

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université ABDRAHMANE Mira de Bejaia

Faculté des Lettres et des Langues

Linguistique et Didactique du FLE



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de master en Linguistique et

Didactique du FLE

Thème

Grammaire textuelle et enseignement d'un texte qui présente des conseils en classe de 5^{ème} année primaire.

Réalisé par :

M^{elle} AOUCHICHE Sonia

Encadré par :

Dr AMMOUDEN Amar

Mr MAHFOUF Smail

***Année universitaire
2014/2015***

Dédicaces

*Avec mes sentiments de gratitude et de reconnaissance les plus
profonds*

Je dédie ce modeste travail à :

*Mes parents pour leurs immenses biens, leurs encouragements et leurs
sacrifices. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de l'amour
Dont ils ne cessent de me combler. Que dieu leur procure bonne santé et
longue vie.*

*Mes frères : Toufik, Fahim, Mohand, Abdelhak,
et mes sœurs : Foufa, Naima et Sissa.*

Toute la famille

*La mémoire de mon cher grand père et oncle
qui nous ont quittés en silence*

*Mon fiancé Bilal pour ses soutiens et sa
compréhension ainsi qu'à toute sa famille*

*Toutes mes amies : Salomé, Meriem, Salima, Assia pour leur
encouragement et leur soutien.*

Sonia

Remerciements

Avant tout, je remercie ALLAH le tout Puissant de m'avoir accordé la force, la santé et les moyens pour accomplir ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier exceptionnellement mes directeurs de recherche Dr AMMOUDEN, Amar et Mr MAHFOUF Smail pour leur orientation, leurs patiences et leur encadrement exceptionnel malgré leur occupations.

Mes remerciements s'adressent au responsable de notre master Dr AMMOUDEN Mhand qui n'a épargné ni temps ni aide pour la réussite de tous ses étudiants, je vous dis merci.

Mes remerciements les plus vifs vont à toute ma famille pour leurs encouragements continuel

Tous mes remerciements vont également aux enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire

Enfin, que tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude

Liste des tableaux :

| Numéro du tableau | Nom du tableau |
|--------------------------|---|
| 01 | La répartition des enquêtés selon le sexe |
| 02 | La répartition des enquêtés selon le grade |
| 03 | La répartition des enquêtés selon l'expérience |
| 04 | Les genres prescriptifs proposés |
| 05 | Les types de supports utilisés |
| 06 | Proposition de supports en dehors du manuel |
| 07 | L'approche d'un texte |
| 08 | Les activités au service de la production |
| 09 | Des activités pour remplacer ou renforcer celles du manuel |
| 10 | La relation entre la suffisance des activités et le recours aux activités en dehors du manuel |
| 11 | Genre de productions proposées |
| 12 | La relation entre les genres prescriptifs et les productions finales |
| 13 | Les difficultés des apprenants à l'écrit |
| 14 | La grammaire textuelle selon les enseignants |
| 15 | La grammaire du texte pour enseigner l'impératif |

Sommaire

Dédicaces

Remerciements

Liste des tableaux

Sommaire

Introduction générale07

Chapitre 01 : Cadre théorique.....10

1.1. Conception de la séquence didactique 12

1.2. La grammaire textuelle en classe de FLE 17

1.3. Les composantes de la grammaire du texte 18

2.1. Le texte : du type au genre.....25

2.1.1. La typologie des textes.....25

2.1.2. Le genre de texte.26

2.1.3. Le prescriptif.....28

3.1. La conception de la compétence textuelle.....30

Chapitre 02 : Analyse du corpus et propositions didactiques.....33

Section 01 : description de l'enquête.....33

**Section02 : analyse du questionnaire, interprétation des données et
vérification des hypothèses..... 39**

Section 03 : propositions didactiques.....53

Conclusion générale.....62

Références bibliographiques

Annexe

Table de matières

Introduction

Introduction générale

L'école est le milieu où l'apprenant peut apprendre une langue. Elle met à sa disposition des outils didactiques et pédagogiques pour assurer leur progression dans plusieurs domaines (culturel, professionnel, éducatif, psychologique...etc.). Autrement dit, l'enseignement est considéré comme un moyen de développement et de progression d'un pays, puisque l'école prépare le futur citoyen. C'est pourquoi le système éducatif algérien entreprend d'énormes efforts pour améliorer ce secteur.

L'enseignement du FLE en Algérie a connu plusieurs bouleversements, vu que le statut du français y demeure ambigu (langue étrangère ? langue seconde ? langue nationale ?). C'est ce que confirme Caubet :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme) » (Caubet, cité par Bekkou, 2008 :13)

Cependant, pour améliorer la qualité de l'enseignement en Algérie, la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée en 2000. Parmi les répercussions de cette refonte du système éducatif, nous notons le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Avec l'arrivée de cette approche, l'apprenant devient un acteur principal et autonome de son propre apprentissage qui construit ses propres connaissances. Ceci après avoir été pendant une longue période qu'un apprenant passif qui dépend de son enseignant. Ce dernier, à son tour change de statut : il passe d'un détenteur et d'un transmetteur du savoir à celui d'un

Introduction générale

simple animateur de sa classe. C'est ce qui est confirmé par l'ex-ministre de l'Éducation nationale : « *L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations – problèmes.* » (Benbouzid, 2009). Autrement dit, l'approche par compétence est une démarche qui permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs faire et des compétences adéquates pour faire face aux diverses situations de la vie active.

L'enseignement par genres de discours et dans le cadre de la séquence didactique s'inscrit dans cette démarche, étant donné qu'on rentre en contact avec une ou plusieurs personnes en produisant des genres. Autrement dit, on agit socialement en produisant des genres. De ce fait, être compétent, c'est pouvoir rédiger ou produire oralement des genres de discours de façon correcte et cohérente.

L'intégration de l'enseignement de la langue française dès la troisième année du primaire s'inscrit dans cet objectif :

« L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter /parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif »(Ibidem).

Ainsi, tous ces changements ont un seul objectif : Mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage et prendre en considération ses besoins, dans le but d'installer chez lui des compétences (orales et écrites) en facilitant son apprentissage d'une langue donnée, cet apprentissage passe nécessairement par la maîtrise de sa structure et ses principes théoriques (grammaire, phonologie, syntaxe, sémantique, lexique...etc.).

Introduction générale

Concernant l'enseignement grammatical, les anciennes méthodologies ont opté pour la grammaire de phrase. Comme son nom l'indique, celle-ci décrit uniquement le fonctionnement de la phrase ou du mot, alors que les élèves en classe sont généralement confrontés à des textes, aussi bien en compréhension qu'en production. Ainsi, durant ces deux dernières décennies, c'est la grammaire de texte qui est privilégiée, dans la mesure où l'étude et l'analyse d'un texte permet à un apprenant d'en réaliser un.

Dans notre présent travail, nous nous intéressons à l'enseignement des genres textuels en classe de FLE, plus précisément au texte qui présente des conseils. Celui-ci s'inscrit dans la grande famille de genres que Jean-Michel Adam appelle « *les textes qui disent de ou comment faire quelque chose* » (prescriptif). Ce genre est enseigné en classe de 5^{ème} année primaire. Il s'agit de la première séquence didactique du projet 04 du programme. A ce stade, l'apprenant est, en principe, capable de rédiger un texte (ou un paragraphe) composé d'une cinquantaine de mots.

Ainsi, tout au long de cette recherche, nous essaierons d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche qui est la suivante : Quel est l'apport de la grammaire textuelle dans la réalisation d'une séquence didactique portant sur le genre « conseil » ?

Pour répondre à notre question de la problématique, la réponse à une série de questions secondaires s'impose : Comment le genre « conseils » est abordé en classe de français en 5^{ème} année primaire ? Comment amener ces élèves à maîtriser le genre en question ? Comment mettre en évidence la grammaire textuelle pour l'enseignement du prescriptif au primaire ?

Nous serons guidée dans notre recherche par la formulation des hypothèses que nous avons formulé et aux quelles nous tenterons de répondre par notre recherche auprès des enseignants, des différents écoles, de classe de

Introduction générale

FLE, sont les suivantes : D'abord, la notion du genre ne semble pas être une notion cernée par les enseignants. Ensuite, il paraît que la séquence didactique n'est pas appliquée comme il se doit. Enfin, tout porte à croire que les activités proposées ne suffisent pas pour permettre aux apprenants de produire le genre cité.

Ce présent travail de recherche s'articulera donc sur deux chapitres :

Le premier chapitre intitulé « Cadre théorique ». Il sera scindé à son tour en deux parties : La première sera consacrée à la démarche de la séquence didactique et à la description de ses différentes étapes. La seconde partie sera réservée à la grammaire textuelle et ses composantes, mais aussi à l'enseignement par les genres, notamment les textes qui demandent de et comment faire quelque chose et leurs caractéristiques ainsi qu'à la compétence textuelle.

Dans le second chapitre, nous procédons à l'analyse de notre corpus, avant de faire quelques propositions didactiques.

Cadre Théorique

1.1. Conception de la séquence didactique

Enseigner les genres textuels en classe de FLE exige de l'enseignant l'utilisation des démarches et des processus d'apprentissage les plus adéquats afin de mieux accomplir leurs tâches et réussir cet enseignement. C'est pourquoi J. Dolz et B. Schneuwly proposent une nouvelle démarche pédagogique qui recommande des outils et des matériaux nécessaires pour enseigner et évaluer la production textuelle. L'importance de cette démarche réside surtout dans le fait que plusieurs aspects sont pris en charge (culturel, didactique, linguistique, langagier, socioculturel...etc.).

La séquence didactique, telle qu'elle est schématisée par J. Dolz et B. Schneuwly, a vu le jour dans les années 90. Mais elle n'a connu une application timide dans le milieu scolaire algérien qu'après la réforme de 2002.

1.1.1. Définitions

On peut définir la séquence didactique «*comme un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement* » (Legendre, 1993 :1152).

La séquence didactique est une démarche pédagogique conçue dans le but de l'amélioration des compétences écrites ou orales des élèves. Elle leur permet de construire leur propre enseignement. Dans le cadre de la séquence didactique, l'apprenant devient acteur de son apprentissage. Celle-ci permet surtout à l'enseignant d'être autonome et de réaliser facilement sa tâche. En outre, l'apprentissage fondé sur la séquence didactique permet à l'enseignant d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage, de compréhension, d'expression, de connaissances linguistiques et sociolinguistiques...etc.

Conception de la séquence didactique

De leur côté, J. Dolz et B. Schneuwly définissent ainsi la séquence didactique :

« on peut définir la séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires, organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe » (Dolz et Schneuwly, 2009 : 93)

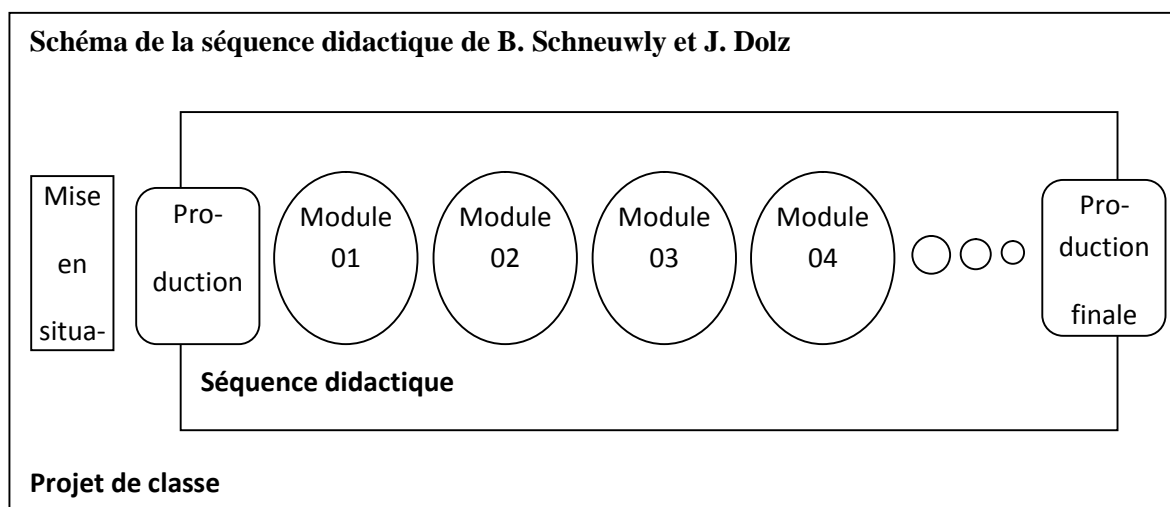
La démarche de la séquence didactique est un moyen d'enseignement très utile et important car elle organise l'apprentissage de plusieurs compétences de manière systématique ordonnée d'une part, d'autre part, elle définit et décrit ce que l'élève est capable de faire à la fin des quatre axes (ses capacités et ses motivations), la ou les méthodes pédagogique(s) utilisée(s) ,le choix compétences visées (linguistiques, sociolinguistiques, culturels, pragmatiques...etc.).

Selon De Pietro (2002 :16), la séquence didactique est :

« Un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés. »

Toutes ces définitions s'entendent sur le fait que la séquence didactique est un ensemble de séances enchainées destinées aux élèves pour qu'ils puissent maîtriser un genre textuel précis ou plusieurs genres à la fois et de développer leurs capacités langagières. Elle tourne autour d'un projet qui traite un genre textuel visant la maîtrise de ses caractéristiques, mais surtout un but communicatif donné.

1.1.2. Les étapes de la séquence didactique



Cette démarche passe par quatre étapes fondamentales qui sont : la mise en situation, la production initiale, un ensemble de séances ou d'ateliers et une production finale.

La mise en situation : Elle « *permet de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre* ». (Ibidem)

Ce point de départ est l'une des phases de la démarche de la séquence didactique. Elle permet à l'apprenant de se situer dans le projet visé (l'objet à travailler), d'avoir des connaissances sur le thème et les types de textes auxquels il aura à faire, d'avoir une idée sur les compétences langagières qu'il doit développer au cours de cette formation (séquence) mais aussi le prépare pour la deuxième phase de la séquence didactique, c'est-à-dire à sa première production. Pour résumer, elle est « *donc le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir* » (Dolz et Schneuwly 2009 :95).

Cette première phase détermine donc :

Conception de la séquence didactique

- Les représentations des élèves face au contenu du sujet du projet à réaliser.
- Les prés-acquis de l'élève et la relation qu'il entretient avec le sujet qu'il va traiter.
- Les éléments auxquels il fera référence pour atteindre le but visé par ce projet.
- Le type et le genre de texte qu'il va produire à la fin de cette formation.
- Le but du texte à produire.
- Les compétences communicatives qu'il doit développer.

La production initiale : Durant la production initiale, *«les élèves sont invités à la réaliser une première fois l'activité communicative projetée dans toute sa complexité (De Pietro 2002 :16).* Cette production est l'une des principales étapes de la démarche de la séquence didactique, car elle amène l'apprenant à réaliser sa première production du genre de texte annoncé par l'enseignant dans la mise en situation en se basant sur ses représentations vis-à-vis du genre textuel ,dont il est question, et ses connaissances.

La production initiale permet d'abord à l'apprenant de connaître le genre textuel qu'il doit écrire, de cerner ses capacités et ses difficultés. Elle permet ensuite à l'enseignant de vérifier les connaissances, les compétences et le niveau de ses élèves mais surtout d'avoir un aperçu sur les lacunes de ces derniers en ce qui concerne la maîtrise des caractéristiques du genre (communicatives, textuelles et linguistiques) en vue d'adapter la séquence didactique aux besoins et centre d'intérêt des apprenants dans l'unique but d'améliorer leurs capacités et compétences pour une production finale. C'est-à-dire concevoir les ateliers en tenant compte des lacunes des élèves pour pouvoir y remédier (Lousada, 2000 :92).

Les modules ou ateliers

Conception de la séquence didactique

Les modules sont une suite de séances enchainées visant l'amélioration des compétences des apprenants (langagières, culturelles, linguistiques...etc. « *Les ateliers sont fondés (dans leur choix et dans leur élaboration) sur l'observation des capacités initiales des apprenants et sur le repérage des principales difficultés qu'ils rencontrent* ». (Ibidem, p16). Autrement dit, les ateliers sont une série d'exercices portant sur les caractéristiques des genres textuels que l'apprenant étudie dans le seul but de les maîtriser et de parvenir à rédiger ce genre correctement en production finale « *Ces divers ateliers portent donc sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale* ». (Ibidem, p17).

La production finale

La production finale est l'aboutissement de la séquence didactique et constitue le lieu d'intégration des activités réalisées par l'apprenant, comme le souligne, E. Lousada :

« La séquence didactique débouche sur une production finale qui est le lieu d'intégration des savoirs construits et exercés .Elle donne aux élèves la possibilité à travers la réalisation de l'activité langagière dans sa totalité, de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers ». (Op.Cit, 94).

La production finale est similaire à la production initiale, mais elle est bien améliorée grâce aux activités proposées dans les ateliers. Autrement dit, en cette phase, l'apprenant sera capable de rédiger encore une fois un genre textuel particulier, mais cette fois il utilisera les connaissances qu'il a acquises durant cette séquence.

Conception de la séquence didactique

Pou conclure, la séquence didactique est une démarche formatrice qui vise la réalisation et l'enseignement d'un genre textuel donné ainsi que la maîtrise de ce dernier.

1.1. La grammaire textuelle en classe de FLE

La grammaire est un domaine qui a longtemps existé mais sous la forme de plusieurs nominations et conceptions (terminologie) vu son implication directe dans l'enseignement/ apprentissage des langues:(grammaire structurale, grammaire générative, comparé, historique, implicite, normative...etc.). Et cela est dû à la diversité des méthodologies d'enseignement et à la différence qui coexiste entre elles dans la mesure où chaque méthodologie opte pour la grammaire qu'elle prévoioe et se définit comme la plus apte et la plus adéquate pour enseigner les structures grammaticales d'une langue donnée.

Mais la grande majorité de ces grammaires prenaient la phrase comme objet d'analyse, c'est-à-dire qu'elle prend en charge « *des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* » (Maingueneau,2000 :143)

Même les milieux scolaires et les programmes d'apprentissage adoptent l'analyse de la phrase comme unique champ d'analyse et oublient le texte qui présente un champ plus large et qui suscite un intérêt de réflexion et d'analyse. Par contre, la grammaire textuelle s'occupe du texte et présente plus d'aspects à analyser.

Selon Jean-Michel Adam, la linguistique textuelle est «*une théorie de la production co (n) textuelle de sens qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concret* (.Adam, 2005 :03) La grammaire textuelle est un champ d'étude qui est étroitement lié au domaine de l'analyse de discours et à la didactique des langues. Elle s'est développée dans les années 1960 sous l'appellation de « la linguistique textuelle ». Elle est considérée comme un vaste

domaine d'analyse vu qu'elle prend en charge le lien qui coexiste entre les phrases. Ainsi, la grammaire textuelle est appliquée actuellement dans les programmes scolaires vu qu'elle décrit la fonction et la structure d'un texte qui détermine son organisation interne (Adam 2002). Enfin, la grammaire textuelle se fixe un objectif essentiel, celui de « *décrire les règles d'enchaînement qui organisent les ensembles d'ampleur plus large que la phrase, tout en partant de l'idée qu'un discours bien formé doit s'appuyer sur de l'information ancienne ou accessible en mémoire et qu'il doit progresser du point de vue de l'information;* »(Diana Costea, 200:10).

Toutes ces définitions de la grammaire textuelle montrent que celle-ci appréhende le texte dans sa globalité, en s'intéressant aux relations entre phrases et entre paragraphes.

1.2. Les composantes de la grammaire du texte

Comme tout domaine qui a marqué la linguistique, la grammaire textuelle est composée de plusieurs étapes et aspects qui font d'elle une grammaire à prendre en considération dans l'enseignement du FLE et un champ plus large à explorer. Elle nous permet, entre autres, de s'intéresser aux aspects de la cohérence et de la cohésion textuelles, à l'articulation du texte (articulateurs) et aux phénomènes de progression de l'information.

1.2.1. La cohérence textuelle

Qu'est-ce qu'un texte cohérent ? Le Petit Robert définit ainsi ce terme :

Lat. cohærens, p. prés. de cohære « adhérer ensemble »

Didact. Qui présente de la cohérence, de l'homogénéité. => homogène.

Qui se compose de parties compatibles, liées et harmonisées entre elles (discours, pensée). => harmonieux, 2. Logique, ordonné. Idées cohérentes.

Programme cohérent.

On comprend selon cette définition que la cohérence est une condition textuelle qui exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte. Elle s'intéresse au texte dans sa globalité. Autrement dit, elle s'intéresse à la qualité du discours et « *aux manifestations concrètes du langage, et implique donc une prise en considération du locuteur, du référent et de la situation de communication.* »(Op.Cit : 88).

La cohérence du texte est donc une organisation du texte qui lui donne du sens. « *Elle la fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non.* » (L. Lundquist, cité par Atmani F, 2006 :11).

Autrement dit, pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il progresse au niveau de l'information et que la relation entre les phrases soit exprimée par des connecteurs et organisateurs textuels. Ces organisateurs servent à l'articulation des parties du texte en indiquant les transitions, l'ordre et la progression des arguments. Ils permettent au lecteur de comprendre comment s'organise et évolue la pensée. Les prépositions, les coordonnants, les subordonnants, etc. Ne suffisent pas pour assurer cette organisation de la pensée. Il faut que le texte obéisse aux quatre règles de cohérence que Charolles appelle « les métarègles » : la règle de progression, la règle de continuité et de répétition, la règle de non contradiction et la règle de relation.

La règle de progression

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que chaque partie du discours apporte plus de sens par rapport à la précédente. Autrement dit, chaque partie du discours

doit apporter une information nouvelle par rapport à la précédente pour maintenir la progression.

La règle de continuité et de répétition

Pour qu'un texte soit cohérent, il ne faut pas qu'il soit redondant. Il ne doit pas reprendre certains éléments exactement de la même manière. Ainsi, pour éviter la répétition, les linguistes ont mis à notre disposition des procédés et des éléments linguistiques qui sont :

Les substituts lexicaux et grammaticaux.

La pronominalisation.

La définition.

Les anaphores conceptuels, déterminants et les déictiques contextuels.

Les relations textuelles (hyponymie, métonymie, synonymie et antonymie).

L'utilisation des pronoms (relatifs, personnels, possessifs, démonstratifs, réfléchis).

La règle de non contradiction

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique qui soit en contradiction avec le (ou les) précédent(s). Par exemple, je ne peux pas dire : « La veuve est revenue. Son mari l'attend à la gare », même si cet énoncé est grammaticalement correct.

La règle de relation

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les informations mises dans le texte correspondent à la réalité sociale, psychologique, culturelle... du récepteur. C'est à dire qu'il faut tenir compte des facteurs extralinguistiques du lecteur.

1.2.2. La cohésion textuelle

La cohésion textuelle, telle qu'elle est définie par D. Maingueneau est « *l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* ». (Maingueneau, 2002 : 156). D'une autre manière, nous pouvons dire que la cohésion textuelle s'occupe de l'organisation sémantique interne d'un texte et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques. Etant donné que la cohésion tient aux relations qui organisent les différents éléments de signification, elle participe d'une manière directe à la cohérence de l'ensemble des phrases qui constituent les actes de communication destinés aux lecteurs.

En résumé, dans un texte, le choix des mots, des constructions se fait en fonction de ce qu'on veut transmettre et véhiculer et de l'enchaînement logique et hiérarchique de l'ensemble des phrases.

1.2.3. La progression thématique

En plus des métrarègles de cohérence textuelle, la notion de progression thématique est au cœur de la grammaire textuelle. Elle est la manière avec laquelle l'information est distribuée dans un discours. Une telle organisation permet la cohérence de son texte.

« *La progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leurs ordres et la hiérarchie qui les unit dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication.* » (Carter, 2000:89).

La progression thématique est l'une des conditions qui participe à la cohérence et la cohésion d'un texte dans la mesure où elle est dotée de moyens linguistique nécessaires à la progression. Mais pour assurer cette progression, il faut prendre en considération et tenir compte de l'ensemble des procédés qui permettent au texte d'avancer dans l'information ou dans le communiqué qu'il transmet.

Certains linguistes tels que Michel Charolles et Bernard Combettes, pour ne citer que ceux-là, distinguent trois types de progression : la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et la progression à thèmes dérivés ou éclatés.

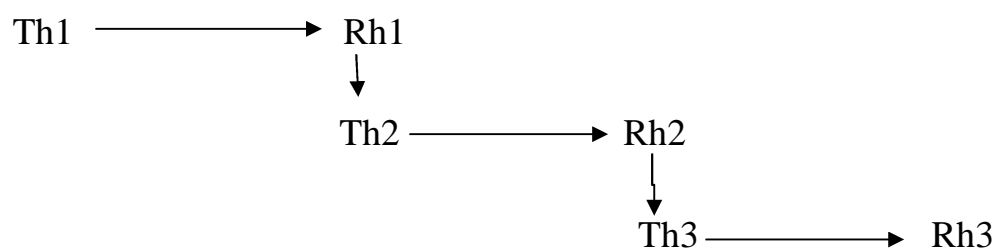
La progression à thème constant

Comme le souligne Carter la progression à thème constant « *est caractérisée par la présence d'un thème constant auquel s'adjoignent différents rhèmes successifs* » (Carter, 2000 :90). C'est le fait que le même thème est repris tout au long du texte ou des phrases successives. Elle peut être schématisée ainsi :

- 2. Th1 \longrightarrow Rh1
- 3. Th1 \longrightarrow Rh2
- 4. Th1 \longrightarrow Rh3

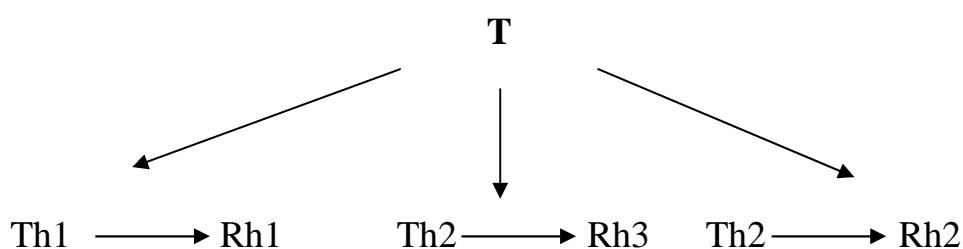
La progression à thème linéaire

Dans la progression à thème linéaire, le rhème de la première phrase devient le thème de la deuxième phrase auquel se joint un nouveau rhème. Celui-ci devient, à son tour, le thème de la phrase suivante. C'est-à-dire que chaque phrase dépend de son antécédente pour progresser étant donné que le rhème d'une phrase est la source du thème de la phrase suivante comme il est indiqué dans le schéma qui suit :



La progression à thèmes dérivés (éclatés)

Dans ce type de progression, chaque nouvelle phrase reprend le thème dominant du texte qu'on appelle aussi l'hyperthème qui peut être le titre d'un paragraphe ou d'un texte tout entier. Autrement dit, la progression à thèmes dérivés est le fait d'avoir un thème général ou global qui donne naissance à plusieurs thèmes ou rhèmes selon la nature de l'hyperthème dont il est question. Ce type de progression peut être schématisé de cette façon :



Dans le cadre théorique de ce présent travail de recherche, nous avons défini certaines notions qui sont étroitement liées entre elles et avec notre travail de recherche.

D'abord, la séquence didactique qui, d'une part, fait partie de notre problématique de recherche et d'autre part, à la fin de notre étude, nous serons amenée à élaborer une séquence didactique sur l'enseignement du prescriptif (injonctif) en classe de FLE (5AP), c'est pourquoi nous avons évoqué cette notion en détails.

Ensuite, la grammaire textuelle qui est une proposition qui figure dans l'incipit de l'intitulé de notre thématique de recherche : « Grammaire textuelle et typologies des genres écrits : étude et enseignement d'un type de texte en classe de FLE à travers un corpus (consignes, recette de cuisine, proverbes, conseils) le type prescriptif (injonctif) ». De plus, dans la séquence didactique que nous allons concevoir, nous allons tenter de mettre en évidence la place de la grammaire textuelle et ses principes dans l'enseignement du prescriptif en classe de FLE. C'est ce qui explique le choix des notions que nous avons employées telles que la cohérence, la cohésion, la progression thématique et ses types ...etc.

2.1. Le texte : du type au genre

2.1.1. La typologie des textes

Les types de textes sont fondés sur un ensemble de critères explicites qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que :

« la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache. » (Maingueneau, 2000 :144).

Les types de textes renvoient à différents actes de communication : raconter, renseigner, convaincre, ordonner, expliquer, faire agir...etc. C'est à dire que la variété des textes et leurs différences est due à l'usage que l'on fait du langage.

Ainsi, en se basant sur la classification de Weinrich qu'il trouve assez intéressante, Jean Michel Adam a distingué huit différents types textuels :

Le type textuel narratif qui sert à asserter des « énoncés de faire».

Le type textuel descriptif qui sert à asserter des « énoncés d'état ».

Le type textuel explicatif qui sert à expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un.

Le type textuel argumentatif qui sert à convaincre, persuader ou à faire croire.

Le type textuel injonctif (prescriptif) qui sert à ordonner, à inciter, à faire faire ou faire réagir.

Le type textuel prédictif qui sert à prédire (il s'actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique et l'horoscope.)

Le type textuel conversationnel qui tient compte des actes de paroles.

Le type textuel rhétorique qui concerne la poésie.

Mais après de nombreuses recherches Adam remet en cause cette classification et réduit ces types en nombre de 5 différents types qui sont (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal).

2.1.2. Le genre de texte

La notion de genre est de plus en plus présente en linguistique et dans le domaine de la didactique des langues. L'importance de cette notion est résumée dans la citation suivante :

« Un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un discours. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques » (Rastier cité par Carter, 2000 :153-154).

On peut définir le genre comme « *un programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la généralisation d'un texte que son interprétation ; elles ne relèvent pas du système fonctionnel de la langue, mais d'autres norme sociales* » (Rastier, cité par Bronckart, 2008 :10-11). Autrement dit, le genre est d'abord un objet qui présente une constance et une mutation car il peut évoluer, disparaître ou émerger selon les contextes de son apparition.

Selon le point de vue des linguistes et théoriciens (Rastier, Adam, Bronckart, etc..) chaque discours compte un nombre déterminé de genres comme le souligne Rastier dans ce passage « *puisque tout texte se rattache à la langue par un discours et à un discours par la médiation d'un genre (...) l'étude des genres doit devenir une tâche propriétaire pour la linguistique.*» (Rastier, cité par Carter ,2000 :153).

Les genres sont une unité qui est composée de deux faces : l'une linguistique et l'autre sociale. Ils sont d'une diversité infinie (Adam, 1990), leur étude implique deux différentes dimensions : une dimension langagière et l'autre sociale. Et cela parce que c'est le langage courant qui construit les genres textuels ou discursifs. Pour conclure le genre est devenu actuellement la préoccupation de la linguistique textuelle car :

« *Tout genre de discours est associé à une certaine organisation textuelle, qu'il revient à la linguistique textuelle d'étudier. Maîtriser un genre de discours, c'est avoir une conscience plus ou moins nette des modes d'enchaînement de ses constituants sur différents niveaux : de phrase à phrase mais aussi dans ses grandes parties.* » (Rastier, 1990 :34).

Les genres textuels sont perçus aussi comme des modèles communicatifs socialement construits qui permettent de résoudre des problèmes de communication, estimé centraux pour la construction de la réalité sociale.

2.1.3. Le prescriptif (injonctif)

Le prescriptif est un genre très présent dans le quotidien de l'enfant, soit dans ses activités ou ses jeux, soit dans les relations qu'il entretient avec ses parents, ses enseignants, son directeur, ses camarades, etc. C'est pourquoi il est important d'enseigner ce type de texte en classe de FLE afin de doter les élèves des outils linguistiques et didactiques pour leur permettre de lire et écrire ce type de texte, de comprendre ses différentes structures et de savoir relier les illustrations qui accompagnent le texte..

Le texte injonctif ou prescriptif est un texte qui propose une action ou donne des instructions, des consignes précises à un récepteur ou destinataire. Sa fonction est de conseiller, inciter, expliquer, commander, ordonner, inviter, donner des ordres, etc. En un mot, ce sont les textes qui accomplissent l'acte de "faire faire à quelqu'un quelque chose" (Adam,1999 :30).

Ses objectifs sont de :

Permettre aux élèves de mieux comprendre les consignes (règlements, règles à suivre, les consignes des activités pédagogiques...etc.).

Permettre aux élèves de faire le va- et-vient entre le texte et les illustrations qui l'accompagnent.

Donner l'opportunité au locuteur de mobiliser son interlocuteur.

Inciter quelqu'un à agir ou réagir face à une situation problème.

Influencer sur le comportement d'autrui.

Comme tous les autres type de texte, le prescriptif est composé de plusieurs parties : Une liste de matériel ou d'ingrédients (recette de cuisine, mode d'emploi d'un appareil), une suite d'actions à réaliser dans un certain ordre ; des schémas à suivre, des dessins, des illustrations , etc. des, icones, des

La grammaire textuelle en classe de FLE

démarches et des procédés pour réaliser quelque chose ou fabriquer quelque chose.

Parmi ses caractéristiques grammaticales, nous citons la référence à la 2^{ème} personne (tu, vous), l'emploi de l'impératif, l'expression d'obligation ou de l'ordre, l'énumération, l'emploi des phrases courtes, le recours à la tournure impersonnelle, l'utilisation de l'infinitif à valeur impérative, l'utilisation du futur à valeur impérative, la fréquence des verbes d'action et de mouvement, l'emploi des adjectifs et des adverbes incitatifs, l'emploi de verbes de modalité, le recours aux organisateurs textuels chronologiques.

Il existe une grande variété de textes prescriptifs qui sont : la recette de cuisine, le mode de fabrication, le mode d'emploi, les règlements, les règles, les slogans, les proverbes, les conseils, les consignes...etc. Cette variété de textes sont des genres textuels qui s'inscrivent dans le prescriptif ou l'injonctif.

3.1. La compétence textuelle en classe de FLE :

Aborder un texte en classe de langue, suscite chez les apprenants la maîtrise de la compétence textuelle c'est-à-dire cette aptitude à lire et à écrire un texte mais aussi à reconnaître n'importe quel texte.

Autrement dit, la compétence textuelle est l'ensemble des savoirs et des savoirs faire portant sur l'organisation des textes dans la mesure où elle concerne toutes les connaissances liées au genre de texte et à sa cohérence.

Pour Sophie Moirand la compétence textuelle est cette :

« Partie spécifique de la composante linguistique de la compétence de communication. Il s'agit en fait de ce qui relie, soit sur le plan syntaxique, soit sur le plan sémantique les éléments linguistiques à l'intérieur d'un texte : système des relations de co-référence (anaphores et cataphores grammaticales), système des relations de contiguïté sémantique (réitérations, parasyonymes, hyperonymes, hyponymes), articulateurs logiques et rhétoriques » (Moirand, 1990 :36).

Quant à Rück qui a beaucoup investi dans ce domaine, prétend que la compétence textuelle est *« les capacités de constitution de cohérence et de délimitation textuelle à visée fonctionnelle (au sens actif comme au sens réceptif) domaine dans lequel les points de vue thématiques et typologiques ont également un rôle à jouer »*. (Rück, cité dans Boussad, A, 2008 :22).

Il ajoute : la compétence textuelle est *« la capacité d'agir linguistiquement avec succès dans un acte de communication »* (ibidem).

Pour ce qui concerne Dominique MAINGUENEAU il soutient que : *« Puisque les sujets parlants sont capables de dire d'une suite de phases si elle est cohérente ou non, on est en droit, pensait on de poser l'existence d'une sorte*

de « compétence textuelle » en vertu de laquelle les locuteurs peuvent produire et interpréter des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase. » (D. MAINGUENEAU, 2003 :175).

Pour lui, la compétence textuelle est la « capacité » d'un jugement de cohérence. Et de son côté J-M ADAM rejoint, en quelque sorte, la définition de MAINGUENEAU et pose que:

« Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivant qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité. » (JM ADAM, 1990 :180).

Pour conclure, la compétence textuelle est l'ensemble de savoirs formels relatifs à l'organisation des textes et les aptitudes à adopter ces textes aux diverses situations de communications.

Cadre Pratique

2.1. Présentation de notre d'enquête et de la méthodologie adoptée

Avant d'aborder l'analyse de notre corpus et de faire des propositions didactiques pour l'enseignement du prescriptif en classe de 5^{ème} année primaire, nous avons jugé nécessaire de décrire notre enquête et notre corpus et de déterminer les conditions de la réalisation de celle-ci. Nous déterminons également la méthodologie adoptée pour collecter nos données.

2.1.1. Présentation de l'enquête

Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons formulées au départ, nous avons considéré qu'il est important de mener cette enquête sur le terrain pour récolter le plus d'information et côtoyer le domaine d'enseignement, mais aussi profiter de leurs savoirs et leurs expériences dans le domaine.

Notre enquête s'est déroulée durant le mois de mars, auprès des enseignants de français exerçant au primaire, selon notre objet d'étude et la nature des informations à collecter.

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de 12 questions : 6 questions fermées, 5 questions ouvertes et une question semi-ouverte (avec justification).

Ce questionnaire est organisé de la manière suivante :

Axe 01 : Les caractéristiques des enseignants interrogés.

Axe 02 : Les genres de discours proposés en enseignement et production du prescriptif.

Axe03 : Les supports utilisés en classe.

Axe 04 : La manière d’aborder la compréhension d’un texte prescriptif en classe de FLE.

Axe05 : Les difficultés rencontrées par les apprenants durant la phase de production d’un texte prescriptif.

Axe 06 : La grammaire textuelle et l’enseignement du prescriptif

2.1.2. Présentation de la population d’enquête et échantillonnages

- **Présentation de la population de manière générale**

Pour obtenir un corpus conséquent, nous avons distribué le questionnaire de notre enquête à plusieurs enseignants de français au primaire des différentes écoles et régions : Tala Hiba, Aboudaou, Achelouf, Ifren, Tardam, Bouhatem, Ihaddaden, IghilOuazoug, Lekhmis, quartier Seghir, Tobal , El Qods, Sidi Ali Lebhar, Tala Hamza, Tayma, Oued Ghir, les Quatre Chemins, Larbaa, Stade.

Notre corpus est constitué d’un questionnaire que nous avons élaboré et distribué auprès de 46 enseignants. Six questionnaires recueillis ne peuvent être exploités, c’est pourquoi nous n’avons gardé que 40 questionnaires.

Tableau 1: Localisation des écoles et nombre d'enseignants enquêtés

| Nom de la région | Nombre d'école | Nombre d'enseignants de FLE |
|-------------------------|-----------------------|--|
| Aboudaou | 01 | 01 |
| Achelouf | 01 | 02 |
| Bouhatem | 01 | 01 |
| El Qods | 02 | 04 |
| Ifren | 01 | 02 |
| IghilOuazoug | 01 | 03 |
| Ihadaden 1(les 300) | 01 | 03 |
| Ihadaden2 (les 1000) | 02 | 04 |
| Larbaa | 01 | 01 |
| Lekhmis | 02 | 04 |
| Oued Ghir | 01 | 01 |
| Quartier Seghir | 01 | 01 |
| Ramla | 02 | 04 |
| Sidi Ali Lebhar | 01 | 02 |
| Stade | 02 | 04 |
| Tala Hamza | 01 | 02 |
| Tala Hiba | 01 | 03 |
| Tardam | 01 | 02 |
| Tayma | 01 | 01 |
| Tobal | 01 | 01 |
| Total | 25 | 46 |

- **Présentation de la population selon le sexe**

Présentation et analyse du corpus

D'après ce tableau, nous constatons que la majorité des enquêtés sont de sexe masculin avec un pourcentage de 57%, alors que les enseignants de sexe féminin représentent 43 % seulement de la population enquêtée.

Tableau N°01 : La répartition des enquêtés selon le sexe

| Sexe | Fréquence | Pourcentage |
|----------|-----------|-------------|
| Masculin | 23 | 57% |
| Féminin | 17 | 43% |
| Total | 40 | 100% |

A partir de là, on peut déduire que le nombre des hommes est plus important par rapport à celui des femmes. C'est le cas dans toutes les écoles, semble-t-il.

- **Présentation de la population selon le grade**

Les données de ce tableau démontrent que la majorité des enseignants interrogés sont des titulaires, soit un taux de 83%. Les contractuels représentent un taux de 17%, alors que le taux d'enseignants stagiaire est de 0 %.

Tableau 2 : Répartition de la population selon le grade

| grade | Fréquence | Pourcentage |
|-------------|-----------|-------------|
| titulaire | 33 | 82,5% |
| stagiaire | 00 | 0% |
| contractuel | 07 | 17,5 % |
| Total | 40 | 100% |

Cela montre la place accordée par le Ministère de l'Education Nationale à la formation et à la promotion des enseignants.

- **Présentation de la population selon l'expérience**

Les données du tableau ci-dessous nous montrent que 90% ont plus de 10 ans d'expérience.

Tableau 3 : Répartition de la population selon l'expérience

| Expérience | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|------------------|--------------------|
| De 00 à 10ans | 04 | 10% |
| De 10 à 20ans | 17 | 42% |
| De 20 à 30ans | 10 | 25% |
| Plus de 30ans | 09 | 23% |
| Total | 40 | 100% |

Cela montre qu'en principe, la grande majorité des enseignants interrogés ont de l'expérience et maîtrisent parfaitement les cours dont ils ont la charge.

2.1.3. La méthode adoptée

Pour conduire une recherche scientifique, un chercheur doit se doter d'une méthodologie adaptée à l'objectif fixé au départ de son enquête. En ce qui concerne notre enquête, il semble que la méthode quantitative est la plus appropriée pour mener à bien notre recherche sur le terrain et répondre aux questionnements posés.

Selon ANGERS Maurice la méthode quantitative

« est un ensemble de Procédures qui visent d'abord à mesurer le phénomène d'étude. Les mesures peuvent être ordinaires du genre (plus grand ou plus petit que), ou numériques avec usage de calculs. La plus part des recherches en sciences humaines utilisent la mesure, il en est ainsi quand on fait usage d'indices, de taux, de moyennes, ou plus généralement d'outils que fournit la statistique » (Angers .M. (1997 :148).

2.1.4. La technique utilisée

Pour répondre à nos questions de la problématique et afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour le questionnaire parce qu'il permet *« de sélectionner dans le réel des éléments pertinents, des conditions de conduites étudiées et des facteurs sociaux »* (F.D.Singly, cité dans Denizot, 2010 :08) .Autrement dit, le questionnaire nous permet, selon l'auteur, de :

- Récolter un maximum de données.
- Mobiliser le moins de temps possible.
- Permettre un retour rapide des informations.
- Offrir une meilleure représentativité des résultats.

Le questionnaire est défini comme *« une technique directe d'investigation scientifique, utilisé auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées »*. (ANGERS, 1997 :85).

2.2. Analyse et interprétation des résultats

2.2.1. Les genres prescriptifs proposés

En observant les résultats du tableau suivant, nous constatons que 60% des enseignants interrogés optent pour, l'enseignement du prescriptif, les genres mentionnés dans le manuel scolaire de la 5ème AP. D'autres, qui représentent un pourcentage de 28%, préfèrent enseigner tous les genres qui relèvent du prescriptif.

Tableau 4 : Les genres prescriptifs proposés

| Genre prescriptif | Fréquence | Pourcentage |
|-------------------------------------|------------------|--------------------|
| Ceux du manuel | 25 | 60% |
| Ce qui relève du prescriptif | 7 | 28% |
| Discours injonctif | 4 | 10% |
| Total | 40 | 100% |

Ces résultats montrent que la majorité écrasante des enseignants ne sortent pas du cadre du manuel et ne peuvent pas proposer un support ou une activité qui n'y figure pas.

2.2.2. Les types de supports utilisés

Les données du tableau ci-dessous montrent que la grande majorité des enseignants, c'est-à-dire 92%, utilisent des textes accompagnés d'illustrations ou d'icônes comme support pour enseigner les genres injonctifs.

Tableau 5 : Les types de supports utilisés

| Type de support | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------|-----------|-------------|
| Texte | 00 | 0% |
| Texte et image | 37 | 92% |
| Vidéo | 03 | 8% |
| Total | 40 | 100% |

Ces enseignants pensent que c'est plus simple d'expliquer un texte à un enfant avec des images. Mais comme nous venons de voir que 60 % des enseignants recourent aux supports et aux activités contenus dans le manuel. Donc, ce sont ces supports qui comportent des images.

Il faut dire aussi que les genres (prescriptifs) injonctifs come les consignes, les modes d'emploi, les panneaux de signalisation routière sont souvent accompagnés d'images ou d'icônes.

2.2.3. Le recours aux supports en dehors du manuel

Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants semblent être intimement attachés au manuel et à son contenu. En effet, comme le montre le tableau ci-dessous, 33 enseignants sur les 40 enquêtés affirment qu'ils recourent que rarement à des supports en dehors du manuel, soit un taux de 83%.

Tableau 6 : Proposition de supports en dehors du manuel

| Supports proposées | Fréquence | Pourcentage |
|---------------------------|------------------|--------------------|
| toujours | 04 | 10% |
| rarement | 33 | 83% |
| jamais | 03 | 7% |
| Total | 40 | 100% |

S'agit-il d'un choix délibéré ? Des exigences des responsables pédagogiques (directeurs, inspecteurs), un manque de confiance en soi ? La question reste posée.

2.2.4. L'approche des textes

Si peu d'enseignants affirment qu'ils procèdent à la lecture d'un texte suivie, 82% affirment qu'ils abordent un texte par l'étude de ses éléments périphériques.

Tableau 7 : L'approche d'un texte

| Compréhension | Fréquence | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Etude des éléments périphériques du texte | 37 | 82% |
| Observations des illustrations et étude du texte | 03 | 7% |
| Lecture de texte+ questionnaire | 05 | 11% |
| Total | 40 | 100% |

Toutefois, il faut signaler qu'il y a des contradictions dans ces chiffres, étant donné que 7% seulement des enseignants affirment qu'ils observent des illustrations lors de la compréhension d'un texte. Or, cette démarche s'apparente à la première qui a recueilli 82% de réponses favorables.

2.2.5. Les activités au service de la production

Les données du tableau ci-dessous montrent que 90% des enseignants questionnés répondent par oui à la question relative à la suffisance des activités de langue du manuel scolaire pour aider l'élève à produire un texte.

Tableau 8 : Les activités au service de la production

| Suffisance d'activités | Fréquence | Pourcentage |
|-------------------------------|------------------|--------------------|
| Oui | 36 | 90% |
| Non | 04 | 10% |
| Total | 40 | 100% |

Ils expliquent cela par le fait que ces activités contiennent des notions grammaticales, lexicales...etc. qui sont formulées sous des boîtes à outils, que l'apprenant pourra utiliser et réinvestir en production écrite ou orale.

2.2.6. Des activités pour remplacer ou renforcer celles du manuel

La lecture du tableau ci-dessous montre que la majorité des enseignants (65%) ne proposent jamais d'autres activités pour remplacer ou renforcer

Présentation et analyse du corpus

celles mentionnées dans le manuel scolaire. 8% seulement affirment qu'ils en proposent toujours.

Tableau 9 : Des activités pour remplacer ou renforcer celles du manuel

| Proposition d'activités | Fréquence | Pourcentage |
|-------------------------|-----------|-------------|
| Toujours | 03 | 8% |
| rarement | 10 | 26% |
| jamais | 26 | 66% |
| total | 40 | 100% |

Cela veut dire que les besoins des apprenants ne sont pas pris en charge, puisque ce sont les mêmes activités qui sont proposées partout.

Par ailleurs, les données du tableau ci-dessous confirment que les enquêtés qui ont répondu oui pour la suffisance des activités inscrites dans le manuel, sont ceux qui ne proposent jamais d'autres activités pour renforcer ou remplacer celle du manuel.

Tableau 10 : La relation entre la suffisance des activités et le recours aux activités en dehors du manuel

| | Oui | Non | Total |
|-----------------|----------|----------|-----------|
| toujours | 2 40% | 3 60% | 5 100% |
| rarement | 4 80% | 1 10% | 5 100% |
| jamais | 30 | 0 | 30 |

Présentation et analyse du corpus

| | | | |
|--------------|------|-----|------|
| | 100% | 0% | 100% |
| Total | 36 | 4 | 40 |
| | 90% | 10% | 100% |

D'un autre côté, ceux qui considèrent que les activités du manuel sont insuffisantes pour qu'un élève de 5AP puisse produire un texte prescriptif d'une manière correcte, sont ceux qui proposent constamment des activités de langues que celles du manuel, et cela soit pour remplacer ou renforcer celles mentionnées dans le manuel scolaire.

2.2.7. Les genres de productions proposées

Les données de ce tableau nous laissent constater que 67% des enquêtés préfèrent parler des productions citées dans le manuel scolaire et 17% d'entre eux demandent à leurs élèves, pour produire, de suivre les consignes alors que la minorité, c'est-à-dire les 15%, disent qu'ils proposent à leur apprenants de produire des textes qui relèvent de l'injonctif.

Tableau 11 : Genre de productions proposées

| Genres de production | Fréquence | Pourcentages |
|--------------------------------------|------------------|---------------------|
| Celle proposés dans le manuel | 27 | 67% |
| Suivre les consignes | 07 | 18% |
| Ce qui relève de l'injonctif | 06 | 15% |
| Total | 40 | 100% |

Présentation et analyse du corpus

D'autre part, si nous analysons le tableau ci-dessus, nous remarquons que la grande majorité des enseignants sont ceux qui encouragent l'enseignement du prescriptif par le biais des productions et des genres proposés dans le manuel scolaire, alors que le reste des enseignants n'ont pas vraiment saisi le sens exact de la question.

Tableau12 : La relation entre les genres prescriptifs et les productions finales

| | Ceux du manuel | Ce qui relève du prescriptif | Discours injonctif | Total |
|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------|
| Ceux du manuel | 18 90% | 1 5% | 1 5% | 20 100% |
| Suivre les consignes | 5 72% | 1 14% | 1 14% | 7 100% |
| Ce qui relève de l'injonctif | 4 31% | 5 38% | 4 31% | 13 100% |
| total | 27 68% | 7 17% | 6 15% | 40 100% |

En effet, pour beaucoup d'entre eux, comme nous l'avons déjà déduit durant l'analyse des premiers tableaux, le prescriptif est un terme nouveau, même s'il est cité dans le manuel. D'autre part, nous avons constaté aussi que certains enseignants ne font pas la distinction entre genre et type de texte. Pour eux, le genre est le synonyme de type.

2.2.8. Les difficultés des apprenants à l'écrit

D'après les résultats de ce tableau suivant, 48% des enseignants affirment que les apprenants ont des difficultés, dans leurs productions écrites, au niveau de la langue, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison...etc. D'autres, représentant le pourcentage de 22,5%, affirment que tout apprenant a des lacunes au niveau de la langue, mais que leurs vraies difficultés se situent au niveau de la compréhension des consignes.

Tableau 13 : Les difficultés des apprenants à l'écrit

| Difficultés des apprenants | Fréquence | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Au niveau de la langue | 19 | 48% |
| Ils ont du mal à s'exprimer | 07 | 17% |
| Réinvestir leurs savoirs en production | 05 | 12% |
| Mal à comprendre les consignes | 09 | 23% |
| Total | 40 | 100% |

D'autre part, 17% des enseignants pointent du doigt les difficultés d'expression des apprenants, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et 12,5% qui affirment que leurs élèves ont du mal à réinvestir leurs savoirs acquis durant la formation dans leurs productions. Tous ces chiffres contredisent ceux qui disent que les activités proposées sont suffisantes pour que l'apprenant écrive correctement.

2.2.9. La grammaire textuelle selon les enseignants

D'après les chiffres de ce tableau, nous déduirons que 45% des enseignants de la 5AP n'ont aucune idée sur la grammaire textuelle ni de ses

Présentation et analyse du corpus

principes, alors qu'ils figurent dans le programme de la 5AP. 25% d'entre eux répondent à la question sur les principes de la grammaire textuelle : l'emploi de l'impératif alors qu'en réalité cette réponse n'est pas dans la liste des principes de la grammaire textuelle.

Tableau14 : La grammaire textuelle selon les enseignants

| Principes de la grammaire textuelle | Fréquence | Pourcentage |
|---|------------------|--------------------|
| Cohérence et cohésion | 07 | 17% |
| Emploi de l'impératif | 10 | 25% |
| Emploi des adjectifs, adverbes, substituts et expressions. | 05 | 13% |
| Je ne sais pas | 18 | 45% |
| total | 40 | 100% |

Par ailleurs, 17% seulement d'entre eux ont donné comme réponse la cohérence et la cohésion. Comme nous le savons la cohérence et la cohésion textuelles sont les principaux principes de la grammaire textuelle. Enfin, 13% de la population de notre enquête répondent que parmi les principes de la grammaire textuelle, l'emploi des adjectifs, des expressions...etc.

Enfin, à la lecture des résultats du tableau ci-dessus, nous remarquons en premier lieu, que la plupart des enseignants de la 5 AP, qui représentent un pourcentage de 60%, ne savent pas comment enseigner le prescriptif en tenant compte des principes de la grammaire textuelle. D'autre part, 25% des enseignants pensent qu'il faut adopter une bonne méthodologie pour enseigner le prescriptif en prenant en considération les principes de la

Présentation et analyse du corpus

grammaire textuelle. En dernière position, il y a ceux qui considèrent que enseigner le prescriptif en tenant compte de la grammaire textuelle doit être par la lecture du texte dont il est question.

Tableau 15 : La grammaire du texte pour enseigner l'impératif

| Enseignement et grammaire textuelle | Fréquence | Pourcentage |
|--|------------------|--------------------|
| Lecture de texte | 10 | 25 % |
| Adopter une bonne méthodologie | 06 | 15% |
| Je ne sais pas | 24 | 60% |
| total | 40 | 100% |

Pour conclure, il faut dire que la formation des enseignants s'impose, et de façon systématique. En outre, il est nécessaire de mettre à leur disposition une documentation qui leur permettra de s'informer sur les notions clés de leur métier. En effet, il faut admettre aussi que beaucoup d'enseignants appliquent les principes de la grammaire du texte sans le savoir.

Section 02 : vérification des hypothèses.

Après l'analyse du questionnaire que nous avons effectué et les résultats obtenus, nous allons procéder à la vérification des hypothèses formulées dans notre introduction générale.

Première hypothèse : la notion de genre ne semble pas être cernée par les enseignants.

A la lumière des résultats obtenus et des réponses des enseignants que nous avons interrogé, quant à la première et 7^{ème} question de notre questionnaire, nous constatons que la majorité des enseignants qui représente un taux de 90%, ne font pas la distinction entre genre et type de texte, pour eux le terme de genre de texte est de même stade que le terme type. C'est à dire que les enseignants de la 5AP des différentes écoles pensent qu'enseigner des genres textuels prescriptif c'est enseigner le type prescriptif alors que l'enseignement des genres conçu dans le programme de la 5AP et les études scientifiques auxquelles nous avons fait recoure, montrent que l'enseignement d'un texte en classe de FLE doit se faire par genre et non par type, du moment où le type de texte est composé de plusieurs genres qui partagent presque les mêmes caractéristiques.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que les enseignants recourent généralement aux productions mentionnées dans le manuel scolaire et ne proposent pas d'autres genres de discours pour enseigner le prescriptif pour la

simple raison que, pour eu la notion de genre est flou et préfèrent utiliser le terme type au lieu de genre.

De cela, nous pouvons confirmer notre hypothèse du départ qui dit que : la notion de genre ne semble pas être cernée par les enseignants.

Deuxième hypothèse : la séquence didactique n'est pas appliquée comme est elle conçue par Dolz et Scheneuwly.

La séquence didactique est une démarche qui favorise l'organisation des apprentissages et permet à l'apprenant de développer son autonomie en répondant à ses besoins par le biais des activités proposées durant la formation.

En analysons le contenu du programme de la 5AP et le déroulement de la séquence en classe, nous constatons que les enseignants de classe de FLE appliquent et utilisent la séquence didactique dans l'enseignement des genres textuels en classe.

Mais d'après les réponses des enseignants vis-à-vis de la 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} et 6^{ème} question de notre questionnaire, nous constatons que la réalité est entièrement différente. Certes, la séquence est omniprésente dans le manuel et le programme de la 5^{ème} année primaire mais les enseignants ne l'appliquent pas comme ils le prétendent dans la mesure où ,la séquence didactique est conçue pour aider les apprenants ainsi que les enseignants pour mieux faciliter l'apprentissage et prendre en charge les besoins et les difficultés des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant doit impérativement organisé le déroulement et le contenu des cours selon les besoins de ses élèves constaté durant la production initiale, ensuite faire des propositions (supports, activités) selon les situations et les difficultés des élèves.

Mais tout cela n'existe pas vu que 90% des enseignants proposent que les genres textuels dans le manuel et 92,5 d'entre eux optent pour le « texte et image » comme support comme il est indiqué dans le manuel scolaire, concernant les propositions en dehors du contenu du manuel, les enseignants, avec un taux de 82,5%, affirment qu'ils proposent rarement des supports autres que ceux du manuel scolaire et 65% d'entre eux soutiennent qu'ils ne proposent jamais des activités que celles du manuel.

Donc, comme conclusion nous pouvons dire que la majorité des enseignants de la 5AP suivent la répartition des apprentissages mentionnée dans le programme de cette classe à la lettre car ils ne proposent pas d'activités et optent toujours pour les mêmes supports du manuel et ne prennent pas en considération les lacunes de leurs élèves.

La séquence didactique n'est pas appliquée convenablement telle était conçue par Dolz et Scheneuwly, donc nous pouvons dire que cette hypothèse est confirmée.

La troisième hypothèse : les activités proposées ne suffisent pas pour permettre aux apprenants de rédiger un texte qui présente des conseils.

Cette question nous l'avons posée aux enseignants dans notre questionnaire de recherche et d'après les réponses obtenues plus de 90% des enseignants pensent que les activités de langue qui figurent dans le manuel sont suffisantes pour permettre aux apprenants de rédiger le genre dont il est question correctement.

Mais si nous analysons les réponses de la 8^{ème} question de notre questionnaire, c'est-à-dire la question qui concerne l'avis des enseignants vis-à-vis des difficultés des apprenants, il s'avère que les confirmations des enseignants concernant la suffisance des activités sont illogiques et

Présentation et analyse du corpus

irraisonnables car, d'après nos statistiques plus de 47% des élèves ont des difficultés au niveau de la langue chose qui n'explique pas la contradiction des propos des enseignants.

De ce fait, nous pouvons dire que ,comme nous l'avons montré dans l'analyse précédente, la raison pour laquelle les enseignants affirment que les activités de langue sont suffisantes pour qu'un apprenant puisse rédiger correctement un genre textuel et le fait que les enseignants restent toujours dans le cadre du manuel et du programme.

Par la, nous pouvons déduire que l'hypothèse « les activités proposées ne suffisent pas pour permettre aux apprenants de rédiger un texte qui présente des conseils. » est confirmée.

2.1. Elaboration d'une séquence didactique : les conseils

2.1.1. Mise en situation

Support 1: « A la cantine »

Afin que le repas se déroule dans de bonnes conditions et soit agréable pour tous, il faut :

- se laver les mains avant le repas.
- se ranger en silence.
- entrer calmement dans la salle à manger.
- attendre que tout le monde soit installé avant de commencer.
- manger proprement.
- chuchoter.
- ranger la vaisselle au bord de la table, à la fin du repas.
- sortir tranquillement.

Ed. Miroir, CE 1.

Déroulement de la séance :

- I. Lecture silencieuse 5mn.
- II. Lecture magistrale 10mn.
- III. Lecture analytique du texte (étude globale du texte) 1h45.

1. Observe le texte et répond :

- Quel est le titre de ce texte ?
- Le titre est : A la cantine.
- Relève la source de ce texte ?
- La source de texte est : Ed. Miroir, CE 1.

2 Comment ce texte est-il structuré:

- Paragraphe.
- Liste de phrases.
- Texte.

3 De quoi parle le texte ?

Propositions didactiques

-Le texte parle de la manière de se tenir pour manger tranquillement à la cantine.

4 Relève trois adverbes du texte ?

-Les adverbes sont : calmement, proprement, tranquillement.

5. Relève du texte trois verbes ? A quel temps sont-ils conjugués ?

-Les trois verbes sont : sortir, se ranger, entrer.

-Les verbes de ce texte sont à l'infinitif.

6. Relève du texte quatre conseils à suivre pour manger calmement durant la cantine.

Les conseils à suivre pour manger calmement durant la cantine sont :

-Se laver les mains avant le repas.

- Se ranger en silence.

- Entrer calmement dans la salle à manger.

- Attendre que tout le monde soit installé avant de commencer.

Support 2 : Chez le dentiste

Mon père m'a amené chez le dentiste parce que j'ai mal à ma dent. En arrivant chez le docteur, elle a vu mes dents et elle m'a dit : mon grand tu as une Carie, c'est pourquoi tu as mal.

Elle m'a donné des médicaments et elle m'a dit : Prends tes médicaments, brosse-toi les dents chaque fois après le repas et ne mange pas beaucoup de sucreries. Et n'oublie pas de consulter un dentiste régulièrement.

D'après le texte, pourquoi l'enfant est allé chez le dentiste ?

L'enfant est allé chez le dentiste parce qu'il a mal aux dents.

Selon toi, pourquoi a-t-il mal aux dents ?

Il a mal aux dents parce qu'il a une carie.

Relève le champ lexical du mot « dentiste »

Docteur, médicaments, carie, dents.

Quels sont les conseils que le dentiste a donnés à l'enfant pour protéger ses dents ?

Propositions didactiques

Les conseils que le dentiste a donnés à l'enfant pour protéger ses dents sont :

- prends tes médicaments.
- brosse-toi les dents chaque fois après le repas.
- ne mange pas beaucoup de sucreries.
- n'oublie pas de consulter un dentiste régulièrement.

Cite quatre aliments que les enfants mangent et qui contiennent beaucoup de sucreries ?

-Les quatre aliments que les enfants mangent et qui contiennent beaucoup de sucreries sont : le chocolat, le chwinggum, les bonbons, les confiseries.

2.1.2. Production initiale

Ecris un petit paragraphe pour donner des conseils à ton camarade pour garder le jardin propre.

2.1.3. Les modules :

❖ Module 1 : Les verbes d'action et de mouvement

Objectif : Amener l'apprenant à connaître les verbes d'action et de mouvements et à les utiliser dans le texte présentant des conseils.

Déroulement de la séance :

Quand tu traverses la route, fait attention et n'oublie pas de regarder le côté gauche et celui de droite et d'attendre que les voiture s'arrête pour traverser en sécurité.

Relève les verbes de ce paragraphe ?

Les verbes de ce paragraphe sont : traverser, fait, oublie, regarder, attendre, arrête.

A retenir :

On appelle les verbes : traverse, fait, oublie des verbes d'action. Ils expriment tous des actions.

Les verbes d'action qui ont besoin d'un complément sont des verbes transitifs.

Propositions didactiques

Les verbes d'action qui n'ont pas besoin d'un complément sont des verbes intransitifs.

Exemples :

Tu traverses la route → verbe transitif.

Le bébé sourit → verbe intransitif.

Activité :

Donne quatre phrases avec des verbes d'action transitifs et quatre phrases avec des verbes d'action intransitifs.

❖ Module 02 : La tournure impersonnelle

Objectif : Amener l'apprenant à connaître les expressions d'obligation :

« Ne ... pas », « il faut/il ne faut pas », « il vaut mieux », « il est+adjectif...de ».

Déroulement de la séance

Observe ces phrases :

- 1) Il est obligatoire de suivre les consignes pour répondre correctement à l'exercice.
- 2) Il vaut mieux que tu révises tes leçons pour avoir de bonnes notes.
- 3) Tu ne dois pas manquer du respect à quelqu'un de plus grand que toi.
- 4) Il est interdit de jeter des papiers par terre.
- 5) Il faut que tu obéis à tes parents.
- 6) Il est important de te brosser les dents régulièrement.
- 7) Il ne faut pas jouer avec des outils dangereux.

Que remarques-tu dans ces phrases ?

La majorité de ces phrases commencent par le pronom impersonnel « il ».

Ces phrases expriment :

- ✓ Des conseils.
- ✓ Les étapes d'une recette.

Propositions didactiques

✓ Des informations sur un objet.

Dans les phrases n°1, 4,6, quel type de mot vient après l'expression « il est » ?

Les mots qui viennent après l'expression « il est » sont des adjectifs.

A retenir :

Pour donner des conseils, on peut utiliser différentes expressions qui sont :

Il faut + infinitif.

Il ne faut pas + infinitif.

Ne.... Pas + infinitif.

Il est +adjectif qui exprime un ordre (ex : interdit, obligatoire) + de + infinitif.

Il vaut mieux que + proposition.

Activité : complètes les phrases suivantes par l'expression qui convient :

Ne...pas, il faut, il ne faut pas, il vaut mieux, il est (adj)

-Avant de dormir,ranger tes affaires.

-.....boire beaucoup d'eau pour rester en bon santé.

-Avant de manger.....te laver les mains.

-Pour passer de bonnes vacances avec ses amis, il doit se disputer avec eux.

-.....de mâcher le chewinggum en classe.

-.....mange.....beaucoup de chocolat sinon vous allez avoir mal au ventre.

-.....tu suives le règlement interne de l'école pour ne pas avoir de problèmes avec le directeur.

❖ Module 3 : L'expression de l'ordre

Objectifs : Amener l'apprenant à :

Connaitre les différentes manières d'exprimer l'ordre (l'impératif, l'infinitif, le futur à valeur impérative, la tournure impersonnelle)

Savoir utiliser les temps verbaux pour exprimer un ordre ou donner un conseil.

Déroulement de la séance

Mets une serviette pour ne pas te salir

Apportez-moi le torchon pour m'essuyer.

Ecoutez votre professeur avec attention

Il faut manger sans faire du bruit.

Vous devrez changer de caractère.

Relève les verbes dans les phrases ?

Les verbes de ces phrases sont : mets, apportez, écoutez, manger, devrez.

Qu'expriment ces phrases ?

Toutes ces phrases expriment des ordres.

A retenir :

Quand les verbes expriment un ordre, ils sont employés sans sujet c'est-à-dire que ce sont des verbes conjugués à l'impératif.

L'impératif est un temps qui exprime un ordre ou un conseil.

Le verbe à l'impératif se conjugue uniquement à trois personnes :

Sors (2^{ème} personne du singulier).

Sortons (1^{er} personne du pluriel).

Sortez (2^{ème} personne du pluriel).

L'infinitif exprime aussi l'ordre quand il est employé avec

Il faut+ infinitif.

Il vaut mieux+infinitif.

Le futur peut exprimer un ordre ou un conseil.

Attention :

Le verbe aller à la 2^{ème} personne du singulier ne prend pas de « s » : va.

Le verbe faire à la 2^{ème} personne du pluriel devient : faites.

Le verbe être : sois, soyons, soyez.

Le verbe avoir : aie, ayons, ayez.

Activité 01 : met la terminaison de l'impératif adéquate : e, es, e, ons, ez.

Fini.....ton travail.

Chant.....lui une berceuse pour qu'il dort.

Mett.....nos affaires dans la voiture.

Révis.....bien tes leçons.

Rang.....vos chambres.

Activité 02 :

Conjugué les verbes suivants au temps qui convient :

Il faut (prendre) le train pour ne pas arriver en retard.

(Ranger) ta chambre avant que maman rentre à la maison.

(Réviser) vos leçons les enfants, demain vous avez un examen à passer.

Ne (faire) de bêtises et (obéir) à ta grande sœur.

Demain , tu (devoir) t'excuser auprès de Ahmed tu l'a beaucoup embêté.

❖ Module 4 : Les adjectifs et les adverbes

Objectif : Amener l'apprenant à maîtriser l'emploi des adjectifs et des adverbes qui expriment des conseils.

Déroulement de la séance:

Adverbes avec : emment, amment, ement.

Observe :

Cette voiture roule rapidement.

On pose la question « comment ? »

Cette voiture roule comment ? ou bien comment roule cette voiture ?

Adverbe : adjectif+emment, amment, ement.

A retenir :

L'adverbe est une forme invariable qui répond à la question « comment » posée après le verbe

L'adverbe se forme à partir d'un « adjectif féminin » et le suffixe « ment »

Propositions didactiques

Ex : heureux → heureuse → heureusement

- Quand l'adjectif se termine par « ant » on ajoute « amment » pour obtenir l'adverbe.
- Quand l'adjectif se termine par « ent » on ajoute « emment » pour obtenir l'adverbe.

Activité :

Transforme chaque adjectif à un adverbe :

- Brutal →
- Naïf →
- Lent →
- Courageux →
- Calme →
- Sur →
- Vrai →
- Long →
- Brusque →

2.1.4. Production finale

Objectif : Amener l'apprenant à rédiger un texte qui présente des conseils.

Déroulement de la séance :

Activité d'expression :

C'est les vacances et tu veux aller avec tes amis pour vous amuser à la plage, mais quand vous êtes arrivé vous avez trouvé la plage sale. Fais une campagne avec tes amis et donne des conseils aux gens pour protéger la nature.

Utilise : les verbes d'action :

- L'infinitif.
- L'impératif.
- Les expressions d'obligation.

Conclusion

Conclusion générale :

En analysant notre corpus et d'après les résultats des entretiens avec les enseignants ainsi que les séances d'observation effectuées, nous avons remarqué que : D'abord, la grande majorité des enseignants que nous avons interrogé n'enseignent que les genres prescriptifs mentionnés dans le manuel et restent généralement dans le cadre du manuel scolaire. Et cela parce qu'ils pensent que le contenu du manuel (les supports, les activités de production, les activités de langue) sont assez riches et conçues convenablement pour répondre aux besoins des apprenants d'une classe de la 5AP.

Ensuite, ces mêmes enseignants dont nous parlons n'ont aucune idée de ce qui est la grammaire textuelle, ni comment l'intégrer dans l'enseignement des genres textuels en classe de FLE, plus précisément du genre prescriptif en classe de 5AP. Alors que, cette grammaire dont il est question existe, pendant quelques années de cela et jusqu'à maintenant encore, dans les manuels et les programmes des différentes classes de FLE de tous les niveaux. C'est à dire que, les enseignants interrogés utilisent et enseignent la grammaire textuelle sans en prendre conscience parce qu'ils ne savent pas ce que c'est et elle figure dans le manuel scolaire de la 5AP.

Puis, nous avons constaté aussi que le prescriptif est le genre le moins enseigné et dans certains cas, il n'est même pas enseigné vu les conditions sociaux (les fêtes nationales et religieuses, les grèves, les congés...etc.) qui perturbent l'organisation des apprentissages.

Enfin, en ce qui concerne les apprenants, ils ont toujours du mal à rédiger ce genre parce qu'ils ne connaissent pas grand-chose sur lui.

Conclusion

Et à l'égard de ces résultats, nous avons essayé d'élaborer une séquence didactique qui répondra aux exigences du programme conçu pour les élèves de cette classe ,qui prendra en charge la grammaire textuelle et qui permettra au apprenants d'améliorer leur niveau et de savoir rédiger un texte ou un paragraphe qui présente des conseils.

Durant cette recherche, nous nous sommes intéressée à la grammaire textuelle et ses principes ainsi qu'à l'enseignement du prescriptif dans le cadre de la séquence didactique.

En ce qui concerne la séquence didactique, c'est vrai qu'elle figure dans le programme et dans la progression des apprentissages de la 5AP mais elle n'est pas complètement appliquée en classe par l'enseignant, du moment où l'enseignant ne fait pas d'autre propositions (supports, activités) que celles mentionnées dans le manuel et ne prend pas en considération la première production de l'élève. C'est à dire que l'enseignant se contente de suivre le programme conçu par le ministère de l'éducation sans s'intéresser aux apprenants et leurs besoins.

Pour conclure, ce travail de recherche nous a aidée à montrer la contribution de la grammaire textuelle en classe de FLE en Algérie et le rôle qu'elle joue dans l'enseignement du prescriptif (injonctif) mais aussi à dégager les représentations des enseignants de la 5^{ème} année primaire vis-à-vis de cette grammaire et la manière selon laquelle ils l'enseignent.

Références bibliographiques

Bibliographie :

Ouvrages et articles :

- ❖ ADAM Jean Michel, (1990), « Elément de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse, Liège (Belgique), Mardaga.
- ❖ ADAM Jean Michel,(1999), « Elément de la linguistique textuelle : Des genres de discours au textes, Nathan/HER.
- ❖ ADAM Jean Michel, « La notion de typologie de textes en didactique du français.Une notion « dépassée » ?, in recherches,N°42, Lille, p11-23.URL :http://www.unil.ch/files/live//sites/fra/files/shared/Typologie_de_textes_et_didactique.pdf, consulté le25mars2015.
- ❖ ADAM Jean Michel (2001), « Types de textes ou genres de discours À Comment classer les textes qui disent de et comment faire » in *Languages, n° 141*, pp.10-27, ISSN 2432consulté le 06 mars2015.
- ❖ ADAM, Jean-Michel (2005), « Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes », Paris : Armand Colin.
- ❖ ADAM Jean Michel,(2005), « La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours », Paris : Armand Colin.
- ❖ ADAM Jean Michel, (1992), « types et prototypes », Paris, Nathan.
- ❖ ANGERS. Maurice, (1997), « Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines », Casbah -Univ, Alger.
- ❖ BRONCKART, Jean Paul, (2008), « Genres de texte, types de discours et degrés de langue .Hommage à François Rastier », in *texto*, vol. XIII, n°1, Université de Genève.URL : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf, consulté le 19 février 2015.

- ❖ CARTER SHIRLY.T, (2000), «La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », France, l'Harmattan.
- ❖ CHARTRAND Suzanne-G, (2008) « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre », Congrès de l'AQPF, URL : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__f85b9ce631b9__enseigner_les_textes_par_les_genres_fin.pdf, consulté le 15 février2015.
- ❖ CHARTRAND, Suzanne(2001), « Les composantes d'une grammaire du texte »in *correspondance* n°01 vol07,Québec,. URL : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr7-1/Compos.html>, consulté le 12 juillet 2014.
- ❖ CILIANU-LASCU Corina (2006) « Exploitation didactique de la grammaire de texte.» in *Dialgos* n°14, URL : http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/11_Cilianu-Lascu_Exploitation.pdf, consulté 01mars 2015.
- ❖ COSTEA,Diana, (2009), « La linguistique textuelle au centre de la recherche linguistique »,in *Seria Filologie*,N°02, Vol. LXI,Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti.URL : <http://jls1.upg-ploiesti.ro/documente/documente/Arhiva/NO.%202%202009/buletinulnr2per2009/02costea.pdf>, , consulté le 05 novembre 2014.
- ❖ DE PIETRO Jean-François, (2002), « Et si, à l'école, on apprenait aussi ?considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* . URL: <http://aile.revues.org/1382>, consulté le 27 juillet 2014.
- ❖ DEZUTTER Olivier et LAFONTAINE Lizanne, (2007), « Une nouvelle démarche efficace pour développer des compétences orales : le travail par séquence didactique » Précongrès AQPF 2007, Université de Sherbrooke,.

URL : www.lizannelafontaine.com/fr/documents

/prsentseqdidaqpf2007.ppt, consulté le 10 décembre 2014.

- ❖ DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, (2009 : 4^{ème} édition), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : esf-Editeur.
- ❖ LOUSADA ELIANE, « La séquence didactique : un outil contribuant à l'autonomie du professeur », Alliance Française de São Paulo.
- ❖ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE(2006), Programme De Français : 5^{ème} année primaire, Alger, O.N.P.S.
- ❖ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE(2006), Document d'accompagnement au programme de français : 5^{ème} année primaire, Alger, O.N.P.S.
- ❖ MOIRAND, Sophie, (1990), « Une grammaire des textes et des dialogues », Paris, Hachette.
- ❖ MOIRAND, Sophie, (1990), « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Coll.F.
- ❖ MAINGUENEAU .Dominique (2000), « Elément de linguistique pour le texte littéraire », Paris, Nathan.
- ❖ PORTILLO SERRANO, Veronica, « La notion de genre en sciences du langage », université de Franche Comté. URL : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf, consulté le 20 février 2015.
- ❖ VIGNER, Gérard. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette.

Mémoire et thèses :

- ❖ AMMOUDEN Amar, (2014), «Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : le cas de la licence du français en Algérie »Thèse de doctorat, université de Bejaia.

- ❖ BARKOU Samia, (2014) « la séquence didactique dans l'enseignement de l'arabe et du français en 2^{ème} AM ». Mémoire de master, université de Bejaia.
- ❖ BEKKOU Djamel, (2008) « Analyse du recours à l'usage du français dans l'enseignement de la sociologie : cas du département de sociologie de l'université de Bejaia »Mémoire de magistère, Universit2 de Béjaia.
- ❖ BENHADJI Dahbia, (2013), « La séquence didactique : entre les principes théoriques et la pratique en classe de 3A.S »Mémoire de master, université de Bejaia.
- ❖ BENBELKAOUI Samir (2008), «L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle active et participative.URL : http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2361&Itemid=2, consulté le 16mars2015.
- ❖ BERKAT Amel(2008), « L'auto-évaluation dans le programme de la 3^{ème} année moyenne », université de Constantine.URL : <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BAR985.pdf>,consulté le 13 avril 2015.
- ❖ DENIZOT, Nathalie (2010), « Genres littéraires et genres textuels en classe de français, Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français.URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/532983/filename/These_N_Denizot.pdf, consulté le 07mars 2015.
- ❖ REZGUI Fatma Zahra(2013) « l'enseignement de l'injonction dans les manuels scolaire du cycle moyen », université de Ourgla.URL : http://bu.univ_ouargla.dz/master/pdf/rezgi_fatma_zahra.pdf?idmemoire=239,consulté le 13 avril 2015.

Dictionnaires :

- ❖ Charaudeau, P, Maingueneau D. (2002), « Dictionnaire d'Analyse du Discours », Paris, Seuil.
- ❖ CUQ Jean Pierre (2003), « Dictionnaire de didactique du français. » Paris, CLE International.
- ❖ Cuq, J.P. (2003), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. » Paris ASDIFLE, CLE International.
- ❖ DUBOIS Jean, (1994), « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », Paris, Larousse.
- ❖ Dictionnaire « Le petit robert »(1984).
- ❖ Dictionnaire « Larousse »(1999), Paris, HERC.

Annexe

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire

N.B. Si l'espace réservé à la réponse est exigü, merci de compléter au verso (indiquez le n° de la question)

F H Titulaire Stagiaire Contractuel(le) Expérience : . . ans

1. Quels genres de discours proposez-vous pour enseigner le prescriptif ?

.....
.....
.....

2. Quels types de supports utilisez-vous pour enseigner le prescriptif?

Textes Textes et images vidéos

3. Utilisez-vous des supports autres que ceux du manuel pour enseigner le prescriptif ?

Toujours Rarement Jamais

4. Comment abordez-vous la compréhension d'un texte prescriptif? (avec des exemples concrets)

.....
.....
.....

5. Pensez-vous que les activités de langue proposées (grammaire, vocabulaire) aident l'apprenant à réussir sa production finale ? Oui Non Je ne sais pas

– Pourquoi ?

.....
.....

6. Proposez-vous des activités pour remplacer ou renforcer celles du manuel ?

Toujours Rarement Jamais

7. Quels genres de productions finales proposez-vous dans le cadre du prescriptif ?

.....
.....
.....

8. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs productions écrites ?

.....
.....
.....

9. Pouvez-vous nous citer quelques principes de la grammaire du texte ? Je ne sais pas

.....
.....
.....

10. Comment enseigner le prescriptif en tenant compte des principes de la grammaire textuelle ?

Je ne sais pas

.....
.....
.....

MERCI POUR VOTRE AIMABLE CONTRIBUTION

Table de matières

Dédicaces

Remerciements

Liste des tableaux

Sommaire

Introduction générale07

Chapitre 01 : Cadre théorique.....10

1.1. Conception de la séquence didactique 12

1.1.1. Définitions 12

1.1.2. Les étapes de la séquence didactique 14

1.2. La grammaire textuelle en classe de FLE 17

1.3. Les composantes de la grammaire du texte 18

1.3.1. La cohérence textuelle..... 19

1.3.2. La cohésion textuelle.....21

1.3.3. La progression thématique.....22

2.1. Le texte : du type au genre.....25

2.1.1. La typologie des textes.....25

2.1.2. Le genre de texte.26

2.1.3. Le prescriptif.....28

3.1. La conception de la compétence textuelle.....30

Chapitre 02 : Analyse du corpus et propositions didactique.....33

Section 01 : description de l'enquête.....33

**Section02 : analyse du questionnaire, interprétation des données et
vérification des hypothèses.....39**

Section 03 : propositions didactiques.....53

Conclusion générale.....62

Références bibliographiques

Annexe

Table de matières