composition textuelle. La cohérence représente cette composante fondamentale de l'analyse textuelle en linguistique. Les propositions des didacticiens commencent à s'imposer dans le domaine scolaire. L'expérience montre depuis longtemps que les textes des élèves recèlent des problèmes de cohérence notamment à cause de la difficulté qu'ils ont à produire un discours complet (Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; Paret et al., 1996; Pépin, 1998).

#### *2.3.3.1 Définition du concept*

La cohérence est vue comme l'ensemble des possibilités qu'offre la langue pour assurer l'unité du texte (Halliday et Hasan 1976:14). Elle fait qu'un texte ait une certaine unité, qui amène ces divers éléments à adhérer les uns aux autres et que les idées s'accordent entre elles. Dans ce sens, la cohérence se fonde sur les relations entre le discours et la connaissance du lecteur (Ngoulo, 1996), relations qui lui permettront de construire le sens du discours. Elle réfère à l'organisation globale ou à la structure du texte. Kintsch (1974) et Kintsch et Van Dijk (1983) ont étudié la cohérence dans la

compréhension des textes à partir de leur structure. Leur analyse est pour l'essentiel basée sur le postulat cognitiviste qui fait du texte une réalité avec une structure, un schème mental utilisé par l'auteur du texte.

S'interrogeant sur les rapports entre texte, discours et cohérence, Combettes (1978) conclut que le phénomène de cohérence dépasse le cadre purement linguistique et s'étend aux facteurs non linguistiques, au *hors-texte*. Pour Charolles (1978) et ses successeurs, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde que partagent ou non les participants à l'acte de communication.

La cohérence est souvent abordée comme synonyme de textualité, et le texte se perçoit comme une notion désignant un ensemble de caractéristiques propre à un discours, comme un tout menant à un acte de communication réussi (Patry, 1993:118). Les auteurs ne s'entendent pas tous sur le couple cohérence/cohésion. Adam (1990:111-114) emploie les deux termes différemment tandis que Bronckart *et al.* (1985:54-55) utilise celui de «cohésion». Charolles (1978) juge inutile la distinction et adopte le terme cohérence qu'il définit comme «une unité minimale de composition textuelle à la fois du texte et de la phrase». Nous adopterons le terme «cohérence» dans son acception large.

### 2.3.3.2 Les règles de la cohérence

L'étude de la cohérence révèle l'existence de règles qui régissent la construction de la cohérence. Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement (Charolles, 1978). Au plan de la didactique, la maîtrise de ces règles est une condition sine qua non d'une meilleure production écrite. Préfontaine (1998) ajoute qu'elles sont très liées à la connaissance de la langue. À notre avis, c'est une raison pour que l'enseignant base son enseignement sur le respect des éléments de la construction de la cohérence.

Au cours des vingt dernières années, la cohérence textuelle a fait l'objet de recherches trop nombreuses, à la suite de Halliday et Hasan (1976), pour être

mentionnées ici. La plupart des auteurs s'appuient sur les méta-règles de Charolles<sup>27</sup>. Ce dernier détermine quatre «méta-règles» pour assurer au discours sa cohérence interne et externe. Il s'agit de méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

En ce qui concerne la *méta-règle de répétition*, un texte cohérent doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Il doit contenir un ou des éléments qui, d'une phrase à l'autre ou d'un passage à un autre se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc obligatoirement des reprises de l'information, par répétition ou par l'emploi de substituts. La cohérence est assurée par les phénomènes de pronominalisation (anaphore et cataphore), de définitivisation (déterminants définis) et référenciation déictique (*ici, demain, etc.*), de substitution lexicale (synonymes; périphrases; etc.), de reprises d'inférences et de recouvrements prépositionnels. Pour Paret et *al.* (1996), l'anaphore libre s'avère l'outil par excellence de construction de la textualité dans la mesure où la reprise thématique est un procédé fondamental de la cohérence. Elle se construit finalement par ce système de renvois de certaines unités du lexique à d'autres.

Un texte cohérent s'accompagne dans son développement d'un apport sémantique constamment renouvelé, ce qui correspond à la *méta-règle de progression*. La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un équilibre entre continuité thématique et progression rhématique. Pour faire progresser le lecteur, le texte cohérent doit présenter des informations nouvelles suscitant un intérêt communicatif. Autrement dit, un texte doit comprendre un *thème* qui représente l'information connue, et un *rhème* qui exprime la nouvelle information. La production écrite oblige l'auteur à gérer ce que Fayol (1997) appelle la «double contrainte» qui est celle d'introduire des informations nouvelles et assurer la mise en relation de ces dernières avec celles qui étaient disponibles. De cette façon, le bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.

---

<sup>27</sup> Préfontaine (1998) qualifie ces méta-règles de canoniques.



*La méta-règle de non-contradiction* défend l'introduction dans le développement d'un texte d'éléments sémantiques contredisant un contenu posé ou présupposé. Charolles (1978:23) distingue les contradictions énonciatives, les contradictions inférentielles et présuppositionnelles et les contradictions de monde(s) et de représentation du ou de(s) monde(s).

Enfin, *la méta-règle de relation* précise qu'un texte est cohérent si les faits qu'il dénote dans le monde représenté sont directement reliés entre eux (ne représentent pas d'incongruité).

Une autre façon d'obtenir la cohérence dans un texte, c'est de relier l'information par les connecteurs. Si la cohérence est essentiellement assurée par les règles de reprise/progression que nous venons de voir, une autre possibilité de la langue pour faire avancer le texte de façon cohérente est l'utilisation de marques spécifiques de connexion.

### 2.3.3.3 *Les connecteurs*

De nombreux auteurs donnent aujourd'hui au terme «*connecteur*» une acception large qui recouvre les liens et transitions présents dans le texte entre des unités de nature diverses (les conjonctions et locutions conjonctives, adverbess, syntagmes prépositionnels, etc.). Ils ont une portée microstructurelle (entre des phrases ou parties de phrases) ou macrostructurelles (entre les différentes parties du texte pour indiquer son plan global d'organisation) (Paret et al., 1996). Ils ont pour fonction commune d'indiquer plus ou moins précisément la nature d'une relation entre deux segments discursifs (Corblin, 1988). Ils sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle; il s'agit non seulement d'opérations de connexion, mais aussi d'opérations de segmentation fonctionnant à différents niveaux du texte (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Certains auteurs, comme Adam, distinguent les deux niveaux par deux termes différents: connecteurs et organisateurs textuels (Adam, 1990; Paret et al., 1996), d'autres les regroupent sous le terme d'organisateur textuels (Bronckart et al., 1985) (c'est la solution que nous adopterons nous-même).

Cependant, la fonction des connecteurs paraît problématique. Traditionnellement, ils ont été envisagés comme traduisant un contenu sémantique (*parce que* et *car* décrivaient une liaison de type causal; *ou, si, alors*, de type logique; *puis, après, ensuite* de type chronologique). Or, si les constats actuels conduisent à considérer que les connecteurs (au sens large) ont d'abord pour fonction d'indiquer la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations, les analyses linguistiques conduites à l'écrit comme à l'oral ont montré que la fonction essentielle des connecteurs ne consiste pas à établir des relations «logiques» entre propositions et que leur compréhension nécessite la prise en compte d'au moins trois contraintes: le contexte, les relations thématiques entre propositions et les principes de conservation; les connecteurs peuvent traduire différentes relations sémantiques et argumentatives (Fayol, 1997).

Les recherches sur l'analyse des organisateurs textuels dans une perspective de typologie des textes sont plutôt rares. Cependant, on peut mentionner l'étude de Bronckart et *al.* (1985) portant sur la narration, le discours théorique et le discours en situation; et celle de Schneuwly (1986) sur la narration, le récit conversationnel, l'explication et l'argumentation. Ces études mettent en évidence un effet très marqué du contexte sur la distribution des organisateurs. L'équipe de Schneuwly et *al.* (1989) vérifie cette distribution en comparant des types de textes renvoyant tous à une trame chronologique et regroupe les organisateurs textuels en: organisateurs *temporels* composés de subordonnants temporels (déictiques temporels et autres expressions temporelles); *énumératifs* (ou marqueurs d'intégration linéaire); *additifs* (marqueurs de relais et/ou de clôture) et *spatiaux* auxquels s'ajoutent les *organismateurs narratifs* (ayant une origine dans le passé) et *argumentatifs lexico-syntaxiques*. Bronckart et Schneuwly approfondiront l'étude des organisateurs textuels en 1983 pour en faire désormais un support évident pour l'étude de la cohérence textuelle.

À propos de l'utilisation des organisateurs textuels dans les productions écrites scolaires, chez bon nombre d'élèves du secondaire en Guinée, la maîtrise est loin d'être parfaite (Sow-Barry, 1990). Le phénomène de mauvais emploi ou de non-maîtrise des organisateurs textuels s'explique par le type de français (appris dans des conditions déjà

mentionnées) utilisé dans une norme mal établie et dans des conditions particulières<sup>28</sup>. On retrouve dans les productions écrites scolaires des phrases «illogiques» qui sont le résultat d'une utilisation abusive ou d'une mauvaise maîtrise des connecteurs. La spécificité des organisateurs textuels est fonction du type de texte demandé. Il devient urgent pour les élèves de pouvoir les reconnaître, les manipuler et les utiliser à bon escient (Sow-Barry, 1990).

La connaissance et la maîtrise des moyens de construction de la cohérence et des types textuels devraient fournir à l'élève des moyens puissants d'améliorer sa conscience de ce qu'est un texte et par-là de favoriser la production de textes cohérents qui traduisent une pensée plus claire. Pour le dynamisme du texte et des règles qui en assurent la cohérence, l'élève peut réfléchir aux faits de langue, les maîtriser davantage, et en conséquence les réutiliser dans un autre contexte. Mais construire un texte cohérent ne suffit pas à assurer la réussite d'un acte de discours. L'écriture d'un texte comporte en effet des aspects pragmatiques qui dans le cas du conte par exemple mobilisent des connaissances relatives à la situation de communication telles que la place du narrateur, l'image du récepteur et l'intention communicationnelle. La pragmatique offre des outils qui peuvent amener les élèves à prendre conscience des enjeux et des fonctions de la communication écrite.

#### **2.3.4 Les dimensions pragmatiques du texte**

Cette discipline nouvelle s'est développée rapidement chez trois types de penseurs (logiciens, linguistes et philosophes). Elle suscite déjà un grand intérêt dans les travaux sur les apprentissages langagiers tant au niveau du discours qu'à celui de la conversation. Son objectif est l'intégration du comportement langagier dans une théorie de l'action. Elle serait donc au sens large «l'étude de tous les signes, contraintes, interactions, conduites, rites, représentations et stratégies impliqués par toute tentative de communication» (Récanati, 1979). La pragmatique est selon Diller et Récanati (1979:3), «l'utilisation du langage dans les discours et les marques spécifiques qui dans la langue, attestent de sa vocation discursive». Comme la sémantique, elle s'occupe du sens pour

---

<sup>28</sup> Situation de plurilinguisme entraînant l'influence des langues nationales sur l'apprentissage.

certaines formes linguistiques et aborde en fait le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social. Cette approche est perçue comme une voie d'accès privilégiée à une juste compréhension du langage, parce qu'elle pose justement la problématique du discours et de l'énonciation qui sont, à l'heure actuelle, deux notions présentes dans toutes les activités d'approche du langage. En se servant de la linguistique, l'approche se donne pour tâche la mise au jour des règles auxquelles obéissent la conversation ou le discours en général, selon les situations des interlocuteurs, les stratégies adoptées, les actes de langage qui sont exécutés ainsi que les rituels que l'on reconnaît comme ayant une influence sur les transactions linguistiques.

Les recherches distinguent trois niveaux d'approches pragmatiques: *le premier degré* qui concerne l'étude des symboles indexicaux<sup>29</sup>; *le second degré* qui étudie la manière dont la proposition exprimée doit être distinguée de la signification littérale de la phrase, c'est l'élargissement de la notion de contexte (Armengaud, 1985:64); *le troisième degré* est celui de la théorie des actes de langage dont la performance et le contexte constituent des concepts parmi les plus importants de la pragmatique.

L'approche d'Adam (1990, 1994) permet de considérer la pragmatique dans la production écrite. Pour lui, un texte est organisé d'abord de manière configurationnelle ou pragmatique et ensuite constitué de propositions. La dimension pragmatique ou configurationnelle fait l'unité signifiante du texte. Son organisation comprend trois plans (*argumentative ou illocutoire, énonciative, sémantique et référentielle*) qui correspondent à l'organisation qu'on peut appeler pragmatique du discours. La suite de propositions est alors organisée *en grammaire de phrase, en grammaire de texte et en types de séquences* (de certains types).

En définitive, nous dirons que la pragmatique embrasse tout ce qui entoure le texte. Du point de vue didactique, la pragmatique tient compte de la situation de communication qui correspond à un but, une visée globale ou «intention de communication» selon le nouveau programme de français du secondaire au Québec (1995:13) et met en jeu un émetteur, un destinataire et «les rapports qu'ils ont entre eux,

---

<sup>29</sup> Ce sont les pronoms, les démonstratifs ou déictiques.

l'environnement et le référent». La prise en compte de ces composantes de la situation de communication joue un rôle primordial dans le rendement de la production écrite.

Si les dimensions textuelles et pragmatiques s'avèrent indispensables dans une didactique de la production écrite, cette dernière exige aussi la maîtrise des règles grammaticales, orthographiques et lexicales de la langue écrite.

## **2.4 LA GRAMMAIRE, L'ORTHOGRAPHE ET LE LEXIQUE**

La grammaire, l'orthographe et le lexique sont des connaissances qui interviennent à tout moment dans l'écriture du texte. Le modèle de Hayes et Flower et tous les autres ne font pas ressortir ces contenus mais les considèrent à l'intérieur du processus d'écriture. Même la grammaire, bien qu'étant au centre de la production écrite, est sous-jacente aux composantes du processus. C'est au niveau de la mise en texte que les modèles font apparaître, et ce de façon abstraite, l'orthographe grammaticale ou l'orthographe lexicale. Garcia-Debanc (1990) pense que c'est à ce niveau que le scripteur fait face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurelle). L'intérêt accordé à l'enseignement de ces contenus (grammaire, orthographe et lexique) se justifie aussi par l'importance de leur maîtrise dans la production écrite. Nous examinerons successivement l'enseignement de la grammaire et l'orthographe, celui du lexique et les démarches heuristiques qui leur sont associées. Nous aborderons enfin l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en langue seconde.

### **2.4.1 La grammaire et l'orthographe**

L'enseignement de la grammaire, du moins dans les programmes du secondaire, n'a pas sa fin en lui-même. Son but est d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer. Garcia-Debanc (1993) remarque que les enseignants affirment très souvent manquer de temps pour réaliser l'intégralité du programme. Mais le problème majeur est peut-être moins celui du temps que celui du choix et de la pertinence des activités proposées. La grammaire est partie intégrante d'un tout, qui est l'enseignement de la

langue. Elle occupe une place dans les activités qui visent à développer, chez les élèves, le goût et la maîtrise de la langue.

L'enseignement de la grammaire au secondaire suscite encore beaucoup d'interrogations. Depuis quelques années, deux domaines entrent en concurrence: la grammaire de phrase et la «grammaire de texte». Combettes (1995) observe que l'émergence et le développement de «la grammaire de texte» ont minorisé l'intérêt et la recherche sur l'aspect morpho-syntaxique de la langue. Selon Cappeau et Savelli (1996:201), le découpage de la langue suggéré par les termes qui complètent le mot «grammaire» (la phrase/le texte) conduit à instaurer une frontière entre deux domaines d'analyses et d'interventions alors qu'il serait peut-être plus judicieux de les envisager dans leurs relations. Paret et *al.* (1996:69) ajoutent que l'intérêt accordé par les chercheurs aux dimensions combinées de la syntaxe et de l'organisation textuelle (gestion de la cohérence) en relation avec les types de textes n'est que très récent. La didactique de la grammaire traite des contenus (ce qu'on enseigne) et des démarches d'enseignement (comment enseigner ces contenus). Dans ce dernier volet, la didactique invoque les pédagogies actives, qui ont proposé, après Piaget, une plus grande participation de l'élève dans ses apprentissages, dans une perspective de résolution de problème (Paret, à paraître, b).

Dans ce qui suit, nous énoncerons tout d'abord quelques caractéristiques générales de la grammaire scolaire de type traditionnel (ses contenus et ses démarches). Ensuite, nous ferons état des grammaires nouvelles avec des éléments de descriptions des contenus de connaissances et le renouvellement des démarches d'apprentissage.

#### *2.4.1.1 La grammaire scolaire de type traditionnel*

##### 1. Ses contenus

La grammaire scolaire traditionnelle est selon Chartrand (1996:32) «un ensemble de savoirs [...] qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français écrit normé». Cette grammaire constitue la base du savoir grammatical véhiculé dans les écoles encore aujourd'hui (*cf.* l'étude de Chervel,

1977, portant sur l'histoire de la grammaire scolaire, 1780-1870). En effet, la grammaire enseignée dans les écoles des pays francophones jusqu'à tout récemment, dont le prototype est le *Précis de Grevisse* et qui a été abondamment critiquée depuis plus de vingt ans (là-dessus voir Paret et Chartrand, 1990) est le fruit de l'amalgame de catégories héritées de la grammaire latine et d'observations hétérogènes sur le français écrit faites par les pédagogues depuis le début du XIXe siècle. Selon ces auteurs, la grammaire scolaire traditionnelle avec ses faiblesses théoriques bien connues freine le travail sur la langue, car ses principes et ses contenus ne permettent pas à l'enseignant d'amener les élèves à un travail rigoureux de réflexion. Huot (1981) précise que la grammaire traditionnelle n'est pas «la» grammaire du français mais une grammaire présentant des caractéristiques de cinq ordres: 1) une confusion entre la synchronie et la diachronie, 2) une grammaire d'élite, 3) une grammaire pour justifier les règles d'orthographe, 4) une place d'honneur faite à la morphologie et 5) une grammaire prisonnière de la grammaire latine et de la logique. Cette grammaire a rarement donné les résultats escomptés dans le travail de la langue en classe avec des élèves qui apprennent l'écrit standard (Paret, 1992a:32).

Cette grammaire scolaire était surtout centrée sur l'orthographe à cause de l'accent mis sur l'écrit à l'école. Ce privilège a fait de la leçon d'orthographe le véritable pivot de l'enseignement du français (Chervel et Manesse, 1989). Elle regroupait la plupart des apprentissages du français<sup>30</sup> et donc prenait plus de place que la grammaire, alors que les problèmes les plus graves et les plus fondamentaux sont d'ordre grammatical; les problèmes orthographiques ne peuvent en effet se résoudre que si l'élève comprend d'abord les relations grammaticales dans la phrase. L'exercice central de la pédagogie de l'orthographe était la dictée, technique favorite des enseignants.

Malgré les orientations officielles des nouveaux programmes pour le français de la communauté francophone au secondaire, il reste beaucoup à faire. Comme le remarquent les chercheurs Chervel et Manesse, (1989:60) et Chartrand et Paret (1995:33), partout à

---

<sup>30</sup> Parmi lesquels les activités de lecture, exercices d'écriture, analyse grammaticale, orientés entièrement vers la maîtrise des règles, conventions et exceptions orthographiques.

cause du manque de formation des praticiens, la grammaire traditionnelle, avec toutes ses imperfections, continue d'être enseignée dans les écoles.

## 2. Ses démarches: recevoir des connaissances et les appliquer

La méthodologie traditionnelle en grammaire se résumait selon Genevay (1995:55) à la théorie qui figure comme un préalable à des activités qui en constituent l'application en classe. La démarche consistait à faire assimiler une nomenclature et des règles et les appliquer dans des exercices qui reposent essentiellement sur l'identification (Paret et Chartrand, 1990:86). On enseignait les règles à l'élève; on ne faisait pas en sorte qu'il les découvre de lui-même. Les comportements attendus de l'élève consistaient le plus souvent à ce qu'il suive les explications du maître, puis qu'il s'acquitte d'un certain nombre d'exercices d'application une fois la règle comprise, en vue du contrôle final. Selon Chartrand (1995b:30), l'enseignement se limitait à ce processus de déduction, et l'on supposait qu'il y aurait utilisation de ces règles lors de l'écriture. L'élève qui ne faisait pas usage des règles était pénalisé ou l'enseignement était repris.

D'autres démarches comme la dictée, encore prisée aujourd'hui, sont cependant sérieusement remises en question depuis bientôt trente ans (cf. en France, *le Plan de rénovation* dit *Plan Rouchette*). À cet égard, Simard (1995:349) recommande que soit dénoncé sans détours l'abus de la dictée, surtout dans sa version traditionnelle qui n'est qu'une forme pervertie dans la mesure où un exercice de contrôle est confondu avec un exercice d'acquisition. Les pratiques<sup>31</sup> grammaticales qui ont prévalu dans les années 1950 et 1970 étaient des pratiques normatives qui privilégiaient la démarche déductive et visaient à inculquer les normes du français écrit littéraire.

### 2.4.1.2 *Les grammaires nouvelles*

Les nouvelles grammaires veulent tenter de saisir et de rassembler ce qui dans les développements des connaissances linguistiques peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents entre eux, issus des premières grammaires structurales et

---

<sup>31</sup> Dumortier (1997:78) définit la pratique comme un «type d'activité pourvu d'une efficacité propre».



distributionnelles et qui se sont enrichis pour devenir les grammaires transformationnelles ou génératives. Contrairement à la grammaire précédente, la nouvelle grammaire met au premier plan les formes et les structures.

### 1. Les contenus de connaissances

La syntaxe de la phrase, considérée comme une structure hiérarchique où les constituants s'emboîtent les uns dans les autres, occupera la première place au détriment de l'orthographe. Cette grammaire propose des définitions claires et opérationnelles des classes, des structures et des fonctions; des règles explicites non seulement à propos de l'orthographe grammaticale, mais aussi à propos de la construction des phrases; des procédures de découverte bien définies qu'on puisse utiliser comme des tests systématiques.

En ce qui concerne les grammaires nouvelles proprement dites, il importe que le didacticien se limite aux aspects des théories les plus courantes sur lesquels existent de larges consensus, et dont les concepts et procédures sont opératoires pour la classe de français. L'essentiel peut se résumer aux éléments suivants: un modèle de la phrase; le concept de syntagme ou «groupe»; des procédures de définition; des catégories ou classes grammaticales; une conception hiérarchique des structures de la langue et les concepts de grammaticalité, de récursivité et de transformation. Mais pour cela il est urgent, comme le note Paret (1995:109), d'armer les enseignants de nouvelles bases théoriques de référence qui facilitent la compréhension des mécanismes de la langue. L'étude de la grammaire nouvelle doit permettre à l'élève de «construire de réelles procédures de réflexion», ce qui suppose la mise à sa disposition de nouveaux outils d'investigation conceptuels, tels la phrase dite «de base» (modèle abstrait pouvant servir de référence pour des comparaisons de structures syntaxiques) ou le groupe syntaxique, et d'outils méthodologiques, comme les opérations linguistiques (déplacement, substitution, effacement, etc.) ou les transformations plus complexes (pronominalisation, emphase, etc.).

Une maîtrise graduelle de ces outils devrait amener l'élève à acquérir une meilleure conscience des structures de la langue, car les ressources offertes par les

théories contemporaines sur la langue donnent la possibilité de rendre «l'apprentissage de la grammaire à la fois *plus efficace et plus facile* pour l'élève» (Paret, 1995).

## 2. Le renouvellement des démarches d'apprentissage

Pour l'élaboration d'un apprentissage plus cohérent, Chartrand et Paret (1989:34) mentionnent deux principaux objectifs que doit se fixer l'enseignement de la grammaire: le premier centré sur le savoir-faire de l'élève et sur l'activité de résolution de problèmes; le second « *vise la connaissance que l'élève peut et doit acquérir du système et du fonctionnement de sa langue. Il s'agit d'activités qui permettent de structurer les acquis linguistiques de l'élève*». Au plan méthodologique, l'objectif majeur est de remplacer la démarche traditionnelle (déductive) par des démarches plus complexes de type heuristique qui tiennent mieux compte des développements récents de la psychologie cognitive où l'élève est le centre d'un processus actif de construction de ses apprentissages. On met alors l'accent sur le développement de stratégies cognitives par l'élève. Comme ces démarches concernent tout le travail sur la langue et le texte, et non seulement la grammaire, nous y reviendrons un plus loin (au point 2.6).

Les aspects orthographiques occupent une place singulière dans l'enseignement /apprentissage du français, comme le remarquent David et Plane (1996). Il y a quelques décennies, l'orthographe était liée à la scolarisation, aujourd'hui elle semble occuper la place de «*sous compétence dans le domaine de la langue*» (Chervel et Manesse, 1989), plus ou moins dépendante des activités de production écrite. Dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe grammaticale, Nadeau (1995:306) rappelle que les enseignants observent souvent le peu de transfert des compétences chez les élèves. Selon l'auteure, cette absence de transfert s'explique par ce facteur important qui est la révision orthographique d'un texte. Dans ses propositions d'amélioration de l'enseignement et l'aide à apporter aux élèves, Nadeau (1996) insiste sur la nécessité d'alléger cette tâche en séparant clairement le moment de la rédaction et celui de la révision orthographique. Ceci éviterait au jeune scripteur une surcharge cognitive. La méthode de révision doit être enseignée aux élèves par des démonstrations où tout le questionnement nécessaire est verbalisé devant eux. Contrairement à l'enseignement traditionnel, cette démarche est

fondamentale car elle met l'élève dans une situation de recherche réelle, ce qui l'amène à être plus actif au cours de son apprentissage.

#### 2.4.2 Le lexique

Le lexique est «l'aspect du code linguistique qui concerne l'actualisation, dans le langage écrit et/ou oral, des unités lexicales de la langue (Gagné et *al.*, 1989:197). Selon Simard (1994), son enseignement apparaît comme un parent pauvre en didactique du français langue maternelle. En langue seconde, des études indiqueraient que les élèves allophones considèrent que le lexique<sup>32</sup> est leur source majeure de difficultés et de préoccupations (Chartrand, 1994). Pour aider ces élèves étudiant dans une langue autre que leur langue maternelle, De Koninck (1991) met en évidence l'importance à accorder à l'apprentissage du lexique. Car, pour elle, il existe à ce niveau un phénomène de transfert similaire à celui observé de la L1 à la L2 à propos des processus de la lecture et de l'écriture: il est généralement accepté en effet que l'organisation du lexique d'un usager de L2 ressemble à celle d'un usager de L1.

L'apprentissage du lexique est un processus fort complexe, d'abord parce qu'il s'agit d'apprentissage, ce qui est un processus complexe en soi et ensuite parce que le domaine du lexique constitue plus qu'une collection de lexèmes mais constitue un réseau d'unités qui entretiennent entre elles de multiples relations (de synonymie, d'inclusion, de dérivation, etc.). Paret (à paraître, a) constate de plus que la dimension grammaticale du lexique est souvent laissée pour compte dans les programmes scolaires. Déjà Hayes (1988, cité par Fayol, 1997) mentionnait que le niveau du lexique était relativement peu travaillé. Les problèmes lexicaux étaient présentés de la même façon à l'oral qu'à l'écrit. Or, dans ses relevés de fréquence, Hayes constate que l'oral tend à utiliser des mots très fréquents et à les utiliser souvent, ce qui n'est pas le cas de l'écrit. La représentation du destinataire détermine les choix lexicaux en induisant le recours à un vocabulaire spécifique et oblige ainsi à varier le lexique et à le préciser. Fayol (1997) va plus loin et précise qu'à l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire

---

<sup>32</sup> Pour l'enseignement secondaire en Guinée, le programme utilise le concept de vocabulaire qui ne représente qu'une partie du lexique.

autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production.

Pour Simard (1994), «on n'a jamais fini d'apprendre des mots». Selon lui, un enseignement spécifique peut contribuer à l'enrichissement et à la structuration du vocabulaire de l'apprenant. Pour que l'apprentissage soit durable et transférable, il faut pouvoir rencontrer les mots plusieurs fois et dans divers contextes. Parmi les diverses sources d'apprentissage du lexique, le milieu ambiant joue un rôle décisif. Dans la même foulée, Chartrand (1994) ajoute qu'à propos du lexique comme de la grammaire, il semble que l'on ne puisse plus se limiter à l'imprégnation, il faudrait guider des apprentissages particuliers de façon active. Le réinvestissement de toutes ces connaissances dans d'autres situations favorise naturellement l'autonomie de l'élève.

## **2.5 LES DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE**

Les nouvelles démarches concernent tous les aspects de l'apprentissage de la langue: grammaire de la phrase, grammaire textuelle et orthographe. Ces démarches de type heuristique sont issues des courants de la psychologie cognitive depuis Piaget. Elles sont préconisées depuis déjà un bon nombre d'années par des didacticiens de la langue mais peu présentes dans les classes (par exemple, Vial, 1970; Toresse, 1974; Chaumont, 1980). Ici, le rôle de l'enseignant ne consiste plus à transmettre des contenus de savoir mais à en favoriser la construction; «plutôt que de fournir les questions et les réponses, pratique qui ne laisse à l'élève qu'un rôle d'exécutant, il faudra procéder en sorte qu'il se pose des questions et en découvre les réponses» (Reboul, 1995:268). Pour l'enseignement actuel, le choix s'oriente donc vers ces démarches telles que recommandées en France (depuis la Commission Rouchette: Chaumont, 1980) et en Suisse (cf. l'ouvrage méthodologique *Maîtrise du français*, 1979).

Il faut distinguer les deux moments du travail de la langue en classe: l'étude systématique de phénomènes langagiers grammaticaux, orthographiques ou textuels, et le

réinvestissement des connaissances acquises en situation de lecture ou d'écriture, notamment en révision.

### **2.5.1 L'étude systématique**

Pour le premier moment, les démarches, inspirées des théories constructivistes (Dumortier, 1997) peuvent se ramener à un certain nombre d'opérations cognitives et d'étapes rassemblées sous l'appellation de «démarche de découverte» (Chartrand et Paret, 1989; Chartrand, 1996). La démarche amène les élèves à découvrir par eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant et à construire progressivement leurs connaissances grammaticales déclaratives, procédurales ou conditionnelles. C'est là que se situe toute la différence entre la démarche traditionnelle qui tient compte surtout des connaissances déclaratives et les démarches modernes qui considèrent les trois types de connaissances à la fois. Les étapes en sont: 1) la prise de conscience d'une difficulté orthographique, syntaxique, d'organisation textuelle, etc., à l'occasion d'observation d'énoncés en contexte; 2) la «manipulation» des énoncés par classements, modifications (déplacements, substitutions, transformations plus complexes, etc.), comparaisons; 3) la vérification des hypothèses en ayant recours à d'autres énoncés, d'autres contextes; leur confirmation débouche alors sur 4) la formulation de règles ou au moins de régularités (et leur comparaison avec celles des ouvrages de grammaire); 5) l'établissement, par les élèves et l'enseignant, de procédures (connaissances procédurales/conditionnelles) qui permettront de résoudre des problèmes relatifs à l'utilisation des connaissances nouvelles; 6) l'application de ces connaissances dans des contextes nouveaux pour favoriser leur généralisation et leur consolidation; et enfin 7) le réinvestissement en situation d'écriture des compétences acquises, transfert guidé et contrôle par l'enseignant.

L'organisation de l'enseignement incombe à part entière à l'enseignant. À l'étape 1, il prévoit une première phase de recherche collective, atelier au cours duquel les élèves ont pour activité d'observer un ensemble d'énoncés caractéristiques d'un problème de langue. Ceci permet à l'élève de découvrir certaines régularités de fonctionnement et d'en formuler, au besoin, les règles. À l'étape 2, la didactique de la langue à l'école peut s'appropriier avec un profit certain un ensemble d'opérations formelles simples dont les

grammaires nouvelles se sont équipées pour étudier les structures des langues, telles *le déplacement, la substitution (ou le remplacement), l'effacement et l'addition*. La maîtrise de ces opérations par les élèves peut rendre la démarche plus facile et donc plus profitable.

Dans la nouvelle approche, l'enseignant est un partenaire «facilitateur» et l'élève est l'artisan de son œuvre. Désormais, les informations linguistiques ne lui sont pas données, il les «découvre» à son tour, par une démarche de type expérimental, comme celle qu'il utilise en sciences de la nature. «Il s'agit pour la classe d'adopter une véritable attitude de découverte, qui suppose parfois certains risques pour l'enseignant puisque tout ne sera pas absolument résolu d'avance, mais qui offre une contrepartie stimulante, dynamique et enrichissante» (Paret, 1992a:33). La démarche de découverte prend en compte la participation effective de l'apprenant, mais cela ne signifie pas «acquisition spontanée» des catégories et des règles de la langue; la découverte est une condition pour l'apprentissage.

À propos de la notion de phrase, qui est l'unité à l'intérieur de laquelle peuvent être saisies les règles d'organisation des éléments de la langue, l'essentiel pour l'élève est de connaître ses limites et les possibilités de construction à l'intérieur de ces limites. L'absence de définition pratique généralisable à l'ensemble des phrases a suscité l'adoption d'un *modèle* pour le travail en classe<sup>33</sup>. Ce modèle voit dans toute phrase du français au minimum deux groupes obligatoires, «un groupe nominal en début de phrase, et un groupe verbal» (Paret, 1995:112). Le modèle peut également comporter d'autres éléments, qui sont facultatifs et qui sont aussi organisés en groupes.

L'étude systématique concerne la grammaire du texte autant que celle de la phrase. L'objectif de la grammaire textuelle au secondaire est de développer les connaissances explicites des élèves sur les principaux éléments qui constituent l'organisation du texte dès qu'on dépasse le niveau de la phrase. Tout comme la grammaire de phrase, la procédure est l'observation, la réflexion, la découverte des règles et des mécanismes, l'exercitation et la mise en application guidée des nouvelles

---

<sup>33</sup> Phrase de base chez Gobbe et Tordoïr (1986), Paret (1995), etc., phrase P chez Genevay (1994).

connaissances dans les textes. Les démarches devraient être de même type, qu'il s'agisse du travail en classe sur les anaphores, les connecteurs, les structures syntaxiques ou le temps, et l'importance à y accorder dépend des élèves, de leurs acquis et de leurs lacunes. Quand l'élève commence à cerner la tâche qui lui incombe en écrivant son texte, il découvre qu'il doit résoudre des problèmes tels que: segmenter son texte, ponctuer, créer des paragraphes, enchaîner les phrases et utiliser des anaphores, des connecteurs, harmoniser les temps verbaux, mettre l'orthographe afin de permettre au lecteur de s'intéresser au contenu du texte sans être distrait par des incorrections, etc. Il devra pour venir à bout de ses problèmes, mobiliser des connaissances acquises ou apprendre des choses qu'il ignorait encore et dont il voit l'utilité (Vandendorpe, 1997:83). En situation d'écriture, l'élève est en résolution de problèmes. Il demande des rétroactions à l'enseignant et collabore avec ses pairs.

### **2.5.2 La révision**

La révision consiste à relire pour le scripteur son texte dans le but de l'évaluer et le modifier au besoin conformément aux éléments qui relèvent soit des informations connues, soit de l'organisation textuelle, de la cohérence, de la syntaxe des phrases, du vocabulaire, de l'orthographe grammaticale d'usage et ainsi l'améliorer. La réalisation de ces activités fait appel aux trois types de connaissances (cf., 2.2.5.2) définis par la psychologie cognitive. Pour développer ces connaissances, il faut enseigner aux élèves des stratégies qui leur permettront de détecter et de corriger leurs fautes dans tous les cas, c'est-à-dire dans différents contextes (Blain, 1995). Ainsi, de l'avis de Fayol (1996), l'élève vérifie le contenu et l'organisation de son texte, le relit dans le but d'apporter des corrections dans tous les aspects de la langue incluant l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Les didactiques de l'orthographe et de la production écrite n'ont pas la même complexité, bien que savoir orthographier et savoir produire des textes relèvent tous deux d'un savoir-faire. De l'avis de Garcia-Debanc (1989:31), la didactique de l'orthographe a progressé par détermination de contenus d'enseignement par rapport à des théories scientifiques sur le fonctionnement de la langue écrite, et par analyse de l'appropriation

de ces contenus par les élèves. Les activités réservées au domaine de l'apprentissage orthographique sont rarement liées à la production écrite. Aujourd'hui encore, le poids de l'histoire et des usages dans la discipline «français» et ses sous-domaines (orthographe, grammaire, vocabulaire et conjugaison) est encore lourdement ressenti sur leur mise en œuvre par rapport à la production écrite. L'orthographe relève le plus souvent de démarches et de progressions coupées des pratiques d'écriture (Chervel, 1995; Manesse et Peretti, 1995).

L'enseignant détecte bien souvent des erreurs plus nombreuses d'orthographe grammaticale et d'usage dans les textes d'élèves rédigés à l'intention d'un destinataire donné qu'en situation de dictée ou de contrôle de l'orthographe. Généralement, ces élèves sont complètement occupés à tenir compte du destinataire, de la cohérence des idées, de l'agencement syntaxique des mots, du choix du vocabulaire, du respect du plan initial et de la consigne d'écriture. Haas et Lorrot (1996:161) soutiennent que l'apprentissage de l'orthographe se heurte chez les élèves à un savoir grammatical flou et à la difficulté d'établir avec le langage le rapport qui permet de mener des raisonnements métalinguistiques et orthographiques.

Cependant, la réflexion didactique s'intéresse de plus en plus à l'orthographe en tant que composante du savoir écrire, et des tentatives didactiques proposent des articulations pertinentes du questionnement orthographique et du travail d'écriture (Angoujard, 1994; Sandon, 1994).

Pour Nadeau (1996), l'étude des phénomènes grammaticaux trouve enfin son sens quand elle est véritablement reliée à la production écrite. En étendant l'étude de la grammaire aux énoncés longs que forment les discours ou les textes, on vise à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication. Ainsi, pour apprendre la grammaire et l'orthographe, *la révision de texte*, cette «méthode à la mode» (Blain, 1995:332) est devenue incontournable (Bisaillon, 1994).

Dans une étude sur la révision, Blain (1995) s'inspire effectivement du modèle de Hayes *et al.* (1985) qu'il adapte à la révision de l'orthographe grammaticale et



l'orthographe d'usage. Quoique contraignante, la révision de texte est très avantageuse et sa pratique présume beaucoup de persévérance et d'ardeur chez l'élève, tandis que son enseignement nécessite une accoutumance de l'enseignant avec la stratégie. Ainsi, il est opportun que la révision de textes ait sa place dans l'enseignement du français depuis les classes du primaire. Ensuite suivront d'autres défis en révision de textes: l'organisation textuelle, la cohérence textuelle et la syntaxe de la phrase comme le suggère Blain (1995). Abondant dans le même sens, Chartrand (1997) évoque le fait qu'«enseigner la grammaire textuelle constitue un nouveau défi pour les enseignants du secondaire». Il faut dire cependant que l'apport des recherches didactiques et les intéressantes activités d'apprentissage contribuent heureusement à l'amélioration du niveau de connaissance et des pratiques des enseignants qui sont censés former des élèves capables de produire des textes de qualité.

Pour terminer, nous dirons qu'en Guinée où les conditions de travail de classe sont toutes particulières (cf. Chapitre I), il serait difficile, voire impossible, d'amener les élèves à se construire des procédures et des outils ou d'individualiser le travail de révision tant que les enseignants continuent de souffrir d'un manque de formation sur les fondements théoriques de l'écriture. Il existe souvent un décalage assez important entre les habitudes des enseignants et celles qu'ils devraient inculquer à leur élèves. En général, les erreurs en orthographe (grammaticale et lexicale) décelées chez les élèves ne sont pas traitées de manière à amener ceux-ci à l'autocorrection. Aucune stratégie de détection ou de correction de fautes ne leur est enseignée. C'est pourquoi les connaissances conditionnelles qui facilitent le transfert ne peuvent être développées adéquatement chez les élèves. On peut noter par exemple qu'aucune grille de révision<sup>34</sup> n'est fournie avec le programme d'enseignement de français L2.

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en L2, les controverses ne manquent pas. Germain (1995a:397) pense que l'enseignement de la grammaire en L2 est tributaire de l'idée que l'on se fait de la langue et de son apprentissage (par intuition, par explication, par la pratique et l'étude de règles formelles,

---

<sup>34</sup> Les grilles sont des outils à mettre à la disposition de l'élève pour sa révision.

par analogie, etc.). Il note l'absence d'un enseignement explicite de la grammaire et celle de la correction grammaticale en classe au Québec. Les années 80 ont été marquées par les répercussions didactiques et pédagogiques de deux hypothèses dans le domaine de l'apprentissage d'une L2. Il s'agit de celle de Krashen (1985) qui croit que s'attarder en classe de L2 aux aspects formels de la langue à apprendre irait jusqu'à nuire au développement d'une compétence de communication. L'autre hypothèse vient de Pienemann (1984, 1989) pour qui certaines structures linguistiques se développent en suivant certains stades prédéterminés, entraînant la «non-apprenabilité» ou la «non-enseignabilité». Pour ce dernier, il serait vain de s'acharner à enseigner, en classe de L2, les formes grammaticales pour lesquelles l'apprenant n'a pas été préparé cognitivement. En somme, les deux auteurs se rejoignent sur la délicate question des rapports entre l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire en L2.

Mais ces hypothèses ont été critiquées. Ainsi, contrairement au point de vue de Krashen, tout porte à croire qu'il faut en venir à un enseignement systématique de la grammaire, ce qui ne sous-tend pas pour autant un retour à la méthode grammaire-traduction. D'ailleurs, la mise en garde de Celce-Murcia (1992) sur l'enseignement grammatical en soi, hors contexte, détaché des emplois de la langue dans des situations signifiantes, illustre qu'une telle pratique serait à peu près équivalente à un enseignement totalement dépourvu de grammaire. Pour éviter tout retour en arrière et pour maximiser l'efficacité, l'enseignement devrait être autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme (Germain, 1995a:404). En milieu immersif par exemple, la majorité des observations sur l'apprentissage de la L2 sont en contradiction avec l'hypothèse de Krashen, tandis que du côté de l'enseignement, les hypothèses de Pienemann sont contestées par Nunan (1993) qui part de son expérience avec des adultes immigrants pour montrer que les hypothèses de Krashen et de Pienemann seraient élaborées dans des conditions d'expérimentation relativement éloignées des conditions normales de l'enseignement en L2. L'instabilité dans l'enseignement amène Germain (1995a) à recommander vivement la prudence, car l'une des répercussions possibles des hypothèses de Krashen et de Pienemann serait d'éviter de s'illusionner ou de fixer des objectifs d'apprentissage trop élevés, dans la mesure où seuls le rythme et le degré de

maîtrise de certains phénomènes grammaticaux pourraient être modifiés grâce à l'enseignement.

Enfin, Germain (1995b) dans ses conclusions tirées d'une nouvelle recherche montre clairement que: «la didactique des langues souffre d'un sérieux déséquilibre [...] on ne dispose toujours pas d'une véritable théorie sur l'enseignement de la langue et, encore moins, sur les rapports entre l'apprentissage et l'enseignement de la langue». Aujourd'hui, la majorité des recherches plaident le recours à un enseignement systématique de la grammaire en classe de L2, combiné à des activités de communication et de rétroaction sur les productions des apprenants. Un consensus s'est fait autour de l'équilibre entre la précision, la justesse ou la correction grammaticale et l'aisance ou la facilité de communication.

Pour terminer cette partie consacrée à la grammaire, à l'orthographe et au lexique, nous dirons qu'en plus d'être un outil de communication pour la classe de français, la langue doit être un objet qu'on apprend à connaître, car sa connaissance est essentielle. Cette dernière passe par l'approfondissement ou la consolidation de ces contenus d'enseignement. En L1 comme en L2, cet apprentissage suppose des démarches didactiques appropriées. Pour contrer les problèmes réels d'apprentissage des élèves en langue au secondaire en Guinée, le professeur doit garder à l'esprit que le français est à la fois une langue seconde mais aussi une langue de communication et de travail. C'est d'ailleurs ce que le programme de français préconise. Un élément de solution semble donc être l'adoption de l'enseignement continu de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire jusqu'en Terminale (fin du cycle secondaire), si les enseignants veulent arriver à combler les difficultés de leurs élèves.

Un cadre théorique sur la didactique de l'écriture ne saurait se concevoir sans préciser, à côté des démarches et des contenus d'enseignement, les moyens à mettre en œuvre pour vérifier l'atteinte des objectifs dans le but de permettre à l'élève, autant qu'à l'enseignant, d'évaluer le chemin parcouru ainsi que celui qu'il reste à parcourir. Autrement dit, tout apprentissage comme tout enseignement ne peut être assuré sans être assorti de procédures d'évaluation.

## **2.6 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

Durant ces dernières années, dans le champ de la production écrite, les recherches ont exploré les trois domaines fondamentaux que sont la structure du texte, l'enseignement du processus d'écriture et l'évaluation. Ces trois domaines sont au cœur de notre étude. L'évaluation est partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle relève donc de la responsabilité tant de l'enseignant que de l'apprenant.

Ce n'est pas notre intention d'entreprendre une présentation des théories et travaux qui alimentent la réflexion actuelle sur l'évaluation des écrits. Nous tentons tout simplement de souligner ce qui paraît plus important pour notre recherche en faisant un examen sommaire des pratiques courantes en classe.

### **2.6.1 L'évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit**

Le champ de l'évaluation est très vaste même en se limitant à l'apprentissage scolaire. Dans le cadre de cette étude, nous traitons exclusivement de l'évaluation des apprentissages en didactique de l'écrit. Goupil et Lusignan (1993) définissent l'évaluation dans le milieu scolaire comme un jugement qualitatif et/ou quantitatif que l'on porte sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage. Ce jugement a pour but de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif (Legendre, 1993:573). Dès 1984, comme le souligne Garcia-Debanco (1990), Cardinet estimait qu'en plus des aspects institutionnels (certification, bulletins de notes) évaluer c'est d'une part, améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire mieux localiser et comprendre les difficultés de chaque élève pour l'aider à progresser; d'autre part, améliorer la qualité de l'enseignement, en modifiant les interventions pédagogiques en fonction des effets d'apprentissage constatés.

Dans ces cas, l'évaluation remplit une fonction pédagogique, intervient pendant la période d'apprentissage et porte aussi bien sur les résultats que sur les démarches de l'élève.

### 2.6.2 Les types d'évaluation

Si Goupil et Lusignan (1993:271) distinguent quatre types d'évaluation: formative, formatrice, réflexive et sommative, ils estiment cependant que les principaux sont le formatif et le sommatif dans la mesure où généralement les deux autres s'en inspirent. C'est également de ces deux types que notre recherche fait état. En outre, bien que très différents, ces deux types d'évaluation sont complémentaires.

L'évaluation formative permet d'aider l'élève à réaliser les apprentissages déterminés dans les programmes d'études. Elle se définit, selon Scallon (1988:155), comme un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. Le MEQ (1988a:15) la considère comme une «démarche évaluative dont l'approche est orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève. Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement». Pour Garcia-Debanc (1990), dans l'évaluation formative, le maître cherche à analyser les erreurs, à en déceler l'origine, pour ajuster son action pédagogique. De plus, il s'efforce d'associer l'élève à une prise de conscience de ses difficultés. L'évaluation formative est au service de la régulation des apprentissages et doit en guider la progression. Pour Mas (1991), elle relève, avant tout, de l'enseignant dans sa classe et de son souci de déceler les moindres difficultés de parcours afin d'apporter les correctifs nécessaires avant qu'il ne soit trop tard. Le travail est particulièrement épineux dans le domaine de la production d'écrits.

Une évaluation qui est mal conçue ne peut pas fournir de base pour améliorer l'enseignement. En effet les exigences auxquelles doit satisfaire une production écrite restent, le plus souvent pour l'élève, mystérieuses et insondables. Or l'élève est censé enregistrer des progrès quand les consignes sont claires, quand il sait sur quels points sont jugés les textes. Il arrive à rectifier ses résultats grâce à une intervention pédagogique appropriée, et prend enfin conscience de ce qu'il doit apprendre à faire. Dans l'état actuel

des pratiques, la correction de la rédaction sert avant tout à contrôler les acquis de l'élève dans le domaine de la langue, de l'orthographe, de la grammaire ou du vocabulaire. Elle s'apparente donc à une évaluation sommative.

Quand l'enseignant fait le point périodiquement sur les connaissances et les lacunes de chaque élève, cette évaluation est qualifiée de *sommative*. Le MEQ la définit comme une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école. Elle se distingue également par sa fonction de bilan, étant donné qu'elle s'inscrit toujours à la fin d'un apprentissage (Allal, 1979:159). Par cette fonction de bilan, elle aide l'élève à se situer par rapport à l'ensemble des connaissances ou des habiletés qu'il acquiert et lui révèle ce que l'école attendait de lui (Goupil et Lusignan, 1993:286).

La psychologie cognitive, et l'enseignement stratégique qui en découle, sont en train d'opérer un changement de perspective. En mettant en évidence les opérations mentales à accomplir pour la construction des apprentissages, ils montrent toute l'importance d'un enseignement de ces opérations et la nécessité de les évaluer, en plus du produit obtenu: le texte (Meirieu, 1987). Pour cet auteur, «ce qui génère un dispositif didactique n'est pas la définition d'un objectif mais l'hypothèse sur une opération mentale qu'il faut effectuer pour l'atteindre» (p. 107).

Étant donné l'importance accordée à l'évaluation dans notre système scolaire et, de plus en plus dans la vie professionnelle, il importe que les élèves connaissent leurs forces et leurs faiblesses et qu'ils développent des processus pour mieux gérer leur façon de faire et leur tension au cours des moments d'évaluation. Notons que Garcia-Debanc et Mas (1989) ont élaboré des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves, et ont proposé une grille de classification pouvant servir d'outil à l'enseignant tout en lui exposant clairement les lieux d'intervention pédagogique. Les critères peuvent avoir un rôle à jouer dans le processus rédactionnel. Ils servent à lancer l'écriture, puis à relire et critiquer les textes produits en vue d'une éventuelle réécriture. Enfin, ils permettent de faire une vérification entre les consignes de départ et le produit final.

En didactique des langues, Lussier et Turner (1995) traitent de la façon d'assurer la congruence entre l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Pour ces auteures, on ne peut pas faire abstraction en évaluation de la relation étroite qui doit exister entre l'approche didactique préconisée, l'énoncé d'un objectif d'apprentissage, les activités d'apprentissage et la tâche proposée à l'apprenant pour mesurer le degré d'atteinte de cet objectif. Cette adéquation entre un objectif d'apprentissage, des activités d'apprentissage et une tâche évaluative est une question de congruence. Il s'agit de se demander *comment on enseigne pour savoir comment évaluer*. Il n'est pas toujours facile d'établir un lien adéquat entre l'enseignement et l'évaluation dans des programmes fondés sur un contenu de matière.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'enseignement a un double but: la maîtrise des connaissances d'un ou de plusieurs contenus et l'apprentissage d'une langue seconde. L'évaluateur ne peut séparer le contenu de la langue. Au moment de l'évaluation, il doit être conscient que ces deux éléments influencent la performance des apprenants. Le manque de connaissance du contenu peut affecter l'accomplissement de tâches évaluant la performance en langue (MEQ, 1988b), et un manque de compétence en langue seconde peut empêcher les apprenants de démontrer leur connaissance du contenu. Aussi, lors de l'élaboration de procédés d'évaluation dans un contexte d'enseignement fondé sur le contenu, l'enseignant doit apporter une attention particulière à la spécification de l'instrument de mesure. Ceci reste un défi que le domaine de l'évaluation en didactique des langues doit relever.

Par l'évaluation, notre recherche vise à connaître et à mieux comprendre ce que les enseignants du secondaire corrigent et commentent par écrit sur les productions de leurs élèves. En outre, nous nous questionnons aussi sur les interventions des enseignants et des aspects sur lesquels portent leurs commentaires (aspects du texte: des idées à l'orthographe, la ponctuation et la structure).

## **CONCLUSION PARTIELLE**

La conception de recommandations pour l'aménagement d'un programme d'étude à propos de la production d'écrit impose la prise en compte des diverses dimensions

impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et du texte, donc de différents cadres théoriques, que le didacticien a pour tâche de combiner de manière pertinente et cohérente. Pour la formation au savoir écrire de l'élève guinéen, cela implique à la fois un questionnement sur la didactique du français et particulièrement ce qui concerne l'enseignement stratégique, une conception de ce qu'est l'écriture et de ce qu'est l'apprentissage.

Le cadre théorique et conceptuel s'est basé principalement sur les écrits en didactique du français en général et en écriture en particulier. Les éléments théoriques retenus serviront à scruter les contenus et les démarches du programme de français actuel afin de pouvoir envisager les aménagements nécessaires à leur apprentissage et à élaborer des questions relatives à la formation didactique des enseignants, aux contenus et démarches d'enseignement et aux conditions de leur appropriation. Pour répondre à la question des contenus d'apprentissage et des démarches susceptibles d'améliorer l'enseignement de la production écrite au secondaire, la recherche a considéré comme essentielle l'approche de l'enseignement dit «stratégique». Celui-ci sera pris en compte à travers les pratiques d'enseignement et les activités liées à l'apprentissage de la démarche d'écriture dans le but de saisir la transmission des types de connaissances chez l'élève.

L'écriture est vue comme un processus constitué de plusieurs opérations en vue de produire un matériau : le texte. Le fait de concevoir l'écriture comme le jeu de trois composantes - *planification, mise en texte, révision* - qui se combinent dans un processus non linéaire, permettra d'observer de plus près l'enseignement de l'écriture à travers chacune de ses composantes et la manière dont elles sont travaillées en classe ou dont elles devraient l'être. De plus, le texte produit est vu comme la conjugaison de divers sous-systèmes, que nous avons dû définir et qui déterminent son organisation, son environnement et la langue qui l'exprime à travers ses dimensions grammaticales, lexicales et orthographiques. Ce sont ces domaines que nous serons tenus d'explorer dans l'enseignement sur le terrain, avant de fournir, éventuellement, des orientations pour leur enseignement.



Les recherches en pragmatique et en grammaire textuelle ont dégagé des aspects de l'environnement du texte et de son organisation que l'on ne peut désormais ignorer en didactique : buts de l'énonciation, type du texte ou des séquences qui le composent, destinataire, continuité, progression, etc. Les écrits sur la grammaire, l'orthographe et le lexique proposent des contenus et des démarches de type heuristique susceptibles d'améliorer l'apprentissage de la production écrite. Par nos questions, nous aimerions savoir dans quelle mesure les enseignants mettent en pratique ces connaissances et quelles démarches ils utilisent pour l'apprentissage de la langue. Enfin, l'attention particulière apportée à l'évaluation dans l'approche cognitive nous a permis d'envisager des questions pour tenter d'appréhender quelles sont les interventions des enseignants à ce propos.

Cette recension des écrits a permis d'établir un état de connaissances à partir duquel nous aurons à envisager les aspects de l'enseignement du savoir écrire. Ils serviront dans un premier temps à l'élaboration des instruments de l'enquête, et dans un deuxième temps à l'aménagement du programme de français de 11<sup>e</sup> année en Guinée. Pour terminer nous dirons que notre cadre théorique interdisciplinaire, fondé sur des écrits récents, nous aide à saisir la grande complexité du problème de la production écrite et permet ainsi de répondre aux questions de recherche.

**CHAPITRE 3**  
**MÉTHODOLOGIE**

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, c'est-à-dire la description des pratiques d'enseignement utilisées dans les écoles secondaires et la proposition d'aménagements du volet «écriture» du programme de français du secondaire, nous avons opté pour une enquête auprès des enseignants de français de la 11<sup>e</sup> année des établissements secondaires de la ville de Conakry. Ce chapitre précisera successivement l'approche théorique de la démarche méthodologique de l'enquête, l'opérationnalisation de la démarche méthodologique, le traitement des données recueillies et enfin l'approche retenue pour la présentation de nos recommandations.

### 3.1 LA DÉMARCHE DE L'ENQUÊTE

Les circonstances d'ordre pratique de cette recherche nous amènent à choisir l'enquête par questionnaire. Celle-ci paraît plus réaliste que l'observation directe dans le contexte guinéen où nous avons travaillé. Pour Allaire (1988), le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats. L'enquête par questionnaire a été utilisée dans plusieurs recherches de ce genre, telles que celle de Bibeau *et al.* (1987), Préfontaine *et al.* (1992), le Groupe DIEPE (1995), dont nous nous sommes inspirée pour élaborer nos instruments de mesure. Ceux-ci sont conçus pour couvrir l'ensemble des contenus et des pratiques d'enseignement de la production écrite.

Gagné (1989) soutient que la démarche d'investigation que l'on rencontre chez la quasi-unanimité des auteurs qui traitent de recherche descriptive est l'enquête ou «*survey*», qui consiste à recueillir des données à partir d'un échantillon assez représentatif, à l'aide de questionnaires ou d'entrevues. Dans la présente recherche, l'enquête a été retenue comme première démarche d'investigation, et le questionnaire comme outil de cueillette de données. Le questionnaire a porté sur l'enseignement du français écrit en Guinée, malgré la difficulté de déterminer tous les facteurs qui influent sur l'enseignement d'un professeur ou sur l'apprentissage d'un élève. Les notions de «contexte» et de «conditions» sont trop vastes et trop indéfinies pour qu'on puisse

prétendre en faire le tour. Comme l'a dit Stern (1983), on ne pourra jamais prétendre épuiser toutes les pratiques d'enseignement d'une langue étant donné qu'elles sont innombrables. Cependant il serait important de connaître celles qui sont les plus utilisées et leur distribution, et celles qui le sont moins ou pas du tout et de dire le pourquoi.

Ce que la recherche essaie de décrire est un phénomène complexe, mettant en jeu plusieurs composantes et leurs multiples interactions. Quant aux attentes, nous nous inspirons du point de vue de Robert (1988) qui mentionne que «les attentes du chercheur sont un agent d'invalidité [...]. Cependant, la transmission d'information permet la communication plus ou moins explicite des réponses que le chercheur aimerait que le sujet fournisse en conformité avec ses attentes». Oppenheim (1992) suggère d'éviter autant que possible d'influencer les idées ou les attitudes des répondants. Nos attentes sont que cette recherche permette l'accès à plus d'informations sur l'enseignement/apprentissage du français au secondaire en veillant à ce que la validité interne ne soit pas affectée. À partir de ces multiples informations, nous tirerons des conclusions plus solides. Il sera essentiellement question dans cette approche théorique des aspects méthodologiques suivants: la population et l'échantillon à l'étude, et les méthodes et techniques d'investigation.

### **3.1.1 La population et l'échantillon à l'étude**

Pour recueillir des informations naturelles ou proches de la réalité, nous avons choisi de faire une enquête auprès des enseignants du secondaire. L'enquête est l'une des stratégies les plus courantes en sciences sociales (Mace, 1988; Blais, 1992; Van der Maren, 1995). L'étude porte spécifiquement sur l'enseignement secondaire dont les caractéristiques sont exposées dans la problématique. Elle touche les professeurs de français des écoles secondaires de la capitale Conakry. Cette ville «province»<sup>35</sup> de la région côtière regroupe un nombre important d'écoles publiques et d'enseignants de formation variée, comparée aux autres provinces. Conakry dispose à elle seule de 40 établissements d'enseignement secondaire sur les 251 que compte l'ensemble du pays. De façon plus précise, elle a 32 collèges sur 229 et 8 lycées sur 22. Proportionnellement au

---

<sup>35</sup> La ville de Conakry forme à elle seule, une province.

nombre d'écoles, la ville de Conakry dispose d'un nombre plus élevé d'enseignants que les autres régions du pays. C'est aux enseignants des lycées de Conakry que s'adresse notre étude, plus précisément à ceux des classes de 11<sup>e</sup> année. Le choix de la classe de 11<sup>e</sup> année du lycée se fonde sur deux raisons décrites dans la problématique (cf. chapitre I).

Compte tenu de l'objet d'étude, nous avons choisi d'interroger les enseignants parce qu'ils sont les principaux utilisateurs des programmes. L'intérêt porté aux enseignants s'explique aussi par le fait que très souvent les programmes leur sont imposés et qu'ils ne participent pas à leur élaboration. Notre étude, qui vise l'aménagement du programme de français écrit en 11<sup>e</sup>, ne peut passer sous silence les points de vue des enseignants en tant qu'exécutants des programmes scolaires.

Trois éléments caractérisent la population enquêtée: la formation initiale, l'ancienneté dans la profession, et le perfectionnement suivi. Si l'on se réfère à la formation initiale, trois catégories d'enseignants diplômés se retrouvent dans les lycées: les sortants de l'École normale de Dabadou, ceux de l'Université et ceux de l'École normale supérieure de Manéah, actuel Institut supérieur des sciences de l'éducation. En ce qui concerne leur ancienneté dans l'enseignement, le nombre d'années d'expérience varie de cinq à trente-quatre ans<sup>36</sup>. Quant au perfectionnement suivi, nous distinguons ceux qui ont bénéficié du programme d'appui pédagogique (PAP), ceux qui ont participé à certaines sessions de formation organisées par l'IPN (CPL2) ou par le PASE et enfin ceux qui n'ont reçu aucun perfectionnement depuis la fin de leurs études.

L'échantillon de notre étude est constitué de tous les professeurs de français de la classe de 11<sup>e</sup> de Conakry du secteur public. Plus ou moins 54 professeurs de français sur 161 répertoriés par les statistiques de 1994-1995, tiennent les classes de 11<sup>e</sup> année. Notre échantillon est de 45 professeurs soit 83% du total. Tous avaient reçu notre questionnaire, mais 38 seulement l'ont complété et retourné. Ce nombre représente 84% des personnes rejointes. Le questionnaire comme instrument de collecte d'information est complété par

---

<sup>36</sup> L'expérience de 5 ans correspond aux derniers diplômés de l'ENS recrutés au secondaire, tandis que les 34 ans se rapportent aux plus anciens professeurs du secondaire diplômés de Dabadou en 1963.

deux autres instruments qui aideront à faire la lumière sur la réalité de classe. Il s'agit de l'observation de classe et des entretiens.

### **3.1.2 Méthodes et techniques d'investigation: les instruments de mesure**

Une activité scientifique nécessite l'élaboration des instruments de mesure qui en sont partie intégrante. Un instrument de mesure introduit une dimension nouvelle du point de vue des sujets de la recherche. Sa seule présence peut exercer des effets spécifiques, tout à fait distincts de ceux qu'on veut mesurer. On parle alors de l'effet de contamination de l'instrument. Dans ce cas, ce qui est observé est alors différent de ce qui se serait produit sans la présence de l'instrument, celui-ci amenant les sujets à modifier leurs comportements. Blais (1993) recommande le choix d'un instrument le moins contaminant possible et suggère de limiter au minimum les effets au niveau de l'opérationnalisation proprement dite. En ce qui nous concerne, nous avons conçu un questionnaire qui s'adapte le plus possible à la dynamique sociale telle qu'elle se déroule quand elle ne fait pas l'objet d'une recherche scientifique. L'observation de classe et les entrevues ont été minutieusement préparées pour limiter les biais dans les résultats.

#### *3.1.2.1 Le questionnaire*

Selon Allaire (1988), le questionnaire est «sensible à la désirabilité sociale des répondants. Le chercheur veillera à ce que les répondants comprennent que l'exactitude est l'exigence principale et qu'une réponse négative est aussi valable qu'une réponse positive». L'auteur énumère plusieurs avantages à propos du questionnaire selon qu'il est effectué soit par téléphone, soit par la poste.

Oppenheim (1992) pense que le chercheur doit avoir le sentiment que les répondants sont traités avec respect parce qu'ils aident à faire avancer la recherche. De plus, il leur sera mentionné que la réussite de la recherche dépendra de leur franchise et de leur spontanéité. En les rendant ainsi responsables, il sera facile de compter sur leur collaboration pour la production de réponses réelles. Pour cette raison, notre questionnaire débute par une partie assurant les professeurs que le contenu des feuillets sera absolument confidentiel. Par rapport à l'observation directe, la plus grande qualité de

**l'enquête par questionnaire est sa flexibilité. Le questionnaire a été remis aux professeurs avec des enveloppes de retour, une lettre de sensibilisation et des directives accompagnées d'une lettre sur l'éthique professionnelle de l'Université de Montréal.**

**Selon Kruidenier et Clément (1986), l'enquête par questionnaire n'est significative que quand les répondants livrent au chercheur des réponses précises et aussi franches que possible. Pour éviter un taux d'abstention anormalement élevé, la recherche se réfère aux recommandations de Gardner (1983, 1985) avisant les répondants qu'il n'y a pas de réponses exactes. Chaque série de questions portant sur une variable est précédée de directives. L'accent est mis spécialement sur le fait qu'il n'y a pas de bonne réponse, que celle-ci soit positive ou négative et que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des données.**

**Le questionnaire prévu pour l'enquête à Conakry comprend 46 questions à choix multiples sur une échelle de 3 à cinq types de réponses. Il y a deux séries de questions: questions fermées et questions ouvertes. Ces dernières devaient permettre aux enseignants interrogés de s'exprimer librement sur le problème posé. Ce qui est d'ailleurs conforme à l'approche qualitative de l'enquête.**

**Le questionnaire est divisé en deux volets: le premier concerne les variables indépendantes et cherche à déterminer le profil des répondants. Il permet de recueillir des données relatives aux éléments sociodémographiques et professionnels des enseignants susceptibles d'influencer leur pratique. Les éléments sociodémographiques sont ceux relatifs à leur âge, leur sexe et leur langue maternelle. Les données professionnelles portent sur des questions qui ont pour but de fournir les renseignements sur les caractéristiques et le niveau de formation, l'expérience de travail et les titres académiques (diplômes). Ce volet comprend la première section du questionnaire:**

**Première section: les informations sociodémographiques (questions 1 à 6) et les informations professionnelles : les conditions et la formation (questions 7 à 15).**

Le deuxième volet vise à identifier les pratiques didactiques des professeurs de français de 11<sup>e</sup>, et montrer comment ils les réalisent dans leur enseignement et ce qu'ils en pensent. Ce volet comporte quatre sections:

- 1) la deuxième section du questionnaire cherche à recueillir l'opinion des professeurs sur l'enseignement de la production écrite relativement à la réussite des élèves, à leur compétence à écrire, aux rapports entre collègues, aux causes des difficultés en production écrite et aux solutions apportées (questions 16 à 22);
- 2) la troisième section aborde les pratiques d'enseignement de la production écrite au secondaire. Nous cherchons à connaître les caractéristiques et priorités de l'enseignement de la production écrite en 11<sup>e</sup> et son importance dans l'enseignement du français (questions 23 à 40);
- 3) la quatrième section touche aux activités liées à l'apprentissage du processus d'écriture. Pour chacune des composantes évoquées (planification, réécriture, révision), l'enseignant devait indiquer, sur une échelle en quatre points allant de *Rarement* ou *jamais* à *Quelquefois*, *Souvent* et *Très souvent*, dans quelle mesure il avait procédé cette année-là aux différentes interventions proposées (41 et 42);
- 4) la cinquième section examine les pratiques d'évaluation des productions écrites des élèves. Les questions sont axées sur la proportion des textes corrigés avec suggestions ou commentaires écrits, et le type de commentaires, ainsi que sur les textes pris en compte pour déterminer la note de l'élève et les critères privilégiés (questions 43 à 46).

On retrouvera dans le questionnaire (voir Annexe 1) les questions spécifiques à chacune de ces sections.

L'information recueillie chez les enseignants est complétée par d'autres données obtenues lors des observations de classes et des entrevues.

### *3.1.2.2 L'observation de classe*

Malgré son caractère complexe, l'observation est reconnue comme une étape centrale pour toute science (Germain, 1990). Notre souci de voir de près ce qui se passe réellement dans les salles de classes de français de 11<sup>e</sup> nous a conduit à faire quatre



observations d'une durée d'une heure dans la classe de quatre professeurs. Les effectifs des quatre groupes pédagogiques<sup>37</sup> variaient entre 100 et 120 élèves. Cependant, «dans certaines classes de Conakry et dans les capitales régionales, les effectifs des salles de classes du secondaire sont de 150 élèves» (Barry et al., 1997).

Depuis plus de quinze ans, beaucoup de recherches en didactique des langues secondes sont orientées vers l'observation de classe. Présentement, on parle de l'existence de plus d'une vingtaine d'instruments d'observation de classe de langue seconde (Long, 1983; Manorahanta, 1993). Dans une étude critique et une mise en application de ces d'instruments sur des corpus restreints, Germain (1990) en relève des insuffisances qu'il classe en trois catégories: 1) la plupart des grilles d'observation de la classe sont prédéterminées, et il donne l'exemple de listes à cocher où toute activité didactique non comprise est négligée; 2) la plupart des grilles portent sur un microcontexte (examen de tours de parole des élèves, modalités de correction de l'erreur, etc.) où le contexte général est presque ignoré; 3) la plupart des instruments ne conduisent pas à établir des liens entre la réalité de classe de langue seconde et la planification du cours par l'enseignant (dans quelle mesure par exemple l'enseignant suit-il fidèlement son plan de cours ou s'en éloigne-t-il?).

Dans la nouvelle approche d'observation de classe que propose Germain (1990), l'activité didactique est la base de l'analyse de l'enseignement, il ajoute qu'*«il importe cependant de se donner des critères précis de délimitation»*. Le recours à l'activité didactique en tant qu'unité d'observation de classe aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement d'une langue seconde. Nous sommes d'accord avec cet auteur quand il avance que cette unité d'observation est pleine de promesses puisqu'elle conduit à l'élaboration de la théorie de l'enseignement des langues. L'observation de classe devrait prendre en compte le contexte d'ensemble de manière à dégager les liens existant entre l'activité didactique observée et l'activité telle qu'elle est planifiée par l'enseignant.

---

<sup>37</sup> Le groupe pédagogique est l'effectif total d'une classe régulière.

Étant donné que nous cherchions à comprendre ce qui se passe réellement dans les salles de classes, nous avons opté dans un premier temps pour une observation non participante qui consistait à assister au cours donné quelques heures avant l'entrevue avec l'enseignant. Une telle procédure s'avère indispensable pour saisir la réalité de classe afin d'être informée de la démarche et des pratiques d'enseignement utilisées par le professeur. Comme le dit Woods (1990), cette observation devrait être suivie dans un deuxième temps par des entrevues avec l'enseignant concerné. Ces entrevues visaient à mieux saisir le sens de l'information contenue dans le questionnaire soumis bien avant l'observation de classe à l'enseignant. Malheureusement, lors de nos observations de classe, il n'a pas été question de leçon (cours) de production écrite proprement dite. Nous avons plutôt assisté à un cours théorique *de résumé de texte*. Le temps qui nous était imparti ne nous a pas permis de retourner sur ce terrain.

### 3.1.2.3 L'entrevue

L'entrevue est une méthode de collecte de données utilisée dans les recherches qualitatives. Elle est, selon Daumais (1984), une des approches pertinentes pour l'obtention de l'information désirée. Il existe plusieurs types d'entrevues qui varient selon les objectifs, les conditions de la recherche et les caractéristiques des sujets (Gauthier, 1992). Déjà en 1967, Pinto et Grawitz distinguaient six types d'entrevues: l'entrevue clinique, l'entrevue en profondeur, l'entrevue à réponse libre, l'entrevue centrée ou à thèmes, l'entrevue à questions ouvertes et l'entrevue à questions fermées. Comme l'ont précisé Pourtois et Desmet (1988:157), le questionnaire ne permet pas l'échange en direct du chercheur avec la personne interrogée. Cela nous amène à compléter nos informations par des entrevues informelles. En dépit de la diversité de ces dernières, notre recherche a retenu *l'entrevue individuelle semi-dirigée* qui permet d'entrer en contact direct et personnel avec le sujet (Gauthier, 1992) et *l'entrevue collective interactive*, méthode de travail en groupe qui vise à promouvoir la portée sociale de toute activité humaine (Tapé, 1994). Dans la même lancée, Mucchielli (1968:28, cité par Barry, 1997:132) nous apprend que le principe le plus fondamental et qui ne souffre d'aucune exception dans les entrevues est le suivant: «Il faut que l'interviewer soit personnellement accepté par le

groupe qu'il doit interroger, s'il veut que les informations recueillies soient vraies et que les conclusions de l'entrevue soient valables».

En matière d'entrevue individuelle semi-dirigée nous avons interviewé trois enseignants choisis d'après leur longue expérience de travail. L'entrevue a porté sur le statut du français en Guinée et sur les programmes d'enseignement de français au secondaire. Il était important pour nous de connaître les perceptions de ces deux enseignants interviewés étant donné qu'ils ont été présents lors de la majorité des réformes du système éducatif guinéen.

Un groupe d'enseignants de français de formation d'agronome a servi pour l'entrevue collective interactive. Ces ingénieurs agronomes, qui se sont retrouvés dans l'enseignement secondaire, ont dû à partir de 1989 changer d'option pour des raisons purement politiques afin de pouvoir exercer le métier d'enseignant de sciences sociales (français, histoire, géographie, philosophie, etc.), de sciences expérimentales (biologie, chimie, physique, etc.) et ou de sciences mathématiques dans les établissements secondaires. L'ISSEG qui est la seule institution spécialisée dans la formation des enseignants du secondaire, assumait cette reconversion. Le groupe de professeurs que nous avons interrogé est composé des enseignants sortis de l'ISSEG qui s'organisent pour préparer ensemble leurs cours<sup>38</sup>. Compte tenu de la rareté des manuels scolaires, ces discussions de groupe sont plus fructueuses et constructives qu'un travail individuel. L'initiative nous intéresse en tant que chercheuse et aussi ancienne formatrice de ces enseignants. Nous avons senti un sens didactique de haut niveau par rapport aux autres enseignants qui évoluent seuls. L'entrevue a porté essentiellement sur les pratiques d'enseignement utilisées, les interventions dans les activités d'apprentissage et l'évaluation.

Dans l'un ou l'autre des cas des entrevues semi-structurées, nous avons procédé comme le suggère Poisson (1990:75) à un mélange de compréhension et d'intransigeance pour ne pas déborder le cadre défini, c'est-à-dire nos limites d'étude. Pour terminer,

---

<sup>38</sup> Notre expérience d'enseignante à l'ISSEG nous fait dire que ce type d'organisation fait partie des suggestions et recommandations de la dite institution.

précisons que nous suivons Boutin (1997:39) quand il dit que l'entrevue de recherche de type qualitatif vise à obtenir de l'information, à apporter de l'aide, parfois à faire les deux. Ce type d'entrevue qui nous intéresse ici au premier chef par son côté ouvert, permet davantage l'accès à des données essentielles.

### 3.2 L'OPÉRATIONNALISATION DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'enquête sur le terrain s'est déroulée pendant un trimestre pour des raisons de limitation de la période allouée à la collecte des données prévue pour trois mois. Nous nous sommes rendue en Guinée au mois de novembre avec les instruments d'investigation, l'ordre de mission du programme de bourses de la francophonie (PCBF), la lettre de l'Université de Montréal concernant l'éthique de la recherche et destinée aux enseignants du secondaire, et enfin la lettre du ministre de l'Éducation nationale de l'enseignement pré-universitaire de Guinée nous autorisant à faire la recherche dans les lycées de Conakry. À l'ensemble de ces documents officiels s'est ajouté l'ordre de mission signé de l'Inspecteur d'Académie de la ville de Conakry nous confirmant son soutien et nous donnant l'autorisation de mener à bien notre recherche (les dits documents sont disponibles à l'annexe 2). Les travaux se sont effectués dans les établissements d'enseignement secondaire général (public) de la ville de Conakry. Nous avons procédé à l'administration des questionnaires (enquête) entre novembre 1997 et janvier 1998, ce qui correspond au premier trimestre de l'année scolaire en Guinée. Cette période présente certes un certain nombre d'inconvénients pour notre étude, notamment l'incertitude d'avoir des renseignements pour toutes les activités prévues en cours d'année. Cela ne pouvait cependant influencer la valeur des informations recueillies parce que l'étude ne vise pas les données d'une année spécifique.

Les travaux se sont déroulés non sans difficultés, dues principalement à la fin du trimestre et au *Ramadan saint*. En effet, nous sommes arrivée à une période proche des examens (compositions) de fin du trimestre où les professeurs préparaient ces épreuves. Ceci a handicapé dans une certaine mesure nos contacts avec les professeurs. À cela, il faut ajouter le ramadan qui limite pratiquement les activités intellectuelles à cause du jeûne, et les opportunités des rencontres.

Nous allons ici décrire la manière dont nous avons opéré tout au long de notre séjour. Il sera question des processus de collecte de l'information par questionnaire, par observation de classe et par entrevues.

### **3.2.1 Processus de collecte de l'information par questionnaire**

Il s'agit des moments consacrés à la validation et à la distribution du questionnaire. À ce propos, Allaire (1988) affirme que:

[...] la première question que le chercheur doit se poser consiste à se demander si l'information qui sera recueillie au moyen de cette technique de mesure est bien celle dont il a besoin pour répondre aux objectifs de sa recherche.

#### *3.2.1.1 Validation du questionnaire*

Plusieurs dispositions et attitudes ont été adoptées afin de satisfaire à certains critères de validité, de fidélité et d'éthique en recherche. Pour mener à bien la recherche, il est opportun de faire en sorte que les instruments de cueillette de données soient appropriés à la situation, c'est-à-dire assez élaborés pour expliciter sans ambiguïtés les multiples aspects des pratiques d'enseignement. Notre questionnaire a pris en compte ces mises en garde et critères lors de sa conception. Il a été soumis dans un premier temps aux jugements d'experts de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Parmi, eux, six professeurs du Département de didactique et une quinzaine d'étudiants, notamment des Guinéens. Il leur a été demandé de juger de la pertinence, de la clarté et de l'exhaustivité des questions. Les étudiants guinéens particulièrement devaient évaluer l'aspect environnemental du milieu où le questionnaire devait être soumis.

Après cette première étape, la fidélité du questionnaire a été testée sur le terrain (en Guinée) en l'administrant une première fois à un groupe d'anciens professeurs de 11<sup>e</sup> année du secondaire. Cette initiative a été motivée par le souci d'avoir des juges informés ayant le même niveau de connaissance de la situation que les professeurs formant la population à l'étude. Suivant les réponses obtenues lors de cette confrontation, les items et les questions qui prêtaient à confusion furent éliminés progressivement.

Dans la présente recherche, notre tâche est d'essayer, le mieux possible, de contrôler les agents d'invalidité. Comme le soutient Robert (1988), «le chercheur doit procéder avec soin à l'analyse de la démarche selon laquelle il compte mener son travail, de manière à y traquer toute possibilité d'invalidité et y appliquer les correctifs nécessaires avant la cueillette de données. C'est en effet le contenu scientifique de ces données qui est en jeu». Le chercheur doit également viser à ce que les conclusions de la recherche puissent «de manière justifiée, être appliquées à d'autres situations que celles qui sont déjà mises en place ou repérées» (Robert, 1988). Nous avons veillé à ce que soit pris en considération la validité de la recherche lors de son déroulement en Guinée. C'est dans ce souci que le questionnaire a été soumis en premier lieu aux experts de la Faculté des sciences de l'éducation et en second lieu aux anciens enseignants de 11<sup>e</sup> de la ville de Conakry.

L'anonymat du questionnaire, la présentation des items d'une manière standard et l'importance de l'échantillon permettent de croire que la recherche est assez proche de la réalité. De même le sérieux des enseignants à l'accomplissement de leur tâche et les précautions prises ont aidé à recueillir des données qu'on peut considérer comme relativement fiables. Néanmoins, nous n'oublions pas que ce sont des opinions et non des faits, des appréciations qui révèlent des points de vue individuels et subjectifs.

### *3.2.1.2 Distribution du questionnaire*

Pour commencer nous avons pris soin de «vendre» notre projet comme le suggère Poisson (1990), en montrant clairement aux participants que les principales retombées de la recherche leur profiteront essentiellement, avant que les écoles et les autres institutions de formation des enseignants du secondaire en bénéficient. Nous avons ensuite distribué le questionnaire aux 45 professeurs de français de 11<sup>e</sup> des huit (8) lycées que compte Conakry. Après l'avoir complété, l'enseignant devait le déposer à la direction de son école pour expédition à l'adresse mentionnée sur l'enveloppe. Malgré cette précaution, 7 copies sur 45 n'ont pas été retournées pour des raisons que nous ignorons.

### 3.2.2 Procédure d'observation de classe et d'entrevues

Comme il a été souligné plus haut, la journée de travail réservée à l'observation de classe était aussi celle des entrevues. Nous devions, avec l'accord de l'enseignant, assister à son cours avant de le rencontrer pour l'entrevue. En ce qui concerne notre assistance au cours, nous avons suivi quatre enseignants en raison d'une heure par séance. Précisons ici que le cours de *Technique de l'expression* dans les quatre classes que nous avons observées est programmé pour une heure par semaine. Nous avons choisi ce cours parce que les autres sont trop littéraires. Il n'a pas été question pour nous ici d'intervenir d'une manière quelconque parce que notre objectif était d'observer comment les professeurs enseignent la production écrite. Notre présence dans les salles de classes n'a pas perturbé de façon significative le bon déroulement de la leçon parce que de commun accord avec le professeur, nous nous étions arrangée pour que l'observation se fasse de façon discrète. Nous arrivions toujours quelques minutes avant l'entrée des élèves. Ces derniers ne pouvaient donc pas tous se rendre compte de cette présence d'un étranger étant donné leur grand nombre (100 élèves et plus).

Après chaque observation nous nous retrouvions avec les enseignants concernés dans la salle de professeurs pour l'entrevue<sup>39</sup>. Nous avons utilisé dans nos entrevues un aide-mémoire qui comprenait notre plan d'intervention. Pour ne pas perdre l'information, nous avons aussi un appareil pour l'enregistrement de données (le magnétophone). Les conversations recueillies des quatre entrevues ont été réécoutées, évaluées et transcrites par nous-même à Montréal.

### 3.3 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous avons fait appel tout d'abord à deux domaines d'analyses que sont le quantitatif pour le questionnaire et le qualitatif pour les entrevues informelles que nous avons traité selon la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). La recherche

---

<sup>39</sup> Précisons que la quatrième entrevue a été l'entrevue collective.

profite donc des apports importants des deux domaines. Dans cette étape nous présentons et expliquons comment les données quantitatives et qualitatives recueillies sont traitées.

### 3.3.1 Le domaine d'analyse quantitatif

Les données brutes ont été traitées à l'aide des méthodes statistiques du programme *Statistical Package for Social Sciences* (SPSSPC, version 7.5 pour Windows). Dans cette recherche de type descriptif, le recours au domaine statistique s'avère le plus adéquat. C'est un traitement lisible et contrôlable.

Compte tenu de la taille relativement faible de l'échantillon et du type d'échantillonnage utilisé dans la recherche, nous avons procédé au test non paramétrique  $X^2$  (Chi-carré) pour nous assurer que les différences observées entre les sous-groupes sont statistiquement significatives. Comme il est d'usage, nous avons considéré comme statistiquement significative toute relation entre deux variables dont la probabilité d'être due au hasard est de 5% ou moins ( $p \leq 0,05$ ). Ensuite, nous avons retenu tous les croisements où les différences observées sont statistiquement significatives.

De façon plus précise, l'analyse des réponses au questionnaire a fourni des listes de fréquences simples de distribution; elle a permis d'identifier les opinions sur les différents aspects des pratiques d'écriture enseignées par les professeurs du secondaire ainsi que les procédés qu'ils utilisent dans l'enseignement. À partir des fréquences et des pourcentages obtenus, pour certains items où il nous apparaissait pertinent de faire les tableaux de contingence, nous avons extrait en plus les valeurs de  $X^2$  (Chi-carré) et les probabilités correspondantes.

Pour approfondir l'analyse des données, nous avons conçu des tableaux appropriés pour chaque variable et chaque question afin de visualiser les indicateurs les plus pertinents. Nous avons ainsi vérifié si certaines variables indépendantes (institution de formation et expérience en enseignement du français) avaient une influence sur les opinions et sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la production écrite des participants. Nous avons aussi cherché à savoir si les opinions des participants sur la



proportion d'élèves qui réussissent avaient un rapport avec leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

### **3.3.2 Le domaine d'analyse qualitatif**

Parmi les différentes possibilités d'analyse des données offertes par la littérature, nous avons suivi les cinq étapes du modèle général de L'Écuyer (1990):

- la lecture des transcriptions des entrevues;
- le découpage des entrevues en des énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes. L'unité de classification est la catégorie qui est «une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens» (L'Écuyer, 1990:64);
- le processus de catégorisation et de classification (la réduction des catégories distinctives par élimination);
- la description scientifique qui fait ressortir certaines particularités spécifiques des différents éléments regroupés par catégorie;
- l'interprétation des relations décrites dans la quatrième étape.

Les informations contenues dans les feuilles d'observation et d'entrevues<sup>40</sup> ont été décortiquées de la même manière que celles des questions ouvertes contenues dans le questionnaire. Nous avons procédé à la segmentation des réponses et au regroupement des idées similaires. Chaque réponse a été codée, ce qui a permis de constituer les familles et les fréquences pour chacune d'elle<sup>41</sup>. L'ensemble des instruments utilisés pour la collecte des données a permis une meilleure lecture et une bonne interprétation des résultats.

## **3.4 LA PRÉSENTATION DES RECOMMANDATIONS**

L'objectif de notre recherche, en plus de fournir, par l'enquête, un éclairage sur la situation de l'enseignement de l'écrit en 11<sup>e</sup> année, est de faire les propositions

---

<sup>40</sup> L'observation de classe et les entrevues sont conçues comme un complément d'information obtenue à partir de commentaires des enseignants.

<sup>41</sup> Les dépouillements sont disponibles auprès de la chercheuse.

d'aménagement de programme qui nous paraissent pouvoir aider à l'amélioration de l'enseignement du français écrit à ce niveau.

Pour cela il nous faudra faire une analyse critique du programme en vigueur afin de dégager les carences qui handicapent l'apprentissage du français écrit. À partir de ces observations, nous proposerons des avenues d'aménagement susceptibles de pallier aux failles constatées. Nos propositions seront de deux types: une série de recommandations très générales et des propositions plus formelles de révision du programme proprement dit portant sur les contenus et les démarches d'enseignement. Elles tiendront compte des nouvelles approches didactiques et des conditions du milieu d'apprentissage.

## CONCLUSION PARTIELLE

L'observation par questionnaire, l'observation de classe et l'entrevue constituent les trois principales voies d'accès à l'essentiel des informations empiriques que nous interprétons dans le quatrième chapitre. Il y a une triangulation entre ces trois sources de données qui sont allées chercher l'opinion des enseignants de 11<sup>e</sup> année et ce qu'ils font dans la salle de classe en matière de production écrite. Ces méthodes et techniques, malgré quelques difficultés imprévisibles, ont permis un déroulement très concluant des travaux de terrain. Cependant, nos observations de classe n'ont pas été très fructueuses parce que nos enquêtes se sont déroulées au moment où le calendrier scolaire prévoyait l'enseignement théorique *du résumé de texte* au lieu de la production écrite sur laquelle porte principalement notre intérêt.

Les données statistiques et les déclarations proviennent essentiellement de 38 professeurs de français ce qui représente 23,6% du total des professeurs de français répertoriés<sup>42</sup> et 84,4% de l'ensemble des professeurs de 11<sup>e</sup> année. Ces pourcentages témoignent de la validité de l'échantillon de l'étude.

---

• Voir les détails dans le point. 3.1.1 *La population et l'échantillon à l'étude.*

**CHAPITRE 4**  
**PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE**  
**L'ENQUÊTE**

## **INTRODUCTION**

Le présent chapitre présente les résultats de l'enquête menée ainsi que leur analyse et leur interprétation. En effet, organisé conformément au questionnaire ayant servi à la collecte des données, ce chapitre comprend cinq sections.

La première traite des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des personnes interrogées: âge, sexe, langues, expérience en enseignement du français, niveau de formation, institutions de formation et conditions de travail (section I, p. 2 à 8). La deuxième section rapporte les opinions des participants sur l'enseignement de la production écrite. Il est question entre autres des opinions sur la réussite des élèves, sur leurs difficultés et sur les causes de ces difficultés, des représentations du savoir-écrire et de l'application des programmes (section II, p. 9 à 13). La troisième section, elle, présente les pratiques d'enseignement de la production écrite, notamment: le temps consacré à la production écrite, les techniques et les procédures à faire adapter à l'écriture, les pratiques reliées aux aspects textuels, la précision des consignes, les types de textes, la longueur des travaux écrits, les démarches et procédures à utiliser par les élèves pour reconnaître dans une phrase les constituants syntaxiques, les fonctions et les règles d'accord ainsi que des activités liées à l'apprentissage de la démarche d'écriture (section III, p. 14 à 24). Quant à la quatrième section, elle porte sur les activités liées à l'apprentissage des composantes du texte (aspects textuels, communication, langue) et à l'apprentissage du processus (section IV, p. 25 à 26). La cinquième et dernière section traite des pratiques d'évaluation, comme les fréquences des rétroactions aux différentes étapes du processus d'écriture, les éléments sur lesquels portent ces rétroactions, les critères d'évaluation et leur poids, et la pondération de la note en production écrite dans la note finale en français (section VI, p. 28 à 30).

Pour éviter les retours en arrière et minimiser les redites, nous avons choisi de faire suivre chaque élément des résultats d'une interprétation et d'une discussion. Comme il a été mentionné dans le cadre méthodologique de la recherche, les récits pertinents des entrevues viendront appuyer les commentaires issus des résultats du questionnaire. De cette façon, nous avons cherché à appréhender la situation de l'enseignement de l'écrit en

11<sup>e</sup>, considérant que les entretiens représentent aussi des données importantes pour l'ensemble de l'analyse<sup>43</sup>. Nous rappelons par la même occasion que les données recueillies ne reflètent que les perceptions des personnes interrogées, même si les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles sont moins susceptibles que les autres d'être subjectives.

#### **4.1 LES CARACTÉRISTIQUES ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS INTERROGÉS**

Rappelons que dans cette enquête, nous nous sommes adressée aux 45 enseignants de français du niveau 11<sup>e</sup> des établissements secondaires de la ville de Conakry; 38 ont retourné le questionnaire dans les délais. Dix (10) d'entre eux ont participé aux entretiens et 4 des 10 ont été observés en situation de classe.

##### **4.1.1 Les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles**

Le tableau III présente les caractéristiques des participants. L'âge de la majorité des répondants (63,2%) se situe entre 41 et 50 ans (Q1) et la presque totalité est du sexe masculin, soit 92,1% (Q2). Aussi, 94,7% a comme langue première (L1) une des huit langues nationales (Q3). Cependant, la plupart parle, en plus du français (Q4) une ou deux autres langues locales (71,1%).

---

<sup>43</sup> Les récits retranscrits sont naturellement, suivis du code de l'entrevue

**Tableau III**  
**Les caractéristiques socio-démographiques**

No Q	Variables	Catégories	Fréquences	Pourcentage
1	Âge	31 à 40 ans	10	26,3
		41 à 50 ans	24	63,2
		51 à 60 ans	4	10,5
2	Sexe	Féminin	3	7,9
		Masculin	35	92,1
3	Langue maternelle	Langues nationales	36	94,7
		Français	2	5,3
4	Autres langues parlées	Non	11	28,9
		Oui	27	71,1
5	Expérience enseignement français	1 à 3 ans	9	23,7
		4 à 6 ans	1	2,6
		7 à 9 ans	11	28,9
		10 ans et plus	17	44,7
6	Compréhension du français écrit	Parfaite	10	26,3
		Presque parfaite	25	65,8
		Moyenne	3	7,9
		Faible	-	-

La majeure partie des participants à cette recherche a au moins sept ans d'ancienneté (73,6%), c'est-à-dire qu'ils ont une longue expérience dans l'enseignement du français. Toutefois, 44,7% en ont 10 et plus et une proportion non négligeable est des débutants (23,7%, Q5). Cette hétérogénéité des âges et des expériences en enseignement du français est un atout important puisqu'elle devrait favoriser la diversité de l'information recueillie. Pour ce qui est de leur compréhension du français écrit (Q6), les répondants estiment à 92,1% qu'elle est parfaite ou presque. Sans vouloir mettre en doute cette déclaration, nous sommes portée à croire, par expérience, qu'en dépit du fait qu'on rassure les participants sur le caractère non évaluatif de la recherche, ceux-ci ont tendance à donner des réponses qui ne laissent pas transparaître toute la réalité. Il nous semble que la réforme qui a institué l'enseignement dans les langues nationales<sup>44</sup> et qui, par la même occasion, a introduit des changements majeurs dans le programme de français, a pu contribuer à la baisse du niveau dans la production écrite et dans son enseignement. Ce

<sup>44</sup> Voir chapitre I: problématique.

point de vue est énoncé par les actes de la conférence nationale de (1984)<sup>45</sup> et soutenu fortement par les entrevues recueillies auprès de certains enseignants, comme le montre le témoignage ci-dessous:

En fait, au niveau des écoles primaires et secondaires surtout, on constate la faible maîtrise de plus en plus prononcée de la langue française, notamment de l'expression écrite. Cette réalité est si criarde que les examens et concours en témoignent. Il n'est pas rare de voir des situations où le contenant trahit le contenu, des situations de phrases terminées par un point alors qu'inachevées. Parfois de bonnes idées sont soulevées mais très mal exprimées. C'est pourquoi, dans la réalité de l'écriture pratique (récits d'élèves à publier...), il se montre un dépérissement de la production. Ajoutons qu'autant que l'expression, la saisie de messages d'autres origines est problématique. Ainsi nous nous acheminons, si remédiation n'est pas faite, vers une crise aiguë sur le plan de la communication en général; [...]. Il est donc question de réaménager ce qui existe pour la qualification de l'enseignant et la méthode d'enseignement [...] (E1)<sup>46</sup>.

Essentiellement, l'enseignement du français durant la période 1968-1984 visait beaucoup plus à assurer une formation idéologique qu'à conférer des compétences linguistiques. Tous les enseignants interrogés ont le niveau universitaire et au moins 50% ont reçu, en plus, une formation en enseignement du français (Q7, Tableau IV). Cette précision est utile en ce sens que jusqu'à tout récemment, il n'était pas rare de retrouver dans le système éducatif guinéen des enseignants du secondaire qui n'avaient aucune formation pédagogique<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Dans l'euphorie du changement advenu en 1984, les nouveaux dirigeants condamnent sévèrement l'enseignement dans les langues nationales, qu'ils qualifient d'inefficace en le rendant seul responsable des échecs enregistrés aux différents niveaux d'apprentissage (primaire, secondaire, universitaire etc.).

<sup>46</sup> E = entrevue.

<sup>47</sup> Pour plus d'informations, voir la thèse de Tounkara (1990).

**Tableau IV**  
**Les caractéristiques professionnelles**

No Q7	Variables	Catégories	Fréquences	Pourcentage
	Niveau de formation	Études universitaires	18	47,4
		Études spécialisées		
		*ENI	-	-
		*ENS	-	-
		*ENSUP/ISSEG	19	50,0
		*Valeur manquante	1	2,6
7.1	Option	*Lettres	3	7,9
		*Linguistique	6	15,8
		*Lettres et linguistique	1	2,6
		*Langue française	12	31,6
		*Langues et littératures	5	13,6
		*Autres	4	10,5
		*Valeur manquante	7	18,4
7.2	Formation/Perfectionnement/ Spécialisation	*CPL2	7	18,4
		*PAP	3	7,9
		*PEN/CPMF	1	2,6
		*Autres	6	15,8
		*Valeur manquante	21	55,3
8	Enseignement du français L2	Non	1	2,6
		Oui	30	78,9
		Valeur manquante	7	18,4
8.1	Niveau d'apprentissage de l'enseignement du français L2	*Universitaire	8	21,1
		*École normale sup.	17	44,7
		*Autres	6	15,8
		*Valeur manquante	7	18,4
9	Perfectionnement en produc- tion écrite	Non	8	21,1
		Oui	24	63,2
		*Valeur manquante	6	15,8
13.2	Enseignement d'autres matiè- res en plus du français	Non	31	81,6
		Oui	6	15,8
		Valeur manquante	1	2,6
13.3	Nombres de groupes de 11 <sup>e</sup> enseignés	Un groupe	18	47,4
		Deux groupes	13	34,2
		Plus de deux groupes	7	18,4

Compte tenu du fait que certains enseignants n'ont pas été formés pour l'enseignement du français, nous avons une hétérogénéité au niveau des options d'enseignement suivies (lettres, linguistique, langues et littérature, français). Le pourcentage assez élevé des participants dont l'option n'est pas connue (10,5%) et ceux qui n'ont pas répondu (18,4%) semble correspondre à tous ceux qui ont été reconvertis au fil du temps en professeurs de français (Q7.1). Ce cas est spécifique au système et c'est ce



qui a fait qu'en 1989, ces mêmes professeurs recevaient un recyclage en vue d'acquérir les compétences nécessaires<sup>48</sup>.

En ce qui concerne la formation, le perfectionnement et la spécialisation (Q7.2), le pourcentage élevé (55,3%) des données manquantes traduit le fait que la majorité des enseignants de français ayant participé à la recherche avait, dès le départ, un niveau universitaire. Ceux qui disent avoir fait le CPL2 (Centre de perfectionnement linguistique) sont les instituteurs ordinaires qui ont profité de ladite formation avant d'aller poursuivre leur professionnalisation à l'ENS/ISSEG en vue de devenir professeurs du secondaire à part entière. Le programme PAP (Programme animateur pédagogique) a été mis sur pieds dans le but d'assurer, au niveau local, la formation continue des enseignants du secondaire. Les déclarations tirées des questions ouvertes du questionnaire laissent entrevoir que ceux des répondants qui ont reçu la formation (Q10)<sup>49</sup> la trouvent adéquate et d'un grand support. Selon eux, cette formation leur a permis d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles et scientifiques en vue d'améliorer leur enseignement et la gestion des grands groupes. Ils déplorent cependant le manque d'approfondissement de certains contenus au cours de la formation académique et pédagogique, notamment l'enseignement de la syntaxe, de la sémantique, du commentaire composé et surtout de l'évaluation. Pour l'avenir, compte tenu de l'importance et de l'utilité de la formation, ils ont éprouvé le sentiment d'avoir une continuité dans le suivi pour une mise à jour réussie de leurs compétences. Il convient de signaler néanmoins que parmi les répondants, quelques-uns déclarent n'avoir jamais bénéficié d'une quelconque formation continue (cf. *Questions ouvertes 9 et 10*). Ainsi, ceux d'entre eux qui n'ont pas précisé le genre de formation et de perfectionnement reçus (15,8%) sont généralement de ceux qui ont suivi des séminaires de courte durée. La presque totalité (78,9%) a eu une formation en enseignement du français langue seconde (Q8) et un perfectionnement en production écrite (63,2%, Q9). Hormis quelques participants (15,8%) qui enseignent, en dehors du français, d'autres disciplines, 81,6% ne

---

<sup>48</sup> Le manque de professeurs au niveau secondaire amenait les décideurs à recruter des instituteurs du primaire ou dans d'autres disciplines (ingénieurs agronomes) pour combler le vide (cf. Chapitre 1, Problématique).

<sup>49</sup> Les questions 10, 18, 21 et 22 sont des questions ouvertes (cf. Questionnaire, dans Annexe 1)

dispensent que le français comme matière d'enseignement (Q13.2). Le dernier item du tableau IV précise que la majorité des répondants (47,4%) n'enseigne qu'à un groupe pédagogique, 34,2% à deux groupes, et 18,4% à plus de deux groupes (Q13.3).

Pour mieux comprendre les discussions qui se font autour des résultats obtenus, nous rappelons que les raisons de notre choix du niveau secondaire général de la ville de Conakry ainsi que de la classe de 11<sup>e</sup> apparaissent dans le chapitre 1 de la présente recherche (*Problématique*). Bien qu'on ait limité la recherche à la ville de Conakry, nous avons un échantillon très hétérogène. Cette hétérogénéité, qui reflète dans une certaine mesure la diversité de la formation de la population interrogée, semble correspondre à la situation du secondaire guinéen dans son ensemble.

Les précisions fournies par l'enquête sur le contenu de la formation initiale reçue par les répondants montrent que les éléments suivants leur ont été enseignés *souvent*, voire *de manière intensive*: la préparation à l'enseignement de la démarche d'écriture, l'orthographe lexicale, le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation, la rédaction et l'évaluation des productions écrites [(Q11); Tableau V<sup>50</sup>]. En somme, la majorité des enseignants estime avoir reçu une formation spécifique pour chacun de ces aspects. Il faut cependant préciser que les pourcentages des répondants qui disent n'avoir *jamais* appris à enseigner les opérations de la démarche d'écriture (15,8%), l'orthographe lexicale (7,9%), le vocabulaire (10,5%), la ponctuation (7,9%) et à évaluer des productions écrites (15,8%), ou qui déclarent les avoir appris *seulement à l'occasion* (de 13,2% à 26,3%) sont assez élevés, cela en tenant compte des pourcentages des participants qui n'ont pas répondu à cette question.

---

<sup>50</sup> NB = F se lit fréquence, % se lit pourcentage et VM se lit valeurs manquantes.

**Tableau V**  
**Formation initiale**

Q	Désignation	Jamais		À l'occasion		Souvent		De manière intensive		Valeurs manquantes	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	Dans votre formation initiale, vous a-t-on appris spécifiquement à :										
1	Enseigner les opérations de la démarche d'écriture	6	15,8	9	23,7	11	28,9	6	15,8	6	15,8
2	Enseigner l'orthographe lexicale	3	7,9	8	21,1	14	36,8	11	28,9	2	5,3
3	Enseigner le vocabulaire	4	10,5	5	13,2	14	36,8	12	31,6	3	7,9
4	Enseigner la syntaxe (les structures de phrases)	3	7,9	6	15,8	11	28,9	16	42,1	2	5,3
5	Enseigner la ponctuation	3	7,9	10	26,3	12	31,6	10	26,3	3	7,9
6	Enseigner la rédaction de texte	2	5,3	3	7,9	16	42,1	15	39,5	2	5,3
7	Évaluer des productions écrites	6	15,8	7	18,4	13	34,2	10	26,3	2	5,3

La proportion importante de participants qui déclarent avoir une formation relative à ces contenus peut s'expliquer par les nombreux efforts déployés depuis 1984 dans le cadre de la formation des maîtres et particulièrement au profit des professeurs de français. L'un des plus grands efforts aura été la refonte du programme de formation des professeurs de français en vigueur à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée.

Dans le souci de connaître davantage si les enseignants sont aptes à donner à leurs élèves des compétences en écrit, il a fallu vérifier s'ils ont reçu ou non, au cours de leur formation une préparation en enseignement des aspects de l'écriture qui apparaissent dans le tableau V. Le fait d'avoir reçu ou pas une formation s'explique aussi par l'institution de formation fréquentée par les participants (cf. Tableau VI).

En effet, nous avons d'abord croisé la variable «institution de formation» avec le niveau de préparation des participants à l'enseignement et à l'évaluation de la production écrite. L'institution de formation a une influence sur le niveau de préparation des

participants à l'enseignement des opérations de la démarche d'écriture, du vocabulaire, de la syntaxe et de la rédaction de textes, et à l'évaluation de la production écrite. Comme nous pouvons le voir à travers le tableau VI, le niveau de préparation des participants à l'enseignement et à l'évaluation de la production écrite est plus élevé pour ceux qui ont fréquenté l'ENS/ISSEG. Cela se comprend dans la mesure où cette institution est la seule qui offre une formation en enseignement secondaire en République de Guinée.

**Tableau VI**  
**Formation initiale à l'enseignement des aspects de la démarche d'écriture selon**  
**l'institution fréquentée par les participants (Q7 et Q11)**

	Institutions de formation (Q7)					
	Université		ENS/ISSEG		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Enseignement des opérations de la démarche d'écriture</b>						
Jamais	4	23,5	2	13,3	6	18,8
À l'occasion	8	47,1	1	6,7	9	28,1
Très souvent	4	23,5	7	46,7	11	34,4
De manière intensive	1	5,9	5	33,3	6	18,8
Total	17	53,1	15	46,9	32	100,0
$X^2 = 9,50$ significatif à $p = 0,02325$ VM = 6						
<b>Enseignement du vocabulaire (Q11.c) (Q7)</b>						
Jamais	4	22,2	0	0	4	11,4
À l'occasion	5	27,8	0	0	5	14,3
Très souvent	7	38,9	7	41,2	14	40,0
De manière intensive	2	11,1	10	58,8	12	34,3
Total	18	51,4	17	48,6	35	100,0
$X^2 = 14,31$ significatif à $p = 0,00250$ VM = 3						
<b>Enseignement de la syntaxe (Q11.d) (Q7)</b>						
Jamais	3	15,8	-	0	3	8,3
À l'occasion	5	26,3	1	5,9	6	16,7
Très souvent	7	36,8	4	23,5	11	30,6
De manière intensive	4	21,1	12	70,6	16	44,4
Total	19	52,8	17	47,2	36	100,0
$X^2 = 10,40$ significatif à $p = 0,01541$ VM = 2						
<b>Enseignement de la rédaction de texte (Q11.f) (Q7)</b>						
Jamais	1	5,3	1	5,9	2	5,6
À l'occasion	3	15,8	0	0	3	8,3
Très souvent	11	57,9	5	29,4	16	44,4
De manière intensive	4	21,1	11	64,7	15	41,7
Total	19	52,8	17	47,2	36	100,0
$X^2 = 8,43$ significatif à $p = 0,03789$ VM = 2						
<b>Évaluation des écrits (Q11.g) (Q7)</b>						
Jamais	5	26,4	1	5,9	6	16,7
À l'occasion	6	31,6	1	5,9	7	19,4
Très souvent	4	21,0	9	52,9	13	36,1
De manière intensive	4	21,0	6	35,3	10	27,8
Total	19	52,8	17	47,2	36	100,0
$X^2 = 8,47$ significatif à $p = 0,0037$ VM = 2						

#### 4.1.2 Les conditions de travail

Sous cette rubrique, les questions visaient à décrire les conditions les plus générales dans lesquelles les participants font l'enseignement du français. Les points retenus sont la taille des groupes d'élèves et les ouvrages de référence disponibles dans l'établissement. Les résultats permettent de remarquer que la taille des groupes (Q14, Tableau VII) auxquels enseignent les participants est très importante. Nous observons que 26,3% évoluent dans des classes de 51 à 75 élèves, 23,7% dans des classes de 76 à 100 et 21,1% dans des classes de 100 et plus, soit au moins 71,1% des participants qui évoluent dans des classes de 51 élèves et plus. En revanche, seulement 5,6% évoluent dans des classes de moins de 25 élèves et 18,4% dans des classes de 26 à 50, soit 21,1% au total évoluant dans des classes de 50 élèves et moins.

**Tableau VII**  
**Les conditions de travail (dans l'exercice du métier)**

<b>Q. 14 Taille moyenne d'un groupe de 11<sup>e</sup></b>		
	<b>F</b>	<b>%</b>
Moins de 25	2	5,6
De 26 à 50	7	18,4
De 51 à 75	10	26,3
De 76 à 100	9	23,7
100 et plus	8	21,1
Valeurs manquantes	2	5,6

Pour un enseignement efficace, de telles conditions requièrent de la part de l'enseignant des compétences en techniques de gestion des grands groupes. Aussi, devrait-il utiliser des stratégies de travail pouvant permettre aux élèves de développer leurs compétences métacognitives. Ceci aurait l'avantage d'assurer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages de la production écrite.

Dans le tableau VIII (Q15.1), la plupart des participants déclare n'avoir ni manuels (86,8%), ni guides didactiques (92,1%), ni dictionnaires (94,7%), ni ouvrages de grammaires (94,7%). Ceci reste un handicap majeur. Pour qu'un enseignement soit

efficace, il doit s'appuyer sur de solides supports didactiques. Cependant, dans le contexte guinéen, cette dimension du problème demeure encore un nœud gordien.

**Tableau VIII**  
**Les conditions de travail (ressources matérielles)**

<b>Q. 15.1 Dans l'enseignement de l'écrit, l'école met-elle les ressources matérielles à votre disposition?</b>								
	<b>Manuels</b>		<b>Guide didactique</b>		<b>Dictionnaire</b>		<b>Grammaire</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Aucune	33	86,8	35	92,1	36	94,7	36	94,7
En nombre suffisant	3	7,9	3	7,9	-	-	-	-
En nombre juste suffisant	1	2,6	-	-	-	-	-	-
En assez grande quantité	1	2,6	-	-	-	-	-	-
Valeurs manquantes	-	-	-	-	-	-	-	-

L'insuffisance voire le manque d'ouvrages de référence renforce l'idée de développer les compétences métacognitives chez les élèves en vue de leur permettre d'aller chercher toutes les ressources que l'environnement externe immédiat peut leur offrir. Ce manque de matériel didactique signifie aussi que pour son enseignement, l'enseignant ne peut compter sur aucune ressource interne. Même le programme de français qu'il est censé avoir ne lui est pas souvent accessible. Notons en passant que les rares «mallettes pédagogiques» données par quelques organismes de la coopération internationale, servent de décor au bureau du proviseur.

#### **4.2 LES OPINIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE**

Sur l'enseignement de la production écrite, nous avons recueilli les opinions des participants sur la réussite et la difficulté des élèves, les causes des difficultés, leurs propres représentations du savoir-écrire et l'application des programmes. Selon la majorité des participants (57,9%), le taux de réussite des élèves en français est au plus 25% (Q16, Tableau IX). À ce premier pourcentage de répondants, s'ajoutent 28,9% qui disent que le taux de réussite se situe au plus à 50%.

#### 4.2.1 Les opinions des enseignants sur la réussite et les difficultés des élèves

Pour les répondants, le taux de réussite des élèves en français est donc très faible: près de 87% pensent que la moitié des élèves ou beaucoup moins n'atteignent pas les objectifs du secondaire. Ce constat a été déjà fait par le MEPU en 1986. Le taux élevé de l'insatisfaction prouve qu'il y a dans le système un problème qu'il faut absolument déceler et corriger. Ceci nous a amenée à faire un ensemble de croisements pour voir si l'utilisation ou le développement en classe de certaines activités liées à la production écrite (Q19, Q20.1.f, Q29.b, Q36, Q37.1.d, Q41.d, Q42.a/d et Q44.a) avaient un lien avec la perception que les enseignants ont de la proportion d'élèves qui réussissent (Q16). Les résultats de ces croisements montrent qu'il y a bien un lien statistiquement significatif entre le degré de traitement de certains aspects de la production écrite et la proportion d'élèves qui réussissent (cf. Tableau XXXIX, Annexe X4). D'une manière générale, plus les aspects mentionnés sont traités, plus les participants pensent que la proportion d'élèves qui réussissent augmente.

**Tableau IX**  
**Les opinions sur la réussite des élèves**

<b>Q. 16 Proportion des élèves qui réussissent à atteindre les objectifs du secondaire</b>		
<b>Taux de réussite</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
25%	22	57,9
50%	11	28,9
75%	3	7,9
90%	-	-
100 et plus	-	-
Valeurs manquantes	2	5,3

Par la question 19 du tableau X, nous avons demandé aux professeurs d'évaluer la proportion de leurs élèves de 11<sup>e</sup> pour qui tel ou tel aspect particulier de l'écriture représente une réelle difficulté. En regroupant en deux grandes catégories (*50% d'élèves et moins* pour la première et *51% et plus* pour la seconde) l'échelle de mesure, nous remarquons que la majorité des participants situe les difficultés au niveau de *50% et moins* des élèves, excepté l'item «manifester de l'originalité par le choix et la présentation



des idées» pour lequel cette même majorité identifie les difficultés au niveau de plus de 50% des élèves.

On observe même des pourcentages assez élevés allant de 28,9% à 50% qui ne décèlent des difficultés qu'au niveau de 25% et moins seulement des élèves. Or logiquement, si la majorité des participants (57,9%) ne situe le taux de réussite qu'à 25% et moins (Q16, Tableau IX), nous devrions avoir à peu près la même proportion de participants qui situerait les difficultés au niveau de 75% au moins des élèves.

**Tableau X**  
**Les opinions sur les difficultés des élèves**

No Q	Désignation	25% et moins		26 à 50%		51 à 75%		Plus de 75%		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
19	Les points sur lesquels les élèves éprouvent des difficultés										
1	Utiliser des mots à bon escient	16	42,1	14	36,8	3	7,9	5	13,2	-	-
2	Employer correctement les pronoms	11	28,9	14	36,8	9	23,7	4	10,5	-	-
3	Orthographier d'un point de vue lexical	17	44,7	8	21,1	8	21,1	5	13,2	-	-
4	Orthographier d'un point de vue grammatical	13	34,2	14	36,8	5	13,2	5	13,2	1	2,6
5	Rechercher les idées	11	28,9	9	23,7	9	23,7	8	21,6	1	2,6
6	Organiser ses idées	14	36,8	10	26,3	6	15,8	8	21,1	-	-
7	Produire des phrases complètes et correctes	11	28,9	15	39,5	6	15,8	6	15,8	-	-
8	Utiliser à bon escient la ponctuation	11	28,9	11	28,9	10	26,3	5	13,2	1	2,6
9	Manifester de l'originalité par le choix et la présentation des idées	13	34,2	5	13,2	10	26,3	9	23,7	1	2,6
10	Bien agencer les idées dans le texte	12	31,6	11	28,9	10	26,3	4	10,5	1	2,6
11	Lier les éléments du texte en utilisant les connecteurs	12	31,6	14	36,8	8	21,2	4	10,5	-	-
12	Choix du type de texte adapté à la situation de communication	13	34,2	15	39,5	7	18,4	3	7,9	-	-
13	Relire et corriger le texte	19	50,0	8	21,1	6	15,8	4	10,5	1	2,6
14	Produire et présenter un texte acceptable	15	39,5	12	31,6	8	21,1	3	7,9	-	-

On peut retenir que le point de vue des professeurs sur les difficultés des élèves révèle l'existence de problèmes à propos des aspects linguistiques et de l'expression des idées («l'utilisation à bon escient de la ponctuation [39,5%], la recherche des idées

[45,3%]»). L'originalité est un objectif très secondaire de l'enseignement du français au secondaire, encore moins en langue seconde. À la lumière de ces chiffres, on peut se demander ce que signifie la question 16 (Tableau IX) et on comprend qu'il y a une contradiction entre la Q16 et Q19 du Tableau X).

Le tableau XI présente les causes des difficultés des élèves en production écrite. Les participants devaient marquer leur degré d'accord ou de désaccord à propos d'une liste de difficultés proposées. Il apparaît (Q20.1) que 15,8% seulement sont *plutôt d'accord* et 13,2% sont *tout à fait d'accord* avec l'idée que le grand nombre d'élèves en classe soit une des causes majeures des difficultés des élèves. Les autres ne sont *pas du tout d'accord* (10,5%) ou sont *plutôt pas d'accord* (50%). Si le facteur taille des classes, n'est pas considéré comme une cause des difficultés d'apprentissage par la majorité des répondants, c'est parce que cette réalité semble être perçue comme normale au regard du contexte. Il faut dire que, les enseignants ont étudié dans des conditions similaires.

**Tableau XI**  
**Les opinions sur les causes des difficultés**

No	Désignation	Pas du tout d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20.1	Si certains élèves ont de la difficulté à écrire c'est parce que :										
A	Le milieu familial ne favorise pas l'écrit	3	7,9	3	7,9	4	10,5	28	73,7	-	-
B	Peu de motivation pour l'écrit, la société privilégie l'oral	2	5,3	2	5,3	10	26,3	24	63,2	-	-
C	Manque de confiance en soi	4	10,5	7	18,4	13	34,2	13	34,2	1	2,6
D	Écart trop grand entre les objectifs et les programmes de la production écrite	6	15,8	7	18,9	10	26,3	14	36,8	1	2,6
E	La société ne considère pas l'écrit comme un objet d'enseignement en soi	6	15,8	6	15,8	6	15,8	18	47,4	2	5,3
F	Les élèves n'écrivent pas assez	2	5,3	4	7,9	15	39,5	16	42,1	2	5,3
I	Trop de lacunes au cours de la scolarité antérieure	3	7,9	4	10,5	6	15,8	24	63,2	1	2,6
J	Trop d'élèves par classe pour un enseignement efficace	4	10,5	19	50,0	10	26,3	5	13,2	-	-

Pour les sept autres facteurs qui apparaissent dans le tableau, la majorité des participants sont *plutôt d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec l'idée qu'ils constituent les

causes majeures des difficultés des élèves. Il faut mettre en évidence le cas de trois de ces sept facteurs: 1) le fait que le milieu familial ne favorise pas l'écrit, 2) le peu de motivation pour l'écrit (la société privilégiant l'oral) et 3) le trop grand nombre de lacunes accumulées au cours de la scolarité antérieure. Pour chacun de ces trois facteurs, au moins 63,2% et au plus 73,7% des participants sont tout à fait d'accord avec l'idée qu'ils constituent des causes majeures des difficultés des élèves. Le fait que la famille et la société favorisent plutôt l'oralité que l'écrit corrobore la pensée de l'écrivain malien Amadou Ampathé Bâ<sup>51</sup> quand il affirme qu'en Afrique «un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle». Dans un tel contexte, les croyances populaires admettent que plus l'individu gagne en âge, mieux il accumule des connaissances et des expériences pertinentes. La tradition orale transmise en particulier par les «griots»<sup>52</sup> s'apprend par cœur. À l'école, on ne demandait à l'élève que de mémoriser ou «d'apprendre par cœur» sa leçon, qu'il devrait rendre textuellement au moment du contrôle; la mémorisation devenait le moyen d'apprentissage par excellence. Ne soyons pas surpris de constater de nos jours que ces pratiques font encore du chemin chez les élèves. Au niveau du secondaire, les enseignants qui cautionnent encore ces méthodes traditionnelles n'en connaissent certainement pas d'autres ou semblent avoir effectué leur apprentissage dans les mêmes conditions. À les entendre parler<sup>53</sup>, plusieurs d'entre eux imputent, aux élèves la responsabilité de tous les échecs enregistrés. Ce témoignage tiré des entrevues montre comment les répondants situent la responsabilité au niveau des élèves. Pour eux, au moment de l'activité rédactionnelle, les élèves manifestent peur et angoisse.

Les élèves ne sont pas toujours enthousiastes à l'idée d'une production écrite; elle est trop souvent associée à l'idée que les terribles fautes d'orthographe seront encore une cause d'échec (E3).

L'organisation même du programme d'études et les objectifs de l'enseignement du français sont questionnables. Par ricochet, c'est la pratique de classe où l'enseignant est confronté à la difficulté de faire acquérir une matière à des enfants qui ont un vécu linguistique complexe, qu'il faut questionner. Une conception claire du statut même du

---

<sup>51</sup> Grande figure de la littérature africaine, auteur de *L'étrange destin de Wangrin*.

<sup>52</sup> Les griots sont les grands détenteurs de la tradition orale qu'ils se transmettent de génération en génération.

<sup>53</sup> Informations provenant de nos contacts informels.

français par rapport aux langues locales aiderait davantage les enseignants à faire des choix pertinents dans l'enseignement de la production écrite. Face à cette complexité contextuelle et aux conditions de travail précaires, on pourrait aussi questionner la motivation et la formation des enseignants. La motivation de l'enseignant pour la production écrite est considérée comme un moyen susceptible de favoriser la réussite des apprentissages. L'enseignant doit être un modèle pour ses élèves, bien qu'il soit difficile de réunir toutes les qualités de «l'enseignant modèle» (Noël-Gaudreault, 1996). D'où l'importance pour lui de pratiquer ce qu'il enseigne (Wess, 1982, cité par Préfontaine, 1998:21).

Dans le contexte guinéen, les enseignants ne pratiquent pas du tout l'écriture. De plus, ils trouvent plusieurs justifications à ce genre de comportements: la société privilégie l'oral (Tableau XI, Q20. 1a), les conditions de travail (Tableau VIII, Q15.1) ne s'y prêtent pas, les salaires sont insuffisants, les familles sont larges, les élèves ne sont pas motivés pour l'écrit, etc. (E4). Les enseignants semblent beaucoup insister sur ce dernier argument, et parlent très peu de leurs habitudes personnelles de rédaction. Il n'est pas surprenant de trouver des enseignants dont les connaissances en écriture sont lacunaires, ou qui éprouvent carrément des difficultés à l'activité scripturale. La motivation à l'écrit ne peut être possible que s'il n'y a pas de décalage entre les habitudes scripturales des enseignants et celles qu'ils devraient inculquer à leurs élèves. D'où l'importance de la bonne maîtrise par l'enseignant de toutes les activités qu'il recommande à ses élèves. Seulement, s'il n'a pas le moindre sentiment que la fréquence d'écriture des élèves dépend aussi de sa propre motivation pour la tâche et surtout de sa préparation, on peut se demander par quel miracle arriverait la réussite des dits élèves.

#### **4.2.2 Les représentations du savoir écrire**

À la question de savoir ce que signifie «savoir écrire» (Q17), la majorité des participants pense que cela comprend l'ensemble des éléments contenus dans le tableau XII. Savoir écrire, c'est surtout: savoir orthographier son texte sans faute, savoir structurer ses phrases, savoir exprimer sa pensée dans diverses circonstances, savoir respecter les caractéristiques du type de texte qu'on écrit. Pour tous ces items (a, b, d, f)

52,6% au moins et 65,8% au plus des participants sont *tout à fait d'accord* avec l'idée qu'ils traduisent le sens du savoir écrire. Dans une moins forte proportion, savoir écrire c'est aussi: savoir bien structurer son texte, savoir présenter un texte calligraphié propre et bien disposé, savoir répondre à un besoin de communication personnelle et sociale et savoir produire un texte possédant des qualités littéraires. Au moins 28,9% et au plus 44,7% des répondants sont *tout à fait d'accord* que ces derniers énoncés (c, e, g, h) traduisent le sens du savoir écrire.

**Tableau XII**  
**Les représentations du savoir écrire**

No	Désignation	Pas du tout d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	Savoir écrire c'est :										
A	Savoir orthographier son texte sans faute	4	10,5	4	10,5	8	21,1	21	55,3	1	2,6
B	Savoir bien structurer ses phrases	3	7,9	1	2,6	9	23,7	20	52,6	5	13,2
C	Savoir bien structurer son texte	4	10,5	12	31,6	-	-	17	44,7	5	13,2
D	Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances	4	10,5	6	15,8	-	-	17	44,7	5	13,2
E	Savoir présenter un texte calligraphié, propre et bien disposé	6	15,8	5	13,2	10	26,3	11	28,9	6	15,8
F	Savoir respecter les caractéristiques des types de texte qu'on écrit	2	5,3	1	2,6	6	15,8	23	60,5	6	15,8
G	Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale	2	5,3	2	5,3	10	26,3	16	42,1	8	21,1
H	Savoir produire un texte possédant des qualités littéraires	8	21,1	2	5,3	10	26,3	12	31,6	6	15,8

Hormis savoir bien structurer son texte, des pourcentages de réponses allant de 15,8% à 26,3% sont également *plutôt d'accord* avec l'idée que ces énoncés traduisent le savoir écrire. Cependant, les pourcentages des participants qui ne sont *pas du tout d'accord* ou qui sont *plutôt pas d'accord* ne sont pas négligeables. C'est le cas surtout de savoir orthographier son texte sans faute, de savoir structurer son texte, de savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances, de savoir présenter son texte

calligraphié et bien disposé et de savoir produire un texte possédant des qualités littéraires. Les pourcentages des enseignants interrogés qui ne sont *pas du tout d'accord* avec ces énoncés comme définitions du savoir écrire varient entre 10,5% et 21,1%, et ceux d'entre eux qui sont *tout à fait d'accord* varient entre 55,3% et 31,6%.

De tels résultats suggèrent l'idée que les professeurs de français ne s'entendent pas sur la signification à donner au savoir écrire (Tableau XII). Or, il nous semble que du sens donné au savoir écrire découlent leurs choix en terme de contenus, leurs stratégies, leurs attitudes et leurs comportements aussi bien dans l'enseignement que dans l'évaluation de la production écrite. La diversité d'opinions et de pratiques pédagogiques n'est pas en soi une faiblesse. Cependant, celle que nous observons semble découler d'une préparation insuffisante de certains participants au point que ceux-ci ne semblent pas savoir de quoi l'on parle.

Une question posée voulait connaître ce que les enseignants pensent de la collaboration avec des professeurs d'autres matières dans le cadre de l'enseignement de l'écrit (Q18); les participants ont évoqué des éléments qui nous semblent pertinents. En effet, la plupart d'entre eux, soit 30 sur 38, pensent que cette collaboration est nécessaire et enrichissante dans la pratique de leur métier. Selon eux, elle se fait de façon harmonieuse grâce aux échanges entre collègues, tandis que certains disent qu'il n'y a pas du tout de collaboration à cause des malentendus sur la responsabilité même de l'enseignement du français. D'autres enseignants des autres disciplines pensent que, si les élèves écrivent mal, la faute incombe entièrement à leurs homologues de français, les seuls responsables de la dite discipline (Q18). N'étant pas de cet avis, ces derniers accusent leurs collègues de ne fournir aucun effort pour corriger à chaque fois que c'est possible les erreurs de bas niveau commises par leurs élèves. Tous sont unanimes cependant sur le bien-fondé de la collaboration (cf. Q18, *question ouverte*). Selon les participants, celle-ci permet l'évaluation régulière des apprentissages, l'amélioration de l'enseignement, l'harmonisation des méthodes, la complémentarité entre enseignants, et la consolidation des aptitudes à l'écrit. Ceux qui sont réticents à l'idée de collaboration la jugent peu féconde et la qualifient d'être source de discussion et d'incompréhension. Sur la collaboration de professeurs de différentes disciplines d'ailleurs, il nous semble qu'un

autre modèle d'organisation par niveau d'enseignement/apprentissage devrait faire l'objet de recherche en vue de juger de sa pertinence par rapport au modèle d'organisation par discipline (groupe technique) qui est en vigueur actuellement dans les écoles secondaires.

**Tableau XIII**  
**Les déclarations sur l'application du programme officiel de français**

No	Désignation	Tout temps		De temps en temps		Pas du tout		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%
12.2	Appliquez-vous systématiquement le programme ?	18	47,4	20	52,6	-	-	-	-

Quant aux opinions sur l'application du programme officiel de français (Q12.2, Tableau XIII), il apparaît deux groupes à peu près égaux dont le premier prétend appliquer tout le temps le programme (47,4%), alors que le second ne l'appliquerait que de temps en temps (52,6%). Le fait que seulement 47,4% disent le faire peut être lié, encore une fois, aux conditions de travail de l'enseignant. Comme il apparaît dans le chapitre qui traite de la problématique de la recherche, nombreux sont les enseignants dans le système qui n'ont pas en leur possession les programmes d'enseignement. Or il semble bien difficile d'appliquer un programme qu'on ne connaît pas. C'est ce qui fait que très souvent dans le système, plusieurs enseignants ont recours aux anciens programmes qu'ils ont en leur possession, et auxquels ils sont mieux préparés. Inutile de rappeler ici que les soutiens aux enseignants sont bien maigres ou parfois inexistantes.

À propos de ce soutien à l'enseignement, les participants donnent des avis intéressants en réponses aux questions 21 et 22 du questionnaire. Ils soutiennent que les ateliers d'écriture<sup>54</sup> développent la compétence professionnelle, car ils permettent la communication de nouvelles connaissances, la production du matériel didactique adéquat

---

<sup>54</sup> Les ateliers d'écriture sont inscrits dans le cadre des soutiens à donner à l'enseignant de français. En Guinée, ils sont plutôt rares pour ne pas dire quasi absents de la formation.

et cultivent l'esprit d'équipe. Néanmoins, la compétence professionnelle exige que soient remplies un certain nombre de conditions telles que la motivation des enseignants, la régularité des ateliers, la documentation et un cadre approprié. Étant donné que la pratique des ateliers d'écriture n'est pas courante, quelques répondants pensent que la question ne les concerne pas (Q21) tandis que, certains autres évoquent dans le souci de contribuer à la construction d'un savoir-écrire chez les élèves, quelques axes à améliorer dont le programme et les méthodes d'enseignement, la formation versus le perfectionnement, et des aspects à encourager tels la motivation des élèves et de leurs enseignants et l'environnement matériel et social.

En ce qui concerne le programme, les recommandations sont les suivantes: accorder plus de temps à la production écrite dès les premières années du secondaire, réduire considérablement l'enseignement de la littérature au second cycle du secondaire (Lycée), améliorer les démarches didactiques et dynamiser la formation et le perfectionnement en créant un environnement matériel et social plus convivial (bibliothèques, normalisation des effectifs, bref une collaboration saine entre différents intervenants) (Q22).

#### **4.2.3 Les contenus d'enseignement**

Dans cette section, les enseignants ont été interrogés sur les contenus d'enseignement qu'ils privilégient, notamment «les pratiques liées aux aspects textuels et linguistiques» et «les démarches et procédures reliées aux pratiques». Les activités de production écrite dont il a été question sont: l'enseignement des techniques et des procédures pour faire adapter l'écriture au type de texte demandé (Q25.2) et au destinataire (Q25.3), les pratiques reliées aux aspects textuels (Q28), linguistiques (Q26 et 27), les démarches et procédures d'enseignement des éléments de la phrase (constituants, fonctions grammaticales), (Q37.2 et 37.3), les activités proposées aux élèves dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale en classe (Q38.1 et Q38.2) et les autres procédures reliées à la vérification de l'écriture (Q40). Ces activités sont celles déclarées par les répondants, c'est-à-dire rappelons-le leurs perceptions et non



des données objectives. Il faut signaler aussi que nous nous sommes intéressée à la proportion du temps consacré aux activités d'enseignement de la production écrite.

#### 4.2.3.1 *Les contenus d'enseignement liés aux aspects textuels*

Le tableau XIV présente l'importance accordée à l'enseignement des contenus didactiques en production écrite. Il s'agit de l'enseignement des techniques, des procédés ou des manières de faire pour faire adapter l'écriture des élèves au type de texte demandé (Q25.2) et au destinataire (Q25.3), et des contenus liés aux aspects textuels que sont les structures des différents types de textes, les règles de cohérence et de progression thématique du texte, les organisateurs textuels, les substituts, les aspects et les temps verbaux, le discours rapporté, les marques de l'énonciation (Q28). Nous remarquons que les pourcentages de ceux qui n'enseignent *pas du tout* les contenus qui apparaissent dans ce tableau (Q25.2, Q25.3 et Q28) sont très marginaux. En général, tous les contenus que contient le tableau XIV sont enseignés *moyennement* et *beaucoup* par la majorité des participants. Il faut cependant mettre l'accent sur les règles de cohérence et de progression thématique, d'une part, et les techniques, les procédés et les manières de faire pour faire adapter l'écriture au type de texte demandé ou au destinataire, de l'autre. Ces deux items sont déclarés être *beaucoup* enseignés par la majorité des participants. Ils sont respectivement *beaucoup* enseignés par 44,7% et 55,3% des participants. Les pourcentages des participants qui disent n'enseigner que *peu* ces contenus ne sont pas négligeables. Ils varient entre 7,9% et 36,8%.

**Tableau XIV**  
**Les aspects textuels**

No	Désignation	Pas du tout		Un peu		Moyennement		Beaucoup		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25.2	Dans quelle mesure avez-vous, cette année, enseigné à vos élèves des techniques, des procédés ou des manières de faire pour										
	Faire adapter leur écriture au type de texte demandé?	1	2,6	6	15,8	10	26,3	21	55,3	-	-
25.3	Dans quelle mesure avez-vous, cette année, enseigné à vos élèves des techniques, des procédés pour :										
	Faire adapter leur écriture au destinataire?	3	7,9	14	36,8	17	44,7	4	10,5	-	-
28	Dans quelle mesure enseignez-vous cette année les éléments suivants en ce qui concerne le texte et la situation de communication										
A	Les structures des différents types de textes	1	2,6	7	18,9	14	36,8	15	39,5	1	2,6
B	Les règles de cohérence et de progression thématique	-	-	3	7,9	17	44,7	17	44,7	1	2,6
C	Les organisateurs textuels	-	-	4	10,5	22	55,9	11	28,9	1	2,6
D	Les substituts	3	7,9	8	21,1	13	34,2	13	34,2	1	2,6
E	Les aspects et les temps verbaux	2	5,3	8	21,1	21	55,3	7	18,4	-	-
F	Le discours rapporté	1	2,6	8	21,1	14	36,8	12	31,6	3	7,9
G	Les marques de l'énonciation	3	7,9	6	15,8	15	39,5	13	34,2	1	2,6

À la lumière des résultats du questionnaire, les enseignants interrogés accordent à ces contenus une grande importance. Toutefois, nous dirons avec réserve que les plaintes des enseignants ne correspondent pas aux réponses qu'ils laissent entrevoir dans le tableau XIV, surtout pour ce qui est de la grammaire du texte, à laquelle renvoient les éléments a, c et g. En témoignent ces propos recueillis en entrevue d'équipe d'enseignants de français de 11<sup>e</sup> :

De tous les éléments susceptibles d'être appris dans le texte et la situation de communication, nous n'enseignons que les organisateurs textuels sous la rubrique *Résumé de texte* (E4).

Comme nous le constatons, pendant qu'ils disent enseigner *moyennement* ou *beaucoup* ces éléments à travers les données issues du questionnaire, celles de l'entrevue nous indiquent qu'ils sont loin d'être familiers avec la grammaire textuelle. Ces commentaires rejoignent ce que nous savons nous-mêmes des contenus de la formation des maîtres. Les composantes de la cohérence textuelle sont un domaine relativement nouveau qui y est encore peu présent.

Au vu de ces résultats, l'on peut se poser la question de la fiabilité des réponses. L'incohérence dans les réponses à des questions qui ont des liens évidents semble confirmer leur peu de fiabilité. C'est le cas de l'item (b) qui serait enseigné *moyennement* et *beaucoup* par au moins 89% des participants. En même temps, seulement 68% (item d) disent enseigner avec la même intensité la question des substituts qui est un composant essentiel de la cohérence textuelle. Cela nous incitera à être encore plus prudente dans l'interprétation des données de l'enquête qui risquent de tendre, si l'on en croit les réponses à la question 28 (Tableau XIV), à une vue très «optimiste» de la réalité.

#### 4.2.3.2 Les contenus d'enseignement liés aux aspects linguistiques

Contrairement aux aspects textuels, les pourcentages de ceux des répondants qui disent ne pas enseigner les aspects linguistiques sont plus élevés. Ils varient entre 5,3% et 26,3%.

**Tableau XV**  
**Les aspects linguistiques**

No	Désignation	Pas du tout		Un peu		Moyennement		Beaucoup		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
26	En vocabulaire, dans quelle mesure enseignez-vous cette année										
A	La synonymie	5	13,2	10	26,3	17	44,7	6	15,8	-	-
B	L'antonymie	10	26,3	8	21,1	17	44,7	3	7,9	-	-
C	Le champ lexical	2	5,3	8	21,1	13	34,2	15	39,9	-	-
D	Le niveau de langue	3	7,9	12	31,6	13	34,2	10	26,3	-	-
27	Du point de vue de la syntaxe et de la morphologie <sup>55</sup> , dans quelle mesure enseignez-vous cette année										
A	La nature des mots et des groupes syntaxiques	7	18,4	9	23,7	14	36,8	4	10,5	4	10,5
B	Les fonctions des groupes de mots	8	21,1	11	28,9	8	21,1	7	18,4	4	10,5
C	Les structures des phrases	5	13,2	8	21,1	17	44,7	4	10,5	4	10,5
D	La ponctuation	9	23,7	9	23,7	9	23,7	7	18,4	4	10,5
E	Les règles d'accord	3	7,9	5	13,2	15	39,5	11	28,9	4	10,5

En ce qui concerne le lexique, hormis le champ lexical et le niveau de langue, les pourcentages des enseignants qui disent *ne pas* enseigner ou enseigner *un peu* la synonymie et l'antonymie s'élèvent à 13,2% et 26,3% respectivement. D'une manière

<sup>55</sup> Les points a, b, c, d de la question 27 relèvent de la syntaxe tandis que le point e lui, relève de la morphologie.

générale, les enseignants participants disent enseigner *moyennement* ou *beaucoup* le vocabulaire (Q26, a à d), et la morphologie (Q27e). En syntaxe, la question portait sur les quatre dimensions essentielles que sont les classes grammaticales la nature des mots et des groupes syntaxiques, les fonctions, les structures et la ponctuation (items a, b, c, d de la Q27). C'est 42% qui disent enseigner *un peu* ou *pas du tout* les classes grammaticales, 50% les fonctions, 47% la ponctuation et 34% la structure des phrases, alors qu'au contraire 68,4% disent travailler *moyennement* ou *beaucoup* les règles d'accord en classe (item 27.e). La cohérence de telles attitudes est difficile à saisir quand on sait que, pour résoudre efficacement des problèmes morphologiques d'accord, il faut pouvoir identifier sans erreur la classe grammaticale de l'unité linguistique, la structure syntaxique dans laquelle elle est insérée et les relations qu'elle entretient avec le reste de la phrase (fonction). De plus, on a vu que les enseignants se plaignaient que leurs élèves maîtrisent mal la langue (Q 19, Tableau X et E1). En effet, 58% répondaient que seulement 25% des élèves réussissent à atteindre les objectifs du secondaire (cf. Q 16). Enfin, près du tiers des enseignants interrogés estiment que plus de la moitié de leurs élèves éprouvent des difficultés «à produire des phrases complètes et correctes» (Q19), tandis que 40% pensent que plus de 75% de leurs élèves ont des difficultés à utiliser à bon escient la ponctuation, et plus de 26% à bien employer l'orthographe grammaticale (Tableau X).

Il apparaît donc une légère variation entre les personnes interrogées autour des aspects linguistiques. Cependant, la majeure partie d'entre elles dit enseigner *moyennement* ou *beaucoup* ces aspects sauf en ce qui concerne les fonctions des groupes de mots et la ponctuation.

Les incohérences dans les réponses des participants peuvent s'expliquer par la formation incomplète qu'ils ont reçue et par la nature confuse des recommandations du programme officiel. En effet, la plupart des enseignants interrogés n'ont pas eu une formation pédagogique et didactique appropriée pour enseigner les aspects linguistiques. En ce qui concerne le programme, on retrouve assez souvent des recommandations du genre «n'enseigner qu'au besoin», ce qui laisse à l'enseignant une grande marge de manœuvre qui sous-entend même un certain laisser-aller dans la mesure où ce dernier peut éviter d'enseigner un contenu par manque de compétence, de temps ou de

motivation. Dans l'un comme dans l'autre cas, l'enseignant peut trouver un argument pour se justifier comme cela apparaît dans l'entrevue d'équipe (E4): «Par contre, bien que l'enseignement du vocabulaire soit conseillé (à titre indicatif) par le programme, cette rubrique n'est aussi pas explicitement enseignée compte tenu du volume horaire alloué au français», disent-ils.

En considérant donc cette réalité, certains enseignants semblent croire que les éléments liés aux fonctions des groupes syntaxiques et à la ponctuation sont déjà des acquis pour les élèves rendus en première année du second cycle du secondaire. Une autre réalité semble pouvoir expliquer la diversité au niveau des efforts consacrés à chacun des aspects du programme d'études. En effet, selon une certaine conception de l'enseignant dans le contexte guinéen comme dépositaire du savoir, il semble inacceptable de sa part de faillir à la réponse à une question posée par un élève. À cette réalité s'ajoute l'insuffisance, voire le manque quasi total de manuels essentiels à l'enseignement. Ces deux facteurs combinés peuvent expliquer la tendance des enseignants à s'attarder sur des parties du programme dont ils ont une meilleure maîtrise. En revanche, ils semblent **effleurer** les parties pour lesquelles ils n'ont pas l'information nécessaire, d'autant plus que les recommandations du programme officiel ne leur parviennent que rarement.

#### **4.2.4 Les démarches d'enseignement**

##### *4.2.4.1 Les démarches linguistiques: les procédures en grammaire et orthographe*

Les tableaux XVI, XVII, XVIII et XIX présentent les démarches et les procédures d'enseignement. Nous avons voulu savoir (Tableau XVI) si les répondants enseignent les démarches à mettre en œuvre pour reconnaître les constituants de la phrase (le verbe, le nom, le GN, le GV, les propositions subordonnées, etc., ou une fonction, l'attribut. D'une manière générale, ceux qui ne les enseignent *pas du tout* et ceux qui ne les enseignent que *rarement* sont de loin en nombre inférieur par rapport à ceux qui les enseignent *quelquefois* et *très souvent*. Les pourcentages de ceux qui disent ne jamais enseigner ces démarches varient de 0 à 15,8%. Ceux qui les enseigneraient *rarement* se situent entre 10,5 et 26,3%.

**Tableau XVI**  
**Les démarches enseignées aux élèves**

No	Désignation	Pas du tout		Rarement		Quelquefois		Souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37.2	Enseignement de démarches à mettre en œuvre pour reconnaître dans une phrase:										
*	Un verbe	6	15,8	4	10,5	12	31,6	16	42,1	-	-
*	Un nom	5	13,2	7	18,4	12	31,6	12	31,6	2	5,3
*	Un déterminant	5	13,2	5	13,2	12	31,6	16	42,1	-	-
*	Un groupe de noms	5	13,2	6	15,8	12	31,6	15	29,5	-	-
*	Un groupe verbal	5	13,2	4	10,5	12	31,6	16	42,1	1	2,6
37.3	Enseignez-vous les démarches à utiliser pour reconnaître dans une phrase:										
*	Un attribut	1	2,6	10	26,3	18	47,4	9	23,7	-	-
*	Une proposition subordonnée	-	-	5	13,2	20	52,6	13	34,2	-	-
*	Un adjectif faisant partie du GN	2	5,3	9	23,7	16	42,1	10	26,3	1	2,6
*	Un adjectif faisant partie du GV	2	5,2	9	23,7	16	42,1	11	28,9	-	-

Cela nous donne en tout près de 30% des participants qui ne les enseignent pas du tout ou qui les enseignent *rarement*. Ce qui signifie que ceux qui les enseignent *quelquefois* et *souvent* représentent au moins 70% des personnes interrogées. La situation est à peu près la même pour le tableau XVII (Q38.1) qui traite des pratiques demandées aux élèves dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale.

**Tableau XVII**  
**Les pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe (1)**

No	Désignation	Pas du tout		Rarement		Quelquefois		Souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38.1	Dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale, demandez-vous aux élèves:										
A	D'apprendre les règles avant de faire les exercices?	9	23,7	2	5,3	15	39,5	12	31,6	-	-
B	D'observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle?	3	7,9	1	2,6	14	36,8	20	52,6	-	-
C	Formuler eux-mêmes une règle qu'ils découvrent?	5	13,2	6	15,8	11	28,9	12	31,6	4	10,5
D	Comparer la règle découverte à celle des autres et à celle du professeur?	9	23,7	6	15,8	11	28,9	12	31,6	-	-
E	Discuter en équipe des observations faites sur les phrases	4	10,5	11	28,9	16	42,1	7	18,5	-	-
F	Vérifier dans leur propre texte et/ou chez les pairs l'application d'une règle qu'on apprise?	9	23,7	9	23,7	8	21,1	12	31,6	-	-

Les réponses à la question 38.1 semblent révéler que les enseignants de 11<sup>e</sup> année sont très majoritairement gagnés (de 60,5% à 89,4%, Q38.1 b à e) aux conceptions constructivistes qui insistent sur la nécessité de placer l'élève dans un environnement d'apprentissage favorable à la découverte personnelle des connaissances. Cependant, il nous semble y avoir un problème: les réponses aux questions 38.1 a et 38.1 c sont clairement contradictoires. En effet, environ 71% affirment demander aux élèves d'apprendre la règle d'abord, comme première étape de l'exercice, et la même proportion leur demande de découvrir la règle et la formuler. Ces deux questions réfèrent à deux types de démarches d'apprentissage opposées: on ne peut à la fois «apprendre une règle avant de faire des exercices» et «observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle». La première démarche est de type traditionnel, donner une règle avant que commence la participation active de l'élève, alors que la seconde veut impliquer davantage l'élève dans ses apprentissages (cf. 2.4 et 2.5 du Chapitre 2). Il semble que les enseignants n'ont pas vraiment compris de quoi il était précisément question, ce qui ne ferait que confirmer leur manque de formation.

La réponse à la question (38.1 f) est aussi révélatrice d'une conception traditionnelle de l'enseignement de la grammaire : seulement 31,6% font assez directement le lien entre l'apprentissage d'une notion et son utilisation en contexte d'écriture.

Dans le tableau XVIII apparaissent des activités spécifiques liées à la syntaxe et à l'orthographe grammaticale. Le premier item (Q38.2 a) était destiné à vérifier si les pratiques des enseignants en classe étaient réellement de type heuristique. Présenter une règle illustrée de deux ou trois exemples est caractéristique d'un enseignement de type traditionnel. Or 63,2% des répondants disent le faire *souvent*, alors que plus de la moitié (52,6%) d'entre eux semblaient employer *souvent* une approche plus nouvelle: demander aux élèves «d'observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle» (Q38.1 b, Tableau XVII).

**Tableau XVIII**  
**Les pratiques scolaires en orthographe et en syntaxe (2)**

No	Désignation	Pas du tout		Rarement		Quelquefois		Souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38.2	Dans le travail en classe sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale:										
a	Expliquez-vous une règle aux élèves en l'illustrant de deux ou trois exemples?	1	2,6	3	7,9	10	26,3	24	63,2	-	-
b	Apprenez-vous aux élèves à utiliser les manipulations de déplacement et effacement pour dégager les propriétés des unités syntaxiques?	4	10,5	3	7,9	17	44,7	10	26,3	4	10,5
c	Dans un texte, faites-vous observer aux élèves pourquoi on utilise une phrase passive plutôt qu'active, une emphase plutôt qu'une phrase neutre?	1	2,6	8	21,1	17	44,7	10	26,3	2	5,3
d	A l'occasion de la rédaction d'un texte, faites-vous comparer aux différentes façons de dire, avec les différences ou les nuances qu'elles entraînent?	3	7,9	9	23,7	13	34,2	11	28,9	2	5,3

Les réponses au deuxième item sont significatives également: c'est seulement 10,5% des enseignants qui disent enseigner *souvent* à «utiliser régulièrement» les manipulations syntaxiques, alors que ces dernières sont la base même du travail sur la langue (Q38.2 b, Tableau XVIII). Quant à l'item c, on peut émettre certaines réserves sur la compréhension réelle de la question par les enseignants, par exemple quant au rôle de la passive comme ressource linguistique pour construire la cohérence d'un texte en inversant le thème et le rhème d'une phrase, car ce sont des développements qui font encore très peu partie de la formation des maîtres, en Afrique comme en Europe. Or 71% d'entre eux déclarent faire observer ce phénomène au moins *quelquefois* (parmi lesquels 26,3% le feraient *souvent*).

Pour ce qui est des procédures à utiliser régulièrement (Q40, Tableau XIX), même si la situation reste à peu près la même que pour les tableaux précédents, elle est largement différente au niveau de deux items. Il s'agit de «comment remplacer deux phrases simples par une phrase complexe» et de «comment découvrir un participe passé



dans une phrase complexe». La majorité des enseignants interrogés n'enseigne *pas du tout* ces deux items (15,8% dans chacun des cas) ou les enseigne *rarement* (47,4% pour chacun des deux items). On se souvient qu'un total de 76,3% des répondants étaient *tout à fait d'accord* (52,6%) et *plutôt d'accord* (23,7%) pour dire que savoir écrire, c'était «savoir bien structurer ses phrases» (Q17, Tableau XII) et près de 40% d'entre eux (Tableau X, Q19) identifiaient comme une difficulté des élèves «la production de phrases complètes et correctes». Or, seulement 36,1% enseignent *quelquefois* «comment remplacer deux phrases simples par une phrase complexe» (Q40.c, Tableau XIX), ce qui est une procédure qui peut permettre aux élèves de résoudre des problèmes syntaxiques. Pour les autres items toujours relatifs aux procédures, au moins 60% des participants les enseignent *quelquefois* et *souvent*. On peut quand même remarquer que près de 37% des répondants n'enseignent *pas* ou enseignent *rarement* «comment vérifier dans son propre texte que les pronoms sont bien employés» (Q40.g), alors que cet emploi est connu comme une difficulté courante des textes d'élèves quels qu'ils soient (Reichler-Beguelin, 1988).

Comme pour d'autres éléments déjà vus, il nous semble que si plusieurs participants à l'enquête disent ne pas enseigner tels démarches ou procédés reliés à la didactique de la production écrite (cf. Tableaux XVI, XVII, XVIII et XIX), cela peut être imputable en partie au caractère confus et à l'imprécision des recommandations officielles, en partie également au fait que les contenus concernés ont été prévus au programme des années antérieures. Malgré cela, des interrogations demeurent sur la pertinence de telles décisions, si ces contenus sont loin d'être maîtrisés par les élèves.

**Tableau XIX**  
**Les procédures reliées à la vérification de l'écriture**

No	Désignation	Jamais		Quelquefois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
40	Enseignez-vous aux élèves des procédures à utiliser régulièrement, par exemple:										
a	Comment remplacer un nom répété par un pronom?	3	7,9	7	18,4	24	63,2	3	7,9	1	2,6
b	Comment découvrir le sujet d'un verbe?	4	10,5	4	10,5	17	44,7	13	34,2	-	-
c	Comment remplacer deux phrases simples par une phrase complexe?	6	15,8	18	47,4	12	31,6	-	-	2	5,3
d	Comment découvrir un participe passé dans une phrase complexe?	6	15,8	18	47,4	12	31,6	2	5,3	-	-
e	Comment remplacer dans deux phrases qui se suivent une répétition par une subordonnée relative?	2	5,3	12	31,6	19	50,0	5	13,2	-	-
f	Comment vérifier, dans son propre texte, l'accord du verbe avec son sujet	3	7,9	6	15,8	20	52,6	9	23,7	-	-
g	Comment vérifier, dans son propre texte, que les pronoms sont bien employés?	7	18,4	7	18,4	14	36,8	10	26,3	-	-

En effet, pourquoi une révision n'est-elle pas envisagée alors que persistent d'énormes difficultés chez les élèves comme le disent eux-mêmes les enseignants à travers les données du questionnaire et des entrevues:

[...] le programme [...] a encore besoin d'aménagement en ce sens que pratiquement, il offre très peu de place à l'enseignement de l'écrit (E1; E3).

La recommandation floue du programme qui suggère de ne traiter certains contenus qu'au besoin, n'est pas prise en compte par les enseignants, qui croient que le niveau de lacunes accumulées est suffisamment élevé pour empêcher l'élève de poursuivre convenablement ses apprentissages. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les enseignants ne manquent pas d'arguments pour justifier leurs choix comme il apparaît encore une fois dans le témoignage ci-dessus recueilli en entrevue:

[...] la longueur démesurée du programme associée au contrôle de l'exécution (question d'état d'avancement) constituent d'autres freins. La volonté de consacrer quelques moments à des exercices d'expressions écrites existe mais l'allure commande. S'il faut choisir entre apporter le

nécessaire et finir le programme à bonne échéance, le choix porte sur la dernière alternative qui entraîne moins de risque administratif (sanctions). Dans l'ensemble on se dit qu'il vaut mieux fonctionner selon les instructions qui accompagnent le programme que de se soucier du mince tracé que constitue le travail effectué (E.2).

Selon le constat fait par de nombreux enseignants, la grammaire enseignée aux élèves du secondaire, plus particulièrement à ceux de 11<sup>e</sup>, ne correspond pas aux problèmes qui se posent aux élèves de ce niveau. En général, les élèves sont appelés à répondre à plusieurs questions qui conduisent directement à l'analyse de textes littéraires; ils surchargent leur mémoire d'apprentissages par cœur (définitions, règles, plans types, extraits de textes etc.) n'ayant aucun lien avec les situations concrètes de communications écrites. La syntaxe est considérée comme ayant été travaillée les années antérieures.

#### 4.2.4.2 Les démarches liées aux aspects textuels et communicatifs

Le tableau XX présente les résultats relatifs aux activités liées à l'apprentissage des aspects textuels et communicatifs de l'écrit. Sur les aspects textuels, 50% des personnes interrogées ne demandent *jamais* aux élèves de «mettre dans l'ordre un texte aux paragraphes mélangés» (Q29) et 34,2% ne demandent *jamais* des exercices sur les connecteurs. À ces pourcentages s'ajoutent respectivement 28,9% et 39,5% des enseignants interrogés qui ne font faire ces activités que *quelquefois*. Donc une grande majorité des participants (73,7% et 78,9%) ne font *jamais* ou font *quelquefois* faire ces activités. Ce qui revient à dire que les activités liées à l'apprentissage des aspects textuels ne sont proposées que par très peu de participants à cette enquête. En ce qui concerne les activités liées à l'apprentissage des aspects communicatifs de l'écrit (Q30 et 31), les positions sont assez diverses.

**Tableau XX**  
**Les aspects textuels et communicatifs demandés ou faits**

No	Désignation	Jamais		Quelquefois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
29	Dans l'enseignement d'aspects reliés à la <i>structure des textes</i> , demandez-vous à vos élèves:										
a	De mettre dans l'ordre un texte aux paragraphes mélangés?	19	50,0	11	28,9	5	13,2	2	5,3	1	2,6
b	De faire des exercices relatifs aux connecteurs?	13	34,2	15	39,5	8	21,1	2	5,3	-	-
30	Dans le cadre d'aspects reliés au phénomène de <i>communication</i> que constitue la rédaction d'un texte, faites-vous:										
a	Relever ce qui n'est pas adapté au destinataire?	13	34,2	10	26,3	14	36,8	1	2,6	-	-
b	Modifier le vocabulaire ou le niveau de langue d'un texte pour l'adapter au destinataire?	7	18,4	15	39,5	13	34,2	3	7,9	-	-
c	Imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné?	4	10,5	6	15,8	22	57,9	6	15,8	-	-
d	Adapter l'information sur le sujet traité aux circonstances de la communication (intention de l'auteur, point de vue, effet escompté)?	5	13,2	3	7,9	4	36,8	16	42,1	-	-
31	Faites-vous produire des textes ayant des destinataires autres que vous?	21	55,3	8	21,1	3	7,9	2	5,3	4	10,5

Pour les deux types d'interventions «faire relever ce qui n'est pas adapté au destinataire» et «faire modifier le vocabulaire ou le niveau de langue», c'est plutôt la majorité qui ne les fait *jamais* ou les fait *quelquefois*, soit environ 60% des répondants. Le pourcentage des participants qui dit faire *souvent* et *très souvent* ces deux interventions est non négligeable. Enfin, la grande majorité dit ne *jamais* faire produire (55,3%) des textes ayant des destinataires autres que l'enseignant lui-même ou les fait produire *quelquefois* (21,1%). On remarque donc, que c'est seulement 13% des répondants qui le font *souvent* et *très souvent* (Q31). Au regard des résultats du tableau XIV (Q25.3), il semble se dégager une contradiction puisque plus de 55% disaient enseigner *moyennement* ou *beaucoup* «des techniques, des procédés pour faire adapter l'écriture des élèves au destinataire» (Q25.3). On peut tenter de comprendre cette contradiction dans le sens que les participants enseignent théoriquement à leurs élèves des techniques, des procédures ou des manières de faire pour adapter leur écriture au

destinataire. Cependant, rendu à la pratique, l'enseignant demeure l'unique destinataire des travaux écrits.

Relativement à l'enseignement d'aspects reliés au phénomène de communication que constitue la rédaction, les participants disent faire modifier *souvent* (34,2%) et *très souvent* (7,9%) le vocabulaire ou le niveau de langue pour l'adapter au destinataire; ils font imaginer ou découvrir *souvent* (57,9%) et *très souvent* (15,8%) le destinataire d'un texte donné; ils font relever *souvent* (36,8%) et *très souvent* (2,8%) ce qui n'est pas adapté au destinataire, et enfin ils font adapter *souvent* (38,8%) et *très souvent* (42,1%) l'information sur le sujet traité aux circonstances de la communication. Ce qui fait un total remarquable de 79% pour la question 30, tout à fait à l'avant-garde des pratiques didactiques actuellement en vigueur. On peut cependant être sceptique et penser que là encore leur niveau de formation ne leur a peut-être pas permis de saisir toutes les implications d'une telle question. Il est peu probable que leurs conditions d'enseignement leur permettent fréquemment de telles interventions.

#### 4.2.4.3 Les démarches liées à l'apprentissage du processus d'écriture

Les résultats de l'enquête à propos des activités liées à l'apprentissage des démarches d'écriture apparaissent dans les tableaux XXI et XXIII. Le tableau XXI traite des interventions dans l'enseignement d'aspects reliés à la planification de la rédaction d'un texte (Q41), tandis que le tableau XXIII traite de celles reliées à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale (Q42). Les étapes du processus ont été analysées de façon à mieux saisir comment les enseignants en tiennent compte et quelles activités ils proposent à leurs élèves pour que ceux-ci les respectent.

Dans le tableau XXI (Q41), il semble apparaître que la majorité des participants ne conseillent que *rarement* ou *jamais* (34,2%) et *quelquefois* (18,4%) à leurs élèves, de faire un plan avant la rédaction. Par contre «la présentation d'un plan type d'un texte à rédiger», «la préparation du texte à rédiger par recherche d'idées (échange et discussion et par étude et analyse de texte d'auteurs)», «l'enseignement des principes et des règles pour la préparation d'un texte», et «l'aide aux élèves à la préparation et à la planification de leurs textes» sont effectués *souvent* et *très souvent* par la majorité des enseignants. En

effet, les pourcentages des répondants qui font *souvent* ces activités varient de 23,7% à 42,1% et ceux qui les font *très souvent* se situent entre 15,8% et 44,7%. Toutefois, ceux qui font *rarement* ou *jamais* et *quelquefois* ces activités sont relativement élevés (5,3% à 18,4% pour *rarement* ou *jamais* et 15,8% à 28,9% pour *quelquefois*). Il en est de même pour les conseils relatifs à l'établissement d'un plan avant la rédaction où nous trouvons des pourcentages assez importants de participants qui disent le faire *souvent* (23,7%) et *très souvent* (21,1%).

Au regard des opinions des enseignants sur les difficultés des élèves (Q19.e, Tableau X), il semble logique qu'ils disent faire *souvent* et *très souvent* (68,4%) des interventions en ce qui concerne «la préparation du texte à rédiger par recherche d'idées». En effet, près de la moitié (45,3%) pense que *plus de 75%* des élèves éprouvent des difficultés pour la recherche et l'organisation des idées (Q19.e et f, Tableau X).

Soixante-et-onze (71%) des enseignants interrogés disent aider *souvent* ou *très souvent* les élèves à préparer et planifier leur texte. Mais les questions (Q41.a et b) indiquent une différence dans l'intervention du professeur. Dans le premier cas, pour que les élèves puissent planifier leur rédaction, l'enseignant copie au tableau noir un plan type. Les enseignants guinéens ont en effet l'habitude de faire travailler leurs élèves à partir de «plans types» qui sont des modèles stéréotypés de plans, donc qui ne peuvent guider l'élève que de façon très approximative dans la construction d'un texte particulier. Les plans types sont pour la plupart hérités des enseignements reçus par les enseignants eux-mêmes au cours de leur formation académique. Dans le cas de la Q41.b, l'enseignant demande aux élèves de préparer un plan personnel. Si on considère les résultats aux Q41.a et b la fréquence des réponses à la Q41.f montre que l'interprétation donnée au mot «aide» peut être assez différente d'un enseignant à l'autre. Il y a des attitudes qui montrent qu'on est encore proche des démarches traditionnelles où l'élève est toujours seul à écrire. Mais il existe cependant d'autres attitudes positives, notamment «la préparation du texte à rédiger par recherche d'idées, échanges et discussions» (Q41.c) que près de 69% des enseignants interrogés disent faire *souvent* et *très souvent*.

**Tableau XXI**  
**Les interventions dans l'enseignement d'aspects reliés à la planification de la**  
**rédaction d'un texte**

No	Désignation	Jamais		Quelquefois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
41	Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la planification de la rédaction d'un texte, faites-vous les interventions suivantes?										
a	Présentation d'un plan type du texte à rédiger.	4	10,5	11	28,9	16	42,1	6	15,8	1	2,6
b	Demande d'un plan avant la rédaction.	13	34,2	7	18,4	9	23,7	8	21,1	1	2,6
c	Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions.	2	5,3	10	26,3	11	28,9	15	39,5	-	-
d	Préparation du texte à rédiger par étude et analyse de texte d'auteurs.	7	18,4	6	15,8	15	39,5	10	26,3	-	-
e	Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte.	6	15,8	9	23,7	10	26,3	13	34,2	-	-
f	Aider les élèves à préparer, à planifier leur texte.	2	5,3	9	23,7	10	26,3	17	44,7	-	-

Quand un enseignant est directif en donnant des principes et des règles que les élèves devraient suivre pour rédiger leur texte, il se considère comme l'artisan principal du processus pédagogique et par voie de conséquence, il devient comme le dit Préfontaine (1998), «le maître d'œuvre» de l'activité en ce sens qu'il demeure l'unique contrôleur des directives. Les principes et les règles que donne l'enseignant sont entre autres «les plans canevas» ou «plans types». Il s'agit comme nous l'avons dit ci-haut, de plans stéréotypés qui ne reflètent pas les particularités du texte à rédiger. Par la façon dont ils sont transmis aux élèves, ceux-ci s'en servent de façon mécanique, sans avoir vraiment intégré ces connaissances et sans trop se soucier du type de texte demandé. L'usage des vieux plans types peut s'expliquer par le manque de soutien didactique<sup>56</sup> dans les établissements secondaires de Guinée dans le sens qu'il condamne bon nombre d'enseignants à rester assez traditionalistes tout en amenant les élèves à une impasse. Les

<sup>56</sup> Le soutien aux enseignants est du genre: atelier d'écriture, aide offerte par les professeurs d'université ou des institutions spécialisées, séminaires, colloques, conférences, et missions d'enseignement (coopération internationale), etc.

enseignants qui interviennent encore à l'étape de la planification semblent considérer que c'est l'ultime moment où ils peuvent encore le faire dans les productions écrites de leurs élèves. En définitive, les résultats font ressortir que les nouvelles démarches qui prônent l'autonomie de l'élève sont encouragées par une faible proportion de répondants. Quand on sait que la production écrite suit une démarche de résolution de problèmes, il semble important que l'accent soit mis sur cet aspect du processus d'écriture (cf. point 2.2.3 du cadre théorique et conceptuel).

Le croisement des variables «institution de formation fréquentée» et «activités liées à l'apprentissage de la démarche d'écriture» a permis de dégager quelques pourcentages significatifs. Ainsi, l'institution de formation fréquentée a une influence sur le choix de certaines activités par les participants (faire préparer le texte par la recherche d'idées, d'échanges et discussion et donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte). Les sortants de l'université sont plus nombreux à utiliser souvent et très souvent l'item «donner des principes et des règles pour la préparation du texte», tandis que ceux qui ont fréquenté l'ENS/ISSEG sont proportionnellement plus nombreux à «faire préparer le texte par recherche d'idées, échanges et discussions».

**Tableau XXII**  
**Les interventions réalisées par les enseignants dans les activités liées à l'apprentissage de démarches d'écriture selon l'institution fréquentée**

	Institutions de formation (Q7)					
	Université		ENS/ISSEG		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Faire préparer le texte par recherche d'idées, échanges et discussions (Q41.c)</b>						
Rarement ou jamais	2	10,5	-	0,0	2	5,3
Quelquefois	5	26,3	5	26,3	10	26,3
Souvent	8	42,1	3	15,8	11	28,9
Très souvent	4	21,1	11	57,9	15	39,5
Total	19	50,0	19	50,0	38	100,0
$X^2 = 7,53$			significatif à $p = 0,05655$		VM = 0	
<b>Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte (Q41.e)</b>						
Rarement ou jamais	2	10,5	4	21,1	6	15,8
Quelquefois	2	10,5	7	36,8	9	23,7
Souvent	8	42,1	2	10,5	10	26,3
Très souvent	7	36,8	6	31,6	13	34,2
Total	19	50,0	19	50,0	38	100,0
$X^2 = 7,12$			significatif à $p = 0,06183$		VM = 0	



À ce propos, nous avançons l'hypothèse qu'il est plus difficile pour un enseignant de «faire préparer le texte par recherche d'idées, d'échanges et discussions» que de simplement «donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte». Dès lors pouvons-nous comprendre pourquoi ce sont les sortants de l'ENS/ISSEG qui sont plus nombreux à choisir de «faire préparer le texte par recherche d'idées, échanges et discussions»: ils semblent être mieux préparés à l'enseignement et à l'évaluation de la production écrite.

Par rapport à la question 42 (Tableau XXIII), il apparaît que plus de la moitié des participants n'aident *jamais* leurs élèves à faire plus d'un brouillon du texte à rédiger ou ne le font que quelquefois. La majorité des répondants n'amène *jamais* les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques sur la version finale du texte d'un autre élève, la vérification des structures de phrases à l'aide de manipulations linguistiques. En effet, pour ces activités, les pourcentages des enseignants interrogés qui ne les font *jamais* faire à leurs élèves varient entre 10,5% et 36,8%. Ceux des enseignants qui les font faire *quelquefois* se situent entre 26,3% et 31,6%. Les résultats ne sont pas surprenant dans la mesure où la révision n'est pas explicitement recommandée par le programme actuel (cf. Chapitre 5).

**Tableau XXIII**  
**Les interventions dans l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale**

No	Désignation	Jamais		Quelquefois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
42	Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale dans, quelle mesure faites-vous les interventions suivantes?										
a	Aider les élèves à faire plus d'un brouillon de leur texte.	14	36,8	12	31,6	9	23,7	3	7,9	-	-
b	Faire retravailler un texte déjà écrit.	4	10,5	14	36,8	18	47,4	2	5,3	-	-
c	Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler.	4	10,5	11	28,9	18	47,4	5	13,2	-	-
d	Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques sur la version non finale du texte d'un autre élève.	11	28,9	10	26,3	9	23,7	8	21,1	-	-
e	Faire travailler les élèves en paires et en groupes restreints.	5	13,2	12	31,6	13	34,2	8	21,1	-	-
f	Faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques.	9	23,7	14	26,8	12	31,6	3	7,9	-	-
g	Faire vérifier la pertinence et la précision des éléments (description, explication, argumentation).	5	13,2	8	21,1	19	50,0	6	15,8	-	-
h	Faire revoir la continuité et la précision du texte: ordre des idées, justesse des mots...	5	13,2	8	21,1	19	50,0	6	15,8	-	-
i	Faire réaliser aux élèves des exercices de correction d'épreuves.	5	13,2	6	15,8	12	31,6	15	39,5	-	-
j	Demander aux élèves de corriger des fautes signalées par un autre élève.	2	5,3	5	13,2	17	44,7	14	36,8	-	-

Par contre, retravailler un texte déjà écrit, appliquer des règles et des principes pour reformuler, travailler en groupes restreints, vérifier la pertinence et la précision des éléments (description, explication, argumentation), revoir la continuité et la précision du texte (ordre des idées et justesse des mots), réaliser des exercices de corrections d'épreuves et corriger des fautes signalées par un autre élève, seraient *souvent* et *très souvent* conseillés par la majorité des participants à cette recherche. Les pourcentages des enseignants interrogés qui recommandent ces dernières activités à leurs élèves varient

entre 23,7 et 50%, et ceux des répondants qui les proposent *très souvent* sont situés entre 5,3% et 39,5%.

D'une façon générale, de toutes les interventions privilégiées par les enseignants, établir un plan avant la rédaction (Tableau XXI) et aider les élèves à faire plus d'un brouillon de leur texte (36,8%), amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version finale du texte d'un autre élève (28%) et faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques (23,7%) (Tableau XXIII) sont les moins utilisées. Les items b, c, g, h et j (Tableau XXIII) sont souvent utilisés par la quasi-totalité des enseignants interrogés. Étant donné que la plupart des aspects reliés au processus d'écriture ne sont pas traités clairement au programme officiel, ceux des enseignants qui disent le faire le font de leur propre initiative. À cela, il faut ajouter la préparation insuffisante de nombre d'entre eux.

#### **4.2.5 L'importance et les modalités de production des écrits**

##### *4.2.5.1 La proportion du temps consacré à la production écrite dans le cours de français*

En général, le temps consacré à une discipline d'enseignement apparaît dans le règlement pédagogique qui est lui-même un des éléments du programme officiel. En République de Guinée, la production écrite est traitée au niveau primaire et secondaire essentiellement à l'intérieur de la discipline appelée *Français* et plus précisément dans le cours de technique d'expression. Les pondérations en terme de temps étant contradictoires dans les programmes officiels, comme on le voit dans le plan d'études de l'enseignement secondaire et dans celui du français au lycée (cf. Annexe 3), quant nous parlons de proportion de temps alloué à la production écrite dans ce texte, nous faisons référence aux déclarations faites par les enseignants qui ont répondu à l'enquête.

Le tableau XXIV présente la proportion du temps consacré, en général, à la production écrite. Les réponses à la question 23 traduisent une grande diversité. Il apparaît d'abord que 50% des enseignants ayant répondu à la question affirment consacrer à la production écrite environ le tiers du temps alloué à l'enseignement du

français. En plus, un pourcentage assez important de répondants dit consacrer à l'enseignement de la production écrite la moitié (15,8%) voire plus de la moitié (13,2%) du temps alloué au cours de français. À l'opposé, un autre groupe moins important (10,5%) déclare consacrer moins du quart du temps à cette pratique.

**Tableau XXIV**  
**Le temps consacré à la production écrite**

No	Désignation	Moins du quart		Environ le tiers		Environ la moitié		Plus de la moitié		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
23	Proportion du temps consacré à la production écrite	4	10,5	19	50,0	6	15,8	5	13,2	4	10,5

Cette diversité est favorisée par le flou qui caractérise les programmes officiels, accentuée du fait que nous trouvons autant de répondants qui n'appliquent pas le programme que ceux qui l'appliquent (cf. Tableau XIII ci-dessus). Une telle imprécision des programmes laisse une trop grande marge de manœuvre aux enseignants. Le témoignage ci-dessous, recueilli à l'occasion des entrevues, corrobore les résultats qui apparaissent dans le tableau XXIV.

La proportion du temps de cours officiellement consacrée à la production écrite (résumé de texte, commentaire de texte, dissertation) pour les options sciences expérimentales et mathématiques est de 60% et de 62% en sciences sociales. Nous estimons que ce pourcentage est suffisant. Cependant, cette proportion en pratique de classe se réduit à 20%. Cela dépend essentiellement de: - la densité du programme - le niveau réel des élèves - le manque de bibliothèques. En sciences sociales les mêmes difficultés s'observent, ce qui ramène la prévision de 62% à 37.50% (E4).

Reuter (1996:106), rappelle qu'écrire dans de véritables situations d'écriture est indispensable à une véritable formation de l'écrit. L'apprentissage passe par la pratique des élèves, par leur faire, par leur écriture (cf. *Chapitre 2*, point 2.2 ). Ce qui revient à dire que le temps qu'on passe à écrire influence, d'une façon ou de l'autre, la qualité du texte à produire, et le manque de temps la met certainement en péril. Ce tiers de temps que la majorité des enseignants interrogés réserve à la production écrite, n'amène pas les élèves à écrire souvent. Dès lors qu'ils écrivent seulement à l'occasion, ils ne développent même pas le goût d'écrire qui est pourtant, un facteur primordial pour leur réussite. Ainsi,

dans la pratique de classe, le temps consacré à la production écrite reste nettement insuffisant et mériterait d'être révisé c'est aussi, ce que souligne cette entrevue:

le programme [...] a encore besoin de réaménagements en ce sens que pratiquement, il offre très peu de place à l'enseignement de l'écrit. En Guinée, l'enseignement du français à certains égards est encore problématique dans la mesure où il souffre d'un manque à gagner: la systématisation de la production écrite demeure indéniablement pour la science, un support et un moyen de vulgarisation (E2).

Un croisement a paru intéressant pour savoir si la proportion du temps de cours que les enseignants consacrent à la production écrite a un lien avec leurs croyances en la réussite des élèves dans ce domaine. On constate que les 73,7% des enseignants qui estiment que seulement 25% des élèves réussissent sont aussi ceux qui disent consacrer le moins de temps (*environ le tiers*) à la production écrite en classe. C'est dire qu'en général, moins le temps consacré à la production écrite est grand, moins la proportion des élèves qui réussissent l'est également. Ce croisement a donc effectivement déterminé un rapport statistiquement significatif entre la proportion du temps de cours et la réussite des élèves.

**Tableau XXV**  
**Opinion des enseignants sur la réussite des élèves et le temps alloué à la production écrite**

	Proportion d'élèves qui réussissent (Q 16)							
	25%		50%		75%		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Proportion du temps de cours consacré à la production écrite (Q 23)								
Moins du quart	0	0,0	4	36,4	0	0,0	4	12,5
Environ le tiers	14	73,7	2	18,2	1	50,0	17	53,1
Environ la moitié	2	10,5	3	27,3	1	50,0	6	18,8
Plus de la moitié	3	15,8	2	18,2	0	0,0	5	15,6
Total	19	59,4	11	34,3	2	6,3	32	100,0
$X^2 = 14,19$ significatif à $p = 0,02756$ VM = 6								

À propos d'aspects spécifiques du travail de l'écrit, le tableau XXVI (Q24) présente la part du temps attribué aux activités d'analyse de texte pour y faire observer les phénomènes de la cohérence et de la syntaxe, à l'étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques, à des exercices formels et des dictées, et à la rédaction de textes ou de parties de textes.

**Tableau XXVI**  
**Le temps consacré à certains types d'activités**

No	Désignation	Aucune part		Une petite part		Une part moyenne		Une grande part		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
24	La part du temps attribuée aux activités suivantes:										
A	Analyse de texte pour y faire observer les phénomènes de la cohérence et de la syntaxe	1	2,6	10	26,3	14	36,8	13	34,2	-	-
B	Étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques	1	2,6	11	28,9	16	42,1	7	18,4	3	7,9
C	Exercices formels et les dictées	9	23,7	14	36,8	5	13,2	5	13,2	5	13,2
D	Rédaction de textes ou de parties de texte	-	-	12	31,6	15	39,5	11	28,9	-	-

Hormis l'item «exercices formels et dictées», auquel un pourcentage élevé de participants ne consacre aucune part de temps (23,7%), tous les autres items reçoivent une part moyenne et une grande part du temps de la part de la majorité des participants à cette recherche.

Il semble se dégager que 71% des enseignants interrogés consacrent *une part moyenne* ou *grande* du temps d'enseignement du français à l'observation des phénomènes de cohérence des textes (Q24. a, Tableau XXVI) et plus de 60% disent étudier la grammaire pour *une part moyenne* ou *grande* du temps. Des proportions aussi importantes laissent penser que le programme actuel qui met au premier plan les contenus littéraires (commentaire et dissertation) et relègue à de la révision les contenus langagiers, est peu réaliste.

En ce qui concerne les exercices et les dictées, c'est 26,4% des enseignants qui en font faire (Q24. c). Le fait de continuer à consacrer *une part moyenne* ou *grande* de temps à cet item s'explique par la faiblesse du niveau des élèves à l'écrit. En effet, traditionnellement, bon nombre d'enseignants considèrent la dictée comme une forme privilégiée de production écrite, alors que l'on sait que la dictée est une activité qui a peu de rapports avec l'écriture véritable (cf. Simard, 1996:389)<sup>57</sup> et ne peut donc à elle seule

<sup>57</sup> Nouvelle édition de la version de 1995

«habituer l'élève à bien orthographier en tenant compte en même temps de toutes les composantes du processus rédactionnel», à fortiori ne peut-elle pas développer des compétences syntaxiques et textuelles (cf. Chapitre 2, point 2.4). Dans les programmes révisés de français au deuxième cycle du secondaire (lycée), il apparaît que le professeur doit bâtir ses leçons de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe à partir des erreurs réellement commises par les élèves dans leurs propres textes (cf. Annexe 3, *Programme*). Mais ce genre de relevé de fautes est tiré habituellement d'une dictée dialoguée<sup>58</sup>. Il est clair qu'en situation d'écriture, tout scripteur doit constamment résoudre des problèmes relatifs à la langue et au texte pour lesquels il doit mobiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Un enseignement centré sur les exercices formels et les dictées, ne parvient ni à donner du sens à l'apprentissage, ni à faire comprendre aux élèves que les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sont indispensables pour la bonne marche de la production écrite. Ces formes de travail ne peuvent non plus promouvoir la grammaire textuelle. Cette pratique devrait être remplacée progressivement là où elle est encore en usage, par d'autres formes d'apprentissages susceptibles d'amener l'élève à produire par lui-même des textes cohérents. Comme nous le voyons (Q24.d), près de 70% des participants déclarent consacrer *une part moyenne et grande* à la rédaction de textes et de parties de textes.

Des croisements ont été jugés nécessaires entre des questions de grammaire et des démarches didactiques d'une part et le fait de procéder à des exercices formels ou des dictées d'autre part. N'ont été sujets de discussion que ceux dont les résultats se sont avérés statistiquement significatifs. Pour ce qui est des contenus, ce sont les deux items liés aux aspects linguistiques (enseignement de la syntaxe et de morphologie) qui se sont démarqués: «les structures de phrases» et «la ponctuation» (Tableau XV). Concernant les procédures reliées à la vérification de l'écriture, deux autres items ont été retenus: «comment remplacer une répétition par une subordonnée relative» et «comment vérifier dans son propre texte l'accord du verbe avec son sujet». Le degré d'enseignement de ces quatre aspects de la production écrite est directement proportionnel à la part de temps

---

<sup>58</sup> En général, la dictée ne reflète ni la syntaxe, ni le vocabulaire, ni le style, ni la composition textuelle de l'élève.

alloué aux «exercices formels et dictées» (cf. Tableau XXVI). Autrement dit, plus les enseignants utilisent les exercices formels et dictées, plus ils enseignent les structures de phrases (simples, complexes, subordonnées, etc.), la procédure pour remplacer dans deux phrases qui se suivent une répétition par une subordonnée relative et comment vérifier, dans son propre texte, l'accord du verbe avec son sujet. Il ressort de cette observation que les enseignants qui utilisent davantage les exercices formels et dictées, enseignent ou développent plus les activités liées aux structures de phrases, à la ponctuation, aux procédures de remplacement de phrases et à la vérification de l'accord du verbe avec son sujet (cf. Tableau XXVII).

**Tableau XXVII**  
**Les exercices formels et dictées et les structures de phrases**

	Exercices formels et dictés (Q 24.c)									
	Aucune part		Une petite part		Une part moyenne		Une grande part		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Les structures de phrases (simples, complexes, subordonnées, etc.) (Q27.c)										
Pas du tout	4	44,4	0	0,0	1	20,0	0	0,0	5	15,2
Un peu	4	44,4	3	21,4	0	0,0	0	0,0	7	21,2
Moyennement	1	11,1	8	51,1	4	80,0	4	80,0	17	51,4
Beaucoup	0	0,0	3	21,4	0	0,0	1	20,0	4	21,1
Total	9	27,3	14	42,4	5	15,2	5	15,2	33	100,0
$X^2 = 19,93$ Significatif à $p = 0,01834$										
La ponctuation (Q27.d) (Q24.c)										
Pas du tout	5	55,6	1	7,1	2	40,0	0	0,0	8	24,2
Un peu	4	44,4	5	35,7	0	0,0	0	0,0	9	27,3
Moyennement	0	0,0	4	28,6	2	40,0	3	60,0	9	27,3
Beaucoup	0	0,0	4	28,6	1	20,0	2	40,0	7	21,2
Total	9	27,3	14	42,4	5	15,2	5	15,2	33	100,0
$X^2 = 18,94$ Significatif à $p = 0,02566$										
Procédures pour remplacer dans deux phrases qui se suivent, une répétition par une subordonnée relative (Q40.5)										
Rarement ou jamais	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,1
Quelquefois	2	22,2	2	14,3	0	0,0	4	80,0	8	24,2
Souvent	4	44,4	8	57,1	5	100,0	1	20,0	18	54,5
Très souvent	1	11,1	4	28,6	0	0,0	0	0,0	5	15,2
Total	9	27,3	14	42,4	5	15,2	5	15,2	33	100,0
$X^2 = 19,99$ Significatif à $p = 0,0174$										
Comment vérifier dans son propre texte l'accord du verbe avec son sujet (Q24.c) (Q.40.6)										
Rarement ou jamais	0	0,00	2	14,3	0	0,0	0	0,0	2	6,1
Quelquefois	5	55,6	1	7,1	0	0,0	1	20,0	7	21,2
Souvent	2	22,2	4	28,6	4	80,0	4	80,0	14	42,4
Très souvent	2	22,2	7	50,0	1	20,0	0	0,0	10	30,3
Total	9	27,3	14	42,4	5	15,2	5	15,2	33	100,0
$X^2 = 18,59$ Significatif à $p = 0,02888$										



#### 4.2.5.2 Les modalités de productions des écrits

Nous avons voulu connaître la proportion d'activités réalisées en équipe (Q25.1); les travaux effectués en classe ou à l'extérieur (Q32); les types de consignes (Q34 et 36); la quantité de productions pour une période d'un mois (Q35); les types d'écrits demandés aux élèves (Q37.1).

À propos des travaux d'écriture effectués en équipe (Q25.1), nous remarquons que les avis sont très partagés (Tableau XXVIII). La majorité des répondants (36,9%) déclare consacrer *la moitié* des activités ou *plus* aux travaux en équipe, environ 31,6% affirment n'en consacrer que *plus du quart* et *jusqu'au tiers* tandis que les derniers 30% se limitent au *quart* du temps ou *pas du tout*. Il est à encourager que les enseignants utilisent les travaux d'équipes comme stratégies d'enseignement à condition que le premier objectif soit la pertinence didactique (l'enseignement coopératif).

**Tableau XXVIII**  
**La proportion d'activités réalisées en équipe**

Q	Désignation	Aucun		Le quart au moins		Environ le tiers ou moins		Environ la moitié		Plus de la moitié		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
25.1	Proportion d'activités d'écriture réalisées à deux ou en équipe	3	7,9	8	21,6	12	31,6	8	21,1	6	15,8	1	2,6

Un autre avantage est qu'en plus de favoriser «de meilleurs apprentissages, les réseaux de coopération établis dans la classe sont susceptibles d'engendrer le développement d'interactions hors de la classe, dans le milieu, condition importante pour l'acquisition d'une véritable compétence langagière» (Cummins, 1984; Gress-Azzam, 1989, cités par Chartrand, 1994). Enfin, les travaux en équipe permettent de faire face aux difficultés causées par les grands effectifs. Notons que si un objectif important des travaux coopératifs est l'esprit d'entraide, celui-ci ne semble pas être de rigueur ou ne semble pas être bien compris dans la pratique au niveau des établissements secondaires en Guinée.

Compte tenu du niveau disparate des élèves, il est souvent recommandé aux enseignants de constituer des groupes hétérogènes afin de donner la chance aux élèves faibles d'être épaulés. Mais habituellement, les enseignants ne se soucient pas de cet aspect et délèguent le pouvoir aux élèves, qui n'hésitent pas à faire des choix faisant prévaloir plutôt des affinités et quand on sait que les équipes dépassent de loin la dizaine d'élèves (15 et plus), on douterait du sérieux de tels travaux de groupe. Par ailleurs, même quand il y a de bonnes intentions de coopérer chez les élèves, la course effrénée pour la plus haute note, longtemps développée à leur niveau, ne favorise pas toujours la bonne collaboration. On comprend donc que les résultats escomptés seront bien différents de ceux réellement obtenus. C'est aux élèves intelligents et grands décideurs que reviennent les grands choix (aider leurs camarades en difficultés à se parfaire, ou les rejeter purement et simplement). Il n'est donc pas rare de voir les élèves faibles choisir de faire faire les travaux de groupes par les élèves plus compétents, dans le seul but d'obtenir la meilleure note et de gagner la confiance et l'estime de l'enseignant. La compétitivité et l'esprit d'émulation ne constituent pas dans ce cas des moyens favorables à la coopération. Ce sont toujours les plus faibles qui en pâtissent. La responsabilité de cette situation est imputable aux enseignants dont les comportements passifs continuent de cautionner davantage le laisser-aller au niveau des travaux coopératifs.

À la question de savoir dans quelle proportion les productions écrites demandées ont été rédigées en classe (Q32), nous trouvons plus de la moitié des participants à l'enquête qui disent que la plupart des textes sont rédigés entièrement (36,8%) ou en majeure partie (23,7%) en classe. Seulement 36,9% disent que *la plupart des textes sont rédigés en partie ou entièrement à l'extérieur* (Tableau XXIX ci-dessous).

Sur ces données présentées dans les tableaux XXVIII et XXIX, nous observons une grande diversité qui peut s'expliquer par le fait que les participants appliquent de façon différente le programme officiel de français de 11<sup>e</sup> ou que leurs conceptions personnelles sont assez variables, sans doute à cause de formations insuffisantes.

**Tableau XXIX**  
**Les travaux effectués en classe ou à l'extérieur**

Dans quelle proportion les productions écrites demandées ont-elle été rédigées en classe ou à l'extérieur? (Q.32)	F	%
La plupart des textes ont été rédigés entièrement en classe	14	36,8
La plupart des textes ont été rédigés en majeure partie en classe	9	23,7
La plupart des textes ont été rédigés en partie à l'extérieur	9	23,7
La plupart des textes ont été entièrement rédigés à l'extérieur	5	13,2
Valeurs manquantes	1	2,6

Leurs conditions précaires de travail devraient inciter les élèves à utiliser des ressources externes que le milieu peut leur offrir. Conscients des difficultés du milieu, 60% des enseignants interrogés font effectuer *entièrement* ou *en majeure partie* la rédaction des textes en classe. Ceci est même confirmé par les entrevues, qui nous en donnent quelques raisons:

Les productions écrites demandées ont été entièrement rédigées en classe, [...]. Car en dehors de la classe, peu d'élèves accordent de l'importance au devoir à la maison (E3).

L'activité d'écriture, s'inscrivant dans le cadre d'une résolution de problèmes, suppose des contraintes comme la longueur du texte et les exigences relatives au sujet lui-même. C'est ainsi que cette recherche s'est intéressée aux consignes relatives à ces aspects de la production de texte à travers les questions 34 et 36 du questionnaire.

**Tableau XXX**  
**Les types de consignes**

Q	Désignation	Jamais		Parfois		Le plus souvent		Toujours		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
34	Donnez-vous une consigne de longueur à vos élèves pour les productions écrites?	-	-	8	21,1	18	47,4	12	31,6	-	-
36	Fixez-vous vous-même le sujet ou le thème des productions écrites?	1	2,6	8	21,1	12	31,6	17	44,7	-	-

La majorité des répondants donnent une consigne de longueur à leurs élèves. On compte 44,7% des enseignants interrogés qui fixent *toujours* le sujet ou le thème des productions écrites et 31,6% qui les fixent le plus *souvent*. S'il est admissible qu'ils

donnent des consignes (sujet et longueur) en production écrite, il y a lieu de s'interroger cependant, quant à la clarté et la précision de ces dernières pour les élèves.

À propos de la longueur des travaux écrits (Q35), nous voulions simplement savoir combien de pages les participants font écrire à leurs élèves habituellement dans une période de quatre semaines. Les réponses sont diverses comme nous pouvons le voir dans le tableau XXXI.

Si une majorité relative (44,7%) affirme faire produire *trois à six pages* pour une période d'un mois, un pourcentage non négligeable de participants (31,6%) dit en faire écrire *7 pages et plus*: là dessus 15,8% disent faire produire *7 à 10 pages* et 15,8%, *plus de 10*; seulement 23,7% déclarent faire écrire *une ou deux pages* seulement. Les disparités entre ce que les enseignants disent faire écrire à leurs élèves pour une période d'un mois sont remarquables. Mais, on a du mal à croire qu'ils puissent faire écrire réellement plus de six pages comme l'indiquent ces 31,6%. Peut-être que la conception du travail d'équipe par les enseignants guinéens pourrait apporter plus de clarifications à ces réponses (cf. Tableau XXVIII, Q25.1).

**Tableau XXXI**  
**La quantité des productions pour une période d'un mois**

Q	Désignation	1-2 pages		3-6 pages		7-10 pages		+ de 10 pages		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
35	Combien de pages les élèves écrivent-ils pour une période type de quatre semaines de classe?	9	23,7	17	44,7	6	15,8	6	15,8	-	-

Les résultats reportés aux tableaux XXX et XXXI affichent une certaine variation qui laisse croire que les consignes de longueur ne sont pas imposées aux répondants. Ils décident librement du nombre de pages à faire écrire à leurs élèves en tenant compte évidemment des effectifs qui sont de 75 élèves par classe en moyenne.

Par la question 37.1 (Tableau XXXII), nous voulions connaître les types de textes travaillés en classe ainsi que les buts plus généraux que les enseignants fixent à l'enseignement du français en 11<sup>e</sup> année. Les questions portaient donc sur un certain

nombre de types textuels proprement dits (descriptif, narratif, argumentatif) et sur des intentions communicatives (expressive, informative).

Les textes les plus fréquemment demandés (44,7% des répondants *dans 51 à 75% des cas*, Q37.1 -6) sont des textes de type argumentatif. On peut comprendre un tel résultat par le fait que l'enseignement est très orienté vers l'argumentation de type littéraire, puisque le programme, comme nous le verrons au prochain chapitre, insiste avant tout sur la préparation à la dissertation et au commentaire de texte.

Demander aux élèves d'exprimer une opinion ou un sentiment (Q37.1 -2) est un objectif souvent proposé aux élèves, et qui vraisemblablement correspond surtout lui aussi au mode argumentatif, rejoignant là l'apprentissage de la dissertation où il est attendu de l'élève qu'il soutienne une opinion (*dans 51 à 75% des cas*, ce type textuel est demandé par 36,8% des enseignants interrogés).

Le type narratif est moins présent (il est demandé par 28,9% des participants *dans 51 à 75% des cas* et par 31,6% des répondants *dans 26 à 50% des cas*), mais il reste un objectif, comme le programme d'étude le mentionne à l'occasion. La description ne semble pas être considérée comme un objectif important de 11<sup>e</sup> année: elle n'est pas du tout demandée par plus de 26% des répondants, et près de 40% d'entre eux n'en demandent que *dans 25% des cas ou moins*.

Il apparaît clairement que le but de l'apprentissage de la production écrite en 11<sup>e</sup> année n'est pas d'abord de transmettre de l'information : 31,6% des répondants disent le demander *dans 26 à 50% des cas*, et près de 58% ne le demandent *jamais ou dans 25% des cas ou moins*. Une telle préoccupation n'apparaît pas non plus dans le programme. Pourtant nous avons vu (Chapitre 2) que les études didactiques récentes soulignent l'importance de former davantage les élèves à la maîtrise de types de textes courants pour répondre aux besoins de la société actuelle.

Au contraire, deux exercices littéraires occupent tout l'espace, le commentaire et la dissertation, sans toutefois être jamais envisagés comme constituant des cas particuliers d'un type de texte plus général: le texte argumentatif, avec ses modes d'organisation

spécifiques. Autrement dit, ce qui semble intéresser d'abord les concepteurs du programme, ce sont les contenus littéraires des arguments, mais non comment construire une argumentation. Nous aurons à nous demander (cf. Chapitre 5) si ce sont bien là des objectifs pertinents pour l'apprentissage du français dans la classe de 11<sup>e</sup> année en Guinée.

**Tableau XXXII**  
**Les types d'écrits demandés aux élèves**

No	Désignation	Aucun texte		25% ou moins		26 à 50%		51% à 75%		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37.1	Dans quelle proportion de leurs productions est-il demandé spécifiquement aux élèves:										
1	De décrire	10	26,3	15	39,5	8	21,1	3	7,9	2	5,3
2	D'exprimer une opinion	1	2,6	9	23,7	14	36,8	14	36,8	-	-
3	D'informer (transmettre de l'information)	4	10,5	18	47,4	12	31,6	4	10,5	-	-
4	De formuler des directives	18	47,4	11	28,9	7	18,4	2	5,3	-	-
5	De raconter	5	13,2	10	26,3	12	31,6	11	28,9	-	-
6	D'argumenter, de débattre	3	7,9	8	21,1	10	26,3	17	44,7	-	-

La formulation des directives n'est *pas du tout* demandée par 47,4% des répondants. Étant donné le peu d'intérêt porté aux textes courants, on peut s'étonner du fait que près de 24% des répondants disent en demander *dans plus de 26% des cas*.

On peut comprendre les réponses des participants dans la mesure où les consignes du programme de français restent confuses et superficielles en ce qui concerne les types de textes à dispenser. Dans un tel contexte, le choix est ainsi implicitement laissé aux enseignants de privilégier les types de textes qu'ils auront eux-mêmes sélectionnés. Nous relevons une incohérence chez les enseignants interrogés qui sont 44,7% à demander des textes argumentatifs dans 51 à 75% des cas, et qui ne font faire que rarement ou jamais (34,2%), ou quelquefois (39,5%) seulement des exercices relatifs aux connecteurs (Tableau XX, Q29). Apparemment, la nécessité de procéder à un entraînement régulier pour outiller les élèves est encore nouveau ou méconnu de ces enseignants.

Ces résultats, nous amènent à rappeler l'importance de la diversification des types de textes dans la formation à l'écriture (cf., point 2.3 du cadre théorique et conceptuel. Chapitre 2). À ce propos, nous avons déjà émis des doutes sur la maîtrise des

caractéristiques des différents types textuels par les enseignants eux-mêmes. En situation d'écriture, une connaissance des types de textes ou des schémas textuels prototypiques peut constituer une aide dans les activités de production. «La disponibilité et la mobilisation des superstructures de types textuels améliorent le rappel et la production de textes» (Fayol, 1997:88). Dans la même foulée, Garcia-Debanco (1990) indique qu'une connaissance des types de textes serait surtout importante au niveau des opérations de planification (conception, organisation, recadrage) et de mise en texte (progression thématique, choix lexicaux, syntaxe de la phrase ...). Sur cette question des types de textes en particulier, nous serons donc amenés à proposer des aménagements au programme d'étude en vigueur.

### 4.3 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Cette partie du questionnaire invite les enseignants à parler de l'évaluation des productions écrites de leurs élèves. Il leur était demandé de donner la fréquence des rétroactions (feed-back) faites sur les travaux de rédaction des élèves aux différentes composantes du processus d'écriture, d'indiquer les éléments sur lesquels portent les rétroactions ainsi que le poids des critères utilisés. Il leur a été demandé aussi d'indiquer le pourcentage des textes pris en compte pour déterminer la note finale des élèves et la fréquence moyenne des rédactions demandées aux élèves en classe et à domicile.

À propos de la fréquence des rétroactions portant sur les opérations de la démarche d'écriture, il apparaît dans le tableau XXXIII que c'est *rarement ou jamais* et *quelquefois* seulement que la majorité des participants les fournissent aux élèves aux étapes de la planification et du brouillon (Q43.1). En effet, les enseignants interrogés qui font *rarement ou jamais* des corrections avec suggestions ou commentaires écrits à ces deux étapes représentent respectivement 28,9% et 13,2%, et ceux qui les font *quelquefois* sont 28,9% et 42,1%. Toutefois, les pourcentages de ceux qui font *souvent* et *très souvent* des rétroactions à ces deux étapes sont non négligeables (planification, 36,8% et brouillon, 42,1%). Deux réalités semblent expliquer le fait que plus de la moitié des participants disent faire *rarement ou jamais* ou *quelquefois* des rétroactions à l'étape du brouillon. La première concerne les conditions de travail. Les effectifs des classes étant

en général très importants, il est difficile de faire des rétroactions à toutes les étapes et à l'intention de chaque élève. La seconde est relative à la perception la plus répandue, dans le système scolaire, de l'évaluation des apprentissages. Celle-ci est surtout sommative. Les quelques rares fois où l'enseignant tente de faire de l'évaluation formative, c'est toujours à l'occasion des évaluations sommatives ou dans un but sommatif (notes de rattrapage, bonus, etc.).

**Tableau XXXIII**  
**Les commentaires écrits sur les productions écrites des élèves**

No	Désignation	Rarement ou jamais		Quelquefois		Souvent		Très souvent		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F*	%
43.1	Dans quelle mesure faites-vous, cette année, des corrections avec suggestions ou commentaires écrits lors des travaux de réaction de texte?										
a	À l'étape de la planification.	11	28,9	11	28,9	10	26,3	4	10,5	2	5,3
b	À l'étape du brouillon.	5	13,2	16	42,1	11	28,9	5	13,2	1	2,6
c	À l'étape de la version finale.	5	13,2	5	15,8	14	36,8	12	31,6	1	2,6
43.2	Sur quoi portent vos commentaires écrits?										
a	Les idées du texte.	-	-	4	10,5	16	42,1	17	44,7	1	2,6
b	La façon de structurer le texte.	3	7,9	5	13,2	15	39,5	14	36,8	1	2,6
c	L'orthographe et la ponctuation.	7	18,4	11	28,9	8	21,1	11	28,9	1	2,6
d	La syntaxe des phrases.	2	5,3	5	13,2	18	47,4	12	31,6	1	2,6
e	L'emploi des temps, la conjugaison des verbes.	1	2,6	3	7,9	14	36,8	19	50,0	1	2,6
f	Ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte.	-	-	10	26,3	14	36,8	13	34,2	1	2,6
i	Ce que l'élève a particulièrement bien réussi.	-	-	12	31,6	17	44,7	8	21,1	1	2,6

Cette fonction d'attribution des notes à valeur sommative prend toute la place dans le système scolaire guinéen et constitue la principale source de motivation des élèves. Bien souvent, elle est d'ailleurs considérée comme le seul type d'évaluation pertinent par l'enseignant lui-même, comme par les autres agents de l'éducation (responsables ministériels et administrateurs scolaires, parents). Dans la pratique, les quelques rares commentaires écrits par les enseignants lors de l'évaluation sommative d'un texte sont pour eux de simples appréciations. Il nous semble de la plus haute importance de prendre en compte les stratégies de motivation des élèves, ce qui relève de la préparation des enseignants (cf. *les comportements affectifs*, Chapitre 2).



Nous savons que les étapes de la planification et du brouillon sont primordiales pour la qualité de la production écrite. Cependant, quand 28,9% des enseignants interrogés déclarent faire *rarement ou jamais* des corrections écrites au moment de la planification, il y a lieu de croire que ces enseignants ne savent certainement pas que cette étape mérite une attention particulière dans la production écrite. En effet, le scripteur averti apporte en temps opportun des modifications susceptibles d'améliorer la qualité du texte projeté. L'enseignant pourrait, à cette première étape du processus d'écriture, amener l'élève qui est par exemple hors-sujet ou qui a mal cerné son destinataire à se réajuster à temps. Voilà toute l'importance de l'intervention de l'enseignant à l'étape de la planification du texte.

Par contre à l'étape de la version finale (Q43.1), c'est une forte majorité des répondants qui dit faire *souvent* (36,8%) et *très souvent* (31,6%) des rétroactions, soit 68,4% de l'ensemble des répondants tandis que, 29% disent n'en faire que *rarement ou jamais* ou *quelquefois*. On est loin de concevoir l'écriture comme une démarche complexe, réursive, qui suppose des retours, des reprises et des corrections avant d'arriver à un produit acceptable. En plus de ce qui a déjà été dit, il semble que c'est surtout pour obéir à la contrainte qui veut que soit déposée au moins une note par mois à la direction de l'établissement pour chaque élève, que l'enseignant profite de l'étape finale pour faire ses commentaires écrits.

Quant à savoir sur quoi portaient les commentaires écrits (Q43.2, Tableau XXXIII), le plus grand nombre d'enseignants dit en faire *souvent* et *très souvent* sur les idées du texte (86,8%), la façon de structurer le texte (76,3%), l'orthographe et la ponctuation (50%), la syntaxe des phrases (79%), l'emploi des temps et la conjugaison des verbes (86,8%), ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte (71%) et sur ce qu'il a particulièrement bien réussi (65,8%); autrement dit sur l'ensemble des items que nous leur avons proposés dans le questionnaire. Cependant, hormis les commentaires sur les idées du texte, sur l'emploi des temps et la conjugaison des verbes, les pourcentages des répondants qui en font *rarement ou jamais* et *quelquefois* sont relativement élevés. C'est le cas de la façon de structurer le texte, de l'orthographe et de la ponctuation, de la syntaxe des phrases, de ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte et de ce qu'il a

particulièrement bien réussi. Les pourcentages de ceux qui ne font des commentaires écrits sur ces éléments que *quelquefois* varient entre 13,2% et 31,6%. Plus du quart des enseignants disent ne faire que *quelquefois* des commentaires sur la façon d'améliorer le texte ce qui confirme, notre remarque précédente sur le peu de conscience du type de travail qu'implique l'enseignement de l'écriture.

Nous avons effectué des croisements entre l'Institution de formation et l'usage de certaines pratiques d'évaluation de la production écrite. Comme il apparaît dans le tableau XXXIV, ce sont les sortants de l'ENS/ISSEG qui sont proportionnellement plus nombreux à utiliser *souvent* et *très souvent* les commentaires écrits sur la façon de structurer le texte. En revanche, les sortants de l'Université semble proportionnellement plus nombreux à faire des commentaires écrits sur l'orthographe et la ponctuation et sur la syntaxe des phrases.

**Tableau XXXIV**  
**Institution de formation et les pratiques d'évaluation**

	Institutions de formation (Q7)					
	Université		ENS/ISSEG		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
<b>Les commentaires écrits sur la façon de structurer le texte (Q43.2.b)</b>						
Rarement ou jamais	0	0,0	3	15,8	3	8,1
Quelquefois	5	27,8	0	0,0	5	13,5
Souvent	8	44,4	7	36,8	15	40,5
Très souvent	5	27,8	9	47,4	14	37,8
Total	18	48,6	19	51,4	37	100,0
$X^2 = 9,18$ significatif à $p = 0,02688$						VM = 1
<b>Les commentaires écrits sur l'orthographe et la ponctuation (Q.43.2.c)</b>						
Rarement ou jamais	1	5,6	6	31,6	7	18,9
Quelquefois	4	22,2	7	36,8	11	29,7
Souvent	8	44,4	0	0,0	8	21,6
Très souvent	5	27,8	6	31,6	11	29,7
Total	18	48,6	19	51,4	37	100,0
$X^2 = 12,46$ significatif à $p = 0,00596$						VM = 1
<b>Les commentaires écrits sur la syntaxe des phrases (Q.43.2.e)</b>						
Rarement ou jamais	2	11,1	0	0,0	2	5,4
Quelquefois	0	0,0	5	26,3	5	13,5
Souvent	12	66,7	6	31,6	18	48,6
Très souvent	4	22,2	8	42,1	12	32,4
Total	18	48,6	19	51,4	37	100,0
$X^2 = 10,31$ significatif à $p = 0,01608$						VM = 1

Pour expliquer cette situation, nous pensons au contenu du programme actuel et à la formation reçue. Au lycée, la grammaire textuelle est le contenu essentiel de l'enseignement, ce qui est suivi intégralement par les sortants de l'ENS/ISSEG parce qu'ils sont nombreux (environ 85%), à faire des commentaires écrits sur des aspects textuels. Cependant, leurs collègues de l'université en font majoritairement sur les aspects reliés à la grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) et à la ponctuation. Cette divergence de vue croyons-nous, est principalement due à leur formation initiale puisque, la grammaire de la phrase est enseignée systématiquement au cycle précédent, le collège.

Les conditions dans lesquelles se fait l'enseignement/apprentissage de la production écrite ne rendent pas les enseignants confiants et ne favorisent pas non plus l'évaluation en général. Autrement dit, en dehors des connaissances livrées par le professeur, les écoles ne se donnent pas les moyens de conduire les élèves à l'objectif mis de l'avant: améliorer l'écrit (cf. Tableau VIII, Q15.1). Le souci qui anime les enseignants d'être à jour dans l'exécution du programme officiel pour échapper à la sanction des inspecteurs explique en partie la priorité donnée à l'évaluation sommative. Une autre explication pourrait bien être leur manque de conscience de l'importance de concevoir l'écriture comme un processus dont on peut et dont on doit travailler chacune des étapes. L'évaluation formative arrive, mais de manière insuffisante, à l'étape de la planification et de la rédaction.

En ce qui concerne le poids accordé aux critères qui apparaissent dans le tableau XXXV (Q44), la grande majorité des participants (minimum de 63,2%) prétend accorder *un poids moyen et important* à chacun des critères. Seuls les critères «la correction des phrases», «la présentation matérielle du texte» et sa «longueur», reçoivent de la part de plus de 28% des participants *un poids minime*. Pour les autres critères, les pourcentages des participants qui ne leur accordent qu'*un poids minime* se situent entre 2,6% et 15,8%. Ce qui signifie que la grande majorité (81% au moins) leur accordent *un poids moyen et important*. On peut se demander pourquoi un nombre élevé de répondants n'accorde qu'*un poids minime* ou nul à «la correction des phrases» (36,9%), à la «présentation matérielle» (28,9%) et à la «longueur du texte» (36,8%).

Pour ce qui est de la longueur, les enseignants peuvent estimer que les conditions matérielles rendent difficiles des exigences sur ce point. Quoi qu'il en soit, les résultats sont difficiles à interpréter:

- soit que cet aspect de l'écrit ne pose pas de problème, chaque élève produisant un texte de longueur suffisante;
- soit que l'enseignant n'est pas conscient que la longueur est une dimension dont il est impossible de ne pas tenir compte;
- soit que les textes longs posent un problème à l'enseignant, dans le sens qu'il devra passer plus de temps à les corriger.

Ce qui semble particulièrement inquiétant, c'est la grande proportion d'enseignants qui accordent *peu ou pas de poids* à la correction des phrases (près de 37%), alors que le tiers des élèves éprouveraient des difficultés à produire des phrases complètes et correctes (Tableau X) et alors que 76,3% (contre 10,5%, Q17. b, Tableau XII) sont *plutôt* ou *tout à fait d'accord* pour dire que «savoir écrire», c'est savoir bien structurer ses phrases. Sans oublier non plus que près de 87% des enseignants interrogés considèrent qu'il y a 50% ou moins des élèves qui réussissent à atteindre les objectifs du secondaire. (Q16, Tableau IX). Ces contradictions semblent confirmer que la syntaxe est un aspect de la langue sur lequel les enseignants ont le plus de difficulté à intervenir de manière pertinente, vraisemblablement à cause de leur manque de formation linguistique (Paret et Chartrand, 1990).

**Tableau XXXV**  
**Le poids accordé aux critères d'évaluation**

No	Désignation	Aucun poids		Poids minimale		Poids moyen		Poids important		VM	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F*	%
44	Pour évaluer un texte, quel qu'en soit le type, à l'aide des critères de correction suivants, quel poids accorderiez-vous à chacun d'entre eux?										
*	Le plan d'ensemble du texte	1	2,6	6	15,8	13	34,2	18	47,4	-	-
*	La propriété des mots employés	-	-	3	7,9	21	55,3	14	36,8	-	-
*	L'orthographe d'usage	-	-	6	15,8	17	44,7	15	39,5	-	-
*	L'orthographe grammaticale	-	-	3	7,9	9	23,7	26	68,4	-	-
*	La correction des phrases	2	5,3	12	31,6	24	63,2	-	-	-	-
*	L'emploi correct des formes de reprise pour assurer la cohérence	-	-	2	5,3	19	50,0	17	44,7	-	-
*	La pertinence des connecteurs choisis	1	2,6	4	10,5	12	31,6	21	55,3	-	-
*	Le choix des idées en fonction du destinataire	1	2,6	1	2,6	19	50,0	15	39,5	2	5,3
*	L'adaptation du niveau de langue à la situation de communication	-	-	5	13,2	10	26,3	23	60,5	-	-
*	Le respect des règles de composition du type de texte choisi	-	-	5	13,2	7	18,4	26	68,4	-	-
*	La présentation matérielle du texte	-	-	11	28,9	23	60,5	4	10,5	-	-
*	La longueur du texte	1	2,6	13	34,2	18	47,4	6	15,8	-	-
*	Le respect de la consigne	-	-	1	2,6	13	34,2	24	63,2	-	-
*	La qualité du style	-	-	1	2,6	13	34,2	24	63,2	-	-

Pour tenter de préciser quelque peu les conceptions des enseignants sur l'évaluation, nous avons voulu savoir ce que représentait la note finale de français, quel pourcentage de textes demandés était pris en compte pour la déterminer (Q45, Tableau XXXVI). Un nombre à peu près égal de répondants dit prendre en compte 50% et moins des textes demandés et l'autre moitié en considère 51 à 75% et plus. On a même 10,5% d'entre eux qui ne prennent en compte que 25% et moins des textes et 10,5% plus des  $\frac{3}{4}$  des textes produits par les élèves. La grande diversité des réponses données sur le poids de la note en production écrite dans la note finale du cours de français peut s'expliquer par le fait qu'aucune précision d'ordre réglementaire n'est donnée à l'enseignant; il lui revient de donner la pondération qu'il veut. La note finale sera la moyenne de la matière de français, sans qu'aucune rubrique ne soit spécifiée.

**Tableau XXXVI**  
**La prise en compte des productions dans la note finale de français**

<b>Quel pourcentage des textes demandés est pris en compte pour déterminer la note de l'élève en français (Q.45)</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
25% et moins	4	10,5
26 à 50%	15	39,5
51 à 75%	14	36,8
Plus de 75%	4	10,5
Valeurs manquantes	1	2,6

Le tableau XXXVII montre que le poids accordé aux commentaires écrits sur l'emploi correct des formes de reprise pour assurer la cohérence est inversement proportionnel à l'expérience en enseignement du français. On peut voir que ce sont plutôt les participants dont l'ancienneté est inférieure ou égale à 9 ans qui sont plus nombreux à faire ces commentaires écrits: 66,7% accordent *un poids important*. Nous pouvons expliquer cette situation de la façon suivante: même si l'ENS (la seule institution professionnelle de l'enseignement secondaire) a ouvert ses portes depuis octobre 1979, il a fallu attendre la fin des années 1980 pour voir cet établissement offrir une formation professionnelle adéquate. Avant cela, la différence était moins perceptible entre l'enseignement qu'offraient les universités et celui que donnait l'ENS. Cela donna naissance à la critique de double emploi envers l'ENS. C'est d'ailleurs pour mettre l'accent sur la dimension professionnelle de la formation des différents acteurs de l'éducation (enseignants du secondaire et des écoles normales, inspecteurs/planificateurs et administrateurs de l'éducation) que l'ENS a été transformée, au début des années 1990, en Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG).

Nous avons voulu savoir si l'expérience en enseignement du français intervenait sur les pratiques d'évaluation de la production écrite. Des croisements ont été effectués pour vérifier cette influence. Seul le croisement entre les commentaires écrits sur «l'emploi correct des formes de reprise pour assurer la cohérence» et l'expérience comporte des différences statistiquement significatives.

**Tableau XXXVII**  
**L'expérience d'enseignement du français et les pratiques d'évaluation des productions écrites des élèves lors des travaux de rédaction**

	Expérience en enseignement du français (Q5)					
	9 ans et moins		10 ans et plus		Total	
	N	%	N	%	N	%
Commentaires écrits sur l'emploi correcte des formes de reprise pour assurer la cohérence (Q44.f)						
Un poids minimum	0	0,0	2	11,8	2	5,3
Un poids moyen	7	33,3	12	70,6	19	50,0
Un poids important	14	66,7	3	17,6	17	44,7
Total	21	55,3	17	44,7	38	100,0
		X <sup>2</sup> = 10,12		Significatif à p = 0,00633		VM = 0

Le tableau XXXVIII présente la fréquence des textes demandés aux élèves en classe et/ou à domicile et qui sont ensuite corrigés. D'abord il apparaît que les participants donnent des écrits à rédiger aussi bien en classe qu'à domicile. Mais sur la fréquence de ces écrits, il y a une grande diversité. Pour les travaux donnés à faire en classe, une majorité relative des participants (42,1%) dit le faire une fois tous les quinze jours. Un autre pourcentage assez important (31,6%) dit le faire au moins une fois par mois. Il y a 15,8% qui ne donnent qu'un seul travail écrit à faire en classe tous les deux mois ou plus. À l'opposé de ces derniers, il y a un autre groupe d'enseignants, 10,5%, qui donne une rédaction par semaine.

**Tableau XXXVIII**  
**Les fréquences des évaluations en classe et à domicile**

À quelle fréquence moyenne demandez-vous à vos élèves de rédiger un texte que vous avez ensuite corrigé (Q.46)	En classe		À domicile	
	F	%	F	%
Environ une fois tous les deux mois ou plus	6	15,8	3	7,9
Environ une fois par mois	12	31,6	22	57,9
Environ une fois par quinzaine	16	42,1	9	23,7
Environ une fois par semaine ou plus	4	10,5	4	10,5
Valeurs manquantes	-	-	-	-

Pour les rédactions faites en classe, il y a donc un pourcentage de 52,6% d'enseignants qui dit corriger *une fois par quinzaine au moins* des textes rédigés par leurs élèves. À domicile, la majorité (57,9%) dit en demander *une fois par mois*; viennent

ensuite ceux qui donnent un écrit à rédiger à domicile *chaque quinze jours* (23,7%). Seuls, 7,9% ne donnent qu'un travail *chaque deux mois*. Enfin, 10,5% des participants déclarent donner un texte écrit à rédiger *chaque semaine*. Avec une moyenne de 75 élèves par groupe pédagogique ou classe, les enseignants qui ont plus de deux groupes se trouveraient à corriger au moins 150 copies dans le mois. Évidemment, cela est peu concevable, mais se comprend mieux quand on sait que les travaux des groupes sont souvent utilisés pour réduire le nombre d'écrits à corriger: seul un texte par groupe (*de cinq élèves et plus*) est évalué. Bien souvent donc, il s'agit là pour le professeur, comme nous l'avons noté (cf. Tableau XXVIII, Q25. 1), davantage d'une tactique de survie que de développer de manière optimum les apprentissages.

#### 4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Dans cette synthèse nous relevons les points saillants suivants: 1) l'insuffisance de la formation des enseignants; 2) le caractère rudimentaire et l'imprécision des démarches didactiques suggérées par le programme; 3) la précarité des conditions de travail; 4) la diversité et l'incohérence des opinions des participants.

- L'insuffisance de la formation des enseignants est un des facteurs les plus marquants identifiés par cette recherche. Bien que les données recueillies auprès des enseignants soient très positives, nombreux sont ceux qui ont une maîtrise relative de la langue qu'ils sont censés enseigner aux élèves. Aussi, nous avons constaté que le perfectionnement des enseignants en production écrite n'a pas l'effet escompté sur le rendement académique des élèves, car ces derniers sont unanimement reconnus faibles par le MEPU (1995), la CONFEMEN-ACCT (1991) et plusieurs autres chercheurs (Sow-Barry, 1990; Diallo, 1992; Diallo, 1997; etc.). L'insuffisance de la formation explique en partie l'application partielle des programmes d'enseignement. Ainsi, selon les entrevues, pour maintenir un certain prestige auprès de leurs élèves, les enseignants privilégient les domaines où ils se sentent plus à l'aise au détriment d'autres tout aussi importants. Dans ce cas, la production écrite est marginalisée.

Bien que notre recherche n'ait pas pour objectif de vérifier le rapport entre les différentes formations reçues les quinze dernières années par les enseignants de français



du secondaire et le niveau des élèves en français, l'on peut se poser des questions sur la pertinence des formations initiales et continues qui ont été proposées aux professeurs de français. Ces formations se sont-elles appuyées sur une analyse des besoins réels de formation? Au regard des opinions mêmes des enseignants sur ce qu'ils réalisent en classe et sur le niveau de leurs élèves en production écrite, l'on peut dire que la pertinence de celles-ci laisse à désirer.

Le peu de spécifications du programme d'étude dans bien des domaines de l'enseignement du français laisse à l'enseignant une marge d'interprétation telle que, dans la plupart des cas, elle ne peut que nuire à l'amélioration de la production écrite chez l'élève, d'autant plus que la formation de l'enseignant ne peut généralement pas suppléer aux lacunes du programme.

La précarité des conditions de travail laisse entrevoir toutes les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans les établissements secondaires en Guinée. Nous avons noté que plus de 92% des enseignants interrogés déclarent n'avoir aucune ressource matérielle nécessaire à leur enseignement.

La diversité et parfois même l'incohérence des opinions des participants à propos de certaines de nos questions a rendu difficile l'interprétation des résultats. Ceci s'est manifesté depuis les caractéristiques des participants jusqu'aux contenus et pratiques d'enseignement et d'évaluation, ainsi que pour le choix des activités liées à la démarche d'écriture. Dans ces conditions, il n'a pas été facile pour nous de dégager de consensus. On peut penser que, malgré les précautions prises, il est sans doute difficile d'empêcher que les enseignants soient craintifs à propos des conséquences de leurs réponses, ce qui a pu introduire un biais qui accentue le côté positif de l'image qu'ils veulent projeter de leur intervention didactiques.

Les résultats de l'enquête sont souvent difficiles à interpréter parce qu'ils manifestent de nombreuses incohérences. Mais ce qui est frappant, c'est tout d'abord la faiblesse de la réussite des élèves selon l'évaluation des enseignants: 58% pensent en effet que seulement 25% des élèves réussissent à atteindre les objectifs du secondaire (et 29% pensent que 50% des élèves les atteignent; Tableau IX, Q16). Paradoxalement, une

majorité de ces mêmes enseignants juge que moins de 50% des élèves ont des difficultés dans toutes les dimensions du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe et l'organisation du texte que nous avons explorées (14 items) incluant «relire et corriger son texte» (cf. Tableau X, Q19). Toutefois, les questions de syntaxe sont moins à l'honneur, et sont aussi moins évaluées. Il semble donc que les enseignants arrivent difficilement à diagnostiquer avec précision les difficultés des élèves.

En ce qui concerne les démarches didactiques, on décèle de nombreuses incohérences, qui peuvent aller jusqu'à des contradictions (par exemple à propos de l'emploi de démarches heuristiques). Lors de la préparation à l'écriture d'un texte, on dit travailler beaucoup la recherche d'idées, mais moins de la moitié des enseignants demande un véritable plan. La révision est une préoccupation très importante, mais les commentaires arrivent sur la version finale, beaucoup moins sur le brouillon et encore moins sur la planification (Tableau XXXIII, Q43. 1). On dit évaluer à peu près tout en accordant, pour 90% environ et plus des répondants, *un poids moyen* ou *important* à presque tous les critères (14), le critère le plus vague étant le plus important («qualité du style»: plus de 97%).

Si la diversité des opinions et des craintes à propos des réalités que notre étude a cherché à cerner peut se comprendre à travers la nature même de toute réalité sociale, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs importants y ont leur part. C'est le cas du flou qui caractérise les programmes officiels, flou qui laisse une trop grande marge d'interprétation aux enseignants pour décider des contenus et des formes de leur enseignement. C'est aussi le cas des caractéristiques des participants, plus particulièrement de la formation initiale qu'ils ont reçue selon les institutions fréquentées. Le Tableau VI présentant le croisement entre Q7 et Q11 montre que le fait de sortir de l'ENS/ISSEG ou de l'Université entraîne une grande différence à propos des pratiques et des activités privilégiées. Les enseignants formés à l'ENS/ISSEG ont déclaré en majorité qu'ils enseignent *souvent* ou *très souvent* les différents aspects de la démarche d'écriture. Cela se justifie sans doute à cause de leur formation pédagogique et didactique. Tandis que cette formation manque aux finissants de l'Université. Le fait que les aspects de la

démarche d'écriture sont enseignés par les uns et non pas par les autres peut avoir un lien avec leur interprétation du savoir-écrire.

L'étude révèle effectivement le fait que les participants ne sont pas tous d'accord sur le sens à donner à la signification du «savoir-écrire». En revanche, il semble se dégager des opinions convergentes sur la proportion d'élèves qui réussissent en production écrite.

Par ailleurs, il se dégage des résultats de l'enquête que les participants sont tout à fait conscients de l'importance que revêt la production écrite à l'intérieur du cours de français. Mais certains d'entre eux, à l'occasion des entrevues, dénoncent l'insuffisance du temps alloué à la production écrite et le caractère trop ambitieux du programme dans le domaine littéraire.

Les déclarations des enseignants interrogés sont aussi très diverses en ce qui concerne leurs interventions à l'intérieur du processus d'écriture et leurs pratiques d'évaluation. L'enseignement du processus d'écriture se fait de façon très sporadique et l'évaluation quant à elle, se réduit presque à la dimension sommative. Malgré les dénonciations de la faiblesse des élèves à l'écrit, les enseignants interrogés continuent à faire restituer les savoirs plutôt qu'à mobiliser des savoir-faire.

## **CONCLUSION PARTIELLE**

Il est important à notre avis que les enseignants aient une nouvelle vision de ce que représente le «savoir-écrire» pour qu'ils puissent, par la même occasion, se doter d'une nouvelle organisation de l'enseignement. C'est seulement de cette façon qu'on redonnerait une peau neuve à la production écrite au secondaire en particulier et à l'enseignement de l'écriture en général.

La mauvaise maîtrise de la production écrite des élèves, constatée par les enseignants (Q16, Tableau IX) est une situation fortement ressentie dans les établissements secondaires en Guinée. De nos jours, elle a pris un caractère chronique et affecte les jeunes en cours de scolarisation pour devenir ensuite pénalisante dans l'exercice de la vie courante et singulièrement dans la recherche de l'emploi. Ce qui

justifie toute l'importance à accorder à un enseignement de la production écrite de qualité.

Comme nous venons de le remarquer, l'enquête menée sur les pratiques de classe a permis de recueillir un certain nombre d'indices révélateurs d'incohérences entre les activités effectives de la classe et les objectifs avoués de la formation au niveau du deuxième cycle du secondaire (maîtrise de l'écrit, orientation littéraire). Pour tenter d'introduire plus d'homogénéité dans l'enseignement, nous serons amenée à poser un certain nombre de principes et d'orientations générales qui serviront de base à des recommandations plus spécifiques pour un programme d'étude.

Nos observations (entrevues, observations de classes) ont montré une préparation insuffisante des enseignants. Ces derniers sont relativement démunis face aux démarches à entreprendre pour amener l'élève à acquérir les connaissances requises dans le domaine de la production écrite. On a l'impression que les enseignants, assez mal préparés à leurs responsabilités dans le transfert des connaissances, sont souvent abandonnés à eux-mêmes. Le programme actuel ne leur indique pas de façon claire comment favoriser le transfert pour amener les élèves à construire eux-mêmes leurs propres connaissances. Il ne précise ni les contenus pertinents ni surtout les connaissances procédurales et conditionnelles à y associer.

Les mauvaises conditions de travail dues surtout à l'absence presque totale de supports pédagogiques dans des classes nombreuses où le français est une langue seconde ne favorisent pas l'enseignement de la production écrite. Pour remédier à cette situation, il faudrait doter les écoles de manuels, guides, grammaires, dictionnaires, etc. Cependant, les moyens actuels du gouvernement ne semblent pas rendre possible, à court et même à long terme, une telle action. Un autre élément de solution est une formation des enseignants mieux adaptée aux besoins des élèves, ce qui semble un objectif plus réaliste. Et pour l'atteindre, il nous a paru indispensable que l'école se dote au préalable d'un outil qui fournisse des objectifs plus précisés, plus clairs et plus développés en ce qui concerne la production écrite en 11<sup>e</sup> année. C'est pourquoi nous proposerons d'aménager en ce sens l'actuel programme d'enseignement.

**CHAPITRE 5**  
**LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE 11<sup>e</sup> ANNÉE SECONDAIRE**  
**EN GUINÉE : PROPOSITIONS D'AMÉNAGEMENT**

## INTRODUCTION

Nous avons montré la présence de problèmes dans l'enseignement du français en 11<sup>e</sup> année, que les classes surchargées contribuent certainement à accentuer, mais qui relèvent d'aspects plus fondamentaux. Nous avons souligné la part de responsabilité qui revient à la formation des maîtres, mais aussi la nécessité de lignes directrices susceptibles d'orienter le travail des enseignants. En principe, ce sont les directives des organismes responsables, sous forme de programmes d'études, qui jouent ce rôle. Elles sont essentielles de deux façons: 1) pour guider le choix des contenus d'apprentissage et des démarches méthodologiques de la classe, et par voie de conséquence, 2) pour guider la formation des enseignants appelés à intervenir. Nous allons examiner le Programme d'étude (1989), d'abord pour en montrer les insuffisances, et ensuite proposer les grandes lignes d'un éventuel aménagement de ce programme pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la production écrite qui, au dire même du programme actuel est «l'aboutissement de toutes les activités de la classe de français» (cf. *Programme de français*. Annexe. 3).

L'objet du présent chapitre est donc l'aménagement du programme de français de 11<sup>e</sup>. Il sera question dans un premier temps de la présentation du programme en vigueur dans l'ensemble du secondaire et dans un second temps, des propositions de modifications pour la classe de 11<sup>e</sup> année en particulier. C'est à ce niveau essentiellement que nous entendons apporter notre contribution. Toutefois, les recommandations n'auront pas la même ampleur ni ne prendront la même forme selon l'importance du contenu abordé et selon l'écart ou les différences que ce contenu présente par rapport au programme de français guinéen en vigueur. De plus, elles ne prétendent pas présenter une forme définitive, mais plutôt donner des orientations sur les directions à privilégier pour l'aménagement du programme d'étude. Cette proposition de programme réaménagé pourra être un instrument de référence pour les autres niveaux d'apprentissage du secondaire dans son ensemble.

## **5.1 PRÉSENTATION DU PROGRAMME ACTUEL**

Avant de présenter le programme proprement dit, nous aimerions, à partir de quelques éléments des écrits théoriques, définir les programmes d'études afin de rendre nos propositions d'aménagement mieux compréhensibles.

### **5.1.1 Les programmes d'études**

Habituellement, les programmes d'études sont des documents pédagogiques officiels et prescriptifs qui précisent, «un ensemble structuré d'objectifs de formation et de contenus notionnels prévus pour les élèves pour une période donnée» (MEQ, 1986:11). De plus en plus, ils se définissent par rapport aux finalités de l'éducation scolaire et en expliquent la structure et les orientations. Selon les traditions scolaires et les exigences gouvernementales, les programmes d'études présentent des degrés de précision variables. Comme nous l'indiquent Goupil et Lusignan (1993:136), dans certains cas ils ressemblent à des tables de matières de manuels, dans d'autres, seuls les objectifs généraux et certains grands thèmes d'études sont indiqués, ce qui laisse à l'enseignant initiative et liberté d'action. D'autres encore comme ceux du Québec, précisent non seulement les orientations générales, mais également les objectifs et les contenus d'apprentissage.

Les programmes d'études traduisent les finalités de la politique éducative et les objectifs généraux du régime pédagogique en objectifs de formation relativement précis. Ils proposent aux élèves un ensemble articulé d'apprentissages favorisant un élargissement et un approfondissement de leurs connaissances, l'acquisition des capacités, des attitudes et des valeurs jugées fondamentales, ainsi que des démarches méthodiques leur permettant de développer leur personnalité, [...] et d'acquérir la formation nécessaire à la poursuite des études. L'importance accordée aux apprentissages intellectuels n'élimine donc pas celle d'autres types d'apprentissage liés aux attitudes et aux valeurs (MEQ, 1992:10).

Ainsi, le programme pour les enseignants est un document de référence incontournable, un instrument de planification servant de canevas, un outil essentiel pour la révision et l'évaluation. À partir de ces définitions nous avons une vision plus claire de ces documents «obligatoires» et essentiels dans la pratique de l'enseignement.

### **5.1.2 Besoins de rénovations du programme guinéen**

Depuis 1984 les responsables en éducation en Guinée prônent la nécessité de procéder à une rénovation plus en profondeur de l'enseignement du français inscrit dans le large contexte de démocratisation de l'école (cf. MEN : *Actes de la conférence nationale de l'éducation de 1984*). En conformité avec cet objectif, nous avons pensé qu'une étude très détaillée de la production écrite au secondaire pouvait nous amener à proposer des avenues pour répondre aux attentes souhaitées à la fois par les responsables et par le programme actuel lui-même.

Les propositions de révision du programme que nous mettons à la disposition des intervenants de l'enseignement en Guinée constituent un outil de référence à utiliser dans les conditions décrites. Pour mener à bien ce travail d'aménagement du programme guinéen nous nous appuyerons d'une part sur le cadre conceptuel, essentiellement constructiviste, développé au deuxième chapitre, et d'autre part sur les informations recueillies lors de notre enquête auprès des enseignants de 11<sup>e</sup> année. Nous emprunterons certains éléments à la démarche du programme d'enseignement du français au secondaire du Québec (MEQ, 1995), dans la mesure où il est fondé sur les modèles cognitiviste et constructiviste d'apprentissage, que nous avons nous-même privilégiés dans le cadre théorique de cette recherche. Si nos propositions contribuent effectivement à l'aménagement du programme, nous souhaitons qu'elles soient prises en considération.

### **5.1.3 Le programme actuel de français au secondaire en Guinée**

Après avoir justifié la démarche d'aménagement du programme, nous aimerions ici exposer la situation actuelle du programme dans les établissements secondaires. Rappelons avant tout que l'enseignement secondaire général en Guinée est subdivisé en deux cycles: le premier cycle ou *collège* et le second ou *lycée*. Ces deux cycles totalisent sept ans, soient quatre ans au premier et trois au deuxième. Dans cette partie, nous parlerons des instructions officielles liées à l'enseignement et des objectifs du programme.



### 5.1.3.1 Les instructions officielles au secondaire

Selon le ministère de l'Éducation nationale (1989), les nouveaux programmes<sup>59</sup> définissent avec plus de précision les objectifs pédagogiques et clarifient les contenus à enseigner. Les instructions méthodologiques proposées soulignent la nécessité de «conduire l'enseignement par des méthodes actives qui éveillent la curiosité de l'élève et l'amènent à acquérir les notions, faits, lois et principes de façon constructive» (*Programme de français de 1989, Avant-propos*). Ce même texte affirme: «la maîtrise de toutes les composantes des programmes et leur bonne exécution aux premier et deuxième cycles du secondaire contribueront à rehausser de façon significative le niveau de l'enseignement».

### 5.1.3.2 Les objectifs

#### A) Au premier cycle ou collège

Au niveau du collège (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup>), la transition entre la 6<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> années se fera progressivement car l'enseignant doit s'assurer constamment par des reprises (révisions) que les programmes des classes primaires sont assimilés, et il doit continuer à suivre de près le travail personnel de ses élèves.

L'enseignement du français au collège a pour objectifs:

- *le perfectionnement de l'apprentissage de la langue*: le but visé est la communication et l'expression orale et écrite; dès le départ, le programme insiste sur le fait que l'enseignant devra garder présent à l'esprit que «le français est à la fois une langue seconde mais aussi une langue de communication et de travail»;
- *l'acquisition des techniques et méthodes*: on souligne à l'enseignant de français qu'il doit dans sa pratique tenir compte de l'importance du français pour les autres disciplines. Il devra aussi, dans sa propre discipline, favoriser l'atteinte de l'un des objectifs généraux prioritaires au collège soit: développer la pensée logique par l'entremise des activités au programme;

---

<sup>59</sup> En référence aux programmes de 1987.

- *l'initiation à la culture*: l'enseignement du français doit servir de support pour la pensée et la culture de la société et pour les autres cultures étrangères.

Les objectifs sont les mêmes dans l'ensemble du cycle, la façon de les atteindre est différente d'une promotion scolaire<sup>60</sup> à une autre.

En ce qui concerne la durée hebdomadaire d'apprentissage des contenus au programme, les plans d'études prévoient selon les promotions le volume horaire suivant: deux heures de grammaire-conjugaison; une heure de vocabulaire; une heure d'orthographe-dictée et enfin, deux heures d'expression écrite (rédaction) par semaine.

Dans ces différents domaines, les connaissances à enseigner sont déterminées et complétées par les recommandations officielles avec de minimes indications sur la démarche à suivre en classe. L'enseignement du français est, selon le terme du programme, un enseignement «décloisonné», défini comme l'atteinte d'un même but «par diverses voies (l'enrichissement du vocabulaire par la lecture, par l'entraînement à l'expression écrite)». De plus, le professeur doit toujours partir d'une situation de communication qui prend en compte le contexte et qui intéresse les élèves, c'est-à-dire privilégier des apprentissages fonctionnels, motivés par un but (p. 3). La progression indiquée au collège est plus ou moins réursive (très partiellement linéaire). Conformément aux prévisions du programme et aux besoins des apprenants, l'enseignant choisit les thèmes suivant les réalités du contexte. Les textes à étudier devront être divisés en petites séquences de 20 lignes et moins. Le programme ne donne pas de précisions sur une typologie textuelle à privilégier; les seuls textes mentionnés en 11<sup>e</sup> année sont le commentaire et la dissertation littéraires.

Concernant *l'enseignement du vocabulaire*, tous les travaux et les activités de la classe concourent à son enrichissement. L'enseignant doit prévoir des exercices systématiques de vocabulaire pendant l'étude de texte. L'objectif est de développer d'abord chez l'élève des connaissances passives du lexique qui lui permettront de pouvoir comprendre les mots, et ensuite des connaissances actives pour leur utilisation à bon

---

<sup>60</sup> En Guinée, la promotion scolaire est l'équivalent du niveau scolaire au Québec.

escient. L'étude du vocabulaire doit être toujours contextualisée pour faciliter la compréhension des mots chez les élèves et les exercices motivés par les nécessités de la rédaction ou de l'exposé, voire de l'élucidation d'un texte et se font par des exercices systématiques (cf. *Programme de français du collège*, p. 5). On classe les mots présentés dans une phrase par inventaire: les différents sens et les cas d'emploi d'un même mot (champ sémantique) ou les différents mots se rapportant à un même thème (champ lexical); l'enseignant doit faire des groupements de mots par famille étymologique et des rapprochements et oppositions de forme ou de sens (homonymes, paronymes, synonymes, antonymes). L'ensemble se clôture par des activités du genre: exercices à trous, mots croisés, utilisation du dictionnaire, etc.

S'agissant de *l'enseignement de la grammaire* (p. 6), les enseignants du secondaire doivent utiliser la même terminologie grammaticale que celle qu'observent leurs homologues du primaire. On vise par cet enseignement l'acquisition d'une meilleure pratique de la langue. À chaque année, le professeur devra partir d'un inventaire des connaissances de ses élèves pour localiser leurs besoins et y répondre de façon précise. Le professeur vise à développer chez l'élève la capacité d'attention, de mémoire et de raisonnement par l'observation, la répétition et la manipulation. La démarche consistera à faire manier la langue à partir d'un texte, en mettant en évidence les éléments clés à étudier pour faire observer le phénomène grammatical. La langue doit avoir un sens et chaque production est motivée par une situation. C'est par un maniement répété des éléments étudiés que les élèves découvriront la règle de grammaire. Le tout sera consolidé par des exercices de renforcement et de réemploi libre. À cette nouvelle étape, l'élève relaie l'enseignant pour proposer à son tour des formulations qu'il sera capable de justifier. L'étude méthodique des systèmes de la langue débouche sur des analyses dites «grammaticale» et «logique».

*L'entraînement à la conjugaison* «est au cœur de l'enseignement de la langue» selon l'expression du programme (p. 8); l'enseignement des temps usuels de quelques verbes s'appuie sur la pratique régulière d'exercices variés. Quant à *l'enseignement de l'orthographe*, l'objectif est de faire maîtriser aux jeunes adolescents le code écrit de la langue. Pour la pratique de l'orthographe lexicale, l'enseignant fait observer les familles

étymologiques à orthographe régulière et insiste sur les transformations des préfixes. Pour l'orthographe grammaticale, l'étude portera sur la graphie des différentes formes verbales avec une insistance sur les principes fondamentaux d'accord du verbe et du participe passé.

Le cours de *Techniques de l'expression écrite* est centré sur la rédaction, comprise comme l'aboutissement de toutes les activités de la classe de français. Les objectifs que vise cet enseignement se résument dans le développement croissant des compétences écrites. L'enseignant doit posséder de multiples moyens d'entraînement pour conduire ses élèves à la maîtrise: construction de phrases dans un contexte; résumé d'un texte entendu ou lu; rédaction de documents d'intérêt pratique, rédaction à partir d'un document visuel, d'un texte ou faisant appel à l'observation directe ou à l'imagination. Pour le devoir de rédaction, la démarche se résume à deux étapes: la première, qui est *la préparation en classe*, se fait par l'enseignant et les élèves et est consacrée à - la lecture et à l'explication du sujet, - la recherche des idées, - le classement, - l'élaboration du plan, et - la rédaction; *le compte rendu du devoir* constitue la deuxième étape qui comprend la correction des copies par l'enseignant en dehors de la classe, et enfin la remise des devoirs. Cette dernière étape est exclusivement réservée à l'enseignant. Il prendra soin de rappeler le plan et de signaler les fautes graves.

#### B) Au deuxième cycle ou lycée

L'enseignement du français au lycée (11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup> et Terminale) vise à consolider et à développer les acquis fondamentaux du collège, c'est-à-dire la capacité de communication et d'expression, l'acquisition des méthodes et techniques. Néanmoins, l'enseignement du français vise un objectif culturel de façon globale. Cet enseignement a pour but :

la formation des jeunes à leur propre culture (entendu comme «littératures»);  
l'enracinement de l'étude de la littérature dans le contexte de civilisation ;  
la maîtrise linguistique et stylistique du français grâce à l'étude des littératures<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Voir *Programme de français* du secondaire en Guinée (p. 1)

À ce niveau du lycée, l'enseignement général est subdivisé en trois options fondamentales: les *Sciences Sociales*, les *Sciences Mathématiques* et les *Sciences Expérimentales*. Tout comme au collège, le programme de français insiste au lycée sur les aptitudes à l'expression orale et écrite et sur les techniques à acquérir. Un volume horaire de deux heures est prévu pour chacune des trois options, soit une heure de grammaire-vocabulaire-orthographe et une heure de résumé de texte. Concernant la dissertation, deux heures sont programmées pour la promotion de 11<sup>e</sup> des trois options et seulement une heure pour chaque promotion de 12<sup>e</sup> et de Terminale des trois options. On comprend donc en résumé que ces activités s'enseignent pour une durée maximale de une à deux heures par semaine. Hormis les activités portant sur les aspects littéraires, ces contenus d'enseignement constituent le corps du cours de français dispensé dans les établissements secondaires en Guinée. Les détails du programme général sont disponibles en annexe (cf. Annexe 3).

Ces grandes lignes permettent d'avoir une vue d'ensemble pour mieux situer l'enseignement de 11<sup>e</sup> année<sup>62</sup> (première année du lycée). Compte tenu de l'importance de ce niveau d'enseignement dans cette recherche, nous aimerions explorer davantage son programme de français en vue d'un possible aménagement.

#### 5.1.4 Description du programme de 11<sup>e</sup> année

De même que pour le collège, les programmes et instructions officielles préconisent un enseignement «décloisonné» des rubriques du français (nous y reviendrons dans la partie critique au point 5.2.1.3). Les enseignants du secondaire s'entendent à dire que les élèves entrant en 11<sup>e</sup> année manipulent encore assez mal la langue (cf. *Programme de français*, p. 4, Annexe 3). C'est ce qui explique l'insistance du programme sur le renforcement de leurs compétences linguistiques. Les contenus proposés au lycée le sont à titre indicatif<sup>63</sup>; ils sont répartis en trois rubriques: 1) *Langue* c'est-à-dire tout ce qui concerne la grammaire de la phrase et du texte, l'orthographe, la conjugaison et le lexique, 2) *Techniques de l'expression* c'est-à-dire tout ce qui traite de

<sup>62</sup> La 11<sup>e</sup> année du secondaire en Guinée équivaut, pour l'âge, à la 5<sup>e</sup> secondaire du Québec.

<sup>63</sup> On peut comprendre ce terme comme «facultatif».

l'acquisition des méthodes et des techniques en ce qui concerne la dimension textuelle pour le cours de français et 3) *Littératures*. Chaque rubrique comprend ses propres contenus, dont nous présentons les détails, à l'exception de la rubrique de littérature parce qu'elle ne fait pas l'objet de l'étude.

En *Langue*, le programme est le même pour l'ensemble du cycle et on y étudie la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. Les faiblesses en français décelées chez les élèves seront comblées par l'enseignement des contenus de *langue* tout le long du cycle, soit une heure sur quatre ou cinq heures en sciences mathématiques et en sciences expérimentales et une heure sur six ou huit en sciences sociales (cf. *Programme de français*, 3<sup>e</sup> page non numérotée). Pour dispenser ces quatre contenus, l'enseignant doit bâtir ses leçons à partir des erreurs commises par les élèves afin de mieux comprendre et résorber leurs problèmes. La sous-rubrique d'*enseignement de la grammaire* occupe une demi-page comprenant: l'analyse grammaticale, l'analyse logique, l'expression des circonstances, l'enrichissement de l'expression, les transformations, les discours direct et indirect, les figures de style et les niveaux de langue.

*L'enseignement de la conjugaison* présenté en trois lignes se résume aux modes et temps usuels, aux valeurs et à l'emploi des temps et à la concordance des temps, tandis que celui de *l'orthographe* s'occupe des accords du verbe avec son sujet, des adjectifs (verbal et participe présent) et des accords des participes passés employés avec avoir et être. Quant à *l'enseignement du vocabulaire*, on insiste sur un travail approfondi des synonymes, des paronymes, des antonymes et des familles étymologiques, sur l'élaboration de grilles sémiques (les nuances du lexique) et enfin sur les expressions idiomatiques et proverbiales. Le lexique renvoie aux spécifications précisées pour le collège. En dehors de la démarche grammaticale, qui est la même que celle du premier cycle, aucune spécification n'est faite sur la manière d'enseigner le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe.

Les contenus de la rubrique *Techniques de l'expression* en 11<sup>e</sup> année se résument à une demi-page et consistent en techniques générales: préparation au résumé de texte et à

la prise de notes, et en techniques reliées au travail littéraire proprement dit : la préparation à l'explication de texte, à l'exposé et au débat, au commentaire de texte et à la dissertation. L'enseignement de ces Techniques de l'expression devra être appuyé entièrement sur des exercices pratiques. Notons qu'à propos du résumé de texte, qui se situe à l'intersection de la lecture et de l'écriture, la préparation débute par une technique de compréhension (lecture): découverte de l'organisation du texte (important en écriture aussi) par la recherche des idées et des mots de liaison, et se termine par les techniques d'écriture du résumé. C'est le seul moment où il est précisé dans le programme (p. 6) que l'on peut avoir recours à des textes non littéraires (des extraits tirés de la presse ou des revues). Les techniques de prise de notes sont mentionnées sur une ligne sans autre indication sur la démarche d'enseignement. La dissertation est présentée en quatre lignes.

Comme nous allons le voir de manière plus détaillée, le programme guinéen manifeste des faiblesses et des lacunes de nature et d'importance diverses sur lesquelles nous allons revenir et qui ne peuvent que défavoriser l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Il s'agit de l'insuffisance du temps alloué à l'enseignement de la production écrite dans l'ensemble du cours de français, du petit nombre et de l'imprécision des objectifs spécifiques, du manque de définition des notions de base, de l'existence d'un cloisonnement, de la pratique d'un enseignement directif, de l'absence de pratique de l'évaluation formative, de l'omission quasi totale de l'enseignement du processus d'écriture et enfin de la dissociation des éléments de langue de l'étude des textes. C'est la constatation de ces carences, associée aux indices que notre enquête a pu déceler à propos des activités de la classe et des conceptions des enseignants, qui nous amènent à formuler des recommandations d'aménagement de ce qui concerne la production écrite dans le programme de français guinéen. Comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique et conceptuel, les développements récents, dans les domaines des sciences du langage et de la psychologie de l'apprentissage notamment, suggèrent des pistes qui s'avèrent déjà fructueuses et dont pourrait bénéficier la jeunesse guinéenne. De plus, quand on connaît l'état de préparation des enseignants, on ne peut que souligner l'importance de se doter d'un programme qui soit pour eux un soutien véritable.

## 5.2 ANALYSE CRITIQUE DU PROGRAMME ACTUEL ET RECOMMANDATIONS

Avant d'exposer les recommandations proprement dites, disons de façon générale que le programme de français en vigueur dans les établissements secondaires publics en Guinée se veut progressiste, mais il laisse entrevoir certaines contradictions entre les recommandations explicites et les objectifs formulés. À première vue, on peut trouver qu'il s'agit d'un programme ambitieux, prônant dès le départ les méthodes actives comme démarches d'enseignement; cependant les ébauches de démarches sont plutôt confuses et les habiletés à acquérir sont éparpillées sur les deux cycles du secondaire. La consigne demandant à l'enseignant d'amener ses élèves à atteindre le seuil de performance ne saurait être suffisante pour conduire son action à propos de tâches scolaires assez complexes. C'est justement le flou dans les consignes et le manque d'objectifs spécifiques qui rendent complexe la mise en œuvre des démarches actives préconisées. Ces dernières restent purement formelles, étant donné que les enseignants ont du mal à enseigner à leurs élèves les connaissances procédurales et conditionnelles (cf. les Tableaux XVI, Q37.2 et 37.3; XVII, Q 18.1; XVIII, Q38.2; XIX, Q40). La méthode la plus courante dans les écoles secondaires est celle de la pédagogie du *savoir* différente à tout point de vue de celle du *savoir faire* (cf. Tableau VIII, Q15.1). Le programme, à cause de son caractère trop général, cautionne la réceptivité au détriment du savoir faire chez les élèves. Au plan méthodologique, le programme de 11<sup>e</sup> affiche un dénuement notable. Il s'en remet presque entièrement à l'enseignant.

Nos propositions tiennent compte de nos résultats d'enquête de terrain et de l'analyse du programme de français en vigueur dans les établissements secondaires en Guinée. Elles revêtent un caractère purement scientifique et sont présentées à titre indicatif. Néanmoins elles constituent des outils importants pouvant servir à un aménagement du programme par les institutions compétentes du ministère de l'Éducation nationale de Guinée. Une communauté de référents théoriques sur des dimensions essentielles de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue nous rapproche du programme d'études *Le français, enseignement secondaire*, entré en vigueur au Québec à



l'automne 1997. Aussi nous serons amenée à y faire référence pour des aspects spécifiques de nos propositions. Ces propositions porteront principalement sur sept points: la répartition du temps d'enseignement; l'organisation du programme; la contextualisation et la décontextualisation; l'orientation stratégique de l'enseignement; l'évaluation formative et l'évaluation sommative; les Techniques de l'expression et la langue; et enfin, l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture.

Nous présenterons d'abord une série de recommandations très générales, qui portent davantage sur des grandes orientations (ou des modalités d'organisation de l'enseignement ou du programme d'étude lui-même). Elles seront suivies par des propositions plus formelles de révision des contenus d'apprentissage du programme d'étude.

### **5.2.1 Principes et orientations générales**

Avant d'entrer dans l'examen plus détaillé du programme, nous voudrions faire une recommandation qui ne sera pas de même nature que les autres, mais qui nous semble un préalable nécessaire à la création de conditions favorables à tout travail sérieux en classe de français.

#### *5.2.1.1 Répartition du temps d'enseignement*

On ne saurait remettre en question l'importance de la formation littéraire: cependant, en contexte de langue seconde, alors qu'il est manifeste que des compétences de base ne sont pas acquises par les élèves (cf. *Programme de français* p. 4; ci-dessus Chapitre 4, Tableau XI, Q19 et Entrevues 1 et 2), il nous semble réaliste de consacrer moins de temps à l'écriture scolaire «littéraire» de type dissertation ou de commentaire de texte, et davantage à l'écriture de formes plus accessibles, comme le récit de fiction, en plus de textes non littéraires. Il est en effet reconnu que la non-maîtrise du sujet d'écriture ne permet pas à l'élève de mobiliser toutes les potentialités qu'il pourrait pourtant mettre en œuvre dans un écrit qui serait plus à sa mesure (Paret et Chartrand, 1990).

La conséquence de la place démesurée de la littérature dans le programme de français au secondaire en Guinée entraîne le délaissement de la production écrite qui se

retrouve avec un temps d'enseignement hebdomadaire presque insignifiant (cf. *La proportion du temps consacrée à la production écrite*, chapitre 4, Tableau XIX, Q23 et Entrevue X). Nos contacts sur le terrain ont montré l'attachement des enseignants à la littérature, bien qu'ils reconnaissent aussi l'importance de faire écrire. Il est certain que cette attitude a pour effet de minimiser la part des travaux de correction, comme nous l'avons constaté dans les résultats de l'enquête au chapitre précédent (cf. Chapitre 4, Tableau XXXVIII, *La fréquence des évaluations en classe et à domicile*, Q46). En conséquence, nous formulons la proposition que soit réduit le temps consacré aux études littéraires<sup>64</sup>, en particulier au commentaire composé et à la dissertation, de sorte que soit augmentée la part qui revient à l'enseignement de productions écrites plus accessibles, de type littéraire comme des textes narratifs, et de types courants (cf. 5.2.2.1 A. Enseignement des textes courants).

Cette proposition tient compte des déclarations de certains enseignants interrogés dans cette enquête. Elle se justifie aussi par le fait que l'écriture est une activité pratiquée non seulement dans le cours de français proprement dit, mais aussi dans toutes les disciplines du secondaire. En augmentant le temps imparti à cet enseignement, on se donne un atout pour l'amélioration des habitudes scripturales des jeunes.

#### 5.2.1.2 Organisation du programme

Le programme révisé de français maintiendra les trois grandes rubriques de l'enseignement actuel: *Littératures*, *Techniques de l'expression et Langue*, tout en réorganisant les deux dernières. Ces rubriques seront divisées en sections et en sous-sections; les contenus de chaque rubrique, seront accompagnés d'objectifs à atteindre sous forme de compétences à acquérir en production écrite par les élèves de 11<sup>e</sup> année.

Dans le programme d'étude actuel, les objectifs spécifiques qui concernent les contenus d'apprentissage se présentent de manière dispersée sans aucune précision sur

---

<sup>64</sup> Nous ne suggérerons pas de partage précis du temps d'enseignement parce qu'une décision sur ce point nous semble dépasser le simple niveau de la classe de 11<sup>e</sup> année. Nous tenions toutefois à souligner l'importance de cette question dans la problématique de l'amélioration de la formation à l'écriture des élèves du secondaire en Guinée.

leur organisation. Cette dispersion exige de l'usager de gros efforts pour comprendre la démarche sous-jacente. Pour rendre plus opérationnel et dynamique l'enseignement de la production écrite, le programme de français devrait envisager en plus des objectifs généraux, des objectifs spécifiques explicites et organisés, car ce sont ces derniers qui rendent les contenus à enseigner plus accessibles. Dans le programme, certains objectifs sont très spécifiés (cf. rubrique *Langue*) et d'autres très peu (cf. rubrique *Technique de l'expression*). Nous tenterons donc de proposer, à côté d'objectifs généraux, des objectifs spécifiques homogènes et organisés.

Il faut noter aussi l'absence quasi totale d'indications sur les exigences cognitives requises par les tâches scolaires (cf. *le français langue décontextualisée* dans notre cadre théorique). On pense actuellement que ce manque d'indications affecte l'acquisition des connaissances. Mais les recherches à partir de cette piste offrent encore peu de propositions tangibles. Toutefois, il serait important que le travail didactique manifeste à l'avenir une telle préoccupation.

Soulignons que le programme ne précise pas les notions et les concepts à enseigner. Il est important de définir les concepts utilisés en classe et de préciser le plus possible les pratiques scolaires (qui renvoient à des «pratiques sociales de référence»), par exemple ce qu'on entend par savoir lire ou écrire un texte explicatif, ou résumer un texte argumentatif. Les concepts des rubriques *Langue* et *Techniques de l'expression* devraient être définis ou précisés à l'avance pour renforcer une vraie normalisation nationale, afin d'uniformiser la perception de ces concepts par les enseignants, pour éviter les équivoques et atténuer les implicites que peuvent causer les différentes interprétations.

### 5.2.1.3 Contextualisation et décontextualisation

Le programme de français guinéen actuel parle d'enseignement «décloisonné», mais la notion de *décloisonnement* est loin d'être claire. Cette notion floue relève de la méthodologie didactique mais ne précise pas explicitement le «comment» *décloisonner* les activités de français. L'exemple donné semble suggérer qu'une même notion est travaillée en relation avec son emploi aussi bien en lecture qu'en écriture, ce qui semble correspondre à une démarche dans laquelle une notion ou un mécanisme (de grammaire,

d'organisation textuelle, etc.) n'est pas enseignée pour elle-même, indépendamment d'une situation de lecture ou d'écriture, mais abordée parce que la compréhension du texte à lire ou la production du texte à écrire requiert l'approfondissement de cette notion ou de ce mécanisme à ce moment-là. Mais par ailleurs, l'organisation même du travail hebdomadaire de la classe semble contredire cette perspective puisqu'il est prescrit des nombres d'heures fixes pour chacun des aspects de la langue (une heure de grammaire ou de lexique, etc.). Il est difficile dans ces conditions de concevoir un enseignement intégré des différentes composantes textuelles et linguistiques.

Ce principe de «décloisonnement» pourrait aussi rejoindre l'importance de la contextualisation des connaissances comme première et dernière étapes d'un apprentissage (mais cela n'est clairement exprimé nulle part). En effet, le travail de la langue et du texte suppose des étapes qui mènent de la contextualisation à la décontextualisation, étape où le fait de langue est travaillé systématiquement, pour retourner finalement à la contextualisation. Tardif (1992) précise que «les connaissances acquises ne doivent pas rester rivées au seul contexte dans lequel elles ont été apprises» (p. 284). Un enseignement systématique et détaché du contexte à un certain moment de la démarche ne s'oppose donc pas à une contextualisation. Au contraire, l'élève doit passer par l'étude d'un phénomène linguistique dans son contexte d'emploi constitué par le texte. Ainsi, enseigner un point de grammaire, de vocabulaire ou de conjugaison tout à fait indépendamment d'un texte équivaut à déverser dans la tête des élèves des notions abstraites, qui ne représenteront rien pour eux, et qu'ils ne pourront ni assimiler, ni maîtriser, ni réinvestir plus tard, car elles ne seront pas ancrées dans leur vécu socioculturel. Ils doivent pouvoir passer des principes abstraits à des situations qu'ils pourront reconnaître et «réinvestir ces principes dans des situations nouvelles, de leur propre initiative» (Meirieu, 1994:46). C'est seulement ainsi que l'acquisition de connaissances sera insérée dans un contexte de problèmes réels à résoudre (Tardif, 1999).

La démarche actuelle du programme du français au secondaire, bien qu'elle envisage le «décloisonnement», reste incertaine dans son application du moment qu'elle ne guide ni n'oriente l'enseignant à conduire ses élèves à la construction de leurs propres

connaissances. Ceci n'est possible que lorsque l'enseignant remplit selon Tardif (1992, 1999), les conditions provoquant et favorisant le transfert des connaissances requises.

#### *5.2.1.4 Enseignement stratégique et enseignement directif*

Dans le système éducatif guinéen, l'enseignement reste encore trop traditionnel parce que trop directif (cf. *Entrevues 1 et 4*) et se contente de livrer des connaissances déclaratives (cf. Chapitre 4, *Présentation et discussion des résultats de l'enquête*) aux apprenants. Cette pratique contredit les principes de l'enseignement stratégique auquel nous aspirons aujourd'hui et qui met l'accent sur l'activation des trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles). Or l'enseignement actuel en Guinée omet l'essentiel des connaissances procédurales et conditionnelles par ses méthodes qui le rendent statique.

Pour se rapprocher d'un enseignement stratégique, l'enseignant devrait favoriser l'élaboration et l'application de stratégies d'apprentissage par l'élève en vue de le rendre autonome dans la résolution de ses problèmes d'écriture. Pour planifier son enseignement, l'enseignant devra procéder en trois étapes: la préparation de l'apprentissage, la préparation du contenu, l'application et l'intégration (cf. *Modèle de Wisconsin Department of Public Instruction*, Chapitre 2 cadre théorique et conceptuel). Il doit aussi, se préoccuper des conditions affectives dans lesquelles l'élève aborde la tâche et qui interviennent directement dans les composantes de la motivation scolaire.

#### *5.2.1.5 Évaluation formative et évaluation sommative*

L'évaluation permet à tout système éducatif d'éviter toute incertitude au niveau des enseignants, des élèves et des parents ou partenaires et amis de l'école. Elle joue un rôle central dans la mise en place des apprentissages. Évaluer n'est pas seulement noter: c'est comprendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des élèves (Garcia-Debanco, 1990).

L'observation du programme de français du secondaire en Guinée et les résultats de notre enquête nous révèlent que l'évaluation sommative garde le haut du pavé dans les écoles au détriment de l'évaluation formative (cf. Chapitre 4: *Les pratiques*

*d'évaluation*). Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation formative doit permettre à l'enseignant de fonder ses démarches et méthodes pédagogiques sur l'organisation et la construction du savoir de l'apprenant en fonction de son savoir antérieur. Cependant, les connaissances des élèves du secondaire guinéen en général et celles des élèves de 11<sup>e</sup> année en particulier sont très contestées, il faudrait donc que le système éducatif soit conscient des problèmes que peut susciter l'adoption d'un seul type d'évaluation. La pratique abusive de l'évaluation sommative recèle de nombreux inconvénients bien que les corps institutionnels matérialisent le progrès par ce type d'évaluation. De son côté, l'enseignant, unique personne ressource proche des élèves et de qui est exigé des notes chiffrées, se révèle un grand partisan de cette évaluation qu'il trouve plus intéressante pour les grands groupes. On comprend que modifier une situation devenue tradition ne saurait être facile. Il est impératif de rectifier les défauts constatés dans les méthodes d'évaluation de l'enseignement traditionnel et de donner à l'évaluation formative la première place.

L'enseignant stratégique doit, dans son ambition de conduire l'élève jusqu'à l'expertise des connaissances qu'il développe avec lui, prendre le temps après l'évaluation formative des nouvelles connaissances, de discuter avec l'élève de la valeur de ses connaissances, des éléments qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau acceptable de maîtrise. C'est ainsi que l'enseignant participe à la construction de la connaissance de l'élève.

Nos propositions en ce qui concerne l'évaluation formative consistent à l'intégrer dans le programme par le biais de l'enseignement stratégique, car celui-ci constitue un stimulant de toutes les connaissances chez l'apprenant. Il nous semble, en effet, qu'avec l'intégration d'une évaluation formative et de pratiques axées sur le processus d'écriture se jouent des enjeux essentiels pour une didactique de l'écriture susceptible d'amener l'élève à être un bon scripteur.

#### *5.2.1.6 Techniques de l'expression et langue*

Nous avons vu au point 5.1.4 ci-dessus, quels étaient les contenus de ces deux rubriques. Certains d'entre eux sont pertinents, mais ils sont présentés de manière

disparate et sommaire. Quelques rares démarches sont éparpillées ici et là et ne correspondent pas à l'énoncé de départ qui prône un enseignement de type constructiviste. Dans cette partie nous allons voir successivement les contenus et les démarches en *Technique de l'expression* et en *Langue*. Les propositions d'aménagement seront explicités de manière détaillée dans la section 5.2.2.

D'après la rubrique *Techniques de l'expression*, l'enseignement du français est centré sur les textes littéraires. Les contenus prévus sont des exercices scolaires littéraires (commentaire composé, explication de texte orale et de la dissertation). Dans cette optique, l'essentiel du travail de la classe doit donc se partager entre la lecture des œuvres littéraires et l'écriture de commentaires ou de dissertations. Certes on ne saurait minimiser l'importance de la formation culturelle des jeunes (l'introduction au patrimoine et aux valeurs qu'il véhicule pour leur permettre de se situer dans les courants qui parcourent leur monde). Cependant, il faut reconnaître la place grandissante dans le monde moderne de dimensions culturelles orientées vers l'information et de développement scientifique. Cela entraîne la circulation de documents de formes variées, que de plus en plus de gens doivent pouvoir lire et écrire s'ils veulent avoir les moyens de faire face aux défis qui se dessinent pour le monde de demain. L'école doit savoir prendre ses responsabilités dans cette réorientation indispensable, et intégrer davantage l'étude (lecture et écriture) de genres textuels variés, qui ne relèvent pas que du littéraire mais s'ouvrent aux textes courants des types les plus largement reconnus socialement. Un autre paradoxe est que les types de textes sur lesquels doivent porter les résumés ne sont jamais enseignés. Le résumé de texte porte essentiellement sur les textes littéraires dont on ne spécifie pas le type (cf. *Programme de français*, p. 3.).

Pour ce qui est des démarches d'enseignement, le programme actuel précise que «le contenu ne devrait pas être enseigné au moyen de cours théoriques mais grâce à de nombreux exercices pratiques» (p. 6). Mais en réalité, il ne prévoit pas de démarche appropriée pouvant faciliter le transfert des connaissances.

En *Langue*, le programme de français actuel, est peu étoffé, imprécis et désordonné. Étant donné que la classe de 11<sup>e</sup> année est une classe transitoire, cette

rubrique est conçue comme une révision et un renforcement des acquis du premier cycle. En fait, les contenus et les démarches méthodologiques sont mélangés. Les enseignements du vocabulaire, de l'orthographe et de la conjugaison sont présentés sur trois courtes lignes chacun, tandis que celui de la grammaire est détaillé sur une demi-page (cf. *Programme de français*, p. 6).

La démarche d'enseignement de la grammaire de la phrase, reprise du premier cycle, est assez explicite dans le programme actuel (cf. Annexe 3, *Programme de français*, p. 7). Elle rejoint les démarches de type heuristique recommandées par les didacticiens bien qu'elle utilise une terminologie hétérogène (mélange de concepts de grammaire traditionnelle et de grammaire nouvelle). Néanmoins, elle présente des faiblesses importantes: 1) la notion de corpus est absente; 2) l'étape d'observation (étape c) est curieusement séparée des manipulations (étape a) et des exercices (étape d); 3) les exercices de consolidation et de renforcement sont mis en rapport avec le sens et la valeur uniquement (domaine sémantique), et jamais avec la syntaxe ou la morphologie des éléments observés (étape f, l'exemple est éloquent à cet égard). On ne débouche pas sur l'écriture mais sur l'analyse. Aucune allusion n'est faite sur le lien à établir entre le travail systématique d'une notion ou d'une construction et l'utilisation de cette connaissance en écriture, pendant la phase de révision.

Un autre problème: *les notions d'analyse grammaticale et d'analyse logique* font référence à une conception erronée, du point de vue des théories linguistiques actuelles, des structures de la phrase. Une telle distinction suppose en effet l'absence d'une conception unifiante de la phrase, alors qu'une seule et même analyse, de type distributionnel, rend compte de la phrase et des éléments qui la composent (syntagmes, morphèmes). L'expression des circonstances est vue sous un angle sémantique et stylistique «varier les moyens d'expression» mais non syntaxique (et d'ailleurs l'insertion ici de la question des figures de style et des niveaux de langue manifeste clairement cette orientation).

Pour ce qui est de la grammaire textuelle proprement dite, aucune allusion n'est faite, quelle que soit la terminologie, à la question des moyens de construire la cohérence



du texte. On peut retrouver des contenus qui touchent à la question, mais indirectement et dispersés dans les autres sous-rubriques: discours direct et indirect (dans *Grammaire*, p. 5); valeur et emploi de temps (dans *Conjugaison*, p. 5) mais associés à «la rédaction de phrases» (p. 8) et non à la cohérence du texte; dans la rubrique *Technique de l'expression*, c'est dans la préparation au résumé «découverte de l'organisation du texte: idées principales, idées secondaires, mots de liaison» (p. 6). Il est donc peu vraisemblable que la cohérence textuelle puisse être prise en compte de façon rigoureuse dans les apprentissages.

Pour amener les élèves à être compétents dans le domaine de la langue, l'enseignant devrait être suffisamment outillé dans l'enseignement des contenus prévus afin qu'il puisse guider ces derniers dans leurs travaux et répondre à leurs nombreuses attentes.

Nous proposons donc que soit développée l'étude des textes dont les types correspondent le mieux aux formes que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans leur pratique quotidienne actuelle et future.

En 11<sup>e</sup> année, ces textes sont de types explicatif et argumentatif, sans délaisser le narratif et le descriptif, plus reliés au genre littéraire, et qui sont travaillés les années antérieures. Pour la lecture, ils sont pris dans des œuvres littéraires et non littéraires, mais pour l'écriture, des objectifs essentiellement non littéraires, du moins en 11<sup>e</sup> année sont beaucoup plus accessibles et plus proches de leurs préoccupations, et par-là plus stimulants. Ces choix répondent à des préoccupations de transposition didactique qui ont été débattus à travers la francophonie dans les dernières années. Dans l'étude des textes courants que nous proposons dans ce projet d'aménagement de programme, le processus d'écriture est bien mis en évidence, en relation avec le type de texte travaillé. Les opérations liées à la préparation de l'écriture comme les opérations de révision seront très différentes pour une description, une explication, une argumentation ou un récit, et par leur spécificité même, elles permettront une aide à l'élève plus précise et mieux adaptée. De ce fait nous suggérons que la production de textes de différents types et les techniques de résumé de texte soient enseignés de façon systématique. Notons toutefois, que

l'enseignement du texte explicatif fera l'objet d'un approfondissement, puisque son étude a commencé en 10<sup>e</sup> année. Il va sans dire que ces textes relèveront des différents genres retenus pour leur pertinence scolaire et sociale.

#### *5.2.1.7 Enseignement/apprentissage du processus d'écriture*

L'enseignement de l'écriture dans les établissements secondaires en Guinée est resté assez traditionnel. Comme le mentionne Reuter:

**La rédaction se présente de fait comme une synthèse «magique» des autres enseignements, essentiellement les «sous-systèmes» de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison [...]. C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer (1996:14).**

La démarche de l'enseignement de la rédaction proposée aux enseignants guinéens ne prend pas en compte le processus d'écriture tel que mis en lumière par Hayes et Flower (1980). L'écriture ne fait pas l'objet d'un véritable enseignement au lycée. Les exercices proposés, à propos de la rédaction n'imposent pas de réflexion sur la tâche à mener. Dans les prescriptions du programme, l'intérêt pour le processus d'écriture dans l'enseignement de la production écrite est limité (nous allons y revenir au cours de la discussion qui suit). Le programme indique parfois les capacités que l'élève est supposé atteindre sans aucune spécification sur le «comment procéder» pour développer ces capacités. L'acte d'écrire y est présenté dans son résultat, comme un produit plutôt que comme un processus. Pour les élèves de 11<sup>e</sup> année, une meilleure connaissance de ce qu'implique vraiment la production écrite semble indispensable. Elle passe par la prise en compte de ce qui constitue le processus d'écriture.

Voici ce que nous proposons comme principes pour la didactique de la rédaction d'un texte. L'enseignant devra organiser son enseignement de façon à placer les élèves dans des conditions d'écriture qui favorisent la réalisation des processus, c'est-à-dire qui s'appuient sur les opérations impliquées dans tout travail d'écriture: planification, mise en texte et révision. Il sera important pour l'enseignant de montrer aux élèves le rôle de la récursivité des différentes composantes du processus et de les amener à comprendre et à se familiariser avec le *va-et-vient* que cela exige. Ce sont les éléments essentiels sur lesquels s'entendent de nombreux chercheurs, en soulignant aussi la difficulté d'une telle

démarche qui met en œuvre des connaissances procédurales spécifiques mais difficilement formalisables de façon déclarative (Reuter, 1996:69). Comme elle suppose en revanche que l'enseignant puisse montrer lui-même comment faire, servir de modèle (Tardif, 1992:308), cela souligne à nouveau la nécessité d'enseignants bien formés et capables d'écrire.

### 1. La planification

La planification est la première opération à réaliser dans la production d'un texte. Elle est «une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte» (Flower et Hayes, 1981:372). Le programme guinéen présente les principaux éléments de la planification: recherche des idées, classement des idées et rédaction du plan (p. 10-11). D'après nos résultats d'enquête (cf. Tableau XXI, Q41), la majorité (52,6%) des enseignants interrogés demande rarement un plan avant la rédaction à leurs élèves. Pourtant le programme prévoyait des étapes de préparation à l'écriture jusqu'à l'organisation collective d'un plan.

Pour mener à bien une planification, il faut une situation de communication et la présence effective de sous-processus: préciser des buts d'écriture, produire des idées et les organiser. Au lieu de se limiter à la présentation du plan type ou «pseudo-plan»: *introduction, développement et conclusion* (soit 86,2%, Tableau XXI, Q41), l'enseignant devrait bâtir des plans avec ses élèves plus précisément adaptés aux types de textes à produire (explication, argumentation). Il amènera l'élève, avec un guidage et un encadrement adéquats, à se préparer à l'écriture par une phase de planification, mentale d'abord, en recherchant des idées en fonction de sa situation comme émetteur, du sujet, du but et du destinataire du texte, en prenant conscience des facteurs susceptibles d'influer sur la production de son texte. Puis à procéder à une élaboration plus formelle quant à la manière d'organiser le contenu en fonction du type et du genre du texte à écrire. L'enseignant s'assurera que l'élève est capable d'organiser ses idées en fonction de sa connaissance du sujet, des attentes du lecteur et de la structure du texte à produire. Il devra également amener l'élève à comprendre la planification d'une tâche d'écriture

comme un exercice de résolution de problèmes, qui peut être divisé en sous-problèmes et traités un à la fois.

Il convient ici de bien souligner que les étapes du processus d'écriture s'imbriquent les unes dans les autres, de sorte qu'il peut y avoir des modifications apportées à la planification alors que le scripteur est en situation de mise en texte et de révision. Il y a donc une distinction à faire entre la production écrite et la didactique de l'écrit, cette dernière risquant parfois, par souci de simplification, de réduire l'écriture à un processus linéaire.

## 2. La mise en texte

Il s'agit là de l'étape où l'élève commence à écrire son premier brouillon c'est-à-dire qu'il donne une forme linguistique à ce qui a été conçu (cf. *Cadre théorique*). Le MEQ (1995:75), ajoute que c'est à cette étape que l'élève doit rédiger, relire et modifier son texte en cours de rédaction en tenant compte de sa planification, du fonctionnement du texte et de la langue.

Pour ce qui est de cette composante du processus d'écriture, le programme guinéen se limite à préciser que «certaines parties du devoir de rédaction pourront être rédigées en classe sous le contrôle du maître, le reste devant être rédigé à la maison» (p. 11). Pour nous, il s'agit là d'une instruction qui fera l'objet d'une remarque après avoir développé les tâches que l'enseignant doit accomplir auprès de l'élève. À ce moment de l'écriture, l'enseignant amènera ce dernier à rédiger son texte en tenant compte de sa planification, des aspects linguistiques du type et du genre du texte, et de la cohérence ou du lien entre les idées. Il incitera l'élève à se relire et à modifier leur texte au cours de la rédaction afin de le rendre cohérent et conforme au fonctionnement de la langue.

## 3. La révision

La principale lacune du programme de français au secondaire en Guinée est l'absence manifeste de la troisième composante du processus d'écriture. Nos enquêtes ont révélé que dans les classes de 11<sup>e</sup> année, certaines consignes des enseignants se limitent au simple passage du *brouillon* au *propre* (cf. *Programme de français*, p. 11). Les élèves

ne reçoivent jamais de rétroactions sur leur façon de procéder. Il est pratiquement impossible de savoir s'ils révisent leur texte. La correction semble conçue d'abord comme le travail du maître («correction en dehors de la classe [...] le maître fait un relevé des principales fautes qu'il rencontre», cf. *Programme de français*, p. 11) qui remet les copies aux élèves et «reprend avec eux le plan du devoir puis signale les fautes les plus fréquentes» (p. 11). La correction n'est pas d'abord la responsabilité de l'élève; elle n'est d'ailleurs pas conçue comme travail sur son propre écrit mais sur les erreurs de toute la classe. En dépit des constatations du tableau XXXIII (cf. Chapitre 4, Q31.1) où les répondants reconnaissent faire souvent et très souvent (68,4%) des commentaires écrits à l'étape de la version finale, le fait d'exclure la révision du processus d'écriture devient une omission fondamentale au regard du modèle d'écriture cognitive.

Dans le programme révisé, l'enseignant devrait être vu par l'élève comme un partenaire à part entière, capable de l'orienter dans la révision de son texte. Il l'aidera à comprendre que réviser son texte c'est plus que se relire, mais c'est faire mieux à chacune des étapes soit: 1) préciser les buts de la relecture: par exemple revoir la cohérence, l'enrichissement des idées, le sens du texte et faire une vérification de surface du texte (orthographe grammaticale et lexicale); 2) relire le texte pour l'évaluer (en fonction du but visé et à l'aide de différents savoirs); 3) s'arrêter sur un problème potentiel; 4) identifier le problème; 5) résoudre le problème (grâce à différents savoirs, à l'aide d'outils et à l'aide de personnes-ressources); 6) modifier le texte (par ajouts, suppressions, remplacements); puis 7) finir la relecture (Bisaillon, 1994).

L'enseignant devra amener l'élève à pratiquer la révision en évitant d'en donner une vision linéaire. Il lui demandera de relire son texte et d'en évaluer l'intérêt en tenant compte de la situation de communication, de vérifier la pertinence, la précision et l'organisation des éléments, et le point de vue. Il l'aidera à corriger son texte en recourant à des méthodes d'autocorrection et à consulter au besoin les ressources didactiques disponibles pour enfin présenter un texte correct. Le travail d'écriture se terminera par une évaluation de la démarche par les élèves afin de dégager leurs habiletés et leurs difficultés à écrire. Avec une telle démarche, l'élève devrait pouvoir trouver de mieux en mieux lui-même les causes de ses difficultés à écrire et les solutions appropriées.

Pour conclure sur l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture, nous pensons que sa vulgarisation, à condition toutefois de ne pas en donner une vision figée, devrait conduire les élèves du secondaire à l'acquisition d'habiletés scripturales plus assurées. C'est le but de notre contribution à la révision du programme d'étude. Les enseignants de français de 11<sup>e</sup> sauront qu'écrire et enseigner à écrire supposent une bonne compréhension du processus d'écriture et que la conscience de contrôler davantage ce qui constitue l'écriture est un puissant facteur de motivation pour des élèves.

### **5.2.2 Propositions de révision du programme pour l'enseignement de la production écrite en 11<sup>e</sup> année**

Après les éléments de critique et des orientations générales, nous présentons des propositions plus formelles d'aménagement du programme pour la classe de 11<sup>e</sup> année. Il y a lieu de préciser au passage que certains éléments seront plus développés que d'autres.

Notre projet d'aménagement du programme s'inscrit dans les perspectives didactiques définies par Chartrand (1994:14); il s'agit entre autres:

- du développement de la coopération entre les apprenants par le travail collectif qui transforme la dynamique verticale de la classe en divers réseaux de relations pédagogiques et sociales;
- de la mise en application des démarches actives de la part des apprenants, en faisant une large place à leur capacité de réflexion et en particulier à la métacognition;
- de l'actualisation d'un enseignement explicite et stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles nécessaires à la maîtrise de la communication orale et écrite dans différents contextes et à différentes fins.

Le programme révisé s'adresse avant tout aux enseignants et aux élèves de 11<sup>e</sup> année du lycée des options sciences sociales, sciences expérimentales et sciences mathématiques. Il comporte deux rubriques: *Technique de l'expression* et *Langue*, que nous conservons pour des raisons déjà évoquées ici au point 5.2.1.6 et plus haut au point 1.5.2 (cf. *Problématique*, Chapitre 1). Il est difficile de séparer comme on est obligé de le faire dans un programme d'étude, ce qui relève de la lecture et ce qui relève de l'écriture, parce que cette dichotomie ne correspond pas à ce qui doit se faire réellement dans la

classe où les deux dimensions sont travaillées en continuité. En conséquence, nous serons dans certains cas obligée de faire apparaître des contenus reliés à la lecture, dans la mesure où ces derniers sont préparatoires à l'écriture.

En ce qui concerne les *Techniques de l'expression*, le projet d'enseignement du processus d'écriture mentionné ci-dessus sert de cadre d'ouverture et de canevas à l'enseignement de la compétence en écriture de textes courants aux élèves de 11<sup>e</sup> année du secondaire. Comme contenus d'enseignement, le programme révisé prévoit l'étude des textes dits «courants» et leurs techniques de résumé<sup>65</sup>. Pour mener à bien ce travail et le rendre profitable, nous adoptons une typologie conforme à l'enseignement des textes dans le monde francophone (cf. *Cadre théorique et conceptuel*, Chapitre 2) et faisons usage d'une terminologie nouvelle par rapport au programme de français actuel en Guinée.

Les deux types de textes retenus pour la 11<sup>e</sup> année seront le texte explicatif (approfondissement) et le texte argumentatif, parce qu'ils correspondent à des capacités cognitives et des besoins scolaires et sociaux d'élèves de cet âge. Le résumé est une technique de lecture, puisqu'il permet une compréhension approfondie et est aussi, une production écrite.

Dans la rubrique *Langue*, nos propositions toucheront d'abord la grammaire de la phrase pour un approfondissement de certains aspects encore mal assimilés par les élèves de 11<sup>e</sup> année et l'étude systématique de questions de langue complexes (certaines subordonnées, par exemple). Ensuite, elles développeront davantage la grammaire textuelle parce qu'il s'agit de connaissances nouvelles non intégrées dans le programme en vigueur. L'orthographe d'usage ne relève pas d'un enseignement systématique en 11<sup>e</sup> année. L'enseignement du vocabulaire sera élargi en celui du lexique qui est plus englobant et plus complet pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

---

<sup>65</sup> Il est clair cependant que nous n'excluons pas les textes littéraires de la démarche, puisqu'ils sont comme les autres constitués de divers types de séquences.

### *5.2.2.1 Contenus et démarches d'enseignement pour la rubrique des Techniques de l'expression*

#### **A. L'enseignement des textes courants**

L'objectif général est qu'à la fin de l'enseignement, l'élève devra être capable de produire un texte courant selon la démarche enseignée en classe. Nous abordons l'enseignement des textes courants avec des précisions sur les caractéristiques propres à chaque type. L'enseignant devra faire observer à ses élèves leurs particularités et les préparer aux pratiques scripturales de ces écrits.

La démarche de production écrite proposée ici est empruntée au programme de français du secondaire du Québec (MEQ, 1995:75) et aux travaux spécifiques de Préfontaine (1998). Nous exposons pour chaque cas les contenus, et les démarches. Il faut préciser que les objectifs formulés s'adressent à l'enseignant qui devra mettre en pratique ces démarches. Il lui revient d'intervenir de façon dynamique aux différentes étapes du processus d'écriture.

#### **Les textes explicatifs**

*À l'étape de la planification :*

- s'assurer que l'élève peut analyser la situation de communication et en tenir compte; se place en situation d'émetteur: formule, précise son intention d'expliquer et prend conscience des facteurs susceptibles d'influer la production de son texte<sup>66</sup>; examine ses conditions d'écriture; cible son ou ses destinataire(s);
- intervenir au besoin sur le contenu et l'organisation du texte de l'élève en tenant compte de la situation de communication; le guider dans la sélection du fait ou du phénomène à expliquer et des procédés explicatifs (définition, comparaison, recours aux exemples, reformulation, etc.); lui suggérer d'illustrer à l'aide de schémas ou de tableaux quelques aspects; l'inciter à donner son point de vue et à préciser l'image

---

<sup>66</sup> Son intérêt, ses connaissances, ses habiletés en écriture, etc.



- qu'il veut donner de lui et de son destinataire ainsi que le ton de l'explication;  
l'amener à élaborer un plan et déterminer sa manière d'écrire un texte explicatif;
- vérifier que l'élève fait bien des liens entre ses connaissances antérieures et nouvelles et l'encourager à demander des rétroactions.

*À l'étape de la mise en texte<sup>67</sup> :*

- s'assurer que l'élève tient compte du plan préalablement établi ; considère l'organisation du texte et de la langue; relit son texte et y apporte des modifications pendant la rédaction;
- vérifier dans la rédaction de *l'introduction*, que l'élève expose par exemple une affirmation qui nécessite une explication; dans *le développement*, qu'il suit son plan de départ pour traiter les différents aspects du sujet et les procédés explicatifs choisis; dans *la conclusion*, qu'il reformule l'essentiel de l'explication attendue et dégage les aspects manquants ou les approfondit;
- s'assurer qu'au cours de la rédaction, l'élève assure la clarté et la cohérence de son texte et le rend conforme au fonctionnement de la langue; l'aider à adapter le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa production et l'amener à insérer au besoin, des discours rapportés;
- vérifier que la continuité et la progression de l'explication sont assurées et que l'élève recourt aux substituts pour reprendre l'information déjà présente dans le texte.

*À l'étape de la révision :*

- s'assurer que l'élève tient compte de la situation de communication; vérifie la pertinence des éléments de l'explication; vérifie l'organisation de son texte et son point de vue; corrige son texte en recourant aux ressources matérielles humaines (les pairs) disponibles;
- veiller à la mise au propre et à la bonne présentation du texte de l'élève.

*À l'étape de l'évaluation de la démarche d'écriture :*

- amener l'élève à découvrir ses habiletés et ses difficultés d'écrire;

---

<sup>67</sup> On a insisté sur la non-linéarité de l'écriture, sur l'interpénétration de l'écriture et de la révision, et même de la planification. La mise en texte est donc déjà un processus de relecture (évaluation, révision).

- aider l'élève à découvrir les causes de ses difficultés;
- intervenir auprès de l'élève pour surmonter ses difficultés et trouver les solutions appropriées.

### Les textes argumentatifs

Compte tenu de l'importance de l'argumentation dans le milieu scolaire et dans la vie professionnelle, il nous semble urgent de prendre au sérieux son enseignement dans les établissements secondaire en Guinée. Pour cela, nous envisageons à l'intention des enseignants de 11<sup>e</sup>, une démarche de planification plus explicite qui pourrait les aider à mieux guider leurs élèves dans leur apprentissage de stratégies efficaces pour pouvoir réutiliser ce type de texte dans d'autres circonstances qu'en classe de français. Pour améliorer l'enseignement du texte argumentatif, nous nous sommes servie, en plus de la démarche du MEQ (1995: 85), des propositions didactiques de Chartrand (1994 et 1995d).

La démarche d'ensemble de planification des textes courants étant la même, nous ne reprendrons ici que celle qui est spécifique au type argumentatif.

#### *À l'étape de la planification*

L'enseignant devra amener l'élève après l'analyse de la situation de communication, à:

- définir la thèse à défendre;
- inventorier des éléments de l'argumentation (prévoir une contre-thèse, élaborer plusieurs arguments, prévoir des contres-arguments, etc.);
- formuler provisoirement la thèse, la contre-thèse, les arguments et les contre-arguments;
- déterminer une stratégie argumentative à partir des procédés suivants: la réfutation ou l'explication argumentative (réfuter une opinion adverse pour mieux défendre sa thèse ou expliquer quelque chose à quelqu'un pour l'influencer) et s'appuyer au besoin sur des discours rapportés;
- préciser son propre point de vue et l'image qu'il veut donner de son destinataire ainsi que le ton de son argumentation;
- bâtir son propre plan de travail à partir des arguments élaborés;

L'enseignant pourra aussi initier les élèves à *une planification collective* (Chartrand, 1995c). Celle-ci revêt un caractère primordial surtout pour les classes pléthoriques de la Guinée. Son intérêt, c'est la capacité de mettre en commun les connaissances des élèves sur le sujet et leur savoir-faire, les plus habiles en écriture aidant les plus faibles en verbalisant leurs stratégies.

Le rôle de l'enseignant stratégique est :

- d'intervenir pour guider le débat;
- de veiller à ne pas banaliser les oppositions existantes;
- de minimiser les enjeux argumentatifs;
- de canaliser le débat vers la recherche collective, l'écoute et le dialogue.

*À l'étape de la mise en texte*

- Amener l'élève à rédiger son texte tel que planifié en respectant la trilogie de la rédaction: \* dans *l'introduction*, inviter l'élève à amener le sujet, à le poser et à présenter les grandes articulations de son texte; \* dans *le développement*, il sera amené à rédiger son argumentation en développant les différents aspects en rapport avec sa stratégie argumentative et le genre du texte; \* dans la conclusion, amener l'élève à reformuler sa thèse ou encore à élargir le débat et à vérifier la pertinence de ses arguments tout en étant sûr qu'ils sont importants et non contradictoires; à prendre en compte les connaissances et les opinions du destinataire; à adapter le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa production et insérer au besoin des discours rapportés; à assurer tout le long de son texte, la continuité et la progression de l'argumentation;
- assurer la conformité de son texte avec le fonctionnement de la langue;
- s'assurer que l'élève relit régulièrement son premier brouillon pendant qu'il l'écrit et le modifie au besoin pour le rendre plus clair, cohérent et conforme à l'organisation de la langue.

*À l'étape de la révision*

- Amener l'élève à vérifier la pertinence, la précision et les fondements (faits, croyances, valeurs, principes logiques, etc.) des éléments de l'argumentation;

- demander à l'élève de porter des corrections d'ordre linguistique à son texte par le recours à des reprises (substituts, répétitions), à des marques de progression (organisateur textuels), à des marqueurs externes d'organisation (paragraphe, intertitres, etc.);
- vérifier que l'élève est constant dans le point de vue qu'il adopte et s'assurer que les choix (lexicaux, syntaxiques et stylistiques) indiquent le ton recherché;
- veiller aussi à ce que l'élève présente un texte bien calligraphié.

*À l'étape de l'évaluation de la démarche d'écriture*

- Amener l'élève à découvrir ses habiletés et difficultés à écrire un texte argumentatif et l'inciter à trouver les causes de ses difficultés à écrire et les voies pour les résorber;
- s'assurer enfin que l'élève est capable d'évaluer toute sa démarche d'écriture (planifier, rédiger et réviser son texte).

**B. L'enseignement des techniques de préparation au résumé du texte**

Le résumé reste «un des exercices fondamentaux de l'enseignement du français à tous les niveaux» (Boissinot et Lasserre, 1989:71) qui sans être beaucoup discuté sur le plan théorique, est repris régulièrement dans tous les programmes d'étude. C'est une technique particulièrement intéressante pour trois raisons: les opérations mentales qu'elle met en jeu, sa situation entre lecture et écriture, son importance comme pratique sociale. Le résumé a sa place d'abord sous des formes réduites (plans), puis sous des formes de plus en plus élaborées.

L'objectif est d'amener l'élève à pouvoir résumer un texte suivant les techniques découvertes en classe. Le rôle de l'enseignant sera d'amener ses élèves à comprendre et à utiliser les deux principaux moments que sont *la lecture* (compréhension) et *l'écriture* (production). La démarche actuellement en vigueur dans l'enseignement des Techniques de l'expression au secondaire est très superficielle et donc insuffisante pour préparer les élèves à une production écrite réussie (cf. *Programme de français*, p. 3).

En plus du travail sur les textes explicatifs et argumentatifs au programme, il est sûr que la classe de 11<sup>e</sup> année sera amenée à revenir sur les textes descriptifs; c'est

pourquoi nous les incluons dans la démarche; (les textes narratifs sont généralement travaillés dans un contexte littéraire).

### 1) *La planification de la lecture du texte*

L'enseignant devra après la présentation du texte et des consignes, amener l'élève à:

- *déterminer ses stratégies de lecture* (découvrir dans le texte descriptif: le sujet du texte, les idées principales ou les aspects traités, les idées secondaires ou les sous-aspects, les liens entre les divers éléments; dans le texte explicatif: l'élément qui nécessite une explication ou le sujet du texte, les causes du problème, les principes, les valeurs, les doctrines ou les connaissances orientant la solution proposée; et dans le texte argumentatif la thèse réfutée, expliquée ou démontrée, les principaux arguments ou contre-arguments, les fondements (faits, croyances, valeurs, principes logiques, etc.) des arguments ou des contre-arguments, les conclusions, les liens entre les divers éléments);
- *reconstituer le contenu et l'organisation du texte* (saisir le sens global et l'organisation textuelle; à repérer les parties où il est possible de retrouver les idées principales (introduction et conclusion) et les marques d'organisation (début et fins des divisions ou des paragraphes); à retenir l'essentiel du texte (noter autrement les mots-clés et les liens reliés par les marqueurs de relations et les organisateurs textuels); à identifier les champs lexicaux et à distinguer les discours rapportés.);
- *élaborer le plan du texte* (cf. ci-dessus 5.2.2.1); - *évaluer la fidélité au texte* (vérifier l'organisation du plan et la hiérarchisation des informations).

### 2) *La planification de la production du texte*

L'enseignant amènera l'élève à choisir ses stratégies d'écriture: se servir essentiellement du plan du texte lu, respecter la consigne, uniformiser la longueur des différentes parties, et demander des rétroactions au cours de la rédaction de son résumé.

Dans *la mise en texte du résumé de texte*, l'enseignant devra:

- amener l'élève à reformuler succinctement l'information du plan et à en faire ressortir les articulations;

- demander à l'élève d'écrire son texte au présent et à la troisième personne, c'est-à-dire effacer sa présence en tant qu'auteur en adoptant un ton neutre, un registre standard et le point de vue de l'auteur;
- s'assurer au cours de la rédaction que l'élève se relit et modifie son résumé pour en assurer la clarté, la pertinence et la cohérence.

Au moment *de la révision* l'enseignant devra:

- amener l'élève à évaluer son résumé en considérant la situation de communication (vérifier le contenu de son texte conformément au plan, à la précision et à la clarté de l'information);
- aider l'élève à vérifier l'organisation du résumé (continuité et progression) et s'assurer de la constance de son point de vue;
- amener l'élève à corriger son résumé relativement à la structure des phrases, à la ponctuation, à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe d'usage, etc., en recourant aux ressources matérielles et humaines (pairs) disponibles;
- s'assurer que l'élève a bien noté la référence du texte résumé (nom de l'ouvrage, auteur année d'édition, etc.).

Au cours de *l'évaluation de la démarche d'écriture*, l'enseignant devra amener l'élève à:

- s'assurer que son résumé répond à ses attentes;
- dégager ses habiletés et ses difficultés à résumer son texte;
- trouver les causes de ses difficultés et les solutions à y apporter.

Il convient de signaler toutefois que pour assimiler le résumé il faut maîtriser *le temps*. L'enseignant devra guider et entraîner l'élève à bien gérer le temps.

#### *5.2.2.2 Contenus et démarches d'enseignement pour la rubrique Langue*

En ce qui concerne les différents aspects de l'enseignement de la langue, il semble nécessaire de faire un certain nombre de rectificatifs ou d'ajustements dans le programme d'étude de 11<sup>e</sup> année, aussi bien à propos de l'étude de la phrase que de celle du texte. La continuité avec le cycle antérieur doit être assurée en grammaire de la phrase (syntaxe et orthographe grammaticale) et en grammaire textuelle. Sous la rubrique *Langue*, nous

ferons des recommandations sur les contenus et les démarches des aspects de langue étudiés en 11<sup>e</sup> année. Nous commencerons par la grammaire qui sera traitée en deux temps: 1) la grammaire de la phrase, l'orthographe et la conjugaison, puis 2) la grammaire du texte; nous terminerons enfin par l'enseignement du lexique. Nous procéderons de même à une mise à jour de la terminologie du programme afin de rendre le métalangage conforme aux fondements de la didactique actuelle de la grammaire du français écrit standard.

#### A. L'enseignement de la grammaire

La grammaire de la phrase, enseignée systématiquement au collège, devra faire l'objet d'un approfondissement, tandis que celle du texte constituera l'essentiel du contenu de l'enseignement de la grammaire au lycée. Cette dernière doit être vue de façon systématique pour faciliter la préparation des élèves de 11<sup>e</sup> année à la production des textes cohérents attendus aux examens de baccalauréat<sup>68</sup> et dans leur vie professionnelle. Dans le programme en vigueur, il existe sur le plan terminologique une incohérence traduisant une confusion des concepts des grammaires traditionnelle et nouvelle. Dans le programme révisé, nous suggérons une mise à jour de la terminologie utilisée et une distinction nette entre *la grammaire de la phrase* (la syntaxe et l'orthographe grammaticale) et celle du texte (*la grammaire textuelle*).

La démarche d'enseignement de la grammaire actuellement prescrite pour le secondaire en Guinée est de type inductif, d'après les termes utilisés (manier la langue, observer le phénomène grammatical, déplacer, substituer, réduire, transformer, découvrir la règle, renforcer et réemployer, etc., cf. p. 7), ce qui manifeste une préoccupation positive: le souci de placer l'élève en position de faire lui-même ses découvertes. Cependant, cette approche semble relativement limitée car elle laisse en suspens l'étape du transfert des connaissances dans les écrits personnels de l'élève, en situation de résolution de problème.

---

<sup>68</sup> Les examens de baccalauréat se font au cours des deux dernières années du lycée en 12<sup>e</sup> et en Terminale.

### a) La grammaire de la phrase

L'objectif en classe de 11<sup>e</sup> année est de consolider chez les élèves une certaine maîtrise de la grammaire de la phrase (*syntaxe et orthographe grammaticale*) dans leurs écrits personnels et de s'assurer qu'ils sont familiers avec les stratégies qui leur permettent de résoudre des problèmes de syntaxe et d'orthographe grammaticale.

L'enseignant devrait avoir été formé suffisamment aux grammaires dites «nouvelles» pour se sentir à l'aise avec ces nouveaux référents théoriques, en avoir une vision claire qui lui permette une action cohérente dans sa classe, c'est-à-dire qui voie clairement les liens entre les concepts, leur organisation interne, et ne fasse pas appel, pour combler des lacunes, à d'anciennes formulations. Il est donc important de ne pas mélanger les théories de référence (grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle) (Paret, à paraître, b).

En 11<sup>e</sup>, les concepts de GN, GV, etc., et la notion de phrase devraient être acquis pour l'essentiel. Cependant, on peut envisager que certaines structures complexes seront à travailler de façon systématique pour la première fois. Ce sera le cas pour la construction des subordonnées exprimant la cause, la conséquence, la concession et l'opposition, l'hypothèse, la comparaison. Beaucoup de subordonnées consécutives et comparatives présentent des difficultés de structure pour les élèves à cause des subordonnants complexes (des corrélatifs) ou des effacements qu'elles entraînent. Elles ne sont pas encore maîtrisées dans des classes francophones hétérogènes du secondaire au Québec (Paret, 1993). On peut faire l'hypothèse qu'elles ne le sont pas non plus en Guinée. Pour les autres, nous avons retenu les subordonnées causales, hypothétiques, concessives et oppositives, parce qu'elles accompagnent souvent les raisonnements des textes explicatifs et argumentatifs, au programme en 11<sup>e</sup> année. Pour chacun de ces types de subordonnées, l'enseignant devra amener l'élève à travailler la dimension sémantique et la dimension syntaxique (particularités de construction), à «observer et à vérifier la place et l'organisation de la subordonnée et évaluer son apport au sens de la phrase» (MEQ, 1995:136). Ainsi, pour les subordonnées, l'enseignant veillera à ce que l'élève soit capable de:



- reconnaître la subordonnée et le mot subordonnant;
- vérifier le choix du mode et du temps du verbe;
- vérifier les possibilités de réduction de la subordonnée (à la participiale, à l'infinitive, à l'adjectif) ou d'effacements (dans le cas de la comparative);
- évaluer la contribution de la subordonnée au sens du texte;
- observer que la langue dispose de plusieurs moyens pour exprimer la même valeur (groupe prépositionnel, coordonnée, lexicale, etc.).

Étant donné que les divers types de phrases ont été vus au collège, c'est seulement les constructions emphatiques<sup>69</sup> (*c'est ce problème que je voudrais soulever ...; le résultat le plus remarquable, c'est...*) qui devront faire l'objet d'enseignement systématique en 11<sup>e</sup> année. La ponctuation spécifique à chacune de ces constructions devrait être intégrée à leur étude (Paret, 1992b). Ainsi, l'enseignant amènera l'élève à:

- étudier ou observer les procédés d'emphase (mise en relief) d'un mot ou d'un groupe de mots dans la phrase: 1) par le marqueur: *c'est...qui/que*, (*c'est ce phénomène qui m'intrigue*); 2) par le marqueur *ce que/qui...*, *c'est (ce que l'on peut conclure, c'est...)*; 3) par le détachement du groupe repris par un pronom (*Cette décision, elle a été prise parce que...*);
- examiner la possibilité de transformer la phrase emphatique en phrase neutre et l'inverse (*C'est toi que je cherche./Je te cherche*);
- évaluer l'emploi de la forme emphatique et son rôle dans le texte, par rapport au registre de langue en particulier.

À propos de la ponctuation, l'enseignant devra amener l'élève à reconnaître et comprendre les signes et les fonctions de la ponctuation associée à diverses organisations textuelles, par exemple dans le discours rapporté, ou comme substituts de mots de liaison: les deux-points (introduisent une conséquence, une cause, etc.), le point-virgule (marque de coordination), etc.;

- constater l'importance de la ponctuation de la phrase;

---

<sup>69</sup> La phrase de forme emphatique, ou phrase emphatique, est une phrase transformée. Elle s'oppose à la phrase neutre.

- observer ou vérifier les signes de ponctuation qui accompagnent la juxtaposition et la coordination;
- observer ou vérifier l'emploi de la virgule pour marquer un élément déplacé en tête de phrase; l'emploi des signes de ponctuation pour détacher des éléments (GN, Gadj, Gprép, subordonnée, etc.).

L'orthographe grammaticale et la conjugaison sont étroitement reliées à la grammaire de la phrase. Leur enseignement a pour objectif de consolider ou d'approfondir les apprentissages faits au cycle précédent, d'amener l'élève à mieux intégrer les principales règles d'accord et les formes verbales aux divers modes et temps.

Pour *le système des accords*, l'enseignant amènera l'élève à revoir les principes qui régissent ce système (dans le GN, régis par le sujet et régis par le complément direct du verbe).

En ce qui concerne *le système verbal*, l'enseignant amènera l'élève à :

- faire observer et vérifier l'emploi des auxiliaires de conjugaison (*être, avoir*), d'aspect (*être sur le point de, venir de, etc.*) et de modalité (*pouvoir, devoir, falloir*) suivis d'un infinitif qui expriment la possibilité et la nécessité, ainsi que *paraître* et *sembler* qui expriment la subjectivité de l'énonciateur. Étant donné que la valeur aspectuelle d'une forme verbale renvoie à la manière dont on envisage la durée de l'événement désigné par le verbe, indépendamment de sa situation dans le temps chronologique, et que la langue offre plusieurs façons de modaliser un énoncé, il est opportun que les auxiliaires soient vus de manière régulière en 11<sup>e</sup> année;
- revoir, selon le verbe étudié, les variations morphologiques liées à la personne grammaticale, au nombre, au mode, au temps, à l'aspect et à la modalité, ainsi que la variation du radical verbal, s'il y a lieu. Cette question doit être beaucoup travaillée même en 11<sup>e</sup> année;
- observer qu'à chaque temps simple correspond un temps composé formé de l'auxiliaire *avoir* ou *être*, conjugué au temps simple correspondant, et du participe passé du verbe;

- savoir orthographier les verbes usuels aux différents temps simples et composés (radical et terminaison) et aux différents modes, les verbes fréquents et irréguliers (*aller, avoir, boire, devoir, dire, être, faire, falloir, haïr, pouvoir, prendre, savoir, tenir, venir, voir, vouloir, etc.*).

En ce qui concerne les démarches méthodologiques à favoriser en classe, celles qui semblent les plus cohérentes avec un enseignement stratégique sont les démarches de type heuristique parce qu'elles misent sur la réflexion de l'élève, elles le placent au centre d'un dispositif de résolution de problème (cf. Chapitre 2, p. x). C'est ce type de démarche que nous recommandons lors de l'enseignement de notions nouvelles. Comme nous l'avons vu (cf. Chapitre 2, p. x), elles font appel aux facultés d'observation, de manipulation et de réflexion des élèves. Elles devraient les aider à construire des stratégies conscientes et favoriser le transfert des apprentissages en situation d'écriture. Pour chaque question étudiée, l'enseignant devra, à l'occasion du travail de réactivation des connaissances antérieures de l'élève, revoir les contenus grammaticaux des années antérieures demeurés problématiques et qui seraient nécessaires à la compréhension de la nouvelle question, avant de passer au travail systématique.

#### b) La grammaire textuelle

Étant donné son importance (cf. chapitre 2), le travail didactique sur la textualité devra être assuré de façon systématique. Certains aspects de la grammaire textuelle devraient être enseignés les années antérieures: les reprises totales à l'aide de substituts pronominaux et de déterminants définis, possessifs, démonstratifs.

L'enseignant amènera l'élève à connaître et à vérifier dans ses textes:

- les éléments essentiels du texte: *un but* (agir sur les émotions, les attitudes, les comportements ou sur les connaissances du destinataire), *un sujet* traité selon les conventions d'un genre, *un destinataire* imaginé par l'auteur; et ceux du contexte où l'enseignant précisera à l'élève qu'une phrase isolée ou prise hors contexte est difficile à comprendre;
- les principes de base qui assurent la cohérence d'un texte:

- a) *l'unité du sujet*: montrer à l'élève qu'un texte doit être centré sur un même sujet traité au fil des phrases et des paragraphes et ne pas contenir d'informations contradictoires;
- b) *la reprise de l'information*: amener l'élève à - reconnaître ce qui reprend l'information déjà présente dans le texte; - repérer les types de substituts d'un GN (pronom, adverbe, déterminant, etc.); - vérifier si l'emploi des différents substituts favorise la cohérence du texte;
- c) *la progression de l'information*: amener l'élève à introduire des informations nouvelles dans la phrase; - à vérifier que l'information nouvelle est pertinente et non contradictoire avec ce qui précède dans le texte;
- d) *la constance du point de vue*: amener l'élève à s'assurer que son point de vue est constant dans le texte et qu'il donne de son destinataire l'image souhaitée; - observer les marqueurs de modalité indiquant la situation de l'énonciateur par rapport à ses propos (emploi d'un vocabulaire connotatif, les auxiliaires de modalité, le mode conditionnel, le futur antérieur, etc.) et l'emploi de pronoms personnels et leur valeur; - saisir les valeurs des modes subjonctif, impératif et indicatif et des modes impersonnels (*infinitif et participe*); - vérifier le choix des temps et des modes en fonction de l'objectif de communication dans le texte; - vérifier la constance du ton et s'il est fonction de l'intention de communication et du type de texte.

L'enseignant devra insister particulièrement sur les éléments de reprise de l'information parce qu'on constate à leur propos un grand nombre d'erreurs. Plus précisément, les contenus d'enseignement pourraient être les suivants:

Pour *la reprise par un pronom*, l'enseignant amènera l'élève à employer: 1) la reprise partielle (par un pronom indéfini ou numéral); 2) la reprise totale (par un pronom qui reprend entièrement la réalité désignée par un GN du texte: pronom personnel de 3<sup>e</sup> personne ou pronom démonstratif); 3) la reprise ni partielle ni totale de la réalité désignée par un GN du texte, mais seulement de l'idée exprimée par le nom antécédent. Pour *la reprise par un groupe nominal (GN)*: l'enseignant entraînera et guidera l'élève à la reprise par un GN contenant le même nom introduit par un déterminant différent, ou par

un GN contenant un synonyme, ou un terme générique, ou un terme associé, ou une périphrase; il incitera aussi l'élève à travailler *la reprise d'un adjectif* ou *d'un verbe* par un nom de même famille (nominalisation), *la reprise par un adverbe* (GAdv) et *la reprise par simple répétition du pronom* ou *d'un groupe nominal*.

- *Le discours rapporté*

En ce qui concerne le discours rapporté, l'enseignant devra amener l'élève à : - comprendre la notion de discours rapporté; - connaître les principales formes de discours rapportés dans les textes courants (discours direct et discours indirect); - se familiariser avec les deux types de discours rapportés; - savoir intégrer les discours rapportés dans le texte à produire.

- *La modalisation*

Pour la modalisation l'enseignant devra amener l'élève à comprendre la notion de modalisation, à reconnaître les principales marques de modalité dans les textes (vocabulaire connotatif, les marques énonciatives, les auxiliaires de modalité, des temps verbaux et des modes, etc.), et à observer ou à vérifier leur emploi.

- *Les marques d'organisation du texte*

Pour l'organisation textuelle, l'enseignant amènera l'élève à :

- connaître les éléments organisateurs du texte (*la séquence textuelle, le paragraphe et l'organisateur textuel*);
- comprendre la notion de séquence textuelle et reconnaître la séquence dominante;
- reconnaître l'organisation d'un texte en séquences<sup>70</sup> descriptive, explicative et argumentative (*cf. 5.2.2.1*);
- se familiariser avec les principales parties d'une séquence textuelle explicative ou argumentative (*cf. Techniques de l'expression, ci-dessus. px*).

En ce qui concerne *le paragraphe*, l'enseignant indiquera à l'élève qu'il s'agit d'une marque graphique et d'une unité textuelle qu'il doit reconnaître avant de se familiariser avec le découpage du texte en paragraphes, ce qui facilite la compréhension. Pour mieux former les paragraphes, l'enseignant invitera l'élève à utiliser les mots de

---

<sup>70</sup> Cf. notre cadre théorique sur les typologies textuelles.

liaison ou *organiseurs textuels*, parce qu'ils ont pour fonction, en début ou en fin de paragraphe, de révéler l'organisation du texte.

Des objectifs doivent être spécifiés à propos des marques externes d'organisation du texte (titres, sous-titres, intertitres, paragraphes, marques typographiques, etc.). L'enseignant devra amener l'élève à: - reconnaître et à être capable d'employer les marques sans hésitation; - comprendre que le paragraphe est un repère visuel important pour le lecteur; - pouvoir découper le texte qu'il écrit en paragraphes; - reconnaître les marques typographiques dont le rôle est de mettre en évidence des éléments sur lesquels on veut attirer l'attention du lecteur (soulignement, couleur, majuscules, minuscules, mise en page du texte : la disposition [marges, alinéas, alignements, espacement], l'illustration avec ou sans légende [dessins, photos, schémas, graphiques], etc.).

#### B) L'enseignement du lexique

Le lexique est un des pivots de la maîtrise de la langue. Partout présent, il fait le lien entre l'oral et l'écrit, la lecture et l'écriture. Il nous semble important d'aborder cette question, même si le lexique est surtout travaillé à partir de lectures, parce qu'il est aussi au cœur de l'expression écrite et que son étude systématique prend une importance primordiale en langue seconde. Nous croyons aussi que, contrairement à ce que suggère le programme actuel (p. 20), il est encore nécessaire d'intervenir de façon systématique, en 11<sup>e</sup> année, sur cette composante essentielle de la langue. L'enseignant devra le faire travailler avec soin en classe en dégagant clairement son organisation et en se centrant sur le vocabulaire usuel. C'est l'habitude acquise à ces occasions qui permet à l'élève de pouvoir utiliser ensuite certaines stratégies lors de la révision de l'écrit, par exemple, recherche de synonymes, de périphrases, de dérivés, etc.

Nous proposons que les contenus d'enseignement portent sur: 1) les relations de sens (synonymes, antonymes, paronymes, génériques et spécifiques, combinaisons de mots et champs lexicaux), 2) les registres de langue, 3) les expressions idiomatiques et proverbiales, 4) les figures de style. Cependant, nous recommanderons aussi de revoir la question de la formation des mots.

En ce qui concerne *le sens des mots et les relations de sens*, amener l'élève à comprendre:

- *la polysémie*: être capable d'identifier les traits de signification propres à un mot et explorer l'aire sémantique de mots polysémiques en distinguant les divers sens qu'ils peuvent prendre selon le contexte. Dans les *textes explicatifs*, privilégier un vocabulaire dénotatif et recourir dans les *textes argumentatifs*, au vocabulaire connoté pour valoriser ou dévaloriser une opinion; utiliser un mot dans son ou ses sens propre(s) ou dans son ou ses sens figuré(s);
- *la synonymie*: prendre conscience du fait que les synonymes ne sont pas parfaitement équivalents et percevoir les nuances ou les connotations qui les distinguent; éviter les erreurs d'expression dues à la confusion de synonymes ou à la transgression de leurs limites d'emploi; assurer la continuité entre les phrases avec des synonymes; éviter les répétitions en utilisant les synonymes appropriés;
- *l'antonymie*: savoir que les antonymes d'un mot varient selon le contexte;
- *les paronymes et homonymes*: distinguer les mots présentant une similitude de forme partielle ou totale;
- *la relation d'inclusion*: saisir les liens entre un mot générique et un mot spécifique, et la possibilité d'utiliser une périphrase en cas d'absence d'un générique;
- *la notion de champ lexical*: pouvoir dresser un inventaire des mots associés à une idée centrale (notamment au moment de la planification d'un texte);
- *les combinaisons de mots*: pouvoir détecter ou éviter les erreurs attribuables à l'ignorance des contraintes touchant la combinaison des mots (contraintes sémantiques et contraintes syntaxiques);
- *les registres (niveaux) de langue*: amener l'élève à comprendre que le vocabulaire change suivant la situation de communication; - à adapter les principaux registres sur le plan socioculturel: populaire/familier, standard/soutenu, scientifique et technique;
- *les expressions idiomatiques et proverbiales*: amener l'élève à comprendre les expressions et savoir les utiliser dans des contextes variés;
- *les figures de style*: amener l'élève à savoir ce qu'est une figure de style; se familiariser avec les principales figures (métonymie, périphrase, comparaison, métaphore,

antithèse, ironie, litote, euphémisme, hyperbole, gradation) et rendre ses textes plus explicites, plus expressifs ou plus convaincants par leur emploi opportun.

Pour vérifier, consolider ou renforcer les connaissances en vocabulaire de l'élève de 11<sup>e</sup> année, l'enseignant reviendra selon les besoins sur *la formation des mots* et s'assurera que l'élève:

- sait former *des mots par dérivation* c'est-à-dire qu'il peut identifier les procédés de dérivation l'ajout à un radical d'éléments (affixes) placés avant (préfixes) ou après (suffixes). Il est important de faire contrôler la morphologie des dérivés pour éviter les erreurs de forme;
- est capable de former *des mots par composition* c'est-à-dire qu'il est à même de reconnaître les procédés de composition: union de deux mots autonomes et les diverses formes graphiques des mots composés (la soudure, l'emploi d'un trait d'union ou de son absence).

## CONCLUSION PARTIELLE

Nous avons déjà souligné qu'en Guinée, malgré le caractère multilingue du pays, tous les enseignements se font en français. Nous avons constaté également que le programme en vigueur soutient peu l'enseignement de l'écriture, alors que celle-ci est devenue «une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école dans d'autres disciplines et dans la vie privée, professionnelle et publique» (Reuter, 1996). L'analyse du programme actuel a montré beaucoup d'insuffisances liées soit aux contenus soit aux démarches d'enseignement. Les plus importantes ont été constatées dans la répartition du temps d'enseignement alloué à la production écrite; l'absence de définition des concepts utilisés; le cloisonnement du programme; le type d'enseignement; l'évaluation des apprentissages; l'enseignement des techniques d'expression et langue et le processus d'écriture. Ces défaillances nous ont guidée à formuler des recommandations en vue d'un aménagement du programme capable de stimuler la production écrite. Nous espérons qu'elles seront prises en compte par les intervenants du système éducatif guinéen et qu'elles aideront aussi à la formation des enseignants sans laquelle tout programme est inutile.



Pour se rapprocher davantage du résultat attendu la détermination de contenus d'enseignement devrait s'accompagner d'indications concernant les démarches susceptibles de rendre ces contenus plus accessibles aux élèves, comme nous avons tenté de le faire dans la mesure du possible pour les aspects qui nous semblaient les plus problématiques évoqués ci-dessus. En dépit de cela, nous n'avons pas eu le temps de développer par exemple tous les objectifs généraux en objectifs spécifiques. Un tel travail demanderait des développements qui dépassent de beaucoup le format de notre étude, tout en constituant une suite logique.

Il revient en outre aux concepteurs de programme de formation des maîtres de prévoir, dans le cursus de formation des nouveaux enseignants du secondaire, un enseignement du processus d'écriture, un enseignement stratégique des différents types de connaissances, le tout complété par une solide formation en évaluation des apprentissages. Les enseignants doivent être conscients de l'importance et de la place que doit occuper désormais l'enseignement de la production écrite et se faire par la même occasion, une nouvelle représentation de la définition du «savoir écrire».

Une formation aux nouvelles démarches méthodologiques est urgente pour les enseignants, situés entre les recommandations officielles et les exigences des élèves, et entre le lourd héritage d'un passé encore récent et les promesses du futur. Ces enseignants, qui occupent une position incommode et primordiale dans le système éducatif, ont droit à plus d'attention, d'écoute et de soutien. Il est grand temps pour les enseignants «praticiens»<sup>71</sup> de penser à une pédagogie fonctionnelle qui aspire à l'épanouissement de l'apprenant. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'époque des pourvoyeurs de connaissances est révolue. Désormais, dans l'approche de l'enseignement stratégique le rôle de l'enseignant est de faire apprendre en faisant ressortir les connaissances que les élèves ont déjà, de leur proposer des moyens de chercher et de trouver d'autres connaissances, tout en les aidant à les organiser. Il doit considérer l'apprenant comme un partenaire, un collaborateur, un pôle essentiel, un acteur de l'intervention didactique qu'il faut motiver et encourager à l'intérieur de la classe.

---

<sup>71</sup> Nous faisons état des enseignants évoluant dans des salles de classes avec des groupes pédagogiques reconnus.

Il faut que les enseignants et les élèves des établissements secondaires en Guinée considèrent la production écrite comme un moment fort de la formation dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français. D'où l'utilité de motiver les enseignants praticiens afin de les inciter à agir sur toutes les activités d'acquisition qui impliquent les apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite. En même temps, chez l'apprenant sera déclenchée une motivation qui le pousse à procéder par expérimentation et à rechercher progressivement une ou des solutions à ses problèmes d'écriture.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

La thèse a exploré les pratiques de l'enseignement de la production écrite dans les établissements secondaires en Guinée. Son objectif est double: décrire l'état de la didactique de la production écrite dans le pays et proposer des contenus et des démarches d'un programme susceptible d'améliorer la compétence des élèves en écriture. Par une analyse de la situation du français en Guinée, nous avons voulu comprendre les concepts de français langue maternelle ou langue première, langue étrangère, langue seconde, langue de scolarisation, et langue décontextualisée, et nous avons retenu les concepts de français langue de scolarisation et décontextualisé comme les plus pertinents pour l'école secondaire guinéenne, où le français est pour la plupart des élèves non seulement une deuxième ou une troisième langue, bien que première langue écrite. Langue de scolarisation, le français l'est comme en témoigne les statistiques de la CONFEMEN-ACCT (1991, cf. Tableau II). Dans leur communication, les élèves utilisent près de 96% le français avec le maître et à près de 49% avec les camarades dans la cour de l'école, alors qu'il est parlé par 20% seulement de la population guinéenne. Pour aborder cette question de l'enseignement de la production écrite, nous nous sommes appuyée sur un cadre théorique et conceptuel et une méthodologie appropriés.

Le cadre théorique et conceptuel adopté est celui de l'approche cognitiviste de la production écrite. Les auteurs qui s'y réfèrent ont développé plusieurs modèles de processus d'écriture en L1 et L2. Le modèle de Hayes et Flower a le mérite de tenter de représenter les opérations mentales développées pendant la production écrite et d'illustrer le cheminement du scripteur en situation d'écriture. L'environnement du scripteur est scindé en trois composantes interreliées: le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur et la démarche d'écriture proprement dite. Tenant compte de la métacognition du scripteur, ce modèle repris par Garcia-Debanc, Fayol et le groupe DIEPE, a servi de cadre d'analyse du processus d'écriture et a aidé dans la formulation des propositions d'aménagement du programme de 11<sup>e</sup> année du secondaire.

Le lexique, la grammaire, l'orthographe et la structure du texte sont des contenus sur lesquels se fonde l'enseignement de la production écrite. Qu'on soit en L1 ou en L2, l'objectif est le même soit savoir produire des textes cohérents et compréhensibles parce que conformes aux diverses normes. La recherche a abordé de façon plus détaillée

l'organisation textuelle telle que conçue dans les écrits théoriques pertinents pour pouvoir comprendre la complexité de la matière et des règles en tant que matériaux d'une production écrite de qualité. Il ne suffit pas cependant de connaître théoriquement les types de textes ou les règles de grammaire pour devenir un scripteur compétent, mais il faut aussi pouvoir mettre en œuvre des connaissances procédurales et conditionnelles pour élaborer ses stratégies et développer une réflexion métacognitive. L'évaluation formative est un des maillons de cette chaîne. L'enseignant est appelé à évaluer ses élèves pour qu'en dernier ressort ceux-ci arrivent à s'autoévaluer et devenir autonomes. On ne peut dans le processus éducatif négliger l'évaluation formative car c'est elle qui conduit à la prise de décision et à l'action visant l'amélioration de l'œuvre à produire (Garcia-Debanc, 1990). Comme la réussite d'une transposition dépend notamment de la maîtrise des contenus à enseigner par l'enseignant, le français en Guinée, langue de scolarisation dont la maîtrise ne se développe qu'à l'intérieur de l'école, nécessite une didactique de l'écriture appropriée et soigneusement élaborée.

En ce qui concerne l'approche méthodologique, nous avons selon notre modèle, défini la compétence à écrire en trois principales composantes: *processus*, *produit* et *scripteur*. La spécification des différents éléments impliqués dans la compétence à écrire nous a permis d'élaborer des instruments de collecte de données empiriques fiables (questionnaire, entrevues et observations). Ces instruments sont fondés sur des considérations théoriques portant essentiellement sur la production écrite. Ceci a rendu possible l'obtention des informations nécessaires à la description des conditions et des pratiques de l'enseignement du français écrit en 11<sup>e</sup> année du secondaire en Guinée.

Autrement dit, la recherche s'est servie de l'observation par questionnaire utilisée dans la plupart des recherches de ce genre, complétée par l'entrevue. La population visée par l'enquête était constituée des enseignants, car ce sont eux qui ont la responsabilité d'assumer les pratiques d'enseignement de la production écrite. L'entrevue après chaque observation de classe a été importante pour proposer une interprétation plus nuancée des relations entre les déclarations des répondants sur leurs pratiques de classe et ce qui se fait réellement, entre les réponses aux questions écrites et la réalité vécue. Cela se saisissait

par les déclarations du genre, «j'aurai dû faire ceci, si...» ou «il est impossible de procéder comme cela à cause de...».

Les principaux résultats de l'étude font ressortir un constat sévère sur le développement des compétences en écriture des élèves de 11<sup>e</sup> année, en même temps qu'une incapacité des enseignants à cerner où se situent vraiment les difficultés des élèves, et donc à pouvoir intervenir de manière pertinente. Ces derniers ont en effet l'impression de faire tout ce qui est en leur pouvoir, si l'on en croit les grandes concentrations de réponses (70% à 90% autour des échelons *moyennement* ou *beaucoup* à propos des contenus à enseigner dans le travail sur le texte, Q.25.2, 25.3 et 28), le grand nombre d'écrits produits (mais le sont-ils individuellement?), le poids *moyen* ou *important* attribué par environ 90% et plus des répondants à 11 critères d'évaluation sur 14 proposés, la fréquence des commentaires écrits sur les copies (et qui portent *souvent* ou *très souvent* sur tous les aspects, à l'exception de l'orthographe et de la ponctuation, Q.43.2).

Ces résultats ne sauraient s'expliquer seulement par la tentation de projeter une image avantageuse ou par la crainte. Si on les rapproche des incohérences ou des contradictions déjà relevées (cf. *Synthèse des résultats*), on peut y discerner un manque clair de compréhension des exigences d'un enseignement orienté vers la construction par l'élève de ses apprentissages, vers un enseignement stratégique.

Pour la méthodologie du traitement informatique des données, grâce aux outils informatiques, nous avons élaboré des tableaux de fréquences simples de distribution et de pourcentages et des tableaux de contingence à partir desquels nous avons extrait les valeurs de  $X^2$  (Chi-carré) et les probabilités correspondantes. À l'aide des méthodes statistiques du programme Statistical Package for Social Sciences (SPSS), il a été possible de procéder au traitement des données brutes extraites après le dépouillement.

Plusieurs facteurs expliquent les difficultés de l'enseignement de la production écrite: d'un côté des conditions internes et de l'autre des conditions externes au système éducatif guinéen. Les conditions internes sont celles liées à la formation des enseignants eux-mêmes et aux contenus du programme. La plupart des enseignants (31,6%) n'ont pas

suivi une formation pédagogique de base pour enseigner le français et plus particulièrement les processus d'écriture et d'évaluation des productions écrites (cf. Tableau V, Q11.1 et Q11.7). En plus, bon nombre d'entre eux ont commencé leur formation en langues nationales plutôt qu'en français, bien qu'ultérieurement une proportion des participants à l'enquête a reçu une formation supplémentaire grâce au programme de formation des maîtres instauré en 1984. Le programme scolaire peut-être lui-même un facteur important. Il accorde peu de temps à la production écrite, (cf. *Programme de français* et entrevues [E1, E2 et E4] du Chapitre 4) et laisse à l'enseignant une grande marge de manœuvre pour aménager à son gré le temps selon les défaillances qu'il constate chez ses élèves. Le manque de supports pédagogiques et les effectifs très nombreux des classes sont des facteurs externes qui handicapent l'enseignement de la production écrite.

On ne peut soutenir que la faiblesse des élèves à l'écrit dans les écoles secondaires guinéennes est reliée directement aux lacunes manifestes du programme scolaire, mais on ne peut affirmer non plus que ces faiblesses et ces lacunes n'ont pas de sérieuses répercussions sur la réussite des élèves par l'intermédiaire des enseignants. Il nous a semblé qu'une première étape indispensable était la définition d'un contenu davantage susceptible d'orienter le travail en classe. Nous avons donc fait des propositions d'aménagement. Elles portent sur:

- la répartition du temps d'enseignement: dans la situation de langue seconde ou de scolarisation dans laquelle se trouve la Guinée, nous croyons qu'il faille, à l'intérieur du cours de français, consacrer plus de temps au travail sur l'écriture, son processus ses composantes, sans doute au détriment du travail de formes littéraires plus traditionnelles;
- les objectifs spécifiques: le programme aménagé précise et définit des objectifs spécifiques concernant la consolidation de la langue écrite et la production de textes courants qui devraient aider les enseignants à intervenir auprès des élèves avec une vision plus claire des enjeux et de manière plus organisée;
- la définition des concepts: pour éviter les équivoques et uniformiser la perception des concepts, le projet d'aménagement du programme définit clairement les contenus tels

grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, type de texte ou de séquence, organisation textuelle, résumé de texte, démarche heuristique, processus d'écriture, etc.;

- l'enseignement stratégique: le projet d'aménagement que notre étude propose met clairement en évidence la nécessité de construire et d'activer chez l'élève trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), contrairement à l'enseignement du type traditionnel observé dans le programme en vigueur qui favorise presque uniquement l'acquisition de connaissances déclaratives;
- l'évaluation: l'évaluation formative manque dans le système éducatif guinéen. C'est pourquoi, compte tenu de son intérêt dans la formation, l'évaluation formative est intégrée dans nos propositions de programme par le biais de l'enseignement stratégique stimulateur de toutes les connaissances chez l'apprenant;
- l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture: le processus d'écriture constitue un référent de base pour le travail didactique. Il faut que sa démarche d'enseignement soit bien définie. Nos propositions de programme en classe de 11<sup>e</sup> année intègrent des objectifs reliés aux opérations de *planification*, de *mise en texte* et de *révision*. Cette dernière composante du processus est un peu développé dans le programme actuel de français en Guinée, alors qu'elle devrait constituer l'aboutissement de tous les efforts d'enseignement de l'écriture, puisque c'est elle qui permet l'intégration des divers apprentissages qui n'ont de raisons d'être que dans la réussite du texte.

Le programme révisé comprend deux rubriques principales: la rubrique *Techniques de l'expression* et la rubrique *Langue*. Pour chaque cas, il précise les contenus et démarches d'enseignement. Désormais, tous les contenus de la rubrique *Langue* seront vus en relation étroite avec les textes à lire ou à écrire.

Dans la rubrique *Techniques de l'expression*, le programme, pour favoriser l'apprentissage de la production écrite, retient comme contenus l'étude des textes courants (explicatif et argumentatif et descriptif au besoin) et les techniques de préparation au résumé de texte. La rubrique *Langue* met l'accent sur les relations à faire entre la grammaire textuelle et la grammaire de phrase, sur les aspects organisationnels



du texte: cohérence et progression, en relation avec le type de séquence considéré, et sur l'enseignement du lexique. Tout ceci devrait être dans la mesure du possible vu dans le processus d'un enseignement global des textes courants.

Le programme révisé met l'élève au centre du processus éducatif. Néanmoins, il appartient à l'enseignant de jouer pleinement son rôle en l'aidant à acquérir et à développer les habiletés nécessaires à la performance. C'est pourquoi, les objectifs formulés dans ce projet de programme s'adressent à l'enseignant non seulement en sa qualité d'«entraîneur» et de «partenaire» mais aussi parce qu'il est au centre de tout ce qui se passe réellement dans la salle de classe lors des leçons de français.

Enfin, nous dirons que la présente recherche prend ainsi sa place et son importance dans la forme à donner à une maîtrise de l'enseignement de la production écrite, afin de rendre l'enseignement plus efficace et donc plus dynamique au sein des établissements secondaires en Guinée et en Afrique francophone.

Cependant, même si elle constitue un pas dans la volonté de considérer de manière rigoureuse un aspect fondamental dans la formation scolaire, l'intervention didactique, on ne saurait se limiter à cela. Bien des dimensions de l'acte d'enseignement demanderaient à être mieux connues dans le contexte particulier de la Guinée et devraient se fonder sur des études qui partent de l'observation *directe* du fonctionnement de la classe. Par ailleurs, il est clair que la formation des enseignants est un facteur majeur de la réussite des apprentissages des élèves, comme nous l'avons souvent souligné. De ce côté-là également il conviendrait d'évaluer plus strictement ses orientations, ses contenus et les effets qu'elle produit dans la classe, comme nous avons pu parfois le mettre en évidence. Les recherches à venir devraient aussi diriger leurs investigations vers un autre des constituants du système didactique, trop souvent laissé de côté alors qu'il est la seule raison d'être de l'école: *l'élève*. Connaître de manière plus précise ses façons d'apprendre le français de l'école, de construire ses propres stratégies, en particulier dans un contexte où cette langue, dès les premiers apprentissages, n'est que la deuxième ou troisième langue et la première qu'il écrit, devraient nous apporter beaucoup pour une action de formation plus fructueuse.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Adam, J.-M. (1985). «Quels types de textes?». *Le Français dans le monde*, 192, 39-43.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1994). «Les types et ses composantes: pour une théorie d'ensemble des plans d'organisation»: In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire* (p. 163-197). Montréal: Les Éditions Logiques. inc.
- Albéric, G. et Haïtsé, V. (1992). «Le français et le plurilinguisme en Afrique». *Diagonales*, 24, 6-7.
- Allaire, A. (1988). «Questionnaire: mesure verbale du comportement». In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 229-275). Québec: Edisem, 3<sup>e</sup> Édition.
- Allal, L. (1979). «Vers une pratique de l'évaluation formative». *Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: Éditions De Boeck-Wesmael S.A
- Amétooyona, R. (1995). *L'enseignement du français au Bénin: à la recherche d'un modèle intégratif orienté vers l'enseignement de la compréhension et de la production de textes*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Anderson, J.R. (1985). «Cognitive psychology and its implications». *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- André, T. (1986). *Problem Solving and Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Anglejan (d'), A. et Masny, D. (1987). «Apprentissage de la langue scolaire: un défi pour l'élève allophone». *Apprentissage et scolarisation*, 10(2), 107-112.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: INRP/Hachette Éducation.
- Applebee, A. (1986). *The Reading Report Card: Progress Toward Excellence in Schools*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Armand, F. (1995). *Effet de l'interaction entre les schémas du lecteur et la structure du texte sur la compréhension de textes informatifs par des élèves de 6<sup>e</sup> année*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Que sais-je? n° 2230. Paris: Presses universitaires de France.
- Astolfi, J.P. et Develay, M. (1989) *La didactique des sciences*, coll. Que sais-je? Paris: Presses universitaires de France.
- Banque mondiale (1995). *Équité et amélioration des écoles en République de Guinée*. Rapport d'évaluation du projet d'investissement sectoriel. Conakry-Guinée.
- Barbé, G. (1988). «Français langue seconde: attention travaux!» *Diagonales*, (Dossier pédagogique des grands groupes), 7, 41-42.

- Barnett, M.A. (1989). «Writing as a process». *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Barré De Miniac, C. (1995a). *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon: Voies Livres.
- Barré De Miniac, C. (1995b). «Note synthèse sur la didactique de l'écriture». *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- Barry, A., (1997). *L'apport des parents à la définition de nouvelles fonctions pour l'enseignement primaire en République de Guinée*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Barry, M.B. et al. (1997). *Cadre des dépenses à moyen terme CDMT. Secteur de l'éducation (1998-2000)*. Texte inédit. République de Guinée-Conakry.
- Beacco, J.P. (1991). «Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites». *Études de linguistique appliquée*, 83, 23-25.
- Beaugrande (de), R. (1982). «Psychology and composition: past, present and future». In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language Process and structure of written discourse*, (p. 211-267). New York: Academic Press.
- Beaupré, C. (1991). *Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1982). «From conversion to composition: the role of instruction in a developmental process». In R. Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. 2. Hillsdale: Erlbaum, 1-64.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Besse, H. (1987) «Les langues et leur enseignement/apprentissage». *Didactique du français langue étrangère*, 17, 37-56.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*, Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.-C. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français: perceptions et attentes*. Coll. Documentation du Conseil de la langue, Québec: Éditeur officiel.
- Bisaillon J. (1991). *Grille de révision - L'évaluation des textes*. Ottawa: Conférence sur l'enseignement d'une stratégie de révision des textes.
- Bisaillon, J. (1994). «L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation de traitement de texte». In S. Abou et K. Haddad (dir.), *Une francophonie différentielle* (p 83-106). Paris: L'Harmattan.
- Blain, R. (1995). «Apprendre à orthographier par la révision de ses textes». In S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 311-328). Montréal: Éditions Logiques.
- Blais, A. (1992). «Le sondage». In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 361-398). Québec, Canada: Edisem.

- Blais, J.-G. (1993). «Mesurer la compétence à écrire: mise à l'essai prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique». *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (1), 59-94.
- Boissinot, A. et Lasserre, M.M. (1989). *Techniques du français: argumenter, lire, rédiger*. Paris : Bertrand Lacoste.
- Bouche, D. (1993). «La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914». *Études de Linguistique Appliquée*, 90, 61-72.
- Boudreau, G. (1995). «Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 221-253). Montréal: Éditions Logiques.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, J.-Y. et Jodoin, S. (1985). *L'analyse du discours comme voie d'accès au texte documentaire*. Rapport de recherche. Hull: Université du Québec à Hull.
- Boyer, J.-Y. et Savoie-Zajc, L. (1997). *Didactique du français. Méthodes de recherche*. Montréal : Éditions Logiques.
- Bransford, J. et al. (1986): «Teaching thinking and problem solving. Research Foundations». *American Psychologist*, 41, 1078-1089.
- Brassart, D. (1991). «Planification-Révision». *Repères*, 4, 93-72.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bronckart, J.-P. (1984). «Normes grammaticales et didactique de la langue». *Les sciences de l'éducation*, 1 (2), 1-17.
- Bronckart, J.-P. (1989). «Du statut des didactiques des matières scolaires». *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et al. (1991). «La didactique du français langue maternelle; l'émergence d'une utopie indispensable». *Éducation et recherche*, 13, 8-26.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1983). «La production des organisateurs textuels chez l'enfant». In M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec (dir.), *Ontogenèse des processus psycholinguistiques et leur actualisation*. *La linguistique* 19, 29-53.
- Calvet, L.J. (1981). *Les langues véhiculaires*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Que sais je?.
- Canvat, K. (1996). «Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux». *Enjeux*, 37/38, 5-29.

- Cappeau, P. et Savelli, M. (1996). «Quelle grammaire pour le texte?». *Repères*, 14, 201-212.
- Celce-Murcia, M. (1992). «Formal grammar instruction: An educator comments». *TESOL Quarterly*, 26(2), 406-409.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette-Éducation.
- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris: Éditions CEDIC.
- Charolles, M. (1978). «Enseignement du récit et cohérence du texte». *Langue Française*, 38. Paris, Larousse, 7-41.
- Chartrand et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec: Graficor
- Chartrand, S.G et Paret, M.-C. (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs, quelles démarches?». *Bulletin de l'ACLA*, 11, 31-38.
- Chartrand, S.G et Paret, M.-C. (1995). «Langues maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée?». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, État d'une discipline* (p. 197-208). Paris: Nathan.
- Chartrand, S.G. (1993). «Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe?». *Québec français*, 75, 47-49.
- Chartrand, S.G. (1994). «Propositions didactiques pour l'enseignement du français «langue maternelle» dans les «classes pluriethniques». *Revue de l'ACLA*, 16 (1), 11-23.
- Chartrand, S.G. (1995a). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal, Université de Montréal: Publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Chartrand, S.G. (1995b). «Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 195-274). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1995c). «Développer des convergences entre la didactique du français langue première (L1) et la didactique langue seconde (L2)». *Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignants et Enseignantes de Français Langue Seconde*, 16(3), 28-43.
- Chartrand, S.G. (1995d) «Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs». *Québec français*, 97, 35-37.
- Chartrand, S.G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (version corrigée). Montréal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (1997). «Les composantes d'une grammaire du texte». *Québec français*, 104, 42-45.
- Chartrand, S.G. et Simard, C. (1996). «Contribution à un débat sur la didactique du français .et sur la didactique». *Revue de l'ACLA*, 18(1), 19-34.
- Chaumont, M. (1980). *Orthographe: avec ou sans dictée?* Paris: Nathan (coll. INRP).

- Chervel, A (1977). *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels, tome 2, 1880-1939*. Paris : INRP/Economica.
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée: Les Français et l'orthographe: 1873-1987*. Paris: Calmann-Lévy.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Édition La Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. et Filliollet, J. (1987). «La typologie des discours». *Langue française*, 74, 3-9.
- Cissé, A. (1990). *La prise en compte des éléments discursifs dans l'enseignement du français au Togo: cohésion et cohérence dans une perspective de compréhension*. Thèse de doctorat, Université Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.
- Combettes, B. (1978). «Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte». *Pratiques*, 13, 91-101.
- Combettes, B. (1995). Tendances actuelles dans l'enseignement du français L1. *La linguistique appliquée aujourd'hui: problèmes et méthodes* (p. 89-96). Amsterdam: De Werelt.
- CONFEMEN-ACCT (1991). *Étude comparative des besoins langagiers et des centres d'intérêt en français et en langues nationales chez les élèves de l'école primaire (Burkina-Faso, Congo, Guinée, Mali, R. Centre Africaine, Sénégal, Togo, Tchad, Zaïre)*. Rapport final. Dakar: Secrétariat technique permanent.
- Cooper, C.R. et Matsushashi, A. (1983). «A theory of writing process». In M. Martlew (dir.), *The Psychology of Written Language. Development and Educational Perspectives* (p. 3-40). Toronto: John Wiley and sons.
- Corblin, F. (1988). «Savoir la grammaire et faire de la grammaire». In H. Huot, *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire*, Université Paris-VII, 9-20.
- Cornaire, C.M. et Raymond, P.M. (1994). *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Coste, D., (1984) (dir.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris: Hatier.
- Cumming, A. (1989). «Writing expertise and second language proficiency: Implication for bilingual éducation optimal age issue». *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Cumming, A. (1990). «Metalinguistic and oedational thinking in second language composing». *Written Communication*, 7(4), 482-511.
- Cummins, J. (1984). «Bilingualism and special Education: Issues». *Assesment and Pedagogy*. Clevedom: Mutilingual Matters.
- Cummins, J. et Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*, New York: Longman.

- Cunanan, A. (1988). *A Survey of Academic Writing Tasks Required of Students in Anglophone High Schools and Colleges in Colleges in Quebec*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Cuq, J.P. (1991). *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.P. (1992). «Une notion à préciser. Français langue seconde. Un point sur la question». *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 1-11.
- Da Silveira, V.L. (1988). *Développement de la bilinguïté de l'élève fon de Cotonou*. Thèse de doctorat, Université Laval (Québec).
- Dabène, M. (1994). *Les écrits «ordinaires» aujourd'hui, écrire et faire écrire*, Les cahiers de Fontenay.
- Dabène, M., (1986). «Ralentir... Travaux! Sur quelques évidences en didactique du FLE. *Étude de Linguistique Appliquée*, octobre-décembre, 64, 31-38.
- Daumais, J-P., (1984). «L'entretien non directif». In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale* (p. 250-274). Québec: PUQ.
- David, J. et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF, L'éducateur.
- De Koninck, Z. (1991). «L'apprentissage du lexique se réalise-t-il au hasard?». *Bulletin AQEFLS*, 12(2), 29-44.
- De Koninck, Z. et Boucher, E. (1993). «Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables». *Bulletin de l'Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants du Français Langue Seconde*, 14(2-3), 27-50.
- Deschênes, A.J (1988). *La compréhension et la production de textes*. Monographies de psychologie. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Diallo, M.C. (1997). *Évaluation de l'efficacité d'un programme de formation professionnelle d'enseignants du secondaire guinéen*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- Diallo, M.S. (1992). *Analyse d'erreurs de la production écrite, du double point de vue de l'écrit et de l'oral d'élèves guinéens*. Mémoire de D.E.A. Université de Franche Comté Besançon, France.
- Diller, A.M. et Récanati, F. (1979). «La pragmatique». *Langue française*, 42, 3-20.
- Dumont, P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris: L'Harmattan.
- Dumortier J.L. (1997). «Pour une grammaire du 3<sup>e</sup> type». *Enjeux* 41/42, 77-102.
- Dupont, D. (1984). L'enseignement du français en Belgique, dix ans après la révolution: quelques propositions pour un changement de démarches et de contenus. *Les sciences de l'éducation*, 1(3), 32-51.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program: Hubia Una Vez*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.



- Fabre, C. (1991). La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères*, 4, 49-59, INRP.
- Fayol, M. (1989). «Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension, *Langue française*, 81, 21-39.
- Fayol, M. (1996) (dir.). «L'étude en temps réel de la production du langage écrit, pourquoi et comment. Comment étudier l'écriture et son acquisition?». *Études de Linguistique Appliquée*, 101, 8-13.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF. Le psychologue.
- Fayol, M. et Gombert, J.E. (1987). «Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques». *Repères*, 73, 85-95.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). «Des modèles de la production du langage à l'étude du fondement scripteur, enfant et adulte». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 17-48). Montréal: Éditions Logiques.
- Fayol, M. (1984). «L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle». *Repères*, 63, 65-69.
- Flavell, J.M. (1976). *Speculations about the Nature and Development of Motivation, and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.M. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry». *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1981). «A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fofana, A., (1988). *La réforme de l'enseignement en République de Guinée, 1958-1984*. Thèse de doctorat, Université de Paris VIII-Vincennes, Paris.
- Fonds monétaire international (1995). *Rapport d'évaluation du projet d'investissement sectoriel. «Équité et amélioration des écoles en République de Guinée»*. Conakry-Guinée.
- Fortier, G. et Préfontaine, Cl. (1994). Pauses relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2) 203-220.
- Frederiksen, C.H. et Dominic, J.F. (1981). «Introduction: Perspectives on the activity of writing». In C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (dir.), *Writing: Process, Development and Communication* (vol. 2, p. 1-21). Hillsdale, NJ: LEA.
- Fredman S.W. et al. (1987). *Written Language Acquisition*. The Acquisition of writing language Response and revision. (p. 106-130). Norwood, NJ: Ablex.
- Gagné E.D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Gagné G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Garcia-Debanc, C. (1985). «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, 44, 5-22.
- Garcia-Debanc, C. (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, 49, 23-50.
- Garcia-Debanc, C. (1989). «Le tri de textes: modes d'emploi». *Pratiques*, 62, 3-51.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. (1993). «Enseignement de la langue et production d'écrits». *Pratiques*, 77, 3-24.
- Garcia-Debanc, C. (1995). «Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 194-220). Montréal: Éditions Logiques.
- Garcia-Debanc, C. et Mas, M. (1989). «Critères d'évaluation des écrits d'élèves». In H. Romian et al. (dir.), *Didactique du français et recherche-action* (p. 128-169). INRP, coll. Rapport de Recherche.
- Gardner, R.C. (1983). «Learning another language: A true psychological experiment». *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. The University of Western Ontario, Edward Arnold. Department of Psychology.
- Gaskill, W.H. (1985). «Composing in Spanish and English: Focus on revision». Article présenté lors de la *Nineteenth Annual TESOL Convention*. New York.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Genevay, É. (1995). «S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 51-82). Montréal: Éditions Logiques.
- Germain, C. (1990). «La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde». *Bulletin de l'ACLA*, 12(2), 75-87.
- Germain, C. (1995a). «Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde?». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 397-417). Montréal: Éditions Logiques.
- Germain, C. (1995b). «La didactique des langues et l'enseignement réflexif». *Revue l'ACLA*, 18(2), 43-57.
- Gervais, F. et Noël-Gaudreault, M. (1992). «Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves». In CL. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture Enseignement et apprentissage* (p. 137-158). Montréal: Éditions Logiques.

- Gobbe, R. et Tordoir, M. (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent : Éditions du Trécarré.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire: Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Pédagogique en développement. Bruxelles : De Boeck. Université.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). «De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe». *Repères*, 14, 161-181.
- Halliday, M.A.K. et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, New York: Longman.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Que sais-je? Paris: PUF
- Halté, J.-F. (1995). «Interaction: une problématique à la frontière». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, *Didactique du français état d'une discipline* (p. 63-78). Paris: Édition Nathan.
- Hayes, D.P (1988), «Speaking and writing : Distinct patterns of word choice». *Journal of Memory and Language*, 27, 572-585.
- Hayes, J.R., (1994). «Modèle révisé du processus d'écriture». Traduit par Fortier, G., (1995). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.51-52). Montréal : Éditions. Logiques.
- Hayes, J.R., (1995). «Un nouveau modèle du processus d'écriture». Traduit par Fortier, G., (1995). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.49-72). Montréal : Éditions. Logiques.
- Hayes, J.R et Flower, L. (1980). «Identifying the organization of writing processes». In W. Gregg et R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, (3-30), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, J.R et al., (1987). «Cognitive processes in revision». In S. Rosenberg (dir.), *Reading, Writing, Writing and Language Learning Advances in Applied Psycholinguistics* (vol. 8, 19-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J.R. et al., (1986). «Detection, diagnosis and the strategies of revision». *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.
- Hayes, J.R. et al. (1990). «Individuals and environments in writing instruction». In B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 241-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1983). «Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis». In P. Mosenthal, L. Tamor et S.A. Walmsley (dir), *Research on Writing* (p. 206-220). New York: Longman.
- Heller, M. (1986). «How do you know what you know? Metacognitive modeling in the content area». *Journal of Reading*, 29(5), 415-422.
- Heuring, D.L. (1984). «The revision strategies of skilled and unskilled ESL writers: Five case studies». *Eighteenth Annual TESOL Convention*. Houston, Texas.

- Heurley, L. (1994). *Traitement de textes procéduraux: étude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Bourgogne, Dijon.
- Hillocks, G. (1987). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, IL: ERIC and NCRE.
- Holyoak, K.J. (1990). «Problem solving». In D.N. Osherson et E.E. Smith (dir), *Thinking. An Invitation to Cognitive Science* (vol 3, p. 117-146). Cambridge: MIT Press.
- Huot, H. (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris: Colin.
- Huot, H. (1985). *Et voilà pourquoi ils savent lire*. Propos réalisé sur l'état de l'enseignement du français en France. Paris: Minerve.
- Iffono, A.G. (1993). *Situation actuelle du système éducatif guinéen*. Document inédit.
- Institut Pédagogique National (IPN) (1982). *Étude des plans et programmes de la réforme de l'enseignement*. Avril et mai. Conakry : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris: Éditions de Minuit, coll. Points.
- Jones , B.f. (1988). «Strategic teaching : some concepts for instructional design». *Illinois School Research and Development*, 24, 87-93.
- Jones, S. et Tetroe (1987). «Composing in a second language». In A. Matsushashi (Ed.), *Writing in Read Time: Modeling Processes* (p. 34-57). University of Illinois at Chicago.
- Kintsch, E. et Van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: Research, Theory Application*. Cambridge: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kreeft Peyton, J. et al. (1990). «The influence of writing task on ESL students writing production». *Research in the Teaching of English*, 24, 142-171.
- Kruidenier, B.G. et Clement, R. (1986). *The Effect of Context on the Composition and Role of Orientations in Second Language Acquisition*. Québec: International Center for Research on Bilingualism.
- Lafortune, L. et St-Pierre, L., (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Éditions Logiques.
- Lalande, J.-P. et Gagné, G. (1988). «L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général». *Études de linguistique appliquée*, 71.
- Lallez, R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*. Paris : Presses de l'Unesco, Collection Étude et document d'éducation.

- Lecavalier, C., Préfontaine, C. et Brassart, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche. Valleyfield.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Méthode GPS et concept de soi. Sillery, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Paris/Montréal: Éditions Guérin-Eska.
- Lévesque, R. (1997). *Les effets d'un cours universitaire non marginal sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*. Tome 1-Thèse de doctorat. Université de Montréal. Département de didactique.
- Long, M. (1983). «Inside the Black Box: Methodological issues in classroom research on language learning». In H.W. Seliger et M.H. Long (éd.), *Classroom Oriental Research in Second Language Acquisition* (p. 3-36). Rowley, Mass: Newbury House.
- Lundquist, L. (1983). *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhagen, Nyt. Nordisk Forlag.
- Lussier, D. et Turner, C.E. (1995). *Le Point sur... L'évaluation en didactique des langues*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Laval, Canada: Les Presses de l'Université.
- Mainon, E. (1988). «Cultivating the prose garden». *Phi Delta Kappan*, 69(10), 734-739.
- Manesse, D. et Peretti, I. (1995). «Le français au collège et au lycée». In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie aujourd'hui* (p. 79-93). Paris: ESF.
- Manorohanta, C.M.A. (1993). *Les pratiques d'enseignement du français langue seconde à Madagascar*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Département de linguistique.
- Marquillo, M. (1993). «Analyse de consigne et évaluation». *Le français dans le monde*. Des pratiques de l'écrit (p. 42-48). N0. spécial.
- Mas, M. (1991). «Savoir écrire: c'est tout un système. Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire». *Repères*, 4, 23-34. INRP.
- Matsuhashi, A. (1987). «Revising the plan and altering the text». In A. Matsuhashi (dir.), *Writing in Real Time: Modeling Production Process* (p. 197-233). Norwood, NJ: Ablex.
- Matsuhashi, A. (1981). «Pausing and planning: The tempo of written discourse production». *Research in the Teaching of English*, 15(2), 113-134.
- Maurais, J. (1985). *La crise des langues* (textes colligés et présentés par). Québec/Paris: Conseil de la langue française, Le Robert.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment?*. Paris: ESF.

- Meirieu, P. (1994). «L'enseignement du français aujourd'hui. Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui: nature et fonction d'une discipline en mutation». In C. Préfontaine et G. Fortier (dir), *Enseigner le français: Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p 33-49). Les Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *La planification pédagogique et l'application des programmes d'études*. Document A. Québec: Direction générale des régions, Direction générale de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988a). *Éléments de docimologie. L'évaluation formative*. Fascicules 3 et 4. Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988b). *Définition du domaine, Français langue seconde 5<sup>e</sup>. année du secondaire*, doc. 16-3422-06. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992) *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'Études: Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale de Guinée (1984). *Réforme de l'enseignement en Guinée : Actes de la conférence nationale de l'éducation*. Mai-Juin. Conakry-Guinée.
- Ministère de l'Éducation Nationale de Guinée (1985). *Actes de la 2<sup>e</sup> Conférence nationale de l'éducation*. Avril. Conakry-Guinée.
- Ministère de l'Éducation Nationale de Guinée (1989). *Déclaration de politique éducative en République de Guinée*. Conakry-Guinée.
- Ministère de l'enseignement pré-universitaire (1995). «Évaluation du système éducatif : contribution de l'équipe nationale d'évaluation du système éducatif guinéen». Conakry-Guinée.
- Moffet, J.D. (1992). «Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial». In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture* (p. 83-103). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Moffet, J.D. (1993). Le transfert : Le transfert «Le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage». *Québec français*, 88, 34-36.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*. Paris: Clé international.
- Nadeau, M. (1995). «La réussite des accords grammaticaux, comment relever le défi?». In S.G Chartrand (coll.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 275-310). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Nadeau, M. (1996). Identification des catégories et accord des mots. *Repères* 14, 141-159.

- Ngalasso, M.M. (1989). «La didactique du français langue non maternelle: Comment prendre en compte et rentabiliser les acquis en langue maternelle de l'apprenant». In H. Krief et F. Gbénimé-Sendabbia (dir.) *Espace Francophone, Revue de langue littérature*, 2, 35-45.
- Ngalasso, M.M. (1992). «Le concept de français langue seconde». *Études de linguistique Appliquée*, 88, 1-27.
- Ngoulo, N. (1996). *Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Noël-Gaudreault, M. (1991). «Savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la formation des maîtres de français». *Didactiques et Cultures*, 40, 58-61.
- Noël-Gaudreault, M. (1996). «Lire et écrire des romans interactifs de science-fiction». *Éducation et francophonie*, XXIV(1-2), 35-41.
- Nold, E.W. (1981). «Revising». In C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (réd.), *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (vol. 2, p. 67-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nunan, D. (1993). «Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks». In G. Crookes et S.M. Gass (dir.), *Tasks in a Pedagogical Context - Integrating Theory and Practice* (p. 52-79). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Olivieri, C. (1991). «Plurilinguisme et enseignement, l'exemple africain». *Le français dans le monde*, numéro spécial, 152-160.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design Interviewing and Attitude Measurement*. New York: Printer Publisher Limited.
- Ouellet, L. (1985). «Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves du 2<sup>e</sup> secondaire?». *Vie pédagogique*, 35, 21-43.
- Painchaud, G. (1992) «Littérature et Didactique de l'écrit en langue seconde». *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 55-65.
- Paret, M.-C (à paraître a). «Réflexion sur les contenus d'une grammaire scolaire ou quelle grammaire enseigner?».
- Paret, M.-C (à paraître b). «Grammaire et enseignement stratégique». *Résonances* (Suisse).
- Paret, M.-C et S.G. Chartrand (1990). «Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire». *Les modèles en éducation* (p. 84-93). Actes du Colloque de l'AUPELF 89. Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- Paret, M.-C. (1992a). «La grammaire en classe laquelle? et pourquoi faire?». *Québec français*, 84, 32-34.
- Paret, M.-C. (1992b). «Constructions et difficultés syntaxiques d'élèves de classes hétérogènes». *Études de Linguistiques Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*. 87, 77-89.

- Paret, M.-C. (1993). «L'hétérogénéité de la maîtrise de la syntaxe dans les classes pluriethniques du secondaire». In M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants: Un défi pour la classe de français*. Actes du V<sup>e</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle (p. 137-143). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Paret, M.-C. (1995). «Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 107-134). Montréal: Éditions Logiques.
- Paret, M.-C. et al. (1996) «La cohérence textuelle dans les textes de jeunes québécois: coordonnées d'une recherche». *Revue ACLA*, 18(1), 67-83.
- Paris, S.G. et Winograd, P. (1990). «How metacognition can promote academic learning and instruction». In B.F. Jones et L. Idol (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 15-51). Hillsdale, NJ: LEA.
- Patry, R. (1993). «L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion». In J.L. Nespoulous. *Tendances actuelles en linguistique générale* (p. 109-143). Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner. Pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval (Québec) : Groupe Beauchemin.
- Petitjean, A. (1989). «Les typologies textuelles. Classer les textes». *Pratiques*, 62, 86-125.
- Pienemann, M. (1984). «Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses». *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- Pienemann, M. (1989). «Psychological constraints on the teachability of languages». *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-124.
- Pinto, R. et Grawitz, M. (1967). *Méthodes de sciences sociales*. Paris: Dalloz, 2<sup>e</sup> édition.
- Piolat, A. (1990). *Vers l'amélioration des textes écrits. Dossier d'habilitation à diriger des recherches*. Université de Provence, Aix-en Provence.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga.
- Préfontaine, Cl. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, Cl. et al. (1994). «Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture». In Cl. Préfontaine et G. Fortier, *Enseigner le français Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 153-164). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, Cl. et Fortier, G. (1992). «Besoin d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants». In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, (p. 105-136). Montréal: Les Éditions Logiques.



- Prévost, P. (1992). «Pour une pédagogie du français langue seconde: l'enquête de la CONFEMEN». *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 83-93.
- Raimes, A. (1987). *Exploring through Writing*. New York: St. Marlin's Press.
- Raimes, A. (1991). «Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing». *TESOL Quarterly*, 25, 3.
- Reboul, S. (1995). «Une démarche en grammaire: de l'analyse de documents originaux à la rédaction». In S.G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 255-274). Montréal: Éditions Logiques.
- Récanati, F. (1979). «Le développement de la pragmatique». *Langue française*, 42, 6-20.
- Reichler-Beguelin, M.J. (1988). *Écrire en français*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Reuter, Y. (1995). «Les relations lectures-écriture dans le champ de la didactique». *Pratiques*, 86, 5-26.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF Éditeur.
- Richterich, R. (1989). «De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer». *Langue française*, 82, 82-84.
- Robert, A. (1988) (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Québec, Canada: Edisem.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris: PUF.
- Ropé, H. (1990). *Enseigner le français: didactique de la langue maternelle*. Paris: Éditions Universitaires.
- Sandon, J.M. (1994). «La révision orthographique au CE. Apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit». *Repères*, 10, 131-143.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Tome 1 et 2, Québec: Presses l'Université Laval.
- Scardamalia, M. et al. (1982). The Role of Production Factors in writing ability. In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language Process, and structure of written discourse*. New York : Academic Press.
- Schneuwly, B. (1986). «Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies». In J.-L. Chiss et al., *Apprendre-Enseigner à produire des textes écrits* (p. 53-63). Paris: De Boeck-Université.
- Schneuwly, B. (1987). «Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky». *Journal européen de Psychologie de l'Éducation*, 1, 5-17
- Schneuwly, B. (1991). «Diversification et progression en DFLM l'apport des typologies». *Études de linguistique appliquée*, 83, 131-141.
- Schneuwly, B., et al. (1989). «Les organisateurs textuels dans quatre types d'écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans». *Langue française* 81, 40-58.

- Shuell, T.J. (1988). *Teaching and Learning as Problem Solving*. (Research Paper) Communication présentée au Colloque Metaphors of Classroom Research de l'American Educational Research Association, New Orleans, avril 1988.
- Simard, C. (1993). «Prolégomènes à la didactique». *Revue de l'ACLA*, 15(1), 59-73.
- Simard, C. (1994). «Pour un enseignement plus systématique du lexique». *Québec français*, 92, 28-34.
- Simard, C. (1995). «Examen d'une tradition scolaire: la dictée». In S.G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p 327-367). Montréal: Éditions Logiques.
- Simbagoye, A. et Sow-Barry, A. (1997). «Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone: le cas du Burundi et de la Guinée». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 665-682.
- Snow, C.E. (1983). «Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Sow-Barry, A. (1990). *Typologies de textes et didactiques de l'expression écrite en Guinée*. Mémoire de DEA. Université de Paris X Nanterre.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Tannen, D. (1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Toresse, B. (1974). *La nouvelle pédagogie du français. Les activités spécifiques*. Paris : OCDL.
- Toukara, M. (1990). *Conception, développement et mise à l'essai d'un laboratoire de formation à l'École Normale Supérieure (ENS) en Guinée*. Thèse de doctorat. Université de Laval, Québec.
- Touré, A.S. (1966). *L'Afrique et la Révolution*. Tome XIII. République de Guinée. Conakry.
- Vandendorpe, C. (1997). «Maximes et marqueurs textuels». *Enjeux* 41/42, 103-107.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N. (1995). «Pour enseigner stratégiquement, dans la réalité quotidienne d'une classe, comment s'y prendre? Enseignement stratégique». *Québec français*, 96, 23.
- Vial, J. (1970). *Pédagogie de l'orthographe française*, Paris: PUF, L'Éducateur.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Ville St-Laurent: Éditions De Renouveau.
- Vigner, G. (1987). «Français langue seconde: une discipline spécifique?». *Diagonales*, 4, 42-45.
- Vigner, G. (1992a). «Situations linguistiques africaines». *Diagonales*, 24, 8-10.
- Vigner, G. (1992b). «Français langue de scolarisation». *Études de Linguistique Appliquée*, 88, 39-54.
- Vigner, G. (1992c). «Écrire et savoir. Des pratiques de l'écrit». *Le français dans le Monde*, numéro spécial.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langue*. Paris: Éditions sociales.
- Werlich, E. (1975). *Typologie du texte*. Heidelberg: Quelle et Meyer.
- Whalen, K. (1988). «Pilot study on the nature of difficulties in written expression in a second language: Process or product?». *Bulletin de l'ACLA*, 10(1), 51-57.
- Woods, D. (1990). *The Contexts Underlying Second Language Teaching*. Communication présentée lors du XXI<sup>e</sup> Colloque de l'ACLA. Collège universitaire de Saint-Boniface.
- Zamel, V. (1983). «The composing processes of advanced ESL students: Six case studies». *Tesol Quarterly*, 17(2), 165-187.

**ANNEXES**

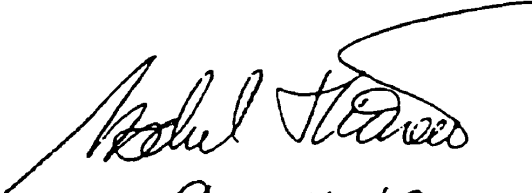


### LETTRE D'ATTESTATION

Je soussigné, Michel Thérien, vice-doyen à la recherche et à la planification et président du Comité multifacultaire d'éthique - Sciences de l'éducation, Aménagement, Droit, Musique et théologie -, certifie qu'en aucun cas les renseignements recueillis auprès des enseignants et des enseignantes du secondaire qui participent à la recherche de madame Aïssatou Sow-Barry ne seront utilisés nominalement ou à d'autres fins que celles de la présente recherche.

Les normes d'éthique sont formelles à ce sujet : le chercheur qui s'engage à respecter l'anonymat des participants à la recherche doit s'assurer qu'en aucun moment rien dans la publication des données ne puisse permettre d'identifier directement ou indirectement les répondants.

Les répondants peuvent donc répondre librement et objectivement aux questions, assurés de l'anonymat.

  
97-11-10

C.P. 6128, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-7491  
Télécopieur : (514) 343-2283  
Courrier élect. : ltheriem@ere.umontreal.ca

**ANNEXE 1**  
**INSTRUMENTS DE RECHERCHE**

## PRÉSENTATION

La présente recherche est une étude descriptive portant sur les modalités de l'enseignement de la production écrite et la maîtrise de cette compétence par les élèves de 11<sup>e</sup> année du secondaire. Ce questionnaire **n'est pas un examen**. Son objectif est de connaître les conditions et les opinions des professeurs envers la production écrite. Il est également question de décrire les pratiques d'enseignement.

Nous vous assurons que vos réponses resteront **anonymes** donc **confidentielles** et qu'il ne sera communiqué aucun résultat par établissement scolaire. Vous trouverez ci-inclus une enveloppe pour nous retourner le questionnaire. Sur l'enveloppe, **n'écrivez pas votre nom**, mais indiquez **le nom de votre école** et **le numéro de votre groupe**. Nous vous suggérons de sceller cette enveloppe de votre signature sur le rabat collant avant de nous la remettre.

### Comment répondre au questionnaire

Le mode de réponse est simple, il consiste à cocher le numéro correspondant à la réponse que vous avez choisie parmi celles proposées. Nous souhaitons que vous répondiez spontanément à toutes les questions. En répondant intégralement, vous contribuerez à une recherche ainsi qu'à l'amélioration de la connaissance générale de l'enseignement de l'écrit en français. La durée prévue du sondage est de 35 à 45 minutes.

Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire.

Merci pour votre collaboration.

## QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU PROFESSEUR

### SECTION I : Caractéristiques socio-démographiques et professionnelles

Dans cette section, nous aimerions tout d'abord vous poser quelques questions d'ordre général pour nous permettre d'avoir une idée globale des répondants. Ensuite, nous aimerions connaître ce qui constitue le contexte ou les conditions de votre enseignement du français cette année, en vous posant quelques questions concernant votre enseignement. Veuillez répondre en inscrivant l'information requise aux endroits appropriés.

1. **Âge** Cochez la rubrique qui correspond à votre cas)  
 25-30 ans     31-40 ans     41-50 ans     51-60 ans     plus de 60 ans
  
2. **Sexe** (Cochez la case correspondant à votre cas)  
 Féminin     Masculin
  
3. **Quelle est votre langue maternelle: c'est-à-dire celle apprise en famille et que vous comprenez toujours?**  
 Une des huit langues nationales?    oui     non     Si, oui précisez: \_\_\_\_\_  
     Le français                        
     Autre langue                        Si oui, précisez: \_\_\_\_\_
  
4. **En plus de votre langue maternelle et du français, parlez-vous une autre langue?**  
 Non     Oui     Si oui, précisez: \_\_\_\_\_
  
5. **Quelle est votre expérience d'enseignement du français au secondaire?**  
 1 à 3 ans     4 à 6 ans     7 à 9 ans     10 ans et plus
  
6. **Diriez-vous que votre compréhension du français écrit est (cochez une seule case):**  
 Parfaite                              
 Presque parfaite                  
 Moyenne                              
 Faible



7. **En votre qualité d'enseignant du secondaire, quel est le niveau de formation reçue? (Cochez et complétez uniquement les parties qui vous concernent)**

Brevet  Session: 19..... Filière / Option \_\_\_\_\_

Baccalauréat  Session: 19..... Filière / Option \_\_\_\_\_

Études universitaires  De 19 .... à 19..... Option \_\_\_\_\_

Études spécialisées en enseignement:

E.N.I: de 19.... à 19.....

E.N.S: de 19.... à 19.....

E.N.Sup./I.S.S.E.G de 19.... à 19.....

Études universitaires spécialisées (D.E.S)

1- Lettres

2- Linguistique

3- Lettres et Linguistique

4- Langue française

5- Langues et Littératures

6- Autres  Précisez \_\_\_\_\_

- Formation de perfectionnement ou de spécialisation

C.P.L 2 : de 19..... à 19.....

P.A.P: de 19..... à 19.....

P.E.N/CPMF: de 19..... à 19.....

Autres: 19..... à 19..... Précisez \_\_\_\_\_

8. **Avez-vous appris à enseigner le français autrement que comme langue maternelle (mais plutôt comme langue seconde ou étrangère)?**

Non  Oui  Si oui, à quel niveau? Universitaire  École normale

Stages  lesquels \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. **Au cours de la formation continue, vous êtes-vous perfectionné (é) dans les domaines de la production écrite?**

Non     Oui     Si, Oui précisez \_\_\_\_\_

10. **Vous pouvez préciser maintenant, si vous le jugez bon, ce qu'a été votre formation continue et ce à quoi vous n'avez pas été formé.**

11. **Consigne:** pour chacune des questions ci-dessous, vous avez quatre possibilités de réponse (Veuillez cocher la case qui correspond à votre choix):

Jamais

À l'occasion

Souvent

De manière intensive

**Dans votre formation initiale, vous a-t-on appris spécifiquement:**

a) À enseigner les opérations de la démarche d'écriture (préparation, planification, rédaction, révision, correction)?

b) À enseigner l'orthographe lexicale?

c) À enseigner le vocabulaire?

d) À enseigner la syntaxe c'est-à-dire les structures de phrases?

e) À enseigner la ponctuation?

f) À enseigner la rédaction de texte?

g) À évaluer des productions écrites?

12.1 **Quel intérêt accordez-vous au programme officiel de français et comment l'évaluez-vous?**

12.2 **Appliquez-vous systématiquement le programme en ce qui concerne la production écrite?**

- Tout le temps
- De temps en temps
- Pas du tout

13.1 **Cette année, à quel (s) niveau (x) enseignez-vous le français?**

---



---

13.2 **Cette année, enseignez-vous d'autres matières que le français au lycée?**

Non, je n'enseigne que le français  Oui

Si, Oui à quel niveau: \_\_\_\_\_

Pour une part représentant \_\_\_\_\_ % de ma tâche d'enseignement

13.3 **À combien de groupes de 11<sup>e</sup> enseignez-vous le français?**

Nombre (s) de groupe (s) \_\_\_\_\_

13.4 **À combien de groupes d'un autre niveau enseignez-vous le français?**

Nombre (s) de groupe (s) \_\_\_\_\_

14. **Quelle est la taille moyenne d'un groupe d'élèves de 11<sup>e</sup> en français?**

moins de 25  de 26 à 50  de 51 à 75  76 à 100  100 et plus

15.1 **Dans le cadre de votre enseignement de l'écrit, l'école met-elle les ressources matérielles suivantes à votre disposition? (Répondez à la question en cochant la case appropriée)**

- Aucune
- En nombre suffisant
- En nombre juste suffisant
- En assez grande quantité

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Manuels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Guides didactiques ou pédagogiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dictionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15.2 Expliquer ce qui à votre avis pourrait être le plus important pour améliorer l'enseignement de la production écrite**

---

---

---

## SECTION II : Opinion des professeurs sur l'enseignement de la production écrite

Cette section voudrait recueillir votre opinion sur quelques points concernant l'enseignement de la production écrite. Veuillez répondre en inscrivant l'information requise aux endroits appropriés ou en cochant la case correspondant à votre réponse.

16. **D'après vous, environ quelle proportion de vos élèves réussissent à atteindre les objectifs du secondaire dans le domaine du savoir écrire?** (cochez le % qui correspond à votre choix)

25%\_\_      50%\_\_      75%\_\_      90%\_\_      100%\_\_

17. **Dans quelle mesure êtes-vous plus ou moins d'accord avec chacune des idées suivantes sur la compétence à écrire?** (Cochez la case qui correspond à votre choix).

Pas du tout d'accord   

Plutôt pas d'accord   

Plutôt d'accord       

Tout à fait d'accord   

• Savoir écrire, c'est:

- |                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Savoir orthographier son texte, écrire sans faute (ou presque)                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Savoir bien structurer ses phrases                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Savoir bien structurer son texte                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Savoir présenter un texte bien calligraphié, propre et bien disposé                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Savoir respecter les caractéristiques propres au type du texte qu'on écrit (argumentation, description, explication, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Savoir produire un texte possédant des qualités littéraires                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. **Que pensez-vous de la collaboration avec des professeurs d'autres matières dans le cadre de l'enseignement de l'écrit?**

---



---



---



---

19. **Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos élèves éprouvent des difficultés.**

25% ou moins

26% à 50%

51% à 75%

plus de 75 %

- |                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Utiliser <b>les mots à bon escient</b> (propriétés des termes; choix des synonymes, etc.)                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Employer correctement <b>les pronoms</b> , (en relation avec leur antécédent dans le texte)                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Orthographier correctement d'un point de vue lexical                                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Orthographier correctement d'un point de vue grammatical                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Rechercher des idées                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Organiser ses idées                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Produire des phrases complètes et correctes                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Utiliser à bon escient la ponctuation                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Manifester de l'originalité par le choix et la présentation des idées                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Bien agencer les idées dans le texte                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Lier les éléments du texte (propositions, phrases, paragraphes) en utilisant les connecteurs appropriés (conjonctions, adverbes, prépositions, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Choisir le type de texte adapté à la situation de communication (ex. expliquer, raconter, argumenter...)                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Relire et corriger le texte                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Produire un texte d'une présentation matérielle acceptable                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Autre: précisez _____                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20.1 **Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les causes des difficultés en expression écrite?**

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Pas du tout d'accord | 1 |
| Plutôt pas d'accord  | 2 |
| Plutôt d'accord      | 3 |
| Tout à fait d'accord | 4 |

**Cochez une case par cause**

- Si certains élèves ont de la difficulté à écrire, c'est généralement parce que:

- |                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Ils évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Ils sont peu motivés pour l'écrit; on est dans une société qui privilégie l'oral                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Ils manquent de confiance en eux et n'imaginent pas qu'ils peuvent réussir                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Il y a un écart trop grand entre les objectifs et les programmes d'enseignement de l'écrit et les capacités des élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Dans la société l'écrit n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en soi, il est donc difficile à enseigner.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Les élèves n'écrivent pas assez                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Ils ont accumulé trop de lacunes au cours de leur scolarité antérieure                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Il y a trop d'élèves par classe pour permettre un enseignement efficace et un suivi valable                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20.2 **Voyez-vous d'autres raisons** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21. **Une formation professionnelle doit avant tout contribuer à développer les capacités à mettre en place dans les classes des situations favorisant la construction d'un savoir écrire chez les élèves. Dans quelle mesure des ateliers d'écriture peuvent-ils contribuer au développement de cette compétence professionnelle?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. **À votre avis, quels sont les aspects à considérer pour l'amélioration de l'enseignement de la production écrite au secondaire?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### SECTION III : Pratiques d'enseignement de la production écrite

Cette partie porte spécifiquement sur les pratiques d'enseignement de la production écrite. Nous aimerions connaître les caractéristiques et les priorités du temps que vous consacrez expressément, en 11<sup>e</sup>, à l'enseignement de la production écrite.

23. **Quelle proportion de votre temps de cours est spécifiquement consacrée à la production écrite (enseignement, activités d'écriture, exercices, etc.)?** (cochez la case qui correspondant à votre choix)

Moins du quart

Environ le tiers

Environ la moitié

Plus de la moitié

24. **Dans votre enseignement de la production écrite, quelle part attribuez-vous aux types d'activités suivants?** (Vous avez quatre possibilités de réponses. Cochez selon votre choix)

Aucune part 1

Une petite part 2

Une part moyenne 3

Une grande part 4

- |                                                                                      |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| a) Analyse de textes pour y faire observer les phénomènes de cohérence et de syntaxe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Étude de notions et de phénomènes grammaticaux et syntaxiques                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Exercices formels et dictées (préparées ou de contrôle)                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Rédaction de textes ou de parties de textes                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25.1 **De façon globale, dans quelle proportion les activités d'écriture en classe sont-elles réalisées à deux ou en équipe?**

Aucune

Le quart ou moins

Environ le tiers ou moins

Environ la moitié

Plus de la moitié

25.2 **Dans quelle mesure enseignez-vous à vos élèves des techniques, des procédés ou des manières de faire pour adapter leur écriture au type de texte demandé (narration, description, argumentation, explication)?**

Pas du tout  Un peu  Moyennement  Beaucoup



25.3 **Dans quelle mesure enseignez-vous à vos élèves des techniques, des procédés ou des manières de faire, pour adapter leur écriture au destinataire (âge, éducation, situation, etc.)?**

Pas du tout  Un peu  Moyennement  Beaucoup

26. **En vocabulaire, dans quelle mesure enseignez-vous, cette année:**

Pas du tout  Un peu  Moyennement  Beaucoup

- |                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) La synonymie                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) L'antonymie                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Le champ lexical                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Le niveau (ou registre) de langue? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. **Du point de vue de la syntaxe et de la morphologie, dans quelle mesure enseignez-vous, cette année, les éléments suivants?**

Pas du tout  Un peu  Moyennement  Beaucoup

- |                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) La nature des mots et des groupes syntaxiques: groupes du nom, du verbe, etc. (classes grammaticales) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Les fonctions des groupes de mots(sujet, complément, etc.)                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Les structures de phrase (simples, complexes, subordonnées, etc.)                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) La ponctuation                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Les règles d'accord                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

28. **Dans quelle mesure enseignez-vous, cette année, les éléments suivants en ce qui concerne le texte et la situation de communication?**

Pas du tout 1

Un peu 2

Moyennement 3

Beaucoup 4

- |                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Les structures des différents types de texte.                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Les règles de cohérence et de progression thématique du texte.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Les organisateurs textuels (connecteurs logiques, conjonctions, adverbess de lieu et de temps, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- |                                                                            |                          |                          |                          |                          |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| d) Les substituts (reprise par pronom, par périphrase, par synonyme, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Les aspects et les temps verbaux.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Le discours rapporté (discours indirect, citation)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

29. **Dans l'enseignement d'aspects reliés à la structure des textes, demandez-vous à vos élèves:**

- |              |   |
|--------------|---|
| Jamais       | 1 |
| Quelquefois  | 2 |
| Souvent      | 3 |
| Très souvent | 4 |

- |                                                                                                |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| a) De remettre dans le bon ordre un texte contenant des paragraphes mélangés                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) De faire des exercices relatifs aux connecteurs (par exemple, compléter des textes à trous) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

30. **Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés au phénomène de communication que constitue la rédaction d'un texte, faites-vous les interventions suivantes?**

- |              |   |
|--------------|---|
| Jamais       | 1 |
| Quelquefois  | 2 |
| Souvent      | 3 |
| Très souvent | 4 |

- |                                                                                                                                                |                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| a) Faire relever dans un texte ce qui n'est pas adapté au destinataire                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Faire modifier le vocabulaire ou le niveau de langue d'un texte pour l'adapter au(x) destinataire(s)                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Faire imaginer ou découvrir le destinataire d'un texte donné                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Faire adopter l'information sur le sujet traité aux circonstances de la communication (intention de l'auteur, point de vue, effet escompté) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

31. Cette année, faites-vous produire par vos élèves des textes ayant des destinataires autres que vous?

Jamais

Quelquefois

Souvent

Très souvent

32. Dans quelle proportion les productions écrites demandées ont-elles été rédigées en classe?

a) La plupart des textes ont été rédigés entièrement en classe

b) La plupart des textes ont été rédigés en majeure partie en classe

c) La plupart des textes ont été rédigés en majeure partie à l'extérieur de la classe

d) La plupart des textes ont été rédigés entièrement à l'extérieur de la classe

33. Voyez-vous des éléments d'explication que vous voudriez ajouter?

---

---

---

---

34. Donnez-vous une consigne de longueur à vos élèves pour les productions écrites?

Jamais  Parfois  Le plus souvent  Toujours

35. Toutes longueurs et tous types de textes confondus, combien de pages en moyenne vos élèves sont-ils amenés à écrire sur une période type de quatre semaines de classe?





1 à 2 pages  De 3 à 6 pages  De 7 à 10 pages  Plus de 10 pages

36. Fixez-vous vous-même le sujet ou le thème des productions écrites?

Jamais  Parfois  Le plus souvent  Toujours





**37.1 Dans quelle proportion de leurs productions est-il demandé spécifiquement aux élèves:**

- Dans aucun texte            1  
 Dans 25% ou moins        2  
 Dans 26% à 50%            3  
 Dans 51% à 75%            4

				
a) De décrire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) D'exprimer une opinion ou un sentiment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) D'informer (transmettre des informations)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) De formuler des directives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) D'argumenter, de débattre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**37.2 Enseignez-vous à vos élèves quelles démarches ils doivent mettre en œuvre pour reconnaître dans une phrase**

- Pas du tout            1  
 Rarement            2  
 Quelquefois            3  
 Souvent            4

				
a) un verbe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) un nom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) un déterminant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) un groupe du nom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) un groupe verbal (le verbe et ses compléments obligatoires)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**37.3 Enseignez-vous à vos élèves quelles démarches utiliser pour reconnaître dans une phrase:**

Pas du tout 1  
 Rarement 2  
 Quelquefois 3  
 Toujours 4

- |                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) un attribut                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) une proposition subordonnée?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) un adjectif faisant partie du groupe du nom?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) un adjectif faisant partie du groupe du verbe? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |





**38.1 Dans le travail sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale, demandez-vous aux élèves:**

Pas du tout 1  
 Rarement 2  
 Quelquefois 3  
 Toujours 4

- |                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) d'apprendre les règles avant de faire les exercices?                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) de commencer par observer un ensemble de phrases pour découvrir une règle (de construction de phrase ou d'accord)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) de formuler eux- mêmes une règle qu'ils découvrent?                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) de comparer la règle qu'ils découvrent à celles des autres et à celle du professeur?                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) de discuter en équipes des observations qu'ils font sur les phrases?                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) de vérifier dans leur propre texte et/ou dans celui d'un autre élève l'application d'une règle qu'on a apprise?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |





**38.2 Dans le travail en classe sur la syntaxe et l'orthographe grammaticale:**

Pas du tout      1  
 Rarement        2  
 Quelquefois    3  
 Toujours        4

- |                                                                                                                                                                       |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Expliquez-vous une règle aux élèves en l'illustrant de 2 ou 3 exemples?                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| b) Apprenez-vous aux élèves à utiliser régulièrement des manipulations de déplacement, substitution et effacement pour dégager les propriétés des unités syntaxiques? | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| c) Dans un texte, faites-vous observer aux élèves pourquoi on utilise une phrase passive plutôt qu'active, une emphase plutôt qu'une phrase neutre?                   | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| d) À l'occasion de la rédaction d'un texte, faites-vous comparer différentes façons de dire, avec les différences ou les nuances qu'elles entraînent?                 | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |

**39. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la grammaire et à l'orthographe, faites-vous les interventions suivantes?**

Rarement ou jamais    1  
 Quelquefois            2  
 Souvent                 3  
 Très souvent            4

- |                                                                                |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Donner à corriger des textes contenant des fautes                           | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| b) Demander d'accorder grammaticalement certains mots signalés dans un texte   | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| c) Donner à faire des analyses logiques de phrases isolées                     | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| d) Analyser la structure de phrases vues en lecture ou écrites par des élèves. | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| e) Donner une dictée non préparée                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |





40. **Enseignez-vous aux élèves des procédures à utiliser régulièrement, par exemple:**

Jamais 1

Quelquefois 2

Souvent 3

Très souvent 4





- |                                                                                                      |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Comment remplacer un nom répété par un pronom?                                                    | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| b) Comment découvrir le sujet d'un verbe?                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| c) Comment remplacer deux phrases simples par une phrase complexe?                                   | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| d) Comment découvrir un participe passé dans une phrase complexe?                                    | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| e) Comment, dans deux phrases qui se suivent, remplacer une répétition par une subordonnée relative? | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| f) Comment vérifier dans son propre texte l'accord du verbe avec son sujet?                          | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| g) Comment vérifier dans son propre texte que les pronoms sont bien employés?                        | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |

### SECTION IV : Activités liées à l'apprentissage de démarche d'écriture

Dans cette partie, les professeurs seront interrogés sur les activités liées à l'apprentissage du démarche d'écriture.





**41. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à la préparation et à la planification de la rédaction d'un texte, faites-vous les interventions suivantes?**

Jamais	1
Quelquefois	2
Souvent	3
Très souvent	4

- |                                                                                   |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Présenter vous-même un plan type du texte à rédiger                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| b) Demander de vous remettre un plan du texte avant de commencer à rédiger        | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| c) Faire préparer le texte à rédiger par recherche d'idées, échanges, discussions | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| d) Faire préparer le texte à rédiger par étude et analyse de textes d'auteurs     | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| e) Donner des principes et des règles pour la préparation d'un texte              | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| f) Aider les élèves à préparer, à planifier leur texte.                           | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |

**42. Dans le cadre de l'enseignement d'aspects reliés à l'amélioration d'un texte et à la relecture finale, dans quelle mesure faites-vous les interventions suivantes?**

Jamais	1
Quelquefois	2
Souvent	3
Très souvent	4

- |                                                                                                                                    |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Aider les élèves à faire plus d'un brouillon de leur texte                                                                      | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| b) Demander aux élèves de retravailler, en vue de l'améliorer, un texte qu'ils ont déjà produit                                    | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| c) Donner des principes et des règles pour réécrire ou reformuler                                                                  | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| d) Amener les élèves à faire des commentaires, des suggestions, des critiques, sur la version non finale du texte d'un autre élève | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| e) Faire travailler les élèves en paires ou en groupes restreints                                                                  | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |



- |                                                                                                                                                                                               |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f) Faire vérifier que les structures de phrases sont appropriées et les transformer au besoin à l'aide de manipulations linguistiques (déplacements, substitutions, soustractions, additions) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Faire vérifier la pertinence et la précision des éléments qui constituent la description, l'explication, ou l'argumentation, selon le cas.                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Faire revoir la continuité et la progression du texte: ordre des idées, justesse des mots ou expressions de reprises.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Faire réaliser aux élèves des exercices de correction d'épreuve                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Demander aux élèves de corriger les fautes signalées par un autre élève                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## SECTION V : Pratiques d'évaluation

Les questions suivantes invitent les enseignants à parler de l'évaluation des productions écrites de leurs élèves.





### 43.1 Dans quelle mesure faites-vous cette année des corrections avec suggestions ou commentaires écrits lors des travaux de rédaction de textes?

Rarement ou jamais	1
Quelquefois	2
Souvent	3
Très souvent	4

- |                                    |  |  |  |  |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| a) À l'étape de la planification   | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| b) À l'étape du (des) brouillon(s) | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |
| c) À l'étape de la version finale  | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |

### 43.2 Sur quoi portent vos commentaires écrits?

Rarement ou jamais	1
Quelquefois	2
Souvent	3
Très souvent	4

- |                                                       |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Les idées du texte?                                | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| b) La façon de structurer le texte?                   | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| c) L'orthographe et la ponctuation?                   | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| d) La syntaxe des phrases                             | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| e) L'emploi des temps, la conjugaison des verbes      | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| f) Ce que l'élève doit faire pour améliorer le texte? | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |
| g) Ce que l'élève a particulièrement bien réussi?     | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              | <input type="checkbox"/>                                                              |

44. Pour évaluer un texte, quel qu'en soit le type, à l'aide des critères de correction suivants, quel poids accorderiez-vous à chacun d'entre eux?

Aucun poids	1				
Un poids minime	2				
Un poids moyen	3				
Un poids important	4				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) Le plan d'ensemble du texte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La propriété des mots employés		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) L'orthographe d'usage		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) L'orthographe grammaticale		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La correction des phrases (syntaxe et ponctuation)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) L'emploi correcte des formes de reprises (pronoms, etc.) pour assurer la cohérence du texte.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) La pertinence des connecteurs choisis (conjonction, adverbe, etc.)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Le choix des idées en fonction du destinataire		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) L'adaptation du niveau (registre) de langue à la situation de communication		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Le respect des règles de composition du type de texte choisi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) La présentation matérielle du texte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) La longueur du texte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Le respect de la consigne		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) La qualité du style		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Quel pourcentage des textes demandés est pris en compte pour déterminer la note de l'élève en français?

- 25% ou moins
- De 26% à 50%
- De 51% à 75%
- Plus de 75 %

46. **À quelle fréquence moyenne demandez-vous à vos élèves de rédiger un texte que vous avez ensuite corrigé (sanctionné ou non par une note)?**

• En classe

**Cochez une seule case**

- |                                                |                          |
|------------------------------------------------|--------------------------|
| a) Environ une fois tous les deux mois ou plus | <input type="checkbox"/> |
| b) Environ une fois par mois                   | <input type="checkbox"/> |
| c) Environ une fois par quinzaine              | <input type="checkbox"/> |
| d) Environ une fois par semaine                | <input type="checkbox"/> |

• À domicile

**Cochez une seule case**

- |                                                 |                          |
|-------------------------------------------------|--------------------------|
| a) Environ une fois tous les deux mois ou moins | <input type="checkbox"/> |
| b) Environ une fois par mois                    | <input type="checkbox"/> |
| c) Environ une fois par quinzaine               | <input type="checkbox"/> |
| d) Environ une fois par semaine ou plus         | <input type="checkbox"/> |

## ANNEXE

## Préalables à l'observation

1. Formuler par écrit les objectifs de la leçon
2. Formuler par écrit le plan de la leçon

Points faibles	Points forts	Évaluation des compétences pédagogiques par observation	Échelle				
			1	2	3	4	
		3. Présenter l'introduction	Donner de l'intérêt au cours				
			Stimuler la motivation				
			Relier à un contexte pertinent				
		4. Fournir des explications claires	Informar sur les objectifs				
			Expliquer le contenu avec exemples précis				
			Informar sur les tâches concrètes				
		5. Susciter la participation	Échanger, solliciter des interventions				
			Etre souple, renforcer				
			Inciter par des gestes, mimes, humour				
		6. Communiquer aisément avec des ressources	Variar les stimuli				
			Coordonner les mouvements				
			Contrôler les actes et le temps				
		7. Clôturer la leçon	Insister sur les points importants				
			Faire un résumé/synthèse/conclusion				

## GRILLE D'OBSERVATION

MINISTERE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET  
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

-----  
INSTITUT SUPERIEUR DES SCIENCES  
DE L'EDUCATION DE GUINEE-MANEAH

-----  
**COORDINATION DES STAGES**

**STAGE D'OBSERVATION / INITIATION**

**GRILLE D'OBSERVATIONS ET D'EVALUATION :**

Nom du Stagiaire : \_\_\_\_\_

Matière enseignée : \_\_\_\_\_ Niveau \_\_\_\_\_

Observateur :  Maître - hôte : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Superviseur : \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Note Finale :

(Cochez, pour chaque aptitude, la cote qui correspond à votre appréciation)

ECHELLE D'APPRECIATION	INSATISFAISANT					SATISFAISANT					MAITRISE	NOTE Obtenue	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			10
<b>APTITUDES</b>													
<b>A- DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b>													
1. Planification des activités et du Matériel.													
2. Fait preuve de maîtrise dans la matière enseignée.													
3. A recours au pré - requis .													
4. Utilisé un préambule avec efficacité et pertinence.													

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Note retenue
5. Annonce clairement les objectifs de la leçon.												
6. Utilise un niveau sonore adéquat et varie la voix.												
7. Utilise des gestes et mouvements de façon efficace et pertinente.												
8. Utilise de façon pertinente les interactions.												
9. Utilise un langage non verbal, un contact visuel approprié et constant avec les élèves.												
10. Réagit adéquatement aux réponses et interventions des élèves.												
11. Varie ses formes de renforcement.												
12. Pose des questions claires.												
13. Pose des questions ayant un lien direct avec les objectifs d'apprentissage.												
14. Pose des questions factuelles et des questions amenant une organisation de la réponse par l'élève.												
15. Répartit bien les questions à l'intérieur du groupe.												
16. Réalise (ou fait réaliser par les élèves) une synthèse des éléments de la leçon.												
17. Vérifie les apprentissages chez les élèves et annonce les apprentissages à venir.												
18. Utilise adéquatement quelques techniques d'enseignement.												
19. Utilise adéquatement les moyens d'enseignement (tableau, matériel didactique, etc.)												
20. Fait un choix pertinent des méthodes pour atteindre les objectifs.												

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Note retenue
21. Lit bien le travail des élèves (directives claires, exigences raisonnables, temps alloué approprié pour chaque activité...).												
22. Démonstre un niveau adéquat en français oral et écrit.												
23. Respecte les personnes, règlements; fait preuve d'assiduité et de ponctualité; s'acquitte volontiers des tâches...												
<b>B. RELATIONS INTERPERSONNELLES</b>												
24. Entretien des rapports adéquats avec les élèves, le maître-hôte, le superviseur.												
<b>C. QUALITÉS PERSONNELLES</b>												
25. A le souci de s'améliorer et s'amende quand c'est nécessaire; fait preuve de créativité et d'initiative.												

Total des points (score) : \_\_\_\_\_

Moyenne (score /25) : \_\_\_\_\_ / 10

**APPRÉCIATION GÉNÉRALE** : Commentaire concernant votre perception globale du stagiaire en tant que futur enseignant :

---



---



---



---

Lieu et date d'observation : \_\_\_\_\_

Signature de l'observateur : \_\_\_\_\_



**ANNEXE 2**  
**CORRESPONDANCE OFFICIELLE**

Montréal, le 09 septembre 1997.

Mme Aïssatou SOW-BARRY  
5120 Av. Randall # 12  
Montréal (Québec) Canada  
H4V-2V3 Tél (514) 488 6570

Objet :  
demande d'autorisation de recherche  
dans les écoles secondaires de Guinée.

À Monsieur le Ministre  
de l'Éducation Nationale et de  
la Recherche Scientifique  
Conakry-Guinée.

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de soumettre auprès de votre haute bienveillance, cette requête mieux identifiée à marge.

Je suis inscrite au programme de doctorat en Sciences de l'Éducation, option Didactique, de l'Université de Montréal.

Ma recherche porte sur *l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite dans les écoles secondaires de Guinée*. Ce thème est susceptible de contribuer à l'amélioration de notre système éducatif.

Dans ce cadre, j'envisage de séjourner au pays pour une durée de trois mois (de novembre 1997 à février 1998). Ce voyage est destiné à réaliser une collecte de données sur le terrain auprès d'un certain nombre d'établissements du pays.

Je vais œuvrer de façon à ne pas perturber le déroulement des activités scolaires et vous assure de respecter l'éthique à l'endroit des personnes impliquées dans mon enquête.

J'ose espérer que vous porterez une attention particulière à ma demande et vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma haute considération.

L'intéressée

  
Aïssatou SOW-BARRY



RÉPUBLIQUE de GUINÉE

*Travail - Justice - Solidarité*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

B.P 2201 / Tél : 22 331 MDEC

N° / MEN-RS / CAB / 9

N / Réf. :

2646

V / Réf. :

Conakry, le 09 OCT 1997

199  
281

*Le Ministre*

A

MADAME AISSATOU SOW-BARRY  
5120 AVENUE RANDALL, APP 12  
MONTREAL (QUEBEC) H4V-2V3

Madame,

J'ai accusé réception de la demande par laquelle vous sollicitez une autorisation de recherche en Guinée dans le cadre de votre projet de doctorat en Education.

Le désir qui vous anime d'appliquer vos travaux de recherche aux réalités de votre pays témoigne d'une démarche de transfert des apprentissages acquis au contexte de vos occupations professionnelles. J'espère que celles-ci bénéficieront des retombées de votre travail.

Conscient du respect de l'éthique à l'endroit des personnes physiques et morales qui seront impliquées dans votre recherche, je ne trouve aucune objection à votre séjour de travail en Guinée.

Veillez agréer, Madame Sow-Barry, les assurances de ma considération distinguée.

(418) 643 0622 - 062 11623

KOZO ZOUMANIGUI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

N°97 *2565* / MENRS/CAB *JLH*

REPUBLIQUE DE GUINÉE

-----  
*Travail-Justice-Solidarité*  
-----

Conakry, le 14 Octobre 1997

31 OCT. 1997

Le Ministre

A

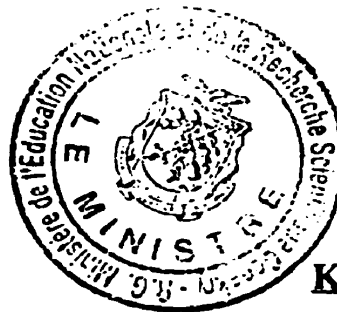
Madame Aïssatou Sow Barry 5120 Av.Randall #12  
Montréal(Québec)Canada  
H4V-2V3 Tél(514)4886570.

Madame,

Suite à votre lettre en date du 09 Septembre 1997, relative à votre demande d'autorisation de recherche dans les écoles secondaires de Guinée, il me plaît de vous notifier mon accord et de vous assurer de la disponibilité des élèves et des enseignants des établissements que vous aurez à visiter.

Je suis d'avance persuadé que les résultats de vos travaux contribueront effectivement à la qualification de l'enseignement secondaire dans notre pays.

Veillez croire, Madame, à l'assurance de ma considération distinguée.



Kozo Zoumanigui *ZK*



## ORDRE DE MISSION

Madame Aïssatou SOW, boursière du Programme canadien de bourses de la Francophonie, est inscrite au programme de Doctorat en Éducation, option didactique du français, à l'Université de Montréal.

Dans le cadre de ses études, Madame SOW est appelée à séjourner en GUINÉE du 16 novembre 1997 au 14 février 1998. Ce séjour est d'une très grande importance puisqu'il lui permettra de réaliser une cueillette de données essentielles à la rédaction de sa thèse qui porte sur : **«L'enseignement et l'apprentissage de la production écrite dans les établissements scolaires du secondaire en Guinée»**. Cette recherche présente incontestablement un grand intérêt pour le développement de son pays.

Le Service de la coopération internationale du Ministère de l'Éducation du Québec exprime d'avance sa gratitude à toutes les personnes qui voudront bien faciliter les démarches de Madame SOW autant avant son départ du Canada que tout au long de son séjour en GUINÉE.

Fait à Québec, le 28 octobre 1997



Ugo-Mercier Guin  
Responsable du suivi pédagogique  
Programme canadien des bourses de la Francophonie

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT  
PRE-UNIVERSITAIRE

REPUBLIQUE DE GUINEE

Travail - Justice - Solidarité

DIRECTION DE L'EDUCATION DE  
LA VILLE DE CONAKRY

N° 98/ *CM* MEPU-FP/DEV/C

Conakry, le 25 NOVEMBRE 1997.

**Ordre de Mission**

Il est ordonné à Mme Aïssatou SOW BARRY  
de Nationalité GUINEENNE  
Grade et Fonction ETUDIANTE AU POST-UNIVERSITAIRE DE MONTREAL (QUEBEC) CANADA

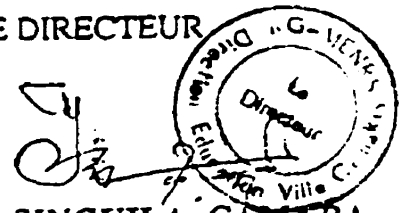
De se rendre dans les Lycées de la Ville de Conakry  
Objet de la Mission pour des recherches avec:  
1 - Les élèves des classes de 11<sup>e</sup> Années tous profils confondus;  
2 - Les professeurs de Langue Française des dites classes.

Moyen de transport /  
Date de départ 2 DECEMBRE 1997  
Date de retour FIN DE MISSION

Les autorités des Communes traversées sont priées de faciliter l'accomplissement de la Mission.

Le présent document sera déposé à la Direction de Education de la Ville de Conakry.

LE DIRECTEUR



IBRAHIMA SINGULA CAMARA

**ANNEXE 3**  
**LE PROGRAMME DE FRANÇAIS ACTUEL AU SECONDAIRE EN**  
**GUINÉE**

REPUBLIQUE GUINEE

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

*Sécretariat d'Etat à l'Enseignement Pré-Universitaire***PROGRAMME DE****FRANCAIS****COLLEGE**

Conakry, 11 Mai 1989



Les présents programmes de l'Enseignement Secondaire sont une nouvelle édition de ceux issus des Ateliers d'Août 1987.

Cette édition a tenu compte des critiques et suggestions les plus pertinentes faites depuis Octobre 1987, date d'introduction des nouveaux programmes. Ainsi, il a été procédé à une définition plus précise des objectifs pédagogiques et à une meilleure clarification des contenus à enseigner.

Pour l'ensemble des disciplines, les instructions méthodologiques proposées soulignent la nécessité de conduire l'enseignement par des méthodes actives qui éveillent la curiosité de l'élève et l'amènent à acquérir les notions, faits, lois et principes de façon constructive.

Nous estimons que la maîtrise de toutes les composantes des programmes et leur bonne exécution aux premier et deuxième cycles du Secondaire contribueront à relever de façon significative le niveau de l'enseignement dans notre pays.

Présentés dans la version actuelle, les programmes sont plus faciles à exploiter par les enseignants qui pourront en évaluer les réalisations les limites en vue d'un réajustement ultérieur.

L'Institut Pédagogique National, saisit cette occasion pour exprimer sa profonde gratitude à l'endroit de tous ceux qui ont contribué à l'actualisation de nos contenus d'enseignement et à leur diffusion.

---

PLAN D'ETUDE DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE ( HORAIRE )

M A T I E R E S	C O L L E G E										L Y C E E S					
	Scs Sles										Scsa Mathé		Scsa Emgrés			
	7è	8è	9è	10è	11è	12è	T	11è	12è	T	11è	12è	T			
Français	8	8	8	8	8	6	6	5	4	4	4	4	5	4		
Histoire	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1		
Géographie	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1		
Mathématiques	6	6	6	6	4	4	4	8	8	8	4	4	4	4		
Physique	3	3	3	3	2	2	2	5	5	5	4	4	4	4		
Chimie *	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4		
Biologie	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	4	4	4	4		
Economie	0	0	0	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1		
Philosophie	0	0	0	0	2	4	4	1	2	2	1	2	2	2		
Géologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2		
Instruction Civique	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Arabe/Anglais	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3		
Education Physique	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
TOTAUX	130	130	130	130	130	30	30	130	130	130	30	30	30	30		

7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>
8 h	8 h	8 h	8 h

1. - Lecture expliquée (2 h)

- Elocution (15 mn)
- Lecture magistrale (5 mn)
- Compréhension générale (10 mn)
- explication détaillée (60 mn)
- Question d'interprétation (10 mn)
- Conclusion (Résumé et lecture des élèves) (10 mn)

2. - Grammaire-conjugaison (2 h)

3. - Vocabulaire Théorique (1 h)

4. - Orthographe-Dictée (1 h)

5. - Expression écrite (2 h)  
(Rédaction)

## Enseignement du français au Collège

### 1. Objectifs généraux

L'enseignement du français au collège a pour objectifs :

#### 1.1. Le perfectionnement de l'apprentissage de la langue.

L'enseignement du français vise à donner à tous les enfants et adolescents la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté oralement et par écrit.

Le professeur devra garder présent à l'esprit que le français est à la fois une langue seconde mais aussi une langue de communication et de travail.

#### 1.2. L'acquisition de techniques et méthodes

Etant donné l'importance du français pour toutes les disciplines, le professeur accorde aux questions d'ordre et de méthode une attention particulière; sa discipline (le français) doit en effet aider à atteindre l'un des objectifs généraux prioritaires de l'enseignement au collège à savoir le développement de la pensée logique.

Par les activités proposées : rédiger une lettre, résumer un texte, faire un exposé ou un compte-rendu, utiliser un ouvrage de référence, faire une enquête, etc...le professeur enseigne à travailler par soi-même, développe l'aptitude à l'abstraction et au raisonnement, forme l'esprit critique, apprend aux élèves à créer en utilisant et en organisant leurs connaissances.

#### 1.3. Initiation à la culture

L'enseignement du français doit également aider l'enfant à appréhender la culture de la société dans laquelle il vit et l'initier à des cultures étrangères.

C'est dans cette perspective que devra être fait le choix des textes de lecture. Ces textes devront donc être à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins, accessibles par leur longueur et par leur contenu. Ils les aideront à se découvrir eux-mêmes, à comprendre les autres et à étendre leur curiosité à des cultures qui leur sont étrangères.

- 2 -

#### 1.4. Remarques

Les objectifs de l'enseignement du français sont les mêmes en 7ème, 8ème, 9ème et 10ème années. C'est la manière de les atteindre qui différera. Le professeur de français en 9ème et 10ème années devra donc proposer des activités plus variées et plus complexes au fur et à mesure de l'apprentissage.

### 2. Programmes

#### 2.1. Connaissances

Le programme définit les connaissances sur lesquelles porte l'enseignement du français dans les domaines :

- de l'étude des textes (élocution, vocabulaire, lecture)
- de la grammaire
- de la conjugaison
- de l'orthographe
- des techniques de l'expression écrite.

Ce programme est complété par des instructions qui donnent des indications sur les activités et travaux que le maître mènera en classe avec ses élèves.

#### 2.2. Progression

Les programmes établis pour les classes de 7ème, 8ème, 9ème, 10ème années indiquent une progression, mais pour l'enseignement du français, cette progression n'est que très partiellement linéaire; exemple : on rencontre en 7ème année des propositions subordonnées de condition qu'il faut expliquer mais dont l'étude systématique sera faite en 8ème ou 9ème années.

### 3. Instructions

#### 3.1. Remarques générales

La transition entre la 6ème et la 7ème années se fera progressivement car le maître doit s'assurer constamment par des reprises (révisions) que les programmes des classes primaires sont assimilés et il doit continuer à suivre de près le travail personnel de ses élèves.

.../.

### 3.1.1. Décloisonnement

L'enseignement du français est un enseignement décloisonné : un même but peut être atteint par diverses voies (exemple : l'enrichissement du vocabulaire s'obtient par des exercices d'élocution, par la lecture, par l'entraînement à l'expression écrite).

### 3.1.2. Situation de communication

En toute circonstance, le professeur part d'une situation de communication qu'il a créée ou qui a été créée par ses élèves.

Une situation de communication est une situation dans laquelle des individus éprouvent le désir d'échanger par la parole ou par l'écrit, ce qu'ils savent, ce qu'ils sentent, ce qu'ils pensent.

Pour que ces situations de communication suscitent l'intérêt des élèves, le sujet proposé (dans un texte écrit ou à l'oral : émission de radio ou interview, etc...) doit être lié à leur expérience et susceptible d'être compris par tous après un effort de réflexion.

### 3.1.3. Niveaux de langue

La langue comporte des niveaux (registres) différents. Mais si le professeur doit montrer à ses élèves qu'il existe, selon les situations, différentes manières de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, il montrera surtout qu'il existe un registre qui convient le mieux dans un groupe hétérogène : c'est le registre courant. Pour illustrer cette notion, le professeur prendra pour référence un langage standard éloigné de la familiarité vulgaire (exemples : "salut monsieur" à la place de "bonjour monsieur"; "il s'en fout" pour "il s'en moque") et du purisme (exemples : "j'ai souhaité qu'il passât me voir"; à la place de "j'ai souhaité qu'il passe me voir"; "nonobstant" à la place de "malgré").

## 3.2. Domaines de l'enseignement du français

### 3.2.1. Thèmes et choix de textes (élocution, vocabulaire, lecture)

Le thème ne constitue pas en lui-même l'objet d'un cours spécifique ; il indique le domaine dans lequel le maître recherche

.../.

le texte à enseigner.

Les thèmes sont volontairement présentés en désordre, le maître choisira librement la progression des thèmes en fonction des réalités locales et des besoins de ses élèves (parler de la saison des pluies au mois de janvier ne semble pas pertinent).

Le texte écrit proposé dans les manuels scolaires sera encore le point de départ de la plus grande partie des activités de la classe de français.

Ces textes sont généralement très nombreux et il appartiendra aux maîtres de choisir ceux qui correspondent au programme (voir liste des thèmes) et semblent être à la portée des élèves.

Cependant et pour longtemps encore, aucun texte original ne pourra être donné tel quels aux élèves, le professeur devra en effet diviser ces textes en séquences (paragraphe) ne dépassant pas une vingtaine de lignes et faciliter la compréhension de ces textes par des exercices d'élocution.

### 3.2.1.1. Exercices d'élocution

Comme au cycle primaire, des exercices d'élocution devront précéder l'étude des textes proposés par les manuels. Les exercices d'élocution (conversation), différents des exercices de vocabulaire, ont pour but la préparation à la lecture du texte. En bref, il s'agit pour le maître de faire parler ses élèves sur un thème proche de celui traité dans le texte.

Les exercices d'élocution visent donc à :

- donner au maître les moyens de vérifier le niveau de connaissance de ses élèves dans le domaine particulier évoqué par le texte;
- fournir aux élèves les éléments (vocabulaire, structure, contenu culturel) absolument nécessaires à la saisie du sens général du texte. En effet, un texte contenant trop d'éléments inconnus (mots, structures ou traits de civilisation) ne présentera aucun intérêt pour les élèves.

.../.

Au cours des leçons d'élocution un dialogue permanent doit s'instaurer entre le maître et ses élèves et entre les élèves.

Pour les exercices d'élocution, des auxiliaires audio-visuels peuvent être utilisés avec profit : images, photos, diapositives, enregistrements sonores et plus simplement les illustrations des textes. Ces illustrations, quand elles sont pertinentes, permettent de présenter clairement la situation de communication, elles devront donc être observées et commentées avant la lecture du texte.

### 3.2.1.2. Exercices portant sur le vocabulaire

En attendant que soient établies des tables de fréquence des mots, le professeur veillera à ne faire utiliser par ses élèves que les mots les plus fréquents, ceux qui couvrent toute communication orale faite par des élèves et tout texte rédigé ou rencontré par eux.

Il faut rappeler que le nombre de ces mots ne dépasse pas 3000.

Toutes les activités, tous les travaux de la classe concourent à l'enrichissement du vocabulaire. Dans les situations de communication orale (élocution ou conversation) le professeur confirme, corrige et complète le lexique (le vocabulaire) de chacun. Cependant l'acquisition du vocabulaire à l'occasion d'activités telles que la lecture, la rédaction, les exercices de grammaire etc... ne suffit pas. Le maître doit prévoir des exercices systématiques de vocabulaire au cours de l'élucidation d'un texte. L'objectif est de développer chez l'élève à la fois, sa connaissance passive du vocabulaire (pouvoir de comprendre les mots) et sa connaissance active (pouvoir d'utiliser les mots).

L'étude du vocabulaire se fait toujours dans un contexte: c'est en utilisant un mot dans un contexte que l'élève montre qu'il en a saisi les possibilités d'emploi. Par ailleurs, les exercices de vocabulaire doivent être motivés par des nécessités déterminées (rédaction ou exposé, élucidation d'un texte), ces exercices, au cours desquels les mots sont toujours présentés dans une phrase, peuvent être classés comme suit :

- itéraire des différents sens et des cas d'emploi d'un même mot.

.../.



Exemple : "terre" - avoir les pieds sur terre, une expression terre à terre, la terre nourricière, etc...

- inventaire des différents mots se rapportant à un même thème. Exemple: thème : les transports : car, autobus, taxi, conduire, prudent, prudemment...
- groupement des mots par famille étymologique (mots formés à partir de la même racine : terre, terrien, terrestre, etc....)
- les rapprochements et les oppositions de forme ou de sens (homonymes, paronymes, synonymes, antonymes).

Pour enseigner le vocabulaire, le professeur proposera des activités attrayantes comme des exercices à trous, des mots croisés, des jeux sur le langage etc.... Il apprendra également aux élèves à utiliser le dictionnaire (classement alphabétique, interprétation des abréviations usuelles, etc...).

### 3.2.1.3. Lecture, diction

Quand les élèves ont étudié le vocabulaire du texte, c'est à dire savent réutiliser les mots les plus fréquents (vocabulaire actif) et comprennent le sens des mots plus rares (vocabulaire passif), le maître peut leur demander de lire le texte à haute voix.

Il faut rappeler que les élèves rentrant au collège ont encore de nombreux problèmes de lecture, certains ne saisissent que médiocrement ce qu'ils lisent ou même ont de la peine à déchiffrer de manière cursive (lecture courante) quelques lignes imprimées, il faut donc souligner l'importance de ces moments réservés aux exercices de lecture à haute voix.

### 3.2.2. Exercices de grammaire

Il est important que les professeurs du secondaire utilisent la même terminologie grammaticale que les maîtres du primaire.

Le professeur aura intérêt, au début de chaque année, à dresser un inventaire des connaissances de ses élèves afin de répondre avec précision à leurs besoins; une période de révision est donc nécessaire au début d'année.

La démarche des leçons de grammaire est bien connue :

- a)- le professeur fait d'abord manier la langue
- b)- il met en relief les éléments qu'il veut faire étudier (ces éléments se trouvent dans le texte de lecture).
- c)- il fait observer le phénomène grammatical
- d)- il propose des exercices, le plus souvent oraux, de déplacement, de substitution, de réduction, d'expansion, de transformation. Il veille à ce que les élèves soient attentifs au sens exact et à la valeur des expressions utilisées : les exercices mécaniques qui donnent à l'élève l'impression que l'on peut dire n'importe quoi, n'importe où et n'importe quand sont à proscrire. La langue doit avoir un sens et chaque production est motivée par une situation.
- e)- Quand les élèves ont manié de nombreuses fois les éléments à étudier, ils peuvent découvrir la règle de grammaire et, avec l'aide du professeur, la formuler dans des termes clairs.
- f)- La dernière partie de la leçon de grammaire sera consacrée à des exercices de renforcement et de réemploi libre : alors qu'en " d " c'était le maître qui proposait la situation et l'élève qui trouvait l'expression contenant l'élément étudié, cette fois c'est l'élève qui propose une expression et qui la justifie. (Exemple : emploi de "nouvel" devant un nom commençant par une voyelle).

Elève : Il y a un nouvel élève dans ma classe.

Maître : Il était déjà dans cette école ?

Elève : Non, il vient d'arriver, c'est un nouvel élève.

L'étude méthodique des systèmes de la langue conduit à l'analyse des éléments (analyse grammaticale) et à l'analyse du système (analyse logique). Cette analyse ne doit pas être purement formelle mais aider l'élève à identifier les groupes fonctionnels (sujets - compléments d'objet - compléments circonstanciels lui permettant ainsi de redistribuer ou de modifier ces groupes pour qu'il en résulte un changement de sens dans la phrase.

.../.

### 3.2.3. Conjugaison

L'entraînement à la conjugaison (apprentissage des formes verbales à l'oral et à l'écrit : règles et tableaux de conjugaison) et surtout l'entraînement à l'emploi des formes verbales (concordance des temps, emploi des temps et des modes) est au cœur de l'enseignement de la langue. Il convient donc de faire apprendre avec soin les temps usuels des verbes comme : aller, avoir, devoir, dire, être, faire, pouvoir, prendre, savoir, valoir, venir, voir, vouloir..., et d'employer ces verbes dans des phrases à des temps et à des modes variés.

Pour l'apprentissage de la conjugaison, le maître utilisera des exercices variés : exercices à trous oraux ou écrits, exercices de maniement, rédaction de phrases ou de courts paragraphes avec travail sur la concordance des temps.

### 3.2.4. Orthographe

La plupart des activités et travaux de la classe concourent à l'apprentissage de l'orthographe.

À l'oral le maître essaie d'éliminer les confusions phoniques susceptibles d'engendrer des erreurs d'écriture (confusions w / i, ~~ou~~ i, on / in, é / è, etc...), il fait observer qu'un même phonème (son) s'écrit suivant les cas de différentes manières (exemple F dans fer, différence, pharmacie) et que de même une lettre peut se prononcer de différentes façons (exemple " s " dans chanson et maison) ou ne pas être prononcée du tout (exemple : tabac, aspect, poids). Il montre ce que sont les homonymes parmi lesquels il distingue les homophones qui se prononcent de la même façon mais peuvent ne pas avoir la même orthographe (exemples : moi et mois, amende et amande) et les homographes qui s'écrivent de la même façon mais peuvent ne pas avoir la même prononciation (exemples : tu vis et une vis, des fils de couleur et le fils aîné).

À l'écrit, dans la pratique de l'orthographe lexicale, le maître fait observer les familles étymologiques à orthographe régulière comme la famille de "terre / terrestre / atterrir" et d'autres qui présentent des irrégularités comme la famille de "honneur / honorable / honorer". Il insiste sur les transformations des préfixes comme "in" dans

...../.

immobile "ou" illisible" quand ils entrent en contact avec certaines consonnes initiales et il accorde une attention particulière aux finales homophones comme tion/sion : rédaction/version, eau/aut/aux : chapeau/levraut/faux.

En matière d'orthographe grammaticale le maître fait étudier la grammaire des différentes formes verbales (voir conjugaison) et insiste sur les principes fondamentaux d'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé. Les constatations faites à l'occasion de la pratique de la langue conduisent à l'énoncé des règles puis à des applications choisies par le maître ou proposées par les élèves.

### Exercices d'orthographe

Exercices à trous - copie d'un texte - restitution écrite d'un texte mémorisé - restitution écrite d'un texte entendu (dictée) - lecture d'un texte avec commentaire orthographique. Il existe de nombreuses espèces de dictées : dictée dirigée et expliquée - dictée préparée - dictée de contrôle.

### 3.2.5. Techniques de l'expression écrite

#### (Exercices de rédaction)

La rédaction est l'aboutissement de toutes les activités de la classe de français. Le maître dispose de multiples moyens pour entraîner ses élèves à la rédaction; (l'expression écrite est préparée par l'expression orale puis par des exercices spécifiques de l'écrit.)

a) Construction de phrases dans un contexte; exemples : un énoncé oral peut être écrit au tableau ; une lecture suivie et dirigée ou une lecture expliquée peut conduire à la rédaction d'un résumé ou d'une conclusion.

Le maître devra toujours préciser clairement les conditions d'emploi des phrases qu'il demande aux élèves de construire, exemple : il demandera aux élèves d'employer un mot dans telle ou telle acception, de construire une phrase à un temps donné, il précisera la contrainte grammaticale qui impose l'emploi d'un mode, d'un temps, etc... (exemple : direz ce que vous ne devez pas faire dans l'autobus en employant " il ne faut pas que" suivi d'un verbe au subjonctif?).

Réponses : "Il ne faut pas que je crache, que je fume, que je fasse du bruit, que j'écrive sur les sièges..."

b)- résumé d'un texte entendu ou lu

Le texte (un récit généralement) sera court, facile à comprendre, clairement composé (avec un plan clair).

c)- rédaction de documents d'intérêt pratique

Demande de renseignements ou requête ; réponse à un questionnaire, à une annonce, à une lettre officielle ou privée, à un télégramme, etc...

d)- rédaction à partir d'un document visuel (image ou bande dessinée)

c)- rédaction à partir d'un texte

Le professeur propose des exercices variés :

- d'imitation: reprise sur un autre thème d'un mouvement de phrase, d'une structure de paragraphe (certains passages de "L'enfant noir" sont d'excellents modèles).

- de transposition : passage du style direct au style indirect ou inversement.

- de création : imaginer ce qui aurait pu précéder ou suivre un épisode extrait d'un récit; imaginer qu'un des personnages raconte la scène relatée par l'auteur.

f)- rédaction faisant appel à l'observation directe ou à l'imagination.

3.2.5. Le devoir de rédaction : démarche.

a- Préparation en classe

- Lecture et explication du sujet (un bon sujet doit proposer un plan) ou vérification de la compréhension des illustrations dans le cas où le travail consiste à commenter une bande dessinée.

- Recherche des idées:

Les élèves sont invités à exprimer les idées que le sujet fait

.../.

- 11 -

maître en eux. Le maître devra à ce stade de la préparation faire preuve d'une grande rigueur tant sur la pertinence des énoncés (certains élèves émettent des idées qui n'ont rien à voir avec le sujet) que sur la correction de ces énoncés. Il refusera donc les idées totalement hors sujet en justifiant son refus et invitera les élèves à corriger les fautes grammaticales des énoncés : seuls les énoncés corrects (obtenus par un travail en commun de toute la classe) seront écrits au tableau.

- Classement des idées

Les élèves font un choix entre tous les énoncés puis les classent en fonction de l'idée directrice.

- Rédaction du plan

Quand les énoncés ont été classés (regroupés ou séparés) le plan peut être dégagé par l'ensemble de la classe.

- Rédaction

Certaines parties du devoir pourront être rédigées en classe sous le contrôle du maître, le reste devant être rédigé à la maison.

b) - Compte rendu du devoir

- Correction en dehors de la classe.

Au cours de la correction des copies, le maître fait un relevé des principales fautes qu'il rencontre. Il essaie de classer ces fautes dans diverses rubriques : idées hors sujet - plan non respecté - fautes de grammaire - orthographe - conjugaison - fautes de syntaxe etc...

- Correction en classe et remise des devoirs.

Avant la remise des devoirs aux élèves, le maître reprend avec eux le plan du devoir puis signale les fautes les plus fréquentes, ces fautes sont alors corrigées en commun (il est possible d'écrire une phrase incorrecte au tableau et de la faire corrigée par toute la classe, les élèves ne copiant dans leurs cahiers que la phrase correcte).

Après la remise des copies, le maître pourra lire à toute la classe les 2 ou 3 meilleurs devoirs.

.../.

- Listes des thèmes
- Choix des textes
- Oeuvres intégrales : lecture suivie

7ème - 8ème - 9ème - 10ème Années.

- 13 -

7ème année

Thèmes

- L'école :
- la rentrée scolaire
  - mon école
  - la vie à l'école

- Les jeux :
- les jeux d'enfants
  - les sports (individuels, collectifs)
  - les compétitions (scolaires, nationales, internationales).

- La famille:
- la vie en famille
  - les parents
  - la famille élargie
  - les joies et les peines (naissances, maladies, décès..)

- Le travail des jeunes:
- satisfaction du travail bien fait
  - apprentissage d'un métier

- Les fêtes:
- les fêtes religieuses, familiales, scolaires, nationales et internationales.

- Les paysages naturels:
- la savane, la forêt, la montagne
  - les cours d'eau
  - la mer:
  - la protection de la nature.

- L'habitat :
- la maison
  - le village
  - le quartier

.../.



- 14 -

Les animaux :

- les animaux domestiques
- les animaux sauvages
- la protection des animaux

Les loisirs :

- la pêche
- la chasse

Le courrier :

- la poste
- la lettre
- le télégramme

Les voyages

- les moyens de locomotion
- voyages vers la ville ou vers la campagne
- (départ, arrivée, paysages traversés).

Les besoins fondamentaux de l'homme :

- repas, logement, vêtements
- instruction (école à caractère religieux)
- instruction (école européenne)

La forêt et la savane :

- conditions naturelles
- destruction du milieu naturel (feux de brousse, déboisement, pollution, etc...)

Les contes et légendes:

- mettant en scène des animaux entre eux
- mettant en scène des hommes et des animaux.

Le temps :

- les saisons : la saison sèche, l'hivernage
- les effets du climat sur la vie des hommes.

Les jours et les nuits:

- l'aube, le jour, le coucher du soleil
- la nuit, la lune, l'obscurité.

Les jeux, le travail des enfants:

- activités culturelles et ludiques pendant les vacances
- participation aux travaux pendant les vacances.

Les communications:

- différents moyens de communication
- progrès dans les communications entre les hommes

Les voyages :

- départ, voyage proprement dit, arrivée
- accueil
- découverte.

D'autres horizons:

- à la découverte d'un autre monde

- à la découverte d'autres hommes
- à la découverte d'autres cultures.

Les portraits physiques :

- marques de la jeunesse, de la vieillesse
- marques de santé, de maladie, de difficultés ou de souffrances.

9ème Année

Thèmes

Le portrait physique :

- révision de la 8ème année.

Le portrait moral :

- les qualités et les défauts
- les sentiments, les moyens d'expression des sentiments.

La vie en société :

- les conditions de vie
- la compréhension mutuelle
- la solidarité, le travail collectif
- la tolérance, le respect d'autrui, le respect de la vie.

Les métiers :

- le travail manuel, le travail intellectuel
- la complémentarité des métiers
- le choix d'un métier
- la conscience professionnelle
- la discipline dans le travail.

Les loisirs :

- les loisirs individuels et les loisirs collectifs
- l'organisation des loisirs : les centres culturels.

Les moyens d'information (les médias)

- la lettre, le journal
- la radiodiffusion
- la télévision, la vidéo, le cinéma.

Les mouvements de population

- les migrations
- l'exode rural
- le tourisme
- le commerce

La sécheresse:

- la désertification
- ses causes principales: causes naturelles, l'action de l'homme
- conséquences de la désertification
- la lutte contre la désertification: le reboisement (fête de l'arbre) etc....

10ème Année

Thèmes

Les âges de la vie:

- l'enfance
- l'adolescence
- l'âge adulte
- la vieillesse
- les conflits de générations

La famille:

- le mariage : problèmes, choix, dot
- les relations au sein de la famille
- l'héritage.

L'éducation:

- l'éducation traditionnelle, l'initiation
- l'éducation familiale
- l'éducation moderne
- rapports entre les deux types d'éducation.

Le folklore :

- les instruments de musique
- les chants et les danses
- les masques, les rites, les totems
- l'animisme, les génies, le déisme
- les guérisseurs, les féticheurs, les charlatants

Les traditions orales:

- les proverbes (contenu philosophique)
- les devinettes
- les fables.

La tradition et le modernisme:

- étude comparative : tradition et modernisme
- menace des fondements de la civilisation africaine
- Prose, poésie, théâtre comme moyens d'expression.

CHOIX DE TEXTES DE LECTURE

- 7ème Année : "Les contes d'Amadou Koumba"  
 "Les nouveaux contes d'Amadou Koumba: (Birago Diop)  
 etc...
- 8ème Année : "Climbié (Bernard Dadié)  
 "Le Lieutenant de Kouta (Massa Makan Diabaté) etc...
- 9ème Année : "A l'écoute du monde" 4è, collection  
 André David, I.P.A.M.  
 "Sous l'orage" (Seydou Badian Kouyaté)  
 etc...
- 10ème Année : "L'enfant noir" (Camara Laye)  
 "Black Boy" (Richard Wright)  
 "Tribaliques" (Henri Lopès)  
 "Le ~~Tieux~~ nègre et la médaille" (Ferdinand Oyono)  
 etc...

A ces romans il conviendra d'ajouter en 9ème et 10ème années une pièces de théâtre, exemple "jusqu'à nouvel avis" (Guillaume Oyono M'Bia), et pour toutes les années des poèmes d'auteurs africains contemporains.

- 20 -

## VOCABULAIRE THEORIQUE

7ème, 8ème, 9ème, 10ème Années.

Remarques

Le programme de vocabulaire théorique présenté ci-après est <sup>prévu</sup> pour les 4 années du Collège.

C'est dans cette liste que le professeur puisera les éléments à enseigner en fonction de leur apparition dans les textes. Exemple : si un texte contient le mot "valetaille", le maître pourra bâtir un exercice dans lequel la valeur du suffixe "aille" (péjoratif) apparaîtra clairement. Si au cours des quatre années du collège, le professeur ne rencontre aucun mot contenant le suffixe "aille", il ne l'étudiera pas.

Les éléments du mot

- le radical
- le suffixe
- le préfixe.

Exemple : incapable

préfixe : in  
radical : cap  
suffixe : able

I. Valeur de quelques suffixes nominaux1. Action ou résultat de l'action:

- ade (promenade), - age (assemblage), - aille (s) (semilles),
- aison (salaison), - ison (trahison), - ation (préparation),
- ition (finition, - (s) sion (concession), - isation (nationalisation), - (e) ment (aménagement), - erie (tuerie), - ure (sciure), - ture (monture), - ature (ossature).

2. Qualité, propriété, fonction:

- ance (vraisemblance), - ence (transparence), - escence (dégénérescence), - at (attentat), - ité (générosité), - eté (pauvreté), - té (bonté), - (er), - ie (mesquinerie), - esse (bassesse), - ise (bâtisse), - eur (auteur).

3. Opinion, attitude:

- isme (communisme)

.../.

4. Partisan d'une opinion ou d'une attitude:

- iste (capitaliste)

5. Agent d'une action

- eur (plongeur), - (is) seur (bâtitseur), - (is)ateur (utilisateur), - euse (repasseuse), - (is) (blanchisseuse), - atrice (démonstratrice), - ier (routier), - ière (couturière), - aire (libraire), - ien (informaticien), - ienne (mathématicienne), - iste (chimiste), - er (e) (boucher), - er (docker), - eron (bûcheron), - on (neq (patron), - ot (cheminot).

6. Instrument, machine, objet fonctionnel:

- eur (brûleur), - euse (agrafeuse), - (a) trice (excavatrice), - air (arrosoir), - oire (baignoire), - ier (vaisselier), - ière (cafetière).

7. arbre (ou végétal) producteur:

- ier (manguier).

8. lieu de fabrication, d'exercice, de vente

-erie (boucherie), - oir (parloir).

9. état

- age (esclavage), - é (parenté)

10. collectifs

- ade (décade), - (r) aie (palmerais), - aine (vingtaine), - aille (ferraille).

11. contenu, mesure

- ée (cuillerée)

12. péjoratifs

- aille (racaille), - ard (chauffard), - asse (vinasse), - ace (populace), - âtre (marâtre).

13. diminutifs

- aut (levraut), - eau (chevreau), - ceau (lionceau), - ereau (lapereau), - eteau (louveteau), - elle (ruelle), - et (poulet), - elette (côtelette), - in (diablotin), - ine (bottine), - ct (flot), - ote (tremblote), - otte (jugeotte), - (er)on (moucheron), - illon (taurillon), - ille (brindille), - (er)ole (banderole), - (i) (c) ule (monticule), - iche (barbiche). .../.



14. Habitants d'une région ou d'une ville

- ain (e) romain), - an (e) (texan), - ais(e) (français), - éen (ne) (guinéen), - ien(ne) (ivoirien), - on (ne) (breton), - ard (montard), etc...

15. 2<sup>e</sup> anniversaire - aire (centenaire)

Valeur de quelques suffixes adjectivaux

1. Propriété, relation

- ain (e) (hautain), - (i) aire (alimentaire), - é (imagé), - el(le) naturel, - (i) al (colonial), - (i) er (hospitalier), - esque (livresque), - eur (euse) (monteur), - eux (peureux), - if (ive) (curatif), - in (enfantin), - ique (cubique), - atoire (ostentatoire), - u (chevalin).

2. intensif

- issime (richissime)

3. possibilité

- able (probable), - ible (lisible), - uble (soluble)

4. indication du rang, multiplicatifs

- ième (centième), - uple (quadruple).

Valeur de quelques suffixes verbaux

1. action

- iser (égaliser), - ifier (fructifier).

2. action ou état

- oyer (tutoyer).

3. fréquentatifs, diminutifs, péjoratifs

- ailler (ravitailler), - asser (rêvasser), - eler (craqueler), - eter (valster), - iller (fondiller), - iner (trotter), - icher (pleurnicher), - onner (tâtonner), - ot (t)er (vivoter), - ouiller (chatouiller).

Valeur des préfixes français

a - a- = absence (anormal)

.../.

ad, a, ac, ap = rapprochement (amener, accourir, apporter) aéro = aérien (aéropostal)

anté, anti = avant (antédiluvien)

anti = contre (anticonstitutionnel)

auto = réfléchi (autodéfense, autobiographie)

bi -, bis - = deux (bimensuel)

circon -, circum - = autour (circonscire)

co -, com -, con-, col- = ensemble (copropriétaire, conglomerat.)

contre- = opposition, proximité, substitution (contre-révolutionnaire)

dé (s) -, dis - = séparation, cessation, différence (débrancher, disjoindre).

en -, em -, in - = éloignement à l'intérieur (enlever, importer)

entre -, inter - = réciproque, entre, à demi (s'entraider, international, entrouvrir).

é -, ef - = enlèvement (effeuiller)

ex - = en dehors, ancien (exporter, ex-président)

extra- = intensif, en dehors (extraordinaire)

hémi - = à demi (hémisphère)

homo - = semblable (homosexuel)

hyper - = intensité excessive (hypertension)

hypo - = intensité insuffisante (hypotension)

in -, im -, il -, ir -, = négation (inégal, illégal, irrécusable)

infra - = situation au-dessous (infrastructure)

intra - = à l'intérieur (intraveineux)

mal -, mau - = négatif, mauvais, inexact (maladroit, maudire)

mé(s) - = négatif, mauvais (mécontent, mécontent)

méta- = au-delà (métaphysique)

mini - = petit (mini jupe)

mono - = comportant un élément (monoplace)

néo - = nouveau, récent (néocolonialisme)

non - = négation (non - aligné)

paléo - = ancien, archaïque (paléolithique)

pan - = rassemblement en un tout (panafricain)

par - per - = achèvement (parfaire)

para - = protection, voisin de (parachute, paraphrase)

.../.

- 24 -

péri - = autour de (périphrase)  
 poly - = nombreux, plusieurs (polycopier)  
 post - = après (postnatal)  
 pré - = avant, devant (prémolaire)  
 pré - port - , pour - = en avant, avant, achèvement en faveur de  
 (projeter-poursuivre).  
 ré \_ , re - , = répétition, inversion (redire, réadapter)  
 rétro - = en arrière (rétroviseur)  
 semi - = à demi (semi-remorque)  
 sou(s) - , sub - = insuffisant, au dessous (submersible)  
 sur - , super - = intensif, au dessus de (surdoué, superstructure)  
 supra - = au dessus de (supranational)  
 sus - = plus haut (susdit)  
 télé - = à distance, relatif à la télévision (télé-enseignement -  
 téléguidé).  
 trans -, tra - , tré-, très - = au-delà, intensif (transvaser, tré-  
 passer)  
 tri(s) - = trois (triangle)  
 ultra - = intensif, au-delà (ultraviolet)  
 uni - = qui comporte un seul élément (unicellulaire)  
 vi (ce)- = substitution (vice-président)

Remarque :

1. Préfixes productifs et préfixes non productifs.

"Il a décacheté sa lettre puis l'a recachetée."

Dans cette phrase, l'opposition de sens entre les éléments préfixaux dé/re est clairement comprise : la lettre a cessé d'être cachetée, puis elle a été de nouveau cachetée. Les phrases de base sont perçues et la transformation phrase mot peut être faite dans les deux sens. On dit que cette formation est motivée : le préfixe est alors productif, c'est-à-dire susceptible d'être utilisé consciemment par toute personne parlant le français pour former des mots dérivés. Au contraire, seul un historien de la langue française ou de la langue latine peut reconnaître un élément préfixal dans abhorrer, pourfendre, opposer ou consulter. Les préfixes de s ces mots ne sont plus productifs, car ils ne sont plus perçus en tant qu'unités autonomes dotées d'un sens

- 25 -

Au collège puis au lycée, le professeur ne fera étudier que les préfixes productifs. Les préfixes nominaux, qui servent à former des noms ou des adjectifs - d'où peuvent être dérivés d'autres noms, d'autres adjectifs et des verbes- et les préfixes verbaux, qui servent à former des verbes- d'où peuvent être dérivés des adjectifs, des noms ou d'autres verbes.

1. L'étude systématique du vocabulaire conduira le professeur à rechercher pour chaque mot exploité : des synonymes, des homonymes, des antonymes, des paronymes ; et à opérer des regroupements (familles de mots, groupement lexicaux et sémantiques).

- 26 -

III. GRAMMAIRE

7ème, 8ème, 9ème, 10ème années.

7ème année

Rappel : la phrase simple : groupe nominal sujet - groupe verbal (verbe et complément).

- les signes de ponctuation
- l'accentuation
- l'emploi de la majuscule.

I. Le groupe nominal1- Le nom

- nom commun et nom propre
- genre et nombre
- cas particuliers du genre et du nombre.

2. Les déterminants du nom

- l'article . articles définis et indéfinis
  - . élision de l'article
  - . genre et nombre
- les déterminants possessifs (adjectifs possessifs) : genre et nombre
- les déterminants démonstratifs (adjectifs démonstratifs) : genre et nombre
- les déterminants indéfinis (adjectifs indéfinis) quelque, chaque, tout, certain : genre et nombre
- les déterminants numériques (adjectifs numériques cardinaux)
- les déterminants interrogatifs (adjectifs interrogatifs) : genre et nombre.

3. Les adjectifs qualificatifs:

- genre et nombre
- accord simple en genre et en nombre avec le nom
- cas particuliers : nouvel, bel, vieil...

4. Les adjectifs numériques ordinaux

- 27 -

#### 4. Les adjectifs numériques cardinaux

### II. Le groupe verbal

1. le verbe : accord du verbe avec son sujet
2. l'adverbe.

### III. Notion de pronoms

- pronoms personnels sujet : je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles
- Pronoms personnels compléments :  
  - direct : me, te, le, la, nous, vous, les, se.
  - indirect : me, te, lui, nous, vous, leur, se.
  - de renforcement : moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles.
- pronoms possessifs (reconnaissance)
- pronoms démonstratifs (ce, c')
- pronoms indéfinis : quelqu'un, chacun, tout.

### IV. Les prépositions les plus courantes (à - de - par - pour - sur - sous - dans - entre).

### V. Les fonctions dans la phrase simple

- la fonction du sujet : accord du verbe avec le sujet
- la fonction de complément d'objet : complément d'objet direct et complément d'objet indirect
- la fonction d'attribut : attribut du sujet
- la fonction de complément circonstanciel : lieu, temps, cause.

8ème année

I. Vérification des connaissances acquises en 7ème année

La phrase simple:

- ses constituants (nom, déterminant, adjectifs qualificatifs, verbe, pronom etc...)
- principales fonctions (sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, attribut, complément circonstanciel : lieu, temps, cause).

II. Les fonctions dans la phrase simple

- le sujet : nature, place, accord
- l'attribut (attribut du sujet)
- le complément d'objet direct (nature, place)
- le complément d'objet indirect (nature, place)
- les compléments d circonstanciels (temps, lieu, cause, manière).

III. Les déterminants

- l'article (défini, indéfini, partitif)
- les déterminants possessifs
- les déterminants démonstratifs
- les déterminants numéraux cardinaux
- les déterminants indéfinis
- les déterminants interrogatifs
- les déterminants exclamatifs.

IV. Le nom

- le nombre (cas particuliers)
- les expressions du nom:
  - .les adjectifs qualificatifs
  - .les adjectifs numéraux ordinaux
  - .le complément du nom
  - .la subordonnée relative.

V. Les pronoms

- les pronoms personnels
- les pronoms relatifs
- les pronoms démonstratifs
- les pronoms possessifs
- les pronoms indéfinis
- les pronoms interrogatifs.

.../.

## VI. Le groupe verbal

- le verbe
- l'adverbe:
  - . les adverbes les plus courants : temps, lieu, manière
  - . formation des adverbes en "-ment"
- emploi de l'indicatif : expression du présent, du passé et du futur
- emploi des modes (infinitif, indicatif, impératif)
- voix des verbes (active, passive, pronominale).

## VII. La phrase

- la phrase affirmative, négative, exclamative, interrogative, interro-négative
- les conjonctions de coordination
- les propositions dans la phrase (propositions indépendantes, coordonnées, subordonnées relatives).



9ème annéeI. Vérification des connaissances acquises en 8ème année

- les mots dans la phrase
- les types de phrases
- les propositions dans la phrase (proposition indépendante, propositions coordonnées, proposition subordonnée relative, proposition principale)
- fonctionnement de la phrase simple.
  - . groupe nominal sujet
  - . groupe verbal (verbe et compléments du verbe)
  - . complément d'objet direct
  - . complément d'objet indirect
  - . complément d'objet second
  - . compléments circonstanciels (lieu, temps, cause, manière)

II. Le nom

- formes du féminin et du pluriel

III. L'adjectif qualificatif

- formes du féminin et du pluriel
- accords
- degrés de signification (comparatif, superlatif)
- fonction de l'adjectif (épithète, attribut, apposition).

IV. Les pronoms personnels

- formes.

V. Les pronoms adverbiaux : y. enVI. Les pronoms relatifs: qui, que, dont, où (étude particulière de dont dont)

Les pronoms relatifs composés : lequel, auquel, duquel (plus les formes du féminin et du pluriel).

VII. Fonctionnement de la phrase complexe

Découverte de :

- la subordonnée relative
- la subordonnée conjonctive complément d'objet ou complétive (introduite par que).

.../.

- 31 -

- les subordinées circonstancielles de cause, de conséquence, de but, de condition, d'opposition, concession, de temps.

#### VIII. Transformations

- transformation interrogative
- transformation négative : ne... pas, ne... plus, ne... jamais
- transformation nominale : exemple : quand il est entré → à son entrée.
- transformation infinitive : exemple : il faut que vous travailliez → il vous faut travailler.
- transformation passive
- transformation pronominale : exemple : j'ai pris la clé → je l'ai prise.

#### IX. Valeur et emploi des temps

- modes indicatif, conditionnel, subjonctif.

10ème année

I. Etude des phrases

- la phrase simple : propositions indépendantes
- la phrase composée: propositions indépendantes coordonnées ou juxtaposées .
- la phrase complexe : proposition principale et propositions subordonnées : relative  
conjonctive (complétive)  
circonstancielle.

II. Expression de la circonstance

- les compléments circonstanciels (construction, reconnaissance)
- les compléments circonstanciels de: moyen, accompagnement, manière, lieu, dans la phrase simple.
- expression du temps, de la cause et de la conséquence, du but, de la condition, de l'opposition-concession, de la comparaison dans les phrases simples et les phrases complexes.

III. Approfondissement de l'étude du groupe nominal

- Le ncm : cas particuliers du genre et du nombre  
transformation nominale à partir de l'adjectif, à partir du verbe.
- L'adjectif :  
.accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif, cas particuliers.
- Le pronom  
.emploi des pronoms : en et y, lui et leur  
.emploi des pronoms relatifs  
.place des pronoms personnels.

IV. Le verbe

- les auxiliaires "être" et "avoir" dans les temps composés.
  - accord du participe passé (avec l'auxiliaire avoir et dans les verbes pronominaux).
  - transformations passive et infinitive
  - les modes et les temps usuels
  - la concordance des temps
- .../.

CONJUGAISON

7ème, 8ème, 9ème, 10ème Années

Remarques :

- 1- Le professeur fera varier les formes Verbales dans de véritables situations de communication.
- 2- Il veillera à conjuguer les verbes à toutes les formes : affirmative, négative, interrogative, interro-négative.
- 3- Il indiquera les temps des verbes rencontrés dans les textes même si ces temps n'ont pas été étudiés de façon systématique.
- 4- Il exigera une connaissance parfaite de la conjugaison des verbes les plus fréquents et les plus utiles (aller, croire, devoir, dire, faire, mettre, partir, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir, et bien sûr les verbes avoir et être).
- 5- Il se contentera de faire reconnaître certains temps (conditionnel passé 2ème forme, subjonctif imparfait et plus-que-parfait) sans exiger que ses élèves sachent conjuguer les verbes à ces temps peu usités. Toutefois si le professeur utilise de vieux textes où il rencontre ces temps, alors il les enseignera systématiquement.

I. Les groupes de conjugaison

- les verbes du 1er groupe
- les verbes du 2ème groupe
- les verbes du 3ème groupe.

III Les verbes auxiliaires : être et avoir.III. Le verbe allerIV. Verbes du 1er groupe aux temps simples de l'indicatif

- le présent
  - l'imparfait
  - le futur simple
  - le passé simple
- Verbes : chanter, commencer, demander, manger, travailler, ...

V. Verbes du 2ème groupe aux temps simples de l'indicatif:

Verbes : avertir, blanchir, bondir, finir, réussir, ...

VI. Verbes du 3ème groupe aux temps simples de l'indicatif

- Aller, devoir, dire, écrire, faire, partir, pouvoir, savoir, sortir, valoir, venir, voir, vouloir, ...

VII. Verbes du 1er groupe aux temps composés de l'indicatif.

- le passé composé
- le plus-que-parfait
- le passé antérieur
- le futur antérieur

(voir liste des verbes en IV)

VIII. Verbes du 3ème groupe aux temps composés de l'indicatif

(voir liste des verbes en V)

IX. Verbes du 3ème groupe aux temps composés de l'indicatif

(voir liste des verbes en VI)

X. Verbes pronominaux à l'indicatif

Verbes : s'asseoir, se coucher, s'habiller, se laver, se lever, se taire, etc...

XI. Verbes impersonnels à l'indicatif

Verbes : falloir, pleuvoir, geler, neiger, ventiler

Verbes : coûter, mesurer, peser, valoir.

I. Le mode indicatif

- verbe être aux temps composés
- verbe avoir aux temps composés
- verbes en cèrret-ger à l'indicatif
- verbes en eler et eter à l'indicatif
- verbes en ayer, oyer et uyer à l'indicatif
- verbes du 3ème groupe à l'indicatif
  - . en re = conduire, construire, écrire...
  - . en dre = attendre, perdre, prendre, correspondre,...
  - . en re = boire, croire, vivre,...
  - . en tre = mettre, connaître,...
  - . en aindre, eindre, oindre = craindre, peindre, joindre.

II. Le mode conditionnel

- . présent
- . passé 1ère forme
- . passé 2ème forme (reconnaissance seulement)
- Verbes du 1er groupe : 3 exemples au choix
- Verbes du 2ème groupe: 3 exemples au choix
- Verbes du 3ème groupe: (voir liste ci-dessus).
  - . Verbes être et avoir
  - . Verbes : aller, croire, devoir, dire, faire, mettre, pouvoir, savoir, valoir, venir, voir, vouloir.

III. Le mode impératif

- Verbes du 1er groupe
- Verbes du 2ème groupe
- Verbes du 3ème groupe  
(3 exemples de chaque type)
- Verbes irréguliers à l'impératif  
aller - dire - faire - ouvrir - partir, savoir
- Verbes être et avoir.

IV. Verbes pronominaux à l'impératif et au conditionnel

s'asseoir, se lever, se taire, etc...

9ème année

I I. Révision

- verbes avoir et être aux modes conditionnel et impératif
- verbes impersonnels
- verbes pronominaux

II. Modes indicatif et conditionnel

- verbes acheter, appeler, appuyer, bécoter, effacer, essayer, jeter, nettoyer, payer, peler

III. Concordance des temps

- modes indicatif et conditionnel.

IV. Accord du participe passé

- avec l'auxiliaire être  
verbes: monter, tomber, se blesser
- avec l'auxiliaire avoir  
verbes: boire, lire, écrire, faire, dire,...

V. Mode subjonctif

- . 4 temps : - présent
  - imparfait (reconnaissance seulement)
  - passé
  - plus que parfait (reconnaissance seulement)
- verbes du 1er groupe
- verbes du 2ème groupe
- verbes du 3ème groupe
- verbes en dre = coudre, vendre, prendre
- verbes en re = boire, vivre
- verbes en tre = mettre, connaître
- verbes en ir = courir
- verbes en aindre, eindre, oindre = craindre, peindre, joindre
- verbes avoir et être
- verbes impersonnels : geler - neiger - pleuvoir
- verbes fréquents (voir liste dans les remarques alinéa 4).

10ème année

I. Révision

- verbes pronominiaux aux différents modes étudiés
- concordance des temps
- accord du participe passé avec être
- accord du participe passé avec avoir.

II. Mode infinitif

présent

passé

III. Mode participe

présent

passé

IV. Révision générale des modes et des temps

- valeur des temps
- emploi des temps
- confusions entre certains temps
  - . imparfait et passé simple (1ère personne du singulier)
  - . futur simple et conditionnel présent (1ère personne du singulier)

V. Révision des verbes les plus fréquents à tous les temps



Cette liste ne propose pas une progression des difficultés orthographiques, mais un contenu à étudier en fonction des problèmes rencontrés par les élèves au cours des exercices écrits.

I. Difficultés de graphie des homonymes

- a - à - ah ! as (verbe avoir)
- air(l') - aire (une) - ôre (une) - hère (un) - erre (V.errer)
- amande (une) - amende (une)
- an (un) - en
- ancre (une) - encre (de l')
- art (un) - are (un) - arrhes (des)
- au - eau (de l') - os (des) - oh !
- bal (un) - balle (la)
- bar (un) - barre (une)
- bas - bât) (un) - bat (V.battre)
- biais (le) - billet (un)
- bois (le) - boit (V.boire)
- bon (un) - bond (un)
- boue (la) - bout (un) - bout (V.bouillir)
- camp (le) - quand - quant -
- canne (une) - cane (une)
- cap (un) - cape (une)
- car - car (le) - quart (un)
- ce - se - ceux
- ceci - ceux-ci
- c'est - ces - s'est - ses-sait (V.savoir)
- champ (un) - chart (un)
- chaud - chaux (la)
- chocur (un) - coeur (un)
- cher - chair (la) - chaire (une)
- chiè - chique (une)
- col (un) - colle (de la)
- compte (un) - conte (un)

.../.

- coq (un) - coque (une) - ccke (du)
- cor (un) - corps (le)
- cou (le) - coup (un) - coût (le) - coud (V.coudre)
- cour (le) - cours (un) - court (adj. ou un court de tennis)
- cuis (si) - cuire
- dans - dent (une) - d'en
- dance (la) - danse
- davantage - d'avantage
- don (un) - dont
- doit (un) - doit (V.devoir)
- où - d'où
- de - dû (V.devoir)
- est - est (V.être)
- étant (un) - étant - étend (V.étendre)
- fin (le) - fin (une) - feint (V.feindre)
- fer - fer (du)
- faite (une) - faite (le) - faites (V.faire)
- fois (le) - fois (une) - foie (le)
- guerre - guerre (la)
- ôte (un) - ôte (V.ôter)
- autel (un) - autel (un)
- joue (le) - joug (un) - joue (V.jouer)
- la - là - las - l'a (il l'a vu)
- l'air - l'haleine - l'alène
- laid (du) - laid - laie (une) - les - l'ai (je l'ai trouvé) - l'est - l'es
- leur - l'heure - leurre (un)
- lit (un) - l'y - lie (le) - lit (V.lire)
- l'ont - l'ont (ils l'ont amené)
- l'eau (un) - l'eau
- lire (une) - lire (V.lire)
- mail (un) - mâle (un) - malle (une)
- mais (mais de) - mais - mes - mets (un) - met (V.mettre)
- maire (une) - mer (la) - maire (un)
- maître (un) - maître (un) - mettre - m'âtre (je crois m'âtre trompé)
- mis (de la) - mis (V.mettre)
- mille (le) - mille

.../.

- moi - mois (un)
- mon - mont (un) - m'ont (ils m'ont servi)
- mort - (la) - mors (un) - maure (un) - mord (V.mordre)
- mur (un) - mûr
- né (il est né) - nez (un)
- non - nom (le) - n'ont (ils n'ont pas d'argent)
- or (conjonction) - hors - or (de l')
- où - ou
- pain (un) - pin (un) - peint (V.peindre)
- panse (une) - pense (V.penser)
- par - part (une) - part (V.partir) - pare (V.parer)
- parti (un) - partie (une)
- pause (une) - pose (V.poser)
- père (un) - pair (un) - paire (une) - perd (V.perdre)
- peu (un) - peut
- plaine (une) - pleine
- plan (un) - plant (un)
- plutôt - plus tôt
- poil (un) - poêle (une) - poète (un)
- pois (un) - poids (un)
- pont (un) - pond (V.pondre)
- pot (un) - peau (la)
- poule - (une) - pool (un)
- port (un) - porc (un) - pore (un)
- près - prêt
- prix (le) - pris - prit (V.prendre) - prie (V.prier)
- riz (du) - rit (V.rire)
- sa - ça
- sain - saint (un) - sein (le) - ceint (V.ceindre)
- sans - sang (le) - s'en (il s'en va) - sent (V.sentir)
- serre (une) - serres (V.serrer) - sert (V.servir)
- si - scie (une) - s'y (elle s'y trouve)
- signe (un) - cygne (un)
- sont ( ) - son
- sot (un) - seau (un) - saut (un) - sceau (un)
- sou (un) - sous - saoul ou soûl
- soi - soie (la) - soit (V.être)
- .../.

- 41 6

- sur - sûr
- ta - tas (un) - t'a (il t'a appelé)
- taux (le) - tôt
- taire - terre (la)
- tant - temps (le) - t'en - taon (un) - tend (V.tendre)
- tes - taie (une) t'est -il t'est cher) tait (V.taire)
- toi - toit (un)
- ton - thon (un) - t'ont (ils t'ont frappé)
- tort (un) - tord (V.tordre)
- tout - toux (la) - tous (tous les enfants)
- vers (prép.) - vers (un) - verre (un) - ver (un) - vert
- veau (un) - vos - vaut (V.valoir)
- vil - ville (une)
- voix (une) - voie (une) - voit (V.voir)
- vu - vue (la)

## II .Difficultés d'accord

- adjectifs qualificatifs
- participe passé avec "avoir"
- participe passé avec "être"

## III.Graphies de l'adjectif verbal et du participe présent

### IV. Graphie des verbes terminés en :

- eler - eter - cer - ger - guer - ier - quer - uyer - ayer - oyer

### V. Graphie des adverbes en "ment"

### VI. Graphie des noms terminés en

- é / ée
- tion/sion

### VII. Les accents : aigu, grave; circonflexe.

TECHNIQUES DE L'EXPRESSION 7ème, 9e, 10ème années7ème année

N.B.: Ces rubriques ne feront pas l'objet de cours magistraux. C'est seulement à l'aide d'exercices pratiques que le professeur pourra mettre en place la compétence chez les élèves.

I. Construction de phrases simples affirmatives

- Structure de la phrase simple  
Sujet - verbe - complément (S - V - C)
- . Phrases simples avec :
- 1 S + 1 V + 1 C
- 2 S + 1 V + 1 C
- 2 S + 1 V + 2 C
- 1 S + 1 V + 1 C circonstanciel
- 1 S + 1 V + 1 attribut.

II. Construction de phrases simples négativesIII. Construction de phrases simples interrogatives

- En employant des mots interrogatifs
- En employant l'inversion du sujet.

IV. Construction de phrases simples interro-négativesV. Construction de phrases composées

- Par juxtaposition
- Par coordination.

VI. Construction d'un paragraphe

- Avec des phrases simples, des phrases composées
- Organisation du paragraphe : idée principale-idées secondaires  
- mots de liaison.

VII. La rédaction

- La description : d'un objet, d'un lieu, d'un paysage, d'une scène jouée ou vécue).

- 45 -

## 8ème année

### I.I. Révision

- Construction de phrases simples
- Manipulations :
  - . Exercices de transformation
  - . Exercices de substitution
  - . Exercices de paraphrase
- Construction de paragraphes à partir d'une idée principale.

### II. La rédaction

- Le portrait physique
- le récit (suite d'événements coordonnés ou juxtaposés).

### III. Le compte-rendu

- de lecture (d'un récit organisé)
- de visite.

### IV. Ébauche d'un plan de rédaction

- introduction
- développement
- conclusion.

### V. Le dialogue

- Exercices pratiques.

### VI. Rédaction d'une lettre personnelle.

9ème annéeI. Démarche à suivre pour faire une rédaction (voir instructions)II. La phrase complexe

- structure
- construction de phrases complexes
- construction d'un paragraphe.

III. Compte-rendu de lecture

- recherche du plan (de la composition) d'un texte
- recherche des idées.

IV. Le portrait moralV. Le récit

- techniques du récit
- exercices pratiques

VI. Exposé - débat

- exercices pratiques sur l'exposé (oral et écrit)

VII. Rapport d'activité

- définition
- caractéristiques
- exercices pratiques

VIII. Le résumé

(le texte à résumer doit présenter un plan clair).

IX. Rédaction d'une lettre officielle : formules

10ème année

I. Révision

- la description
- le récit
- le portrait (physique et moral)
- le résumé de texte

II. Le devoir de rédaction

- les différentes parties
- quelques types d'introduction
- quelques types de conclusion

III. La prise de notes

- importance
- techniques de la prise de notes : exercices pratiques

IV. Le dialogue

- du dialogue au récit
- du récit au dialogue
- dialogue entre deux ou plusieurs interlocuteurs
- la notion de réplique
- idée de monologue

V. Le style indirect

VI. L'explication de texte

- situation du texte
- recherche de l'idée générale
- recherche du plan
- explication littérale (fond et forme)

VII. Initiation à la dissertation

- techniques de l'argumentation

VIII. Préparation aux épreuves du brevet



REPUBLIQUE GUINEE

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

*Sécretariat d'Etat à l'Enseignement Pré-Universitaire***PROGRAMME DE****FRANÇAIS****LYCEE**

Conakry, Août 1989

Les présents programmes de l'Enseignement Secondaire sont une nouvelle édition de ceux issus des Ateliers d'Août 1987.

Cette édition a tenu compte des critiques et suggestions les plus pertinentes faites depuis Octobre 1987, date d'introduction des nouveaux programmes. Ainsi, il a été procédé à une définition plus précise des objectifs pédagogiques et à une meilleure clarification des contenus à enseigner.

Pour l'ensemble des disciplines, les instructions méthodologiques proposées soulignent la nécessité de conduire l'enseignement par des méthodes actives qui éveillent la curiosité de l'élève et l'amènent à acquérir les notions, faits, lois et principes de façon constructive.

Nous estimons que la maîtrise de toutes les composantes des programmes et leur bonne exécution aux premier et deuxième cycles du Secondaire contribueront à rehausser de façon significative le niveau de l'enseignement dans notre pays.

Présentés dans la version actuelle, les programmes sont plus faciles à exploiter par les enseignants qui pourront en évaluer les réalisations et les limites en vue d'un réajustement ultérieur.

L'Institut Pédagogique National, saisit cette occasion pour exprimer sa profonde gratitude à l'endroit de tous ceux qui ont contribué à l'amélioration de nos contenus d'enseignement et à leur diffusion.

---

PLAN D'ETUDE DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE ( HORAIRE )

M A T I E R E S	C O L L E G E							L Y C E E S						
	Scs Sles			Scs Mathé				Scs Expéri						
	7è	8è	9è	10è	11è	12è	T	11è	12è	T	11è	12è	T	
Français	8	8	8	8	8	6	6	5	4	4	4	5	4	
Histoire	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	
Géographie	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	
Mathématiques	6	6	6	6	4	4	4	8	8	8	4	4	4	
Physique	3	3	3	3	2	2	2	5	5	5	4	4	4	
Chimie	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	
Biologie	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	4	4	4	
Economie	0	0	0	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	
Philosophie	0	0	0	0	2	4	4	1	2	2	1	2	2	
Géologie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	
Instruction Civique	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Arabe/Anglais	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Education Physique	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
TOTAUX	130	130	130	130	130	30	30	130	130	130	30	30	30	

SCIENCEES SOCIALES			SCIENCEES MATHÉMATIQUES			SCIENCEES EXPÉRIMENTALES		
11e	12e	Term	11e	12e	Term	11e	12e	Term
8 h	6 h	6 h	5 h	4 h	4 h	5 h	4 h	4 h

11e Sciences Sociales (8 h)

- Grammaire Vocabulaire - Orthographe (1 h)
- Explication de texte (2 h)
- Commentaire Composé (2 h)
- Résumé de texte (1 h)
- Dissertation (2 h)

12e Sciences Sociales et Terminale: Sciences Sociales (6 h)

- Grammaire - Vocabulaire - Orthographe (1 h)
- Explication de texte (1 h)
- Commentaire Composé (2 h)
- Résumé de texte (1 h)
- Dissertation (1 h)

11e Mathématiques et 11e Sciences Expérimentales (5 h)

- Grammaire - Vocabulaire - Orthographe (1 h)
- Explication de texte (1 h)
- Résumé de texte (1 h)
- Dissertation (2 h)

12e Mathématiques Terminale - 12 Sciences Expérimentales Terminale Soes Exp (4 h)

- Grammaire - Vocabulaire - Orthographe (1 h)
- Explication de texte (1 h)
- Résumé de texte (1 h)
- Dissertation (1 h)

## - Enseignement du français au Lycée

### I. Objectifs généraux:

L'enseignement du français au Lycée vise à consolider et à développer les acquis fondamentaux du collège : les capacités de communication et d'expression, l'acquisition de méthodes et de techniques.

Le professeur n'hésitera donc pas à se référer, chaque fois que cela sera nécessaire, à tel ou tel domaine du programme du collège qu'il aura jugé suffisamment maîtrisé par les élèves (que ce soit en grammaire, en orthographe, en conjugaison ou en vocabulaire).

Cependant, au lycée, l'enseignement du français vise surtout un objectif plus élevé : celui de la culture. Il s'agit :

- de former les jeunes élèves à leur propre culture (littérature africaine) sans pour autant les former à la connaissance des cultures étrangères (littératures étrangères et en particulier littérature française).

- d'enraciner l'étude de la littérature dans son contexte de civilisation, tant sur le plan du contenu que sur le plan méthodologique (le développement de la pensée logique).

Le professeur devra montrer qu'il n'y a pas de modèle culturel unique et que chacune des littératures répond aux besoins d'une civilisation, d'une société donnée; cette diversité constitue un patrimoine universel commun auquel chaque peuple peut se référer pour forger sa propre culture.

- de favoriser, à travers l'étude de ces littératures, une plus grande maîtrise linguistique et stylistique du français. Le programme met un accent particulier sur les aptitudes à l'expression et les techniques à acquérir.

### 2. Programmes

Le programme de littérature comprend trois parties : littérature africaine - littérature française - littérature étrangère.

### 3. Instructions

#### 3. I. Thèmes

Le professeur procédera par une approche thématique qu'il combinera autant que possible avec une approche historique (en particulier en littérature africaine et en littérature française).

.../.

Quand cela sera possible, le professeur montrera que certains textes présentent des similitudes bien que n'appartenant pas à la même époque. Exemple : la révolte des cheminots du Dakar-Niger dans "les bouts de bois de Dieu" de Sembène Ousmane et la révolte des mineurs dans "Germinal" d'Emile Zola ont des similitudes bien que ces deux œuvres soient d'époques différentes. Il en est de même de "Madame Bovary" de Gustave Flaubert et de "Walamou" d'Abdoulaye Sadjou.

Quant à la littérature étrangère, le professeur procédera par une approche géographique. Il montrera que l'étude littéraire est universelle et que tous les peuples ont une identité culturelle.

### 3.2. Les textes

Le programme prévoit une liste d'œuvres à consulter, ces œuvres doivent permettre l'approche et l'exploitation des thèmes. Il ne s'agit cependant là que d'indications : lorsque le maître ne trouve pas tel ou tel ouvrage de la liste proposée, il lui revient de choisir dans la documentation disponible les textes correspondants aux thèmes proposés.

Dans l'intérêt, aucun texte original ne pourra être donné tel quel aux élèves. Le professeur devra en effet diviser ces textes en séquences ne dépassant pas une trentaine de lignes pour en faciliter l'exploitation stylistique et linguistique. Les textes devront former un ensemble cohérent.

### 3.3. Œuvres intégrales

Le programme prévoit l'étude d'une œuvre d'un auteur par trimestre. Cette étude visera à réveiller le goût de la lecture chez les élèves.

L'œuvre intégrale pourra être étudiée selon la démarche suivante :

a) - le professeur demande aux élèves de lire l'œuvre dans sa totalité (un délai d'un mois sera accordé pour cette lecture).

b) - le professeur dirige l'étude suivie en classe, en se gardant bien de faire un cours magistral : c'est, en effet, aux élèves de montrer qu'ils ont lu, compris, apprécié l'œuvre et non au professeur d'imposer ses vues et de paraphraser l'œuvre.

Pour cette lecture suivie, des groupes d'élèves (3 ou 4) seront chargés régulièrement (une fois par semaine par exemple) de rendre compte (exposé oral) d'un ou plusieurs chapitres devant leurs camarades. Cet exposé sera accompagné de la lecture des pages ou paragraphes jugés les

.../:

... intéressants, ces textes pourront alors faire l'objet d'une exploitation approfondie sous la direction du professeur (explication de texte).

C'est à l'occasion de ces comptes-rendus qu'un véritable débat pourra s'instaurer en classe entre les élèves. Il est également conseillé d'exiger de tous les élèves la rédaction d'une analyse sommaire des chapitres étudiés; cette analyse sera copiée dans un cahier.

c)-Quand toute l'oeuvre aura été étudiée, les élèves feront une synthèse de tous les éléments étudiés : trame du récit, analyse de l'action, portrait des principaux personnages, description du milieu socio-culturel, remarques sur le style, etc...

Toutefois, le professeur ne dispose pas dans son emploi du temps d'heures spécifiques pour les oeuvres intégrales. Il devra donc aménager dans sa répartition annuelle un temps pour cette étude et profiter également des "heures d'études" de la classe.

Enfin, le professeur de français doit avoir à l'esprit que son cours ne vise pas seulement le développement des facultés qui permettent d'observer, d'analyser, de comprendre et de critiquer, de choisir et de créer; il doit aussi et la littérature en est un support privilégié - enraciner les idéaux de liberté et d'humanisme.

3.4. Techniques de l'expression

Le programme propose des études de textes dont les démarches et les objectifs sont très précis : il s'agit du résumé de texte, de l'explication de texte orale, et du commentaire composé. Il faut rappeler que ces résumés, explications et commentaires ne doivent pas faire l'objet de joutes oratoires prolongées et fastidieuses. Le rôle du professeur est, non pas de donner ses idées, mais d'amener les élèves à comprendre et apprécier un texte, il devra donc inciter les élèves à s'interroger, sur le texte (exemple: pourquoi l'auteur dit-il ceci plutôt que cela ? Quelle est l'intention de l'auteur, etc...), en bref, il aide à la découverte du texte sans jamais s'imposer. Le professeur limitera donc les références biographiques, historiques, littéraires, sociales etc... au strict minimum (quel est l'intérêt de faire copier aux élèves de longues pages sur la vie de l'auteur ?) toutes ses remarques devront tendre vers un seul but: l'étude de texte.

La dissertation est un exercice difficile que les élèves ne maîtriseront qu'avec une longue pratique. Il ne s'agit donc pas pour le professeur de dire comment on fait une dissertation (de faire l'histoire de la dissc-

La démarche consiste donc à : - 7 -

- a)- choisir les textes (en fonction des thèmes proposés)
- b)- étudier ces textes sur les plans de la forme (lexique-grammaire-style) et du fond (idées)
- c)-replacer brièvement le texte dans le contexte littéraire.

### I. Introduction à l'étude de la littérature

- la littérature orale
- la littérature écrite
- notions des genres littéraires

(cette introduction sera traitée en six heures de cours au maximum).

### II. Indication pour le choix des textes

#### 2.1. Littérature africaine

##### 2.1.1. Littérature africaine orale

- le conte
- la légende
- le mythe
- le proverbe
- la devinette.

##### 2.1.3. Littérature africaine écrite.

###### A) - l'enracinement

- la vie communautaire
- la structure de la société
- la religion (le sacré et le surnaturel)
- l'éducation
- l'art et la culture.

###### B) - le déracinement

- la destruction des structures
- le choc des cultures
- l'exode
- la métamorphose de l'individu et de la société
- les chemins de l'Europe.

#### 2.2. Littérature française

##### 2.2.1. Le siècle des lumières: triomphe de l'esprit critique

- l'esprit scientifique
- critique du système.

##### 2.2.2. Littérature contemporaine

#### 2.3. Autres littératures (profil sciences sociales)

- littérature anglaise : Shakespeare
- littérature espagnole : Cervantes
- littérature négro-américaine : Richard Wright

### III. Textes conseillés

#### 1. Littérature africaine

##### 1.1. Extraits des oeuvres suivantes

- "Ville cùrelle" Eza Boto x
- "L'aventure ambiguë" Cheick Hamidou Kane x
- "Le monde s'effondre" Chinua Achébé
- "Dramouss" Camara Laye x
- "Maïmàuna" Abdoulaye Sadjì x
- "Kocoumbo" "L'étudiant noir" Aké Loba
- "Un nègre à Paris" Bernard Dadié

##### 1.2. Oeuvres intégrales

- "L'enfant noir" Camara Laye
- "Soundiata ou l'épopée mandingue" Djibril Tamsir Niane x
- "Saint Monsieur Baly" William Sassine

.../.



2.4. Vocabulaire

- Travail approfondi des :

- ② Synonymes, paronymes, antonymes, familles étymologiques.
- Elaboration de grilles sémiques : les nuances du lexique.
- Expressions idiomatiques et proverbiales.

11ème ANNEE1. Techniques de l'expression1.1. Remarques générales

En 11ème année, de nombreux exercices de langue sont encore nécessaires pour que les élèves puissent aborder les travaux exigés au second cycle. (Voir programme de grammaire-orthographe et vocabulaire pour les classes de 11ème, 12ème et Terminale).

Le contenu proposé ci-dessous ne sera pas enseigné au moyen de cours théoriques mais grâce à de nombreux exercices pratiques.

1. Préparation au résumé de texte

- découverte de l'organisation du texte : idées principales, idées secondaires, mots de liaison.
- techniques du résumé

N.B. : les textes à résumer seront pris dans des oeuvres littéraires contemporaines ou dans la presse (journaux, revues).

2. Préparation à l'explication du texte

- situation du texte
- idée générale (thème)
- plan
- explication (fond et forme)
- dangers à éviter : l'histoire littéraire, la paraphrase.

3. Techniques de la prise de notes4. Préparation à la dissertation

- l'argumentation : arguments, recherche de preuves pour étayer les arguments
- classement des arguments
- rédaction.

5. Préparation au commentaire de texte

- explication linéaire du texte (voir explication en 2)
- sélection des arguments (en fonction du sujet)
- rédaction du commentaire composé.

6. Préparation à l'exposé et au débat

- recherche des arguments et des preuves
- l'exposé : lecture de notes
- le débat : écoute des autres, prise de parole.

2. Littérature

Les thèmes présentés ci-dessous ne feront pas l'objet d'un cours magistral car le rôle du professeur de français n'est pas de faire des cours sur l'histoire de la littérature. En particulier, les éléments de biographie des auteurs ne seront exposés que s'ils se révèlent utiles à la compréhension des textes.

.../.

GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE - VOCABULAIRE

11ème Année - 12ème Année et Terminale

1. Remarque

Le contenu proposé ci-dessous n'est qu'indicatif, le professeur devra en effet bâtir ses leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire à partir des erreurs réellement commises par ses élèves à l'oral et à l'écrit.

Il serait donc bon que le professeur de français fasse toutes les semaines un relevé des fautes et élabore des exercices en fonction de ce relevé.

2. Contenu

2.1. Grammaire

- Analyse grammaticale : les constituants de la phrase simple, les fonction de ces constituants.

La place des éléments dans la phrase.

- Analyse logique : les différentes propositions.

- Expression des circonstances :

- Le lieu, le moyen, la manière, le temps, la cause-conséquence, le but, la condition, l'opposition-concession, la comparaison.

- Enrichissement de l'expression ; comment varier les moyens d'expression.

Ex. : "les rues sont inondées à cause des fortes pluies" peut se dire : "les fortes pluies ont provoqué des inondations" ou "c'est parce qu'il pleut beaucoup que les rues sont inondées", etc...

- Transformations passive, infinitive, nominale.

- Discours direct, discours indirect.

- Figures de style : comparaison-métaphore-périphrase-allégorie, etc...

- Niveaux de langue ; populaire, courante, recherchée.

2.2. Conjugaison

- Modes et temps usuels

- Valeur, et emploi des temps

- La concordance des temps.

2.3. Orthographe

- Accord du verbe avec son sujet (plusieurs sujets, sujets coordonnés par ou et ni, etc...)

- Adjectifs verbal et participe présent

- Accord des participes passés avec avoir et être.

.../.

tation mais de la faire pratiquer par les élèves,. Au début, le travail se fera en commun et les élèves ne seront invités à rédiger qu'une partie du devoir exemple : l'introduction, 1 ou 2 paragraphes ou la conclusion).

Ce n'est qu'en 12ème année et en terminale que les élèves pourront faire une dissertation par mois.

Cette dissertation devra être corrigée et notée par le maître. De plus, lors de la remise des copies, le professeur fera un compte-rendu des devoirs en corrigeant les fautes les plus fréquentes et en proposant un plan type (qui pourra être pris parmi les meilleurs devoirs).

(Voir à ce propos les instructions pédagogiques sur la rédaction au collège).

### 3.5. Grammaire - Orthographe - Vocabulaire

Les professeurs de français des lycées déplorent à juste titre la faiblesse du niveau en langue de leurs élèves. Un des moyens de combler cette lacune est de continuer à enseigner la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire jusqu'en Terminale à raison d'une heure par semaine.

N.B.: Pour les options sciences expérimentales et sciences mathématiques, le programme de littérature se limitera aux deux premières rubriques : la littérature africaine et la littérature française.

- 1.3. Choix de poèmes  
 - Senghor, Birago, Diop
2. Littérature française
- 2.1. Extraits des oeuvres suivantes  
 - "L'esprit des lois" Montesquieu  
 - "L'encyclopédie" Diderot  
 - "Candide" Voltaire  
 - "Discours sur l'inégalité" Jean Jacques Rousseau  
 - "L'Emile" Jean Jacques Rousseau
- 2.2. Oeuvres intégrales  
 - "L'étranger" Albert Camus  
 - "Le sagoïn" François Mauriac.

12ème ANNEE12EME ANNEEI. Techniques de l'expression \*

- l'explication de texte orale
- \* le résumé de texte
- la dissertation
- le commentaire composé.

En cas de nécessité, le professeur n'hésitera pas à revenir aux exercices proposés dans le programme de 11ème Année.

II. Littérature1. Littérature africaine

- I.1. Le réveil des consciences
- I.2. Le procès du colonialisme

2. Littérature française

- 2.1. Individu et société dans la 1ère moitié du XIXè
- 2.2. Bourgeois et Ouvriers vers 1870
- 2.3. Le romantisme : Chateaubriand - Victor Hugo
- 2.4. Baudelaire.

3. Autres littératures

- 3.1. Littérature russe
- 3.2. Littérature américaine

III. Textes conseillésI. Littérature africaine

- 1.1. Extraits des oeuvres suivantes  
 - "Mission terminée" Mongo Beti  
 - "Les bouts de bois de Dieu" Sembène Ousmane  
 - "Une vie de boy" Ferdinand Oyono  
 - "Discours sur le colonialisme" Aimé Césaire  
 - "L'étrange destin de Wangrin" Amadou Hampaté Bâ \*
- "Batouala" René Baran  
 - Extraits de "Cahier d'un retour au Pays natal" Aimé Césaire

1.2. Oeuvres intégrales

- "Les bouts de bois de Dieu" Sembène Ousmane
- "Maïmouna" Abdoulaye Sadj

- 1.3. Choix de poème (l'I.P.N se propose de publier une anthologie poétique pour les classes de lycée)

2. Littérature française

- 2.1. Extraits des oeuvres suivantes  
 - "Le dernier jour d'un condamné" Victor Hugo  
 - "Les Misérables" Victor Hugo  
 - "Le rouge et le noir" Stendhal

.../.

- "Madame Bovary" Gustave Flaubert
- 1 "René" Chateaubriand
- "Châtiments", "Les contemplations" Victor Hugo
- "Les fleurs du mal" Baudelaire

## 2.2. Oeuvres intégrales

- "Germinal" Emile Zola
- "Boule de suif" Guy de Maupassant

## 3. Autres littératures

### 3.1. Extraits des oeuvres suivantes

- Brésilienne : "La boutique aux miracles" Jorge Amado
- Haïtienne : "Gouverneurs de la rosée" Jacques Roumain

### 3.2. Oeuvre intégrale

- "La mère" Maxime Gorki

## T E R M I N A L E

## I. Techniques de l'expression

- l'explication de texte
- le résumé de texte
- la dissertation
- le commentaire composé.

En cas de nécessité, le professeur n'hésitera pas à revenir aux exercices pratiqués dans le programme de 11ème année.

## II. Littérature

### I. Littérature africaine

- I.1. L'Afrique des indépendances
- I.2. Problèmes de l'Afrique contemporaine

### 2. Littérature française

- 2.1. Révolte et engagement
- 2.2. La condition ouvrière

## III. Textes conseillés

### I. Littérature africaine

#### I.1. Extraits des oeuvres suivantes:

- "Cercle des tropiques" Alioum Fantouré
- "Les écailles du ciel" Thierno Monénembo
- "Perpétue" Mongo Beti
- "La tragédie du Roi Christophe" Aimé Césaire
- "Je ne suis pas un homme libre" Peter Abrahams
- "Poèmes" Léopold Sédar Senghor
- "Pigments" Gontran Damas

#### I.2. Oeuvres intégrales

- "Le soleil des indépendances" Ahmadou Kourouma
- "Une saison au Congo" Aimé Césaire

### 2. Littérature française

#### 2.1. Extraits des oeuvres suivantes:

- "La condition humaine" André Malraux
- "Thérèse Desqueyroux" François Mauriac.
- "Elise ou la vraie vie" Claire Etcherelli
- "La cantatrice Chauve" Eugène Ionesco
- "Les yeux d'Elsa", "Le crève-coeur" Poèmes de Louis Aragon

#### 2.2. Oeuvres intégrales

- "La peste" Albert Camus
- "Les mains sales" Jean Paul Sartre

### 3. Littérature russe

- "Guerre et Paix" Léon Tolstol

**ANNEXE 4**  
**LES MODÈLES D'ÉCRITURE**

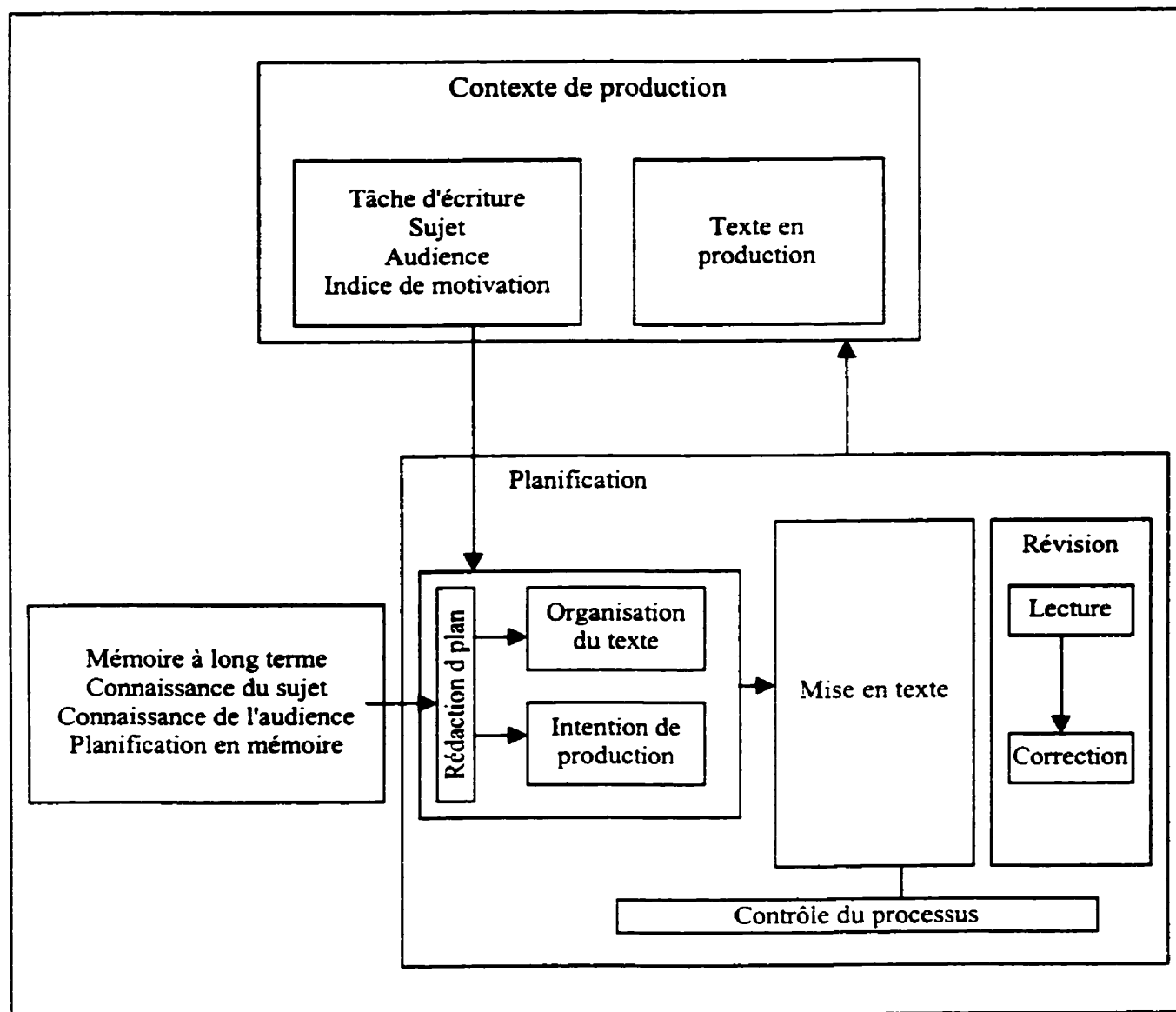
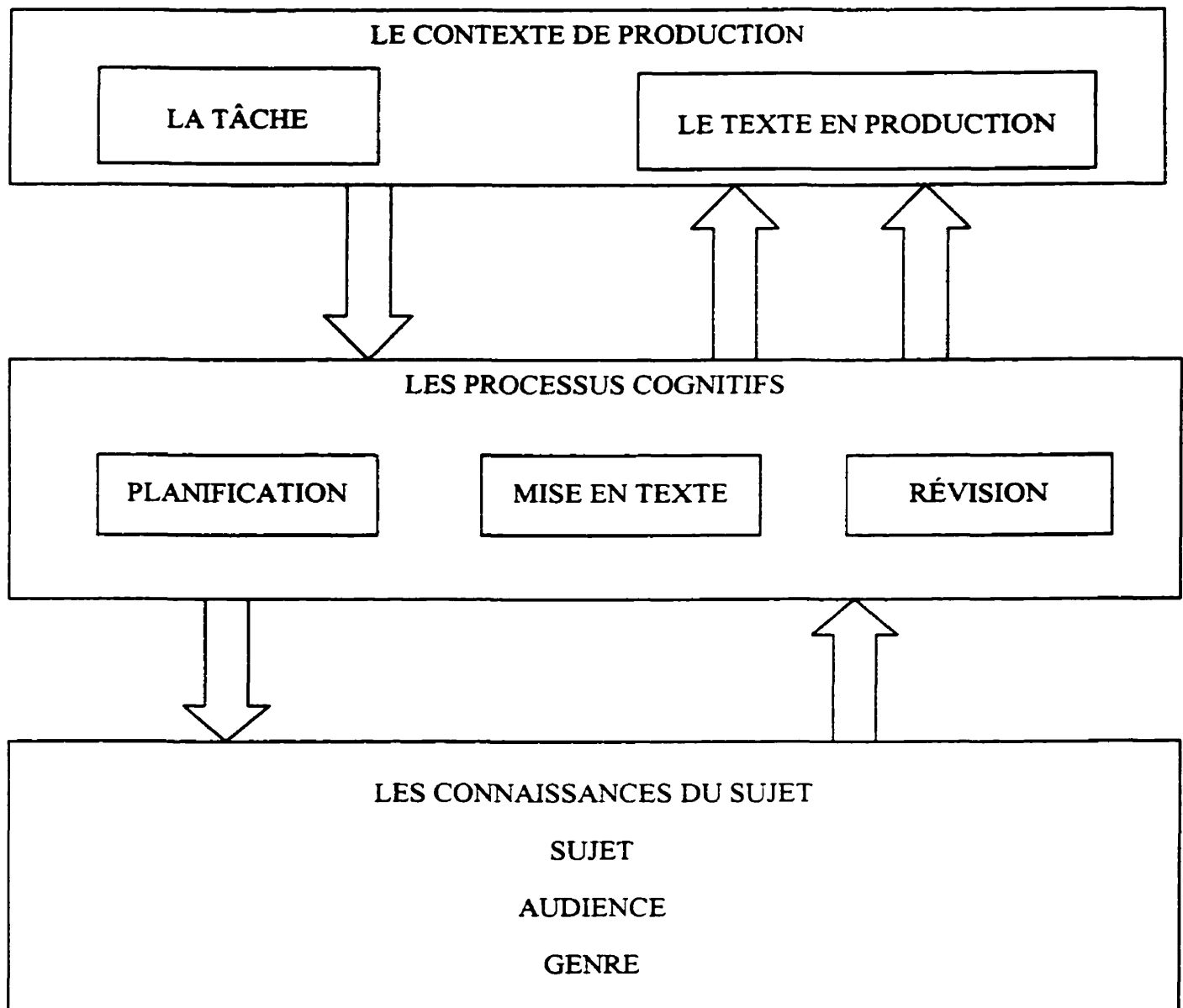


Figure 1 – Le modèle de Hayes et Flower (1980)

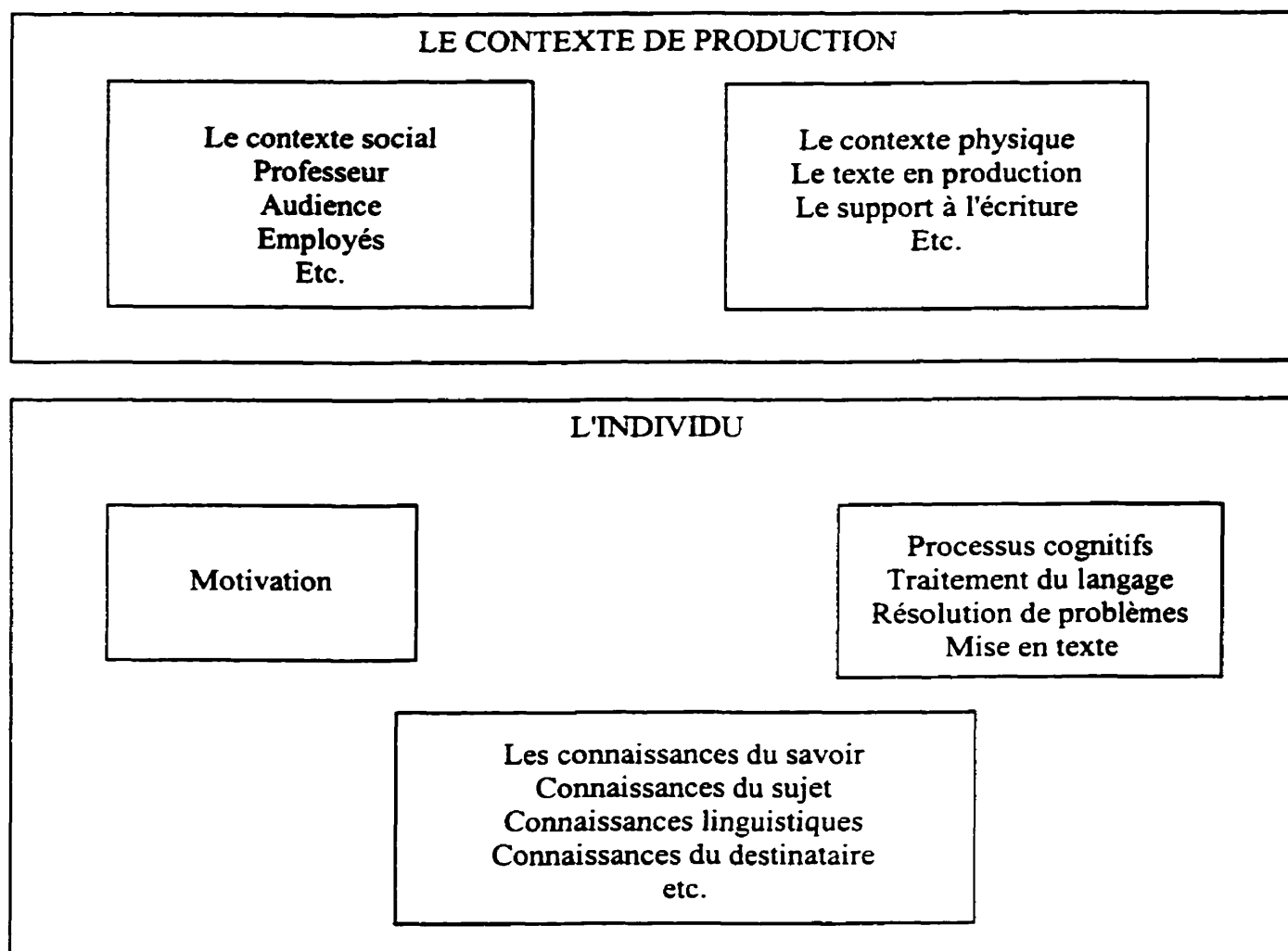
Source : Hayes, J.R et Flower, L. (1980). «Identifying the organization of writing processes». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal: Éditions Logiques.



**Figure 2 – Modèle révisé de Hayes et Flower (1994)**

Source : Hayes, J.R., (1994). «Un nouveau modèle du processus d'écriture». Traduit par Fortier, G., (1995). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.49-72). Montréal : Éditions. Logiques.





**Figure 3 –Nouveau modèle de Hayes (1995)**

Source : Hayes, J.R., (1995). «Le modèle révisé du processus d'écriture». Traduit par Fortier, G., (1995). In J.Y. Boyer, J.P. Dionne, P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.49-72). Montréal : Éditions. Logiques.

**ANNEXE 5**  
**ÉVOLUTION DES INSTITUTIONS DE FORMATION DES**  
**ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN GUINÉE DE**  
**1958 À NOS JOURS**

PÉRIODE	ÉCOLES	LIEU DE FORMATION	DURÉE	TYPE DE FORMATION
<b>Pendant la période coloniale, avant les Écoles normales fédérales</b>				
1958	William Ponty Katibougou Dabou	Sénégal Mali Côte d'Ivoire		Pédagogique
<b>De l'indépendance à la Révolution culturelle socialiste (1958-1968)</b>				
1961	École normale secondaire	Dabadou à Kankan	23 mois	Pédagogique
1962	Institut Polytechnique de Conakry	Conakry	5 ans	Académique
1964	École normale supérieure Jilius Nyérére	Kankan	2 ans	Pédagogique
1968	Institut polytechnique Jilius Nyérére	Kankan	5 ans	Académique/ Pédagogique
<b>Révolution culturelle socialiste (1968-1984)</b>				
1975	Facultés d'agronomie	Une par région administrative	2 ans	Agronomique
1979	École normale supérieure ENS	Manéah/Coyah	5 ans	Pédagogique
<b>Fin de la révolution culturelle socialiste à nos jours (1984-1998)</b>				
1989	Institut des sciences de l'éducation	Mahéah/Coyah	2 ans	Pédagogique