

**UNIVERSITE DU BURUNDI/
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**



MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

**L'APPROCHE TEXTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE
L'ECRIT : CAS DE LA REDACTION ET DE LA
DISSERTATION A L'ECOLE POST-FONDEMENTALE AU
BURUNDI.**

**Par
Gilbert MANIRAKIZA**

**Sous la direction de:
Pr Marie-Florida NIYONGABO**

Mémoire présenté et défendu publiquement
en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en **Didactique du Français**
Langue Etrangère

Bujumbura, novembre 2020

DEDICACES

A nos regrettés parents,

A notre épouse,

A nos chers frères et sœurs,

A nos oncles et tantes,

A nos cousins et cousines,

A tous ceux qui nous sont chers.

REMERCIEMENTS

Nous serions ingrat si nous terminions ce travail sans remercier du profond de notre cœur tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation.

Nos sentiments de gratitude sont particulièrement adressés à notre oncle paternel NZOKIRANTEVYE Isaïe qui nous a fait inscrire à l'école, aux familles NIZIGIYIMANA Hermès, NDIHOKUBWAYO Pierre Claver et HAVYARIMANA Emile pour leur soutien tant moral que matériel.

Nos remerciements sont également adressés à nos enseignants depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Leurs compétences tant morales qu'intellectuelles nous ont façonné. Nous pensons plus particulièrement à Madame Pr NIYONGABO Marie-Florida qui, malgré ses multiples obligations, a accepté de guider nos recherches. Ces mots ne sont pas loyalement efficaces pour exprimer nos sentiments de profonde gratitude, mais nous trouvons qu'il importe de le dire pour lui témoigner notre reconnaissance.

Nous pensons enfin à nos camarades étudiants et à toutes ces personnes : le personnel administratif, le personnel enseignant, qui nous ont facilité la tâche lors de notre recherche.

A ceux ou celles qui se reconnaîtront dans ce travail, nous disons merci.

SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPES	: Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire
C.E.L.E.C	: Coopération et Echange en matière Linguistique, Educative et Culturelle
CELAB	: Centre d'Etudes des Langues au Burundi
D.A.D	: Devoir à Domicile
D.C.E.N	: Direction Communale de l'Education Nationale
D.P.E.N	: Direction Provinciale de l'Education Nationale
ECO.FO	: Ecole Fondamentale
EX.	: Exemple
FLE	: Français Langue Etrangère
L.F.P	: Langues, Post-Fondamental
MSGAV	: Méthodes Structuro Globales Audio-Visuelles
P.F	: Post-fondamental

LISTE DES TABLEAUX ;

Tableau n° 1 : Leçons de rédaction et de dissertation prévues dans les programmes.....	43
Tableau n°2 : Identification des enseignants enquêtés.....	51
Tableau n°3 : Observation des leçons d'expression écrite.....	52
Tableau n°4 : Activités de rédaction et de dissertation réalisées en classe et en devoir à domicile.....	54
Tableau n°5: Résultats de 2 ^{ème} année LPF du lycée communal Buraza.....	57
Tableau n°6: Résultats de 2 ^{ème} année LPF du lycée Mahonda.....	59
Tableau n°7 : Résultats de 3 ^{ème} année LPF du lycée communal saint Charles Borromée ..	60
Tableau n°8 : Résultats du 3 ^{ème} année LPF du lycée communal Mugano	61

RESUME

Etudier les causes de la non-maîtrise du français écrit chez les élèves du post-fondamental et proposer des solutions y relatives est le but de ce travail. C'est pour cette raison que nous avons procédé aux enquêtes, consultation des manuels pédagogiques, observation des leçons de l'écrit et les pratiques de classe avec une nouvelle approche (approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit). Cette approche que nous avons appliquée dans les lycées communaux (Buraza, Mahonda, Mugano et Saint Charles Borromée) a donné un rendement général de 57,34% au moment où le rendement de la pédagogie d'intégration centrée sur l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues au post-fondamental était de 36,34%. Ces résultats prouvent l'efficacité de l'approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit avec un taux général d'évolution de 21%.

ABSTRACT

The aim of this work is to study the causes of the non-mastery of written French among post-fundamental students and to propose related solutions. It is for this reason that we carried out surveys, consultation of educational manuals, observation of written lessons and classroom practices with a new approach (textual approach in the teaching of writing). This approach that we applied in the municipal high schools (Buraza, Mahonda, Mugano and Saint Charles Borromée) gave a general yield of 57.34% when the yield of the integration pedagogy centered on the communicative approach in force. in language teaching at post-basic was 36.34%. These results prove the effectiveness of the textual approach in teaching writing with a general rate of change of 21%. « Traduction de google translation from french to english. »

TABLE DES MATIERES

DEDICACES	i
REMERCIEMENTS	ii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX ;	iv
RESUME	v
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIERES	vi
INTRODUCTION GENERALE	1
0.1. Motivation du choix du sujet.....	1
0.2. Problématique de recherche	2
0.3. Hypothèse de recherche	3
0.4. Articulation du travail	3
0.5. Méthodologie de recherche	3
0.6. Objectif poursuivi.....	4
0.7. Délimitation de notre sujet de recherche.....	4
I^{ère} PARTIE :	5
CADRE THEORIQUE	5
I. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	6
I.1.1. Enseignement.....	6
I.1.2. Apprentissage.....	7
I.1.3. Approche.....	8
I.1.4. Approche communicative	9
I.1.5. Approche textuelle	10
I.1.6. Dissertation	10
I.1.7. Rédaction	11

I.2. SITUATIONS ET PRATIQUES FAVORABLES A L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT ET ORIGINES DES DIFFICULTES	13
I.2.1. Interactions en classe	14
I.2.2. De la lecture à l'écriture.....	14
I.2.3. Utilisation de la dictée dans l'enseignement de l'écrit	15
I.2.4. Origines des difficultés liées à la non maîtrise de l'orthographe.....	16
I.2.5. La prise de notes	17
I.3. GRAMMAIRE APPLIQUEE A L'ENSEIGNEMENT D'UNE DISSERTATION ..	19
I.3.1. Les notions déterminatives de la qualité de la forme.....	19
I.3.1.1. Progression thématique	19
I.3.1.2. La progression à thème constant.....	21
I.3.1.3. Progression linéaire.....	21
I.3.1.4. Progression à thème dérivé	23
I.3.1.5. Progression complexe	23
I.3.2. Rôle de l'anaphore dans le texte	24
I.3.3. Cohésion du texte.....	24
I.3.4. Cohérence du texte.....	25
I.3.5. Le rôle de la ponctuation.....	26
I.3.6. Les notions déterminatives de la qualité du fond.....	28
I.3.6.1. Les valeurs linguistiques dans la construction du sens d'un texte.....	28
I.3.6.1.1. Principaux mots de liaison	29
I.3.6.2. Les déictiques.....	30
I.3.6.3. Les différents types de modalisateurs	32
I.3.6.4. Les compétences extralinguistiques dans une production d'une dissertation.....	34
I.3.6.5. Les valeurs des temps et des modes.....	34
I.3.6.6. Méthode de la dissertation	38
1. Analyser le sujet	38

2. Construire un plan	39
3. Rédiger l'introduction et la conclusion	40
4. Rédiger le développement	40
II^{ème} Partie :	41
RESULTATS DES ENQUETES, OBSERVATIONS ET PRATIQUES DE CLASSE ...	41
II.1. ANALYSE DES METHODOLOGIES PROPOSEES PAR LES MANUELS PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT	42
II.1.1. Analyse des guides de l'enseignant	42
II.1.2. Analyse des cahiers support-élève	46
II.1.3. Analyse des cahiers des situations d'intégration	49
II.2. COMPETENCES DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DE L'ECRIT	51
II.2.1. L'analyse qualitative des compétences des enseignants	51
II.2.2. Analyse quantitative de l'enseignement de l'écrit	53
II.3. PRATIQUE DE CLASSE AVEC L'APPROCHE TEXTUELLE	56
II.3.1. Présentation des résultats dans les tableaux	56
II.3.2. Comparaison des résultats	62
CONCLUSION GENERALE	64
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	66
ANNEXES	68

INTRODUCTION GENERALE

La communication qui est le rôle primordial de toute langue a conduit l'humanité du monde entier à s'intéresser à l'étude des langues depuis longtemps. Avant l'invention de l'écriture, seule la langue parlée était apprise. Cependant, avec la création des écoles, l'étude des langues est envisagée sous deux aspects dont la langue écrite et la langue orale. Au cours de l'histoire, l'évolution de l'étude des langues essentiellement en milieux scolaires a connu diverses disciplines ayant en commun l'objet de promouvoir la langue.

A ce niveau, la langue devient à la fois un objet d'étude en tant qu'une discipline d'enseignement et un canal de transmission des autres sciences. C'est le cas du français au Burundi qui est une langue enseignée et une langue d'enseignement.

L'appréhension d'une langue en tant qu'une discipline nous amène à la découverte de multiples théories tant didactiques que linguistiques qui ont contribué dans l'évolution de l'enseignement des langues.

Gustave Guillaume l'explique en ces termes : *« l'usage d'une langue ne pourrait même pas, sans éducation grammaticale, parvenir à identifier les articulations qu'il utilise, l'identification de ces articulations et leur regroupement en paradigmes étant déjà œuvre de réflexion et de science. »*¹

C'est dans ce sens que notre sujet sera exploité en tant que l'une des théories didactiques de l'enseignement du français plus particulièrement l'enseignement de l'écrit.

0.1. Motivation du choix du sujet

La production et l'interprétation des énoncés pendant une situation réelle de communication posent souvent des problèmes de compréhension comme le dit Martine Bracosps : *« en fait toute phrase, même si elle se résume en un sujet, un verbe et un complément, est porteuse d'un message qui le dépasse compte tenu du contexte et de la façon dont elle est émise. »*²

En effet, l'usage de tout concept peut occasionner chez le destinataire un malaise d'incompréhension ou d'une interprétation plurivoque. Par conséquent, du côté social et politique, une communication lacunaire entraîne très souvent des suites fâcheuses dont les injures, les coups de poings, voire des guerres sanglantes.

¹ Gustave Guillaume, *Leçon de Linguistique*, Paris Fonds Gustave Guillaume, 2015, p31.

² Martine Bracosps, *introduction à la pragmatique*, Bruxelles, de Boeck, 2010, p5.

Montaigne l'illustre dans ces termes : « *La plupart des occasions des troubles du monde sont grammairiennes.* »³

Concernant le domaine de l'enseignement, la communication entre l'enseignant et les apprenants doit être transmise d'une manière claire, précise et univoque.

Malheureusement, dans le système éducatif Burundais, les résultats des concours, des tests et des examens d'Etat prouvent qu'un bon nombre d'apprenants échoue à cause des difficultés liées à la compréhension et à l'expression écrites.

De ce fait, notre travail de recherche « Approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit : cas de la rédaction et de la dissertation à l'école post-fondamentale » propose de nouvelles stratégies de l'enseignement de l'écrit afin que les élèves, futurs étudiants et fonctionnaires acquièrent une compétence d'une expression parfaite en matière de l'écrit. C'est ainsi que notre travail s'attachera à mettre à la disposition des apprenants et des enseignants de français, les outils grammaticaux et méthodes à mettre en œuvre lors de la production d'un texte selon la nature du message, du statut du destinataire et l'intention de l'auteur.

0.2. Problématique de recherche

La plupart des apprenants du système éducatif burundais terminent les études de l'école fondamentale et post-fondamentale avec des lacunes en compréhension et expression écrite en langue française. Les effets de ce problème se manifestent tant dans les milieux professionnels qu'académiques. C'est pourquoi l'Université du Burundi par exemple organise une formation de mise à niveau linguistique en français via son CELAB pour aider les étudiants à mieux s'adapter à la formation académique.

Ayant constaté cette problématique, nous nous sommes lancé à la recherche des solutions en partant de ces questions qui suivent.

Les causes de la non-maîtrise de l'écrit sont-elles liées:

- à l'inefficacité de la démarche méthodologique des manuels pédagogiques ?
- à l'incompétence des enseignants dans l'organisation des leçons et pratiques de l'enseignement de l'écrit ?
- au contenu matière inadapté à l'enseignement de l'écrit ?

³ Montaigne, Essais, 1580-1588, p34

0.3. Hypothèse de recherche

L'enseignement/apprentissage des langues au Burundi se heurte à pas mal de problèmes dont les principaux sont les classes pléthoriques, l'insuffisance des manuels pédagogiques et inadaptés à l'enseignement de l'écrit auxquels s'ajoute la non qualification du personnel enseignant.

Pour cette cause, notre travail s'attachera à la vérification des hypothèses suivantes :

- Le faible niveau des élèves en expression écrite serait lié d'une part à l'attitude des enseignants qui accordent moins d'importance aux activités de rédaction et de dissertation.
- D'autre part, la non réussite de l'enseignement de l'écrit est due au contenu matière des programmes de formation scolaire inadapté.
- La démarche didactique telle qu'elle est présentée dans les manuels de l'enseignant et de l'élève ne favorise pas la réussite de l'enseignement de l'écrit.

Pour cela, l'approche textuelle, objet de notre recherche apporterait un succès dans l'appropriation d'une compétence en compréhension et expression écrite.

0.4. Articulation du travail

Ce travail s'articule sur deux principales parties. La première partie s'intitule *cadre théorique* et comprend les points suivants : l'élucidation des concepts-clés, quelques situations favorables à l'enseignement de l'écrit, la grammaire appliquée à l'enseignement d'une dissertation et la progression textuelle pendant le travail de l'écriture. La deuxième partie intitulée « résultats des enquêtes, observations et pratiques de classe » quant à elle, sera consacrée à l'analyse et interprétation des résultats de l'étude sur le contenu des manuels pédagogiques, l'analyse des méthodologies proposées par les manuels pédagogiques dans l'enseignement de l'écrit et la pratique de classe avec l'approche textuelle.

0.5. Méthodologie de recherche

Pour réaliser ce travail, nous avons premièrement procédé à la consultation des manuels pédagogiques, à savoir les guides du professeur et livres de l'élève afin de vérifier si les programmes scolaires prévoient les leçons de rédaction et la méthodologie de l'enseignement de l'écrit.

Deuxièmement, en assistant à des leçons de l'enseignement de l'écrit, nous avons donné un sujet de dissertation aux élèves pour tester l'efficacité de la méthodologie utilisée.

Troisièmement, nous avons dispensé nous-même une 2^{ème} leçon de dissertation sur un autre sujet en appliquant la méthodologie de l'approche textuelle dans la même classe. Enfin, le traitement des données et la comparaison des résultats des tests sur la 1^{ère} leçon et sur la deuxième leçon nous permettront de confirmer que l'approche textuelle serait la plus efficace dans l'enseignement de l'écrit.

0.6. Objectif poursuivi

Notre travail a pour objectifs :

- Etudier les causes de la non-maîtrise de l'écrit en langue française chez les élèves de l'école post-fondamentale du système éducatif Burundais ;
- Proposer des solutions pour améliorer le niveau de compréhension et expression écrite en français.

0.7. Délimitation de notre sujet de recherche

Pour une meilleure réalisation de notre travail de recherche, nous avons jugé bon d'effectuer des visites dans toutes les trois classes du cycle post-fondamental dans la section des langues. Dans toutes ces classes, nos observations des leçons, nos pratiques de classe et nos questionnaires d'enquêtes adressés aux enseignants portent uniquement sur les leçons de rédaction et de dissertation pour l'enseignement de l'écrit dans le cours de français.

En vue d'étendre le champ de nos observations et pratiques de classe, nous avons mené notre étude dans quatre lycées communaux de la Direction Provinciale de l'Education Nationale de Gitega (DPEN) en mai 2020 c'est-à-dire dans l'année scolaire 2019-2020.

Il s'agit des Lycées Communaux Buraza, Saint charles Borromée, Mahonda et Mugano tous de la Direction Communale de l'Education Nationale de BURAZA (DCEN). Le contact avec les enseignants et élèves des classes et des Lycées différents nous a permis de découvrir des spécificités de perfectionnement pour chaque enseignant selon l'organisation de ses leçons et la réussite de ses élèves.

I^{ère} PARTIE :
CADRE THEORIQUE

I. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

I.1.1. Enseignement

Le concept *enseignement* s'applique dans plusieurs domaines de la vie. C'est pourquoi sa conception est plus complexe du fait que chaque personne le définit selon son domaine d'application. Par exemple le grand dictionnaire encyclopédique Larousse en donne les définitions suivantes :

« - *Action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances.*

- *Profession, activité de ceux qui enseignent.*
- *Leçon donnée par les faits ou l'expérience.»⁴*

En plus de ces définitions ci-haut mentionnées, le dictionnaire de didactique des langues ajoute les différents degrés qui conditionnent le choix d'un programme d'enseignement dans le domaine scolaire.

«- *Enseignement élémentaire : un enseignement qui donne les premiers éléments des connaissances délivrées dans les écoles primaires.*

- *Enseignement du second degré (ou secondaire) : un enseignement qui couvre le premier cycle (6^{ème} -3^{ème}) au baccalauréat*
- *Enseignement supérieur : un enseignement qui est dispensé dans les universités et dans les grandes écoles.»⁵*

En liant la définition *action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances* au degré d'enseignement nous arrivons à justifier pourquoi nous nous sommes intéressé au cycle de l'école post-fondamentale dans la réalisation de notre travail qui porte sur l'enseignement de l'écrit pour le cas de rédaction et dissertation.

La notion de *manière d'enseigner* nous permet de nous rendre compte de l'état de l'enseignement afin de renforcer le côté positif ou changer ce qui ne va pas. C'est pour cela que :

- les programmes de formations sont retouchés,
- Les enseignants sont recyclés surtout pour s'adapter au nouveau programme,

⁴ Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1983

⁵ Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Librairie Rachette, 1976

- Même la réforme du système éducatif peut s'échelonner à tous les degrés (exemple de la réforme du système éducatif Burundais de l'année scolaire 2013-2014).

Face à des problématiques constatées, les travaux des chercheurs apportent des propositions des solutions très souvent en rapport avec les contenus matières des programmes, les méthodologies et la qualification des enseignants. C'est dans cette logique que notre travail propose l'utilisation de *l'approche textuelle* dans l'enseignement de l'écrit à l'école post-fondamentale.

I.1.2. Apprentissage

Selon ROBERT LAFON, « *l'apprentissage est une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable. L'apprentissage a pour but l'acquisition d'habitudes (principalement dans le domaine moteur et tend alors à la création d'automatisme), et de connaissances. Selon le but à atteindre, les procédés seront différents. Ils font appel à l'attention, à la perception, à laquelle l'imagination peut suppléer, aux associations. Ils impliquent l'intervention de la mémorisation systématique. Enfin, toute acquisition véritable de notion fait intervenir une opération mentale.* »⁶

De ce que dit cet auteur, nous comprenons que l'apprentissage se fait de plusieurs manières différentes. La variation des informations implique une multiplicité de moyens liés à la récolte de ces premières. Leur fixation dans la mémoire par opération mentale suppose le bon fonctionnement des organes de sens de l'apprenant. De ce fait, nous disons que l'apprentissage dépend des conditions internes de l'apprenant, des conditions qui lui soient externes et la nature des informations.

Les conditions internes sont principalement liées à la santé et aux aptitudes de l'apprenant. Pour expliquer comment ces conditions influencent l'apprentissage, le même auteur présente l'apprentissage par action comme un type illustratif. Il le définit en disant que l'apprentissage par action est une activité qui peut être sensori-motrice (ex : saisir, percevoir, explorer), opératoire (classer, étudier).

En ce qui concerne les conditions externes de l'apprenant, celles-ci sont relatives aux situations d'apprentissage qui peuvent être favorables ou défavorables. Pour bien expliquer comment les conditions externes influencent l'apprentissage, nous proposons l'apprentissage

⁶ ROBERT LAFON, Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant, presses universitaires de France 1963, p.78-79

par conditionnement comme type plus illustratif. Dans ce type d'apprentissage, si on change un stimulus qui a participé dans la fixation du comportement, pour installer un nouveau comportement, l'apprenant aura du mal à s'adapter. Prenons l'exemple de l'enseignement de la conjugaison. Si l'enseignant a commencé l'enseignement en expliquant aux apprenants que les verbes qui se terminent par –er appartiennent au premier groupe. Il sera facile de maîtriser les règles de conjugaison pour les verbes du premier groupe. La reconnaissance des verbes du premier groupe est un stimulus favorisant la fixation de la règle de leur conjugaison. Mais, la terminaison en –er comme signe de reconnaissance des verbes du premier groupe constitue un point de blocage pour la conjugaison des verbes du troisième groupe se terminant par –er comme le verbe « aller ». L'apprenant pourrait se tromper à cause du changement du groupe pour un verbe présentant les caractéristiques des verbes du premier groupe.

S'agissant de la nature des informations, celle-ci met en évidence l'adéquation de la matière-maturité comme le souligne le même auteur en disant que *le niveau maturation de l'individu doit être suffisant pour assimiler la notion à apprendre*. La sélection de la matière à faire acquérir est en fonction de l'âge et de l'expérience qui permettent à l'apprenant de découvrir ses intérêts d'apprendre. Quand l'apprenant se voit ses intérêts dans l'apprentissage, il éprouve du plaisir à apprendre. Dans le cas contraire, il est démotivé. La matière est jugée difficile ou facile en se référant au degré de l'évolution.

I.1.3. Approche

L'approche est un nom féminin avec plusieurs significations. Parmi elles, nous n'avons choisi que deux qui cadrent bien avec le sujet de notre travail. Il s'agit de⁷ :

1° Un ensemble de démarches mises en œuvre pour arriver à une fin ;

2° Manière d'aborder un sujet.

Dans l'enseignement, le choix d'une démarche didactique dépend de la nature d'une leçon. C'est pour cela qu'en plus de la didactique générale commune à toutes les disciplines, interviennent également le cours de didactique spécialisée pour chaque discipline. Lorsque nous prenons la didactique du français par exemple, nous arrivons à découvrir que la manière d'aborder une leçon d'expression écrite diffère de la façon d'enseigner de l'oral. De plus, les démarches mises en œuvre pour dispenser le cours de français diffèrent de celles qui sont utilisées dans l'enseignement des mathématiques.

⁷ Dictionnaire le Petit Larousse, Paris, Librairie Larousse, 2011

I.1.4. Approche communicative

« La méthodologie communicative, nommée le plus souvent **approche communicative** s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'il s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens. Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevraient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être à mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission etc.) et d'autre part, à la situation de communication (statut, rend social de l'interlocuteur, etc.)

En outre, dans cette méthodologie, la notion de besoins est mise en valeur c'est-à-dire que « les contenues à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants » les activités d'écriture consiste à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, outre les activités de production plus classique, les activités créatives (simulations) voient le jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte »⁸.

De ce détail de la genèse et de l'évolution de l'approche communicative, Evelyne Bérard[1991-6] en ajoute sa spécificité et son cadrage d'usage en ces mots : « Associée immédiatement à un renouvellement des contenues et des procédures d'enseignement, elle entretient des liens étroits avec l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère pour des publics ayant des objets spécifiques.» dans le même ouvrage Evelyne souligne le caractère flou et mal défini de l'approche communicative en expliquant que « le terme **approche communicative**, de l'anglais *approach*, peut renforcer le caractère flou et mal défini de cette

⁸ www. Theses . Univ-lyon 2.fr visité samedi le 10/10/2020 à 13h 12 min

méthodologie. De ce fait durant ces dernières années, le terme approche communicative a été utilisée pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses.»⁹

I.1.5. Approche textuelle

Dans l'enseignement des langues, l'approche textuelle se fonde sur les travaux de Jean Michel ADAM, initiateur de **la linguistique textuelle**. Mais celle-ci, jugée d'une dénomination classique, est rapidement remplacée par **analyse textuelle des discours**. C'est ainsi que son auteur Jean Michel ADAM la définit comme « une démarche au croisement de la grammaire des textes, de l'analyse du discours et de la stylistique dont le projet est d'avancer une autre distribution entre science du langage et science de l'information et de la communication.»¹⁰ Ainsi le même auteur présente-t-il le texte comme un objet de la linguistique en le définissant comme étant *un ensemble cohérent et progressant vers une fin. Cet ensemble est constitué d'unités découpées par une segmentation et liées. Sa composition nécessite la prise en compte de plusieurs niveaux : énonciatif, syntaxique, sémantique et pragmatique*. Il renchérit la notion de texte en disant que ce dernier *comporte principalement des unités linguistiques qui évoluent de la proposition énoncée au plan de texte en passant par les phrases, périodes ou séquences et chapitre*. La notion du croisement des sciences du langage que nous observons dans la définition de l'approche textuelle nous permet de présenter la précédente approche (approche communicative) qui, elle aussi occupe une place importante dans l'interprétation et traitement des données de notre travail. Cette interdépendance des sciences du langage et de l'information et de la communication, est également reprise par le même auteur mais dans l'autre ouvrage en ces termes « *entreprendre de parler d'une linguistique du texte, c'est en effet, se trouver en présence d'un projet pluridisciplinaire qui est inévitablement confronté aux limites d'une discipline constituée.»¹¹*

I.1.6. Dissertation

Les différentes significations du concept *dissertation* sont recueillies du manuel scolaire *méthode du français première et terminale*. Le même ouvrage présente les sortes de plan d'une dissertation et ses parties.

« La dissertation est un discours écrit où sont développés, de façon ordonnée, des arguments sur un sujet, un thème ou une question scientifique. Elle peut aussi être définie comme un

⁹ Bérard Evelyne, L'approche communicative, Paris, CLE International, 1991, P.6

¹⁰ ADAM Jean-Michel, La linguistique textuelle, Paris, Armand Colin 2005, P.169.

¹¹ ADAM Jean-Michel, Elément de la linguistique textuelle, Liège, Pierre Mardaga, 1990, P.11

exercice écrit, que l'on donne aux apprenants et qui consiste dans la discussion argumentée sur sujet donné.

La dissertation se réalise selon plusieurs sortes de plans :

- *Le plan d'une dissertation dialectique : c'est un plan dit également critique qui part d'une thèse à l'antithèse pour enfin finir par la conclusion.*
- *Le plan d'une dissertation analytique : on pose d'abord les données du problème, puis on propose des solutions.*
- *Le plan d'une dissertation thématique.*
- *Le plan d'une dissertation chronologique.*

Le développement d'une dissertation (corps de la composition) s'organise selon le schéma suivant¹² :

- ***Thèse** : C'est la défense d'un certain point de vue sur la question.*
- ***Antithèse** : Apport d'arguments opposés à la thèse défendue précédemment ; on aboutit à une contradiction apparente.*
- ***Synthèse** : Etablissement d'une vérité moyenne plus nuancée, ou mieux, dépassement de contradiction apparente à laquelle on avait abouti par l'apport d'éléments nouveaux »¹³.*

I.1.7. Rédaction

La rédaction est concept doté d'une pluralité de significations. A titre d'exemple, le grand Dictionnaire encyclopédique Larousse définit la rédaction comme :

- «- *Action de rédiger un texte ou manière dont il est rédigé : le texte rédigé lui-même.*
- *Exercice scolaire qui a pour objet d'apprendre aux élèves à rédiger.*
- *Ensemble des rédacteurs d'un journal d'une publication d'un ouvrage collectif, d'une maison d'édition, d'une agence de publicité.*
- *Salle, local où sont installés les rédacteurs »¹⁴.*

De toutes ces définitions ci-haut données, seules les deux premières s'orientent dans la logique de notre travail de recherche.

¹² www.espacefrançais.com: visité le 3/3/2020 à 9h00

¹³ Denis LABOURET et al. Méthodes du Français Première et terminale. Paris, Bordas, 2000, p286

¹⁴ Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, Librairie Larousse, paris 1984.

En effet, ce dernier part de l'étude des causes de la non-maîtrise de l'écrit en vue d'améliorer la compréhension et l'expression écrite chez les élèves de l'école post-fondamentale. De ce fait, il met l'accent sur la manière de rédiger un texte tout en soulignant également l'importance des exercices scolaires qui renforcent l'acquisition des compétences de la compréhension et expression écrite.

I.2. SITUATIONS ET PRATIQUES FAVORABLES A L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT ET ORIGINES DES DIFFICULTES

Dans le système éducatif burundais, l'enseignement du français évolue de l'enseignement oral à l'enseignement qui combine l'oral et l'écrit.

En effet, toutes les leçons de français en première année de l'école fondamentale sont exclusivement des dialogues matérialisés par des images. Pendant les leçons, les activités des apprenants sont essentiellement dominées par l'observation, l'écoute et la répétition de ce que l'enseignant leur demande de répéter. L'objectif visé est que chaque apprenant soit capable d'identifier un personnage et jouer son rôle lors de la mise en scène.

Les compétences langagières à faire acquérir aux écoliers dont la majorité est en premier contact avec la langue française sont la compréhension orale et l'expression orale sur les notions de base portant sur les questions du nom, de l'âge, de salutation, de demande d'une permission et d'interpréter les images vues en classe.

Par la suite, la deuxième année commence avec l'introduction de l'écrit dans l'enseignement du français. Les leçons sont organisées sur l'alphabet du français, la conjugaison, le vocabulaire avec l'image associée au signifiant) et la structure de phrases.

C'est à partir de ce niveau que l'enseignement du français s'attache à installer et développer toutes les quatre compétences langagières, à savoir la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite chez des apprenants burundais depuis l'école fondamentale jusqu'à l'université. En dépit de la complémentarité de l'oral et l'écrit dans la construction des savoirs, la plupart des enseignants de français s'intéressent de moins en moins aux leçons de compréhension et expression écrite alors que ces deux dernières compétences sont envisagées dans des évaluations certificatives : des concours et des examens d'Etat. Malgré l'importance de priorisation de la langue écrite, celle-ci à elle seule ne peut pas réussir sans faire recours à l'oral. C'est dans cette logique que D'où nous tenons ici à mener une réflexion sur les situations qui exigent la combinaison de plusieurs compétences pendant l'enseignement du français.

I.2.1. Interactions en classe

Dans une situation de classe, la communication orale occupe une place prépondérante. Cette communication est à la fois horizontale et verticale. Elle est dite « verticale » lorsqu'il s'agit des élèves qui interagissent avec l'enseignant et vice-versa, et elle est appelée horizontale lorsque ce sont les apprenants qui interagissent entre eux.

A part la transmission des informations qu'elles permettent, les interactions plongent l'apprenant dans une pratique de la langue par une prise de parole en classe. Les occasions de prise de parole par les apprenants favorisent l'épanouissement de la pensée par une discussion sur des informations données. En outre, en donnant son point de vue sur un sujet, l'apprenant mobilise tout son savoir tant linguistique que culturel, tout en cherchant à gagner l'approbation de ses idées.

Il peut soit aller faire la démonstration au tableau, soit convaincre en lisant dans sa place les grandes idées mentionnées sur son aide-mémoire. À ce moment, l'oral et l'écrit se complètent et l'enseignant doit être attentif pour pouvoir corriger les erreurs produites. Un bon enseignant veille par conséquent à présenter un feedback encourageant en utilisant les formules d'encouragement, c'est-à-dire applaudir les bonnes réponses, mais éviter de gronder les fausses réponses. Il lui faut montrer tout simplement ce que l'apprenant devrait faire et lui proposer un autre exercice similaire si les conditions le permettent.

I.2.2. De la lecture à l'écriture

Les manuels scolaires de l'enseignement/apprentissage du français à l'école post-fondamentale du Burundi présentent une certaine complexité de textes par rapport à ceux de l'école fondamentale. En effet, l'enseignement de l'écrit à l'école fondamentale part de la lecture d'un texte comprenant des « sons » ou « des expressions » ciblés sur l'orthographe, la prononciation dont l'usage semble un peu confus vis-à-vis d'un jeune apprenant, tandis que l'enseignement de l'écrit à l'école post-fondamentale puise des ressources dans les textes plus complexes. Ces textes sont répartis en leçons suivant leur typologie. Leur lecture permet aux apprenants d'acquérir des connaissances diversifiées au niveau du fond et de la forme. Concernant le fond des textes, c'est une bonne occasion chez l'apprenant d'appréhender une nouvelle conception du monde par la découverte des thèmes qui y sont traités. Il peut s'agir par exemple de la bravoure épique, de la politique, de la sagesse romanesque, de l'éducation, de la religion, de l'économie, de l'environnement, de l'histoire pour ne citer que ceux-là.

Quant au niveau de la forme, l'étude des différents types de textes offrent à l'apprenant des divers outils linguistiques qui entrent en jeu lors de la production d'un énoncé. Les plus fréquents sont les connecteurs logiques, l'usage des pronoms, des adjectifs, des verbes d'action ou d'état auxquels s'ajoutent les effets de sens liés au mode et au temps utilisés.

L'appropriation des connaissances de ces deux niveaux ci-haut expliqués conditionnera la réussite de l'apprenant dans les pratiques des situations d'intégration prévues à la fin de chaque palier. Pour cette cause, les curricula de français de l'école post-fondamentale proposent des évaluations qui ont pour objet la vérification de la capacité des apprenants à apporter eux-mêmes les solutions aux problèmes de la vie courante. A partir des thèmes qui leur sont donnés, les apprenants sont appelés à faire un raisonnement qu'ils illustrent en produisant des textes. La remarque est qu'ils doivent se servir des techniques et ressources qui assurent la cohésion et la cohérence de leurs textes.

I.2.3. Utilisation de la dictée dans l'enseignement de l'écrit

Sur le site www.languefr.net nous trouvons que la dictée est une *activité extrêmement polyvalente. Elle pratique d'abord et avant tout les compétences d'écoute, d'écriture et dans ce dernier cas, elle traite une gamme de sous-compétences allant de la formation de la lettre à l'orthographe, à la ponctuation et à la mise en page.*¹⁵

De là, nous pouvons argumenter que l'écriture s'appuie sur les pratiques du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire.

Selon le même site, *la réussite d'une dictée suppose la démarche d'une lecture première au cours de laquelle les apprenants écoutent sans écrire. Pendant la seconde lecture, les apprenants écrivent la dictée en faisant attention aux temps de conjugaison, au respect de la ponctualité, aux accents et majuscules. Quant à la lecture finale, elle permet aux apprenants de corriger les erreurs qu'ils ont commises avant de soumettre les copies au correcteur.* Pour cela, les qualités recommandées à l'enseignant sont avoir une bonne diction, parler d'une voix audible avec une bonne prononciation et adopter un débit relatif au niveau des apprenants. Pour les apprenants, il est conseillé de lire beaucoup de livres pour mémoriser l'orthographe des mots.

¹⁵ www.languefr.net visité le 19/10/2019 à 7h50

Cette richesse didactique de la dictée est aussi renchérie par Grevisse dans cet énoncé « *La dictée permet d'inculquer aux élèves une bonne orthographe de règles, c'est-à-dire de graver dans leur mémoire l'image correcte des mots et de leur faire appliquer avec sûreté et rapidité des règles grammaticales.* »¹⁶.

I.2.4. Origines des difficultés liées à la non maîtrise de l'orthographe

Les difficultés de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et seconde s'analysent à deux niveaux dont le premier est interne à elle-même, tandis que le 2^{ème} est lié à la langue première de l'apprenant. C'est ce que Jean Pierre Cuq et Isabelle GRUCA expliquent dans ces termes : « *L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car ne l'oublions pas, l'apprenant du français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle) et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère* »¹⁷. Pour notre cas, la maîtrise des systèmes consonantique et vocalique du kirundi influence les apprenants à garder les mêmes pratiques en français pour certaines formes, voire l'intonation. Il s'agit d'un transfert négatif.

Pour le cas des voyelles, les élèves éprouvent des difficultés à utiliser d'une façon distincte le son [i] et le son [y] qui n'existe pas en kirundi, le cas de [o] transféré négativement à la place de |ɔ| et le |e| à la place de |ə|, |ɛ|, |e| ; |a|, |œ|, |æ| à la place de |a|, |ã|.

Quant aux consonnes, le cas le plus fréquent est la tendance d'appliquer le phonème « r » dans la place de « l » souvent utilisé en français mais rarement en Kirundi.

En ce qui est des difficultés internes à la langue étrangère, Nina CATACH [2001 : 17] en dit ceci : « *L'énorme mécanique qu'est la langue est adaptée depuis toujours au mouvement, et il n'y a rien d'anormal à ce que les mots présentent plus d'une graphie comme plusieurs prononciations. Rien d'anormal non plus à ce que les dictionnaires diffèrent, et l'on ne peut concevoir que tout, dans la graphie comme dans la langue, soit codifié. Mais, il est incontestable aussi que trop de variation engendre pour les usagers non pas une aide, mais une gêne, surtout dans les secteurs de la pédagogie et de l'enseignement aux étrangers.* »¹⁸

¹⁶ Grevisse, la force de l'orthographe, Bruxelles, de Boeck et lancier 1996. P. 11

¹⁷ Jean Pierre Cuq et Isabelle GRUCA, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble, 2005, p 186

¹⁸ Nina CATACH, Variation lexicale et évolution graphique du français actuel, Paris, Conseil International de la langue française 2001, p 17

A cette citation de Nina CATACH, s'ajoute une infinité de difficultés hiérarchisées selon le niveau des apprenants.

Pour cela, l'apprentissage d'une langue évolue vers une complexité jusqu'à la naissance des jeunes disciplines qui s'attachent chacune au traitement d'une problématique qui lui soit spécifique.

Malgré sa spécificité, chaque discipline fille de la linguistique revêt un caractère complémentaire pour l'atteinte d'un objectif global de toute étude de la langue qu'est la communication.

Lors de l'analyse des programmes du cours de français de l'école post-fondamentale du Burundi, nous avons constaté que le contenu-matière résulte d'une combinaison des ressources provenant des disciplines suivantes :

- a. *La grammaire*: Celle-ci contribue à lever les difficultés relatives à l'orthographe, à la conjugaison, accord des adjectifs et des verbes, les voix et les types de phrases. Elle explicite la nature et la fonction des éléments de toutes les classes grammaticales.
- b. *Lexicologie* : La contribution de celle-ci se remarque par les leçons de vocabulaire, notamment des synonymes, paronymes et antonymes.
- c. *La syntaxe* : celle-ci développe les compétences de construction des phrases et de l'organisation des paragraphes. Les leçons y relatives sont l'expression de la cause, de la conséquence, d'opposition et de but. Le bon usage des mots de liaison y est l'impératif.
- d. *La pragmatique* : celle-ci se caractérise par un aspect énonciatif à travers les leçons, les figures de style, l'étude des textes et des leçons d'expression libre, les valeurs des modes et des temps verbaux.

I.2.5. La prise de notes

A l'instar des facteurs précédents, la prise des notes joue elle aussi un rôle non négligeable dans une maîtrise progressive de l'orthographe. A l'école fondamentale, l'apprenant recopie dans son cahier les notes écrites au tableau. Lorsqu'il arrive au post-fondamental, il est entraîné à la prise des notes à la volée. L'enseignant dicte les notes et écrit seulement les mots difficiles au tableau. L'efficacité de ce procédé en vigueur dans l'enseignement du français à l'école post-fondamentale du Burundi est également soutenue par Jean-Jacques DIDIER et MICHEL SERON. Ces derniers expliquent que « *l'intérêt principal que chacun peut trouver*

à réaliser les dictées est de faire vivre en lui ses richesses linguistiques afin d'acquérir l'aisance nécessaire à la rédaction, entre autres, documents professionnels exigés par diverses disciplines »¹⁹. Disent-ils dans *manuel d'orthographe pendant et après la prise des notes*, l'enseignant est appelé à contrôler régulièrement les cahiers des élèves afin de pouvoir intervenir à surmonter les difficultés constatées.

La nature des erreurs fréquentes (grammaticales, sémantiques et orthographiques) dans les notes des élèves conduira l'enseignant à fournir des leçons appropriées pour y remédier. C'est à ce niveau que naît la motivation de la cotation des cahiers au même sens que les autres activités de l'évaluation.

¹⁹ Jean-Jacques Didier et Michel SERON, *manuel d'orthographe pendant et après la prise des notes*, Bruxelles, de Boeck, 2004.p8.

I.3. GRAMMAIRE APPLIQUEE A L'ENSEIGNEMENT D'UNE DISSERTATION

A l'opposé des deux premières notions qui évoluent de la maîtrise de l'orthographe à la grammaire de la phrase (syntaxe), cette troisième notion s'appuie sur la grammaire de texte. Les compétences à faire acquérir à cette étape conditionnent sans nul doute la réussite d'une bonne dissertation. En effet, le détail de ce chapitre explicite les notions qui déterminent la qualité du fond et de la forme lors d'une production écrite.

I.3.1. Les notions déterminatives de la qualité de la forme

Les qualités de la forme d'un texte découlent de l'habilité à bien disposer le texte en paragraphes. Chaque paragraphe développe une grande idée qui s'articule sur un thème précis dans un souci de la cohérence et de la cohésion du texte, ainsi que de la beauté du texte. La rédaction de ce dernier fait intervenir suivant la technique d'usage correct de la progression thématique, des anaphores, de la ponctuation et d'une graphie parfaite.

I.3.1.1. Progression thématique

Dans des travaux de rédactions ou d'exploitation des textes, le thème peut être connu ou nouveau et s'accompagne de propos. Pour définir le thème et propos, nous avons fait recours à l'ouvrage de Roberte Tomassone (1996 :84) qui les définit ainsi : « *Dans un énoncé, le propos contient donc, l'information nouvelle, il est ce qui fait progresser l'information dans le texte. Le thème est ce sur quoi l'on s'appuie pour faire progresser l'information, ce qui est connu ou supposé connu* »²⁰

Le même auteur ajoute que « *chaque phrase s'inscrit dans un contexte, linguistique ou situationnel. Son thème, point de départ, « connu », la rattache à ce contexte* ». Lorsque le thème est présupposé connu de la part du locuteur et son destinataire, nous parlons de « *connaissance partagée* ». Plus souvent, le thème reprend un élément déjà cité dans le contexte antérieur, assurant ainsi la cohérence du texte par la règle de répétition :

1. *Ce fut à cette chapelle, où l'art avait eu ses martyrs, que les **reliques** du saint furent confiées. Ces **reliques** se conservent dans **une niche** placée derrière le maître autel : **cette niche** est séparée par un compartiment de marbre ;*
2. ***La canne à sucre** est une grande plante qui ressemble à du bambou. **Elle** pousse dans les régions chaudes. »*

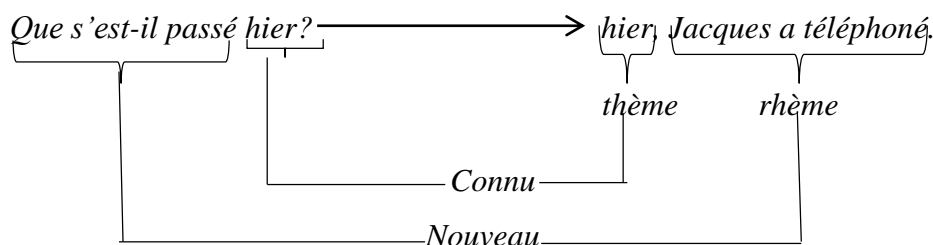
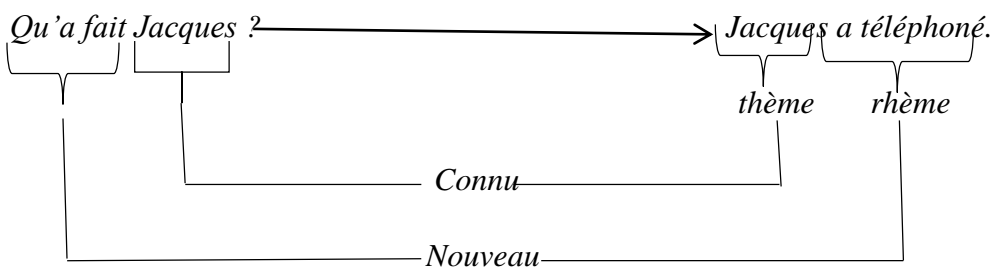
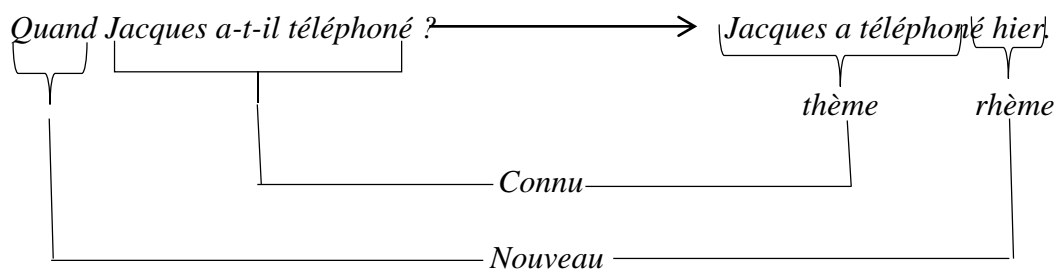
²⁰ Roberte Tomassone, pour enseigner la grammaire, Paris, Delagrave, 1996, p84.

En règle générale, le thème est la première partie de l'énoncé, avant le verbe. Toutefois, tout ce qui précède le verbe ne fait pas nécessairement partie du thème. Les mots de liaison, les connecteurs ont un rôle extraphrastique et restent en dehors de cette analyse de progression thématique.

Pour éclairer d'avantage cette règle générale du repérage du thème et du rhème, Bernard Combettes [2005 : 74] nous propose d'utiliser le test de questions/réponses afin de pouvoir analyser sans ambiguïté la répartition du thème et du rhème. Il en donne l'exemple suivant :

« La phrase *Jacques a téléphoné hier* n'a pas la même progression thématique que *Hier, Jacques a téléphoné*. On peut imaginer que la première phrase répond à *quand a-t-il téléphoné?* ou à *qu'a fait Jacques?* Alors que la seconde phrase répond à *que s'est-il passé hier ?* »²¹

Selon le même auteur, l'identification de ces deux dernières notions peut également se faire sous une forme schématique :



Ces différentes façons qui assurent la continuité thématique nous conduisent à dégager les différents types de progression.

²¹ Bernard Combettes, Langue française, Paris, revue française de linguistique, 2005, P.74

I.3.1.2. La progression à thème constant

Roberte Tomassone (1996 :89) déclare que « *la progression à thème constant est sans doute la plus simple et la plus fréquente. Toutes les phrases d'un passage ont le même point de départ, le même thème, repris éventuellement par différents substitués* »²². Elle en propose l'exemple suivant :

Ex : La canne à sucre est une grande plante qui ressemble à du bambou. **Elle** pousse dans les régions chaudes, tropicales. **Elle** est coupée à la main, puis écrasée pour en extraire le sucre.

De cet exemple, Tomassone dégage les thèmes et propos de la manière suivante :

Thème 1 : la canne à sucre	—————>	propos 1 : est.....
Thème 1 : Elle	—————>	propos 2 : pousse.....
Thème 1 : Elle	—————>	propos 3 : est coupée.....

De ce schéma, nous voyons que la progression du thème « Canne à sucre » est assurée pour la reprise du pronom anaphorique (Elle) du même thème mais avec des propos différents.

Ce phénomène est également soutenu par le même auteur dans ces termes « *la distinction entre thème et propos correspond aux deux règles fondamentales de la cohérence textuelle : la règle de répétition et la règle de progression.*

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur des éléments connus récurrents, il faut en même temps un apport d'information nouvelle. Ce type de progression est caractéristique d'une narration»²³.

I.3.1.3. Progression linéaire

Pour celle-ci, chaque thème est issu du propos de la phrase précédente. Très souvent, le propos n'est pas repris dans son intégrité : le propos à son tour d'un point de départ et c'est un de ses éléments qui est pris comme thème de la nouvelle phrase.

Ex : « *Les maisons alternent, sur 400m, avec les **monuments funéraires**, construits à une époque où la ville n'avait pas encore débordé ses remparts. **Ces monuments** comportent deux parties : **l'une souterraine** qui contient le corps ou les cendres du défunt, l'autre supérieure*

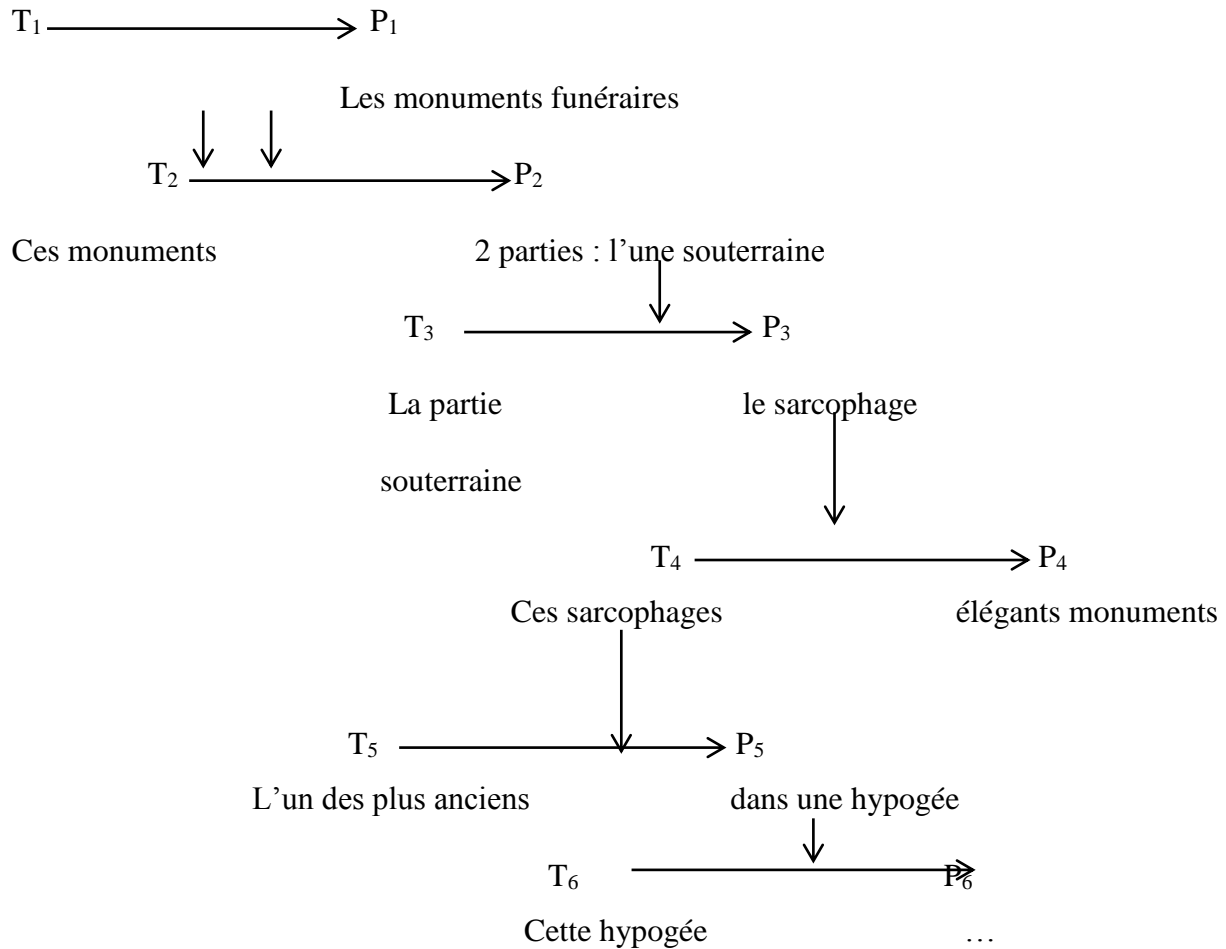
²² Roberte Tomassone, pour enseigner la grammaire, Paris, Delagrave, 1996, P.89

²³ Op.cit p.90

qui marque l'emplacement de la sépulture. La **partie souterraine** est constituée soit par un simple caveau, soit par une salle plus ou moins richement décorée où l'on place l'une contenant les cendres du mort ou **le sarcophage** où il est inhumé. Ces **sarcophages** étaient soit de simples auges de pierre, parfois arrondies à la tête, soit **d'élégants monuments de pierre ou de marbre richement orné**. L'un des anciens que l'on connaisse est celui de *L. cornelius scipio Barbatus*, qui a été retrouvé dans une hypogée de la famille *cornelia*, datant de la période républicaine.

Cette hypogée..... était à l'origine en dehors de l'enceinte de servius.»²⁴

Cet exemple de progression linéaire est schématisé de la manière suivante :



Le cas de cet exemple montre que ce type de progression convient parfaitement aux textes descriptifs (le décor construit progressivement, par précision successive) ou explicatifs pour lesquels l'information se déroule palier par palier.

²⁴ Roberte Tomassone, pour enseigner la grammaire, Paris, Delagrave, 1996, P.92

I.3.1.4. Progression à thème dérivé

Celle-ci semble plus complexe que les précédentes. Les phrases qui se succèdent sont construites sur des thèmes différents mais ces thèmes sont liés entre eux comme les parties d'un tout : le tout est ce que l'on appelle hyperthème du passage.

Ex :voici **le jardin** entouré de colonnes élégantes qui rappellent les troncs élancés des palmiers. **Les plantes grimpantes** s'attachent aux fûts de marbre, **les fleurs** emplissent l'espace étroit de leurs parfums pénétrants, et **l'eau**, peu abondante, mais distribuée avec le plus grand art, ruisselle en perles sonores dans les vasques des fontaines.

Dans cet exemple, l'hyperthème est explicitement présent « le jardin ». Ce type de progression à thèmes dérivés a des applications particulièrement intéressantes dans les textes descriptifs et narratifs : les circonstants de lieu et de temps détachés en tête de phrase fonctionnent comme sous-thème d'un hyperthème.

I.3.1.5. Progression complexe

Celle-ci se caractérise de l'alternance des progressions et cette alternance n'est pas toujours simple. Voyons-le dans cet exemple :

*« Seul **xingte** n'abandonna pas son cheval. **Il** ne peut supporter l'idée de le quitter. En outre, il portait toutes ses affaires. **Il** commença à couler en tirant le cheval. **Il** avait très envie de le montrer, mais **il** ne voulait pas servir de cible. »²⁵*

Dans cet exemple de paragraphe construit dans l'ensemble sur une progression à thème constant (Xingle,.....Il.....Il...Il), deux phrases s'enchaînent suivant une progression linéaire : le (quitter). Il (portait...). Cette insertion est d'autant plus remarquable que la progression à thème constant qui débute en amont se poursuit en aval sans retour du nom propre qui est substitué par le pronom-il. Le changement de progression est ici le signe d'une parenthèse.

²⁵ Denis LABOURET et al. Méthodes du Français Première et terminale. Paris, Bordas, 2008. p282

I.3.2. Rôle de l'anaphore dans le texte

« Elle va de pair avec la progression thématique dans la littérature. Une anaphore est une figure d'insistance qui consiste à répéter un même mot ou une expression au début d'une proposition, d'un vers, d'une phrase ou d'une strophe ou d'une phrase. Cette figure met en valeur une obsession ou une idée dont on veut convaincre les destinataires.

Cependant, l'anaphore en grammaire sert à remplacer un mot ou un groupe de mots qui a été employé précédemment dans le texte ou dans une phrase »²⁶.

Pour cela, l'apprenant qui exécute sa tâche de rédaction doit mobiliser ses savoirs sur l'usage correct des pronoms et des paraphrases permettant la reprise du même thème sous ses diverses formes. Le jeu d'anaphore aide le rédacteur à identifier l'élément sur lequel il attache l'importance. La reprise anaphorique des thèmes aux moyens des pronoms ou paraphrases porte une lumière sur la cohésion et la cohérence du texte.

I.3.3. Cohésion du texte

Dans la rédaction et interprétation de texte, les notions de cohésion et de cohérence éclairent le sens du texte. Jeandillou (1997 : 82) en donne une explication assez profonde : « la cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistique qu'il instaure entre les énoncés ». Il ajoute que « les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. De même qu'une séquence peut être à la fois cohérente et exempte d'indices de cohésion. »²⁷

Ex : Pourquoi es-tu si triste ?

– *la vie ne vaut pas d'être vécue.*

De même une suite cohésive peut apparaître dépourvue de cohérence.

Ex : Pierre ne s'est pas rendu à son travail hier. Il y est arrivé avec une heure de retard.

Ni la double représentation pronominale (Pierre/il et à son travail/y) ni la commune visée chronologique du passé composé ne permettent d'annuler la contradiction entre les deux prédicats successifs (ne s'est pas rendu/est arrivé).

²⁶ [https : www.etudes.litteraires.com](https://www.etudes.litteraires.com) visité samedi le 6/3/2020 à 14h50

²⁷ Jeandillou (J.F), l'analyse textuelle, Armand Collin, Paris, 1997, p 82.

Ni nécessaire ni suffisante, du point de vue de l'organisation textuelle, la cohésion est néanmoins un paramètre utile à la bonne formation des discours.

Dans la suite, mon frère Jean est malade : elle ne viendra pas aujourd'hui, il interviendra par exemple de reliaison. Mon frère Jean et le pronom elle, qui renvoie forcément à une personne de sexe féminin, préalablement identifiée dans le discours.

I.3.4. Cohérence du texte

Inséparable de la cohésion qui clôture des éléments déterminatifs de la qualité de la forme du texte dans le présent travail, ce point de la cohérence quant à lui nous sert d'une base pour traiter les éléments déterminatifs de la valeur du fond d'un texte.

En effet, celle-ci comme le dit Jeandillou (1997 :82) « *dépend des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon contexte donné, elle n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte : seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation. C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise* »²⁸.

Pour renforcer cette explication Jeandillou présente une réponse parfaitement cohérente qu'apporte Charles Bovary à la question que lui fait la jeune Emma Rouault : « *cherchez-vous quelque chose ? demande-t-elle. – Ma cravache, s'il vous plaît, répondit-il ?* »

Dans cet extrait de Madame Bovary, la cohérence va ici de pair avec l'enchaînement syntaxique sous-jacent, puisque le groupe nominal « Ma cravache » est complément d'objet du verbe en ellipse (je cherche ma cravache).

De cet exemple, Jeandillou ajoute que le maintien de rapports cohérents n'exige pas des corrélations formelles aussi fortes. C'est par le biais d'une inférence logique que la suite « Pierre grossit. Il mange trop » peut être jugée cohérente car elle s'appuie en fait sur une proposition préalable (Quand on mange trop on grossit) qui, générale, justifie ce cas particulier.

Des critères rigoureusement extralinguistiques peuvent en outre ménager une suffisante cohérence dans le cadre d'un échange discursif nettement circonscrits.

²⁸Jeandillou (J.F), l'analyse textuelle, Armand Collin, Paris, 1997, p81.

Par exemple, à la question « quelle heure est-il ? » des réponses du type « le voisin vient de partir » ou le facteur est en bas » ou encore « le journal télévisé commence » tout juste apportent des informations décalées mais néanmoins pertinentes. Elles supposent chez l'allocutaire une connaissance des phénomènes évoqués et la capacité de les situer dans le temps quotidien (le voisin part chaque jour à 8h, le facteur passe à 9h, le journal télévisé débute à 13h, etc).

I.3.5. Le rôle de la ponctuation²⁹

La ponctuation joue un grand rôle dans la compréhension d'un texte écrit. Elle précise le sens de la phrase et sert à fixer les rapports entre les propositions et les idées. D'autre part, elle sert à marquer, à l'aide de signes, les pauses et les inflexions de la voix dans la lecture.

Les principaux signes de ponctuation sont : le point [.] , le point d'interrogation [?] , le point d'exclamation [!] , le point-virgule [;] , les points de suspension [...], les deux points [:] , la virgule [,] , les guillemets [« »] , le tiret [-] , les parenthèses [()].

a) Le point

Il marque une grande pause dans la lecture. Il indique la fin d'une phrase. Il se met aussi après une abréviation. Exemples : Hâtez-vous d'aller vous mettre en tenue. Nous attelons dans un instant.

b) Le point d'interrogation

Il se trouve à la fin des phrases qui expriment une demande. Il est suivi d'une majuscule, mais non lorsqu'il s'insère dans la phrase.

Exemple : Quel esprit ne bat la campagne ?

c) Le point d'exclamation

Il se met après une interjection ou à la fin d'une phrase qui exprime la joie, la douleur, l'admiration... Lui aussi est suivi d'une majuscule, mais non lorsqu'il s'insère dans la phrase.

Exemple : Ô rage ! Ô désespoir ! Ô vieillesse ennemie !

Oui ! Ça y est ! Il a réussi son examen ! (Corneille)

²⁹ <https://googleweblight.com> visité 06 avril 2020 à 10h 17

d) La virgule

Elle marque une petite pause dans la lecture. Elle sert à séparer, dans une phrase, les éléments semblables, c'est-à-dire de même nature ou de même fonction, qui ne sont pas unis par l'une des conjonctions de coordination mais, ou, et, donc, or, ni, car. Comme elle sépare les énumérations et permet ainsi de lever certaines ambiguïtés de construction.

Exemple : L'homme était petit, trapu, rouge et un peu ventru. (Maupassant)

e) Le point-virgule

Il marque une pause moyenne dans la lecture. Dans une phrase, il sert à séparer : des propositions liées plus ou moins étroitement par le sens, et les parties semblables ou les propositions d'une certaine longueur dont les éléments sont déjà séparés par des virgules.

Exemple : Je me trouvais triste entre les rideaux de mon lit ; je voulais me lever, sortir ; je voulais voir ma mère, ma mère à tout prix... (Pierre Loti)

f) Les points de suspension

Ils indiquent que la phrase est inachevée, marquent une interruption causée par l'émotion, la surprise, l'hésitation... ou un arrêt voulu dans le développement de la pensée pour mettre en relief certains éléments de la phrase. Exemple : « Messieurs et chers administrés... Messieurs et chers admi... Messieurs et chers... » (Alphonse Daudet).

g) Les deux points

Ils annoncent les paroles de quelqu'un, une énumération, une explication ou une justification.

Exemple : Zadig disait : « Je suis donc enfin heureux ! » (Voltaire).

h) Les guillemets

Ils s'emploient pour encadrer : une citation, les paroles de quelqu'un, une conversation, une expression ou un terme qu'on veut mettre en valeur.

Exemple : Le Comte : « Le Roi peut à son gré disposer de ma vie. » (Corneille, Le Cid)

i) Les parenthèses

Elles servent à isoler une idée, une réflexion qui pourraient être supprimées sans altérer le sens de la phrase. Comme elles peuvent être utilisées pour insérer des explications supplémentaires. Un narrateur peut les employer pour exprimer ses réflexions personnelles.

Exemple : Une petite fille (de sept ans) s'approcha de l'estrade.

j) Le tiret

Il marque le changement d'interlocuteur dans un dialogue et marque aussi la mise en valeur d'un élément de la phrase. Exemple : Reste-t-il du pain d'hier ? dit-il à Nanon. Pas une miette, monsieur. (Honoré de Balzac)

k) Le trait d'union

C'est un signe écrit ou typographique, en forme de petit trait horizontal, servant de liaison entre les éléments de certains noms composés et entre le verbe et le pronom postposé. Exemple : Arc-en-ciel, crois-tu ? Prends-le.

I.3.6. Les notions déterminatives de la qualité du fond

Au moment où la qualité de la forme s'analyse au niveau de la face matérielle du texte, la qualité du fond quant à elle se caractérise d'une accessibilité au contenu sémantique. La bonne expression de celui-ci suppose la combinaison des compétences énonciatives extralinguistiques et linguistiques.

I.3.6.1. Les valeurs linguistiques dans la construction du sens d'un texte

Pour qu'un texte réponde aux qualités de cohésion et de cohérence, il importe de faire recours aux maniements des connecteurs logiques appropriés et d'un lexique relatif au sujet de la dissertation.

Le compositeur est appelé à veiller aux dimensions de chaque terme employé, surtout dans ses facettes du sens dénoté et du sens connoté. La liaison des idées s'effectue grâce aux mots de liaisons appelés aussi « connecteurs logiques » ou « connecteurs argumentatifs » qui assurent des relations logiques entre deux idées du texte qui se suivent. Les relations logiques se reconnaissent par certains indices comme :

- La ponctuation (les deux points peuvent introduire un exemple, les parenthèses, intègrent un détail supplémentaire ou une explication;
- La juxtaposition de deux arguments qui forment une suite logique ;
- L'organisation du texte en paragraphe et les jeux des temps verbaux.

Dans d'autres cas, les relations entre les différents niveaux de raisonnement sont explicitées par des connecteurs logiques dont les principaux sont classés dans le tableau ci-dessous :

I.3.6.1.1. Principaux mots de liaison

Relation logique	Connecteurs (articulation) logiques/ mots de liaison
Addition ou gradation	Et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, puis, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, non seulement, mis, encore, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, outre, quant à, ou, outre que, sans compter que...
CLASSER	Puis, pareillement, ensuite, d'une part, d'autre part, non seulement, mais, encore, avant tout, d'abord, ...
Restriction ou opposition	Mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, alors que, pendant que, tant + adverbe+ adjectif+ que, tout que, loin que, bien que, quoique, sans que, si ... que, quel que+ verbe être+ non...
Cause	Car, parce que, par, grâce à, en effet, en raison de, du fait que, dans la mesure où, à cause de, faute de, puisque, sous prétexte que, d'autant plus que, comme, étant donné que, vu que, non que, ...
Indiquer une conséquence	Ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, par suite, de là, dès lors, par conséquent, aussi, de manière à, de façon à, si bien que, de sorte que, tellement que, au point... que, de manière que, de façon que, tant ... que, si... que, à tel point que, trop pour que, assez pour que
Condition ou supposition ou hypothèse	Si, peut-être, probablement, sans doute, éventuellement, à condition de, avec, en cas de, pour que, suivant, que, selon (+ règle de « si »), à supposer que, à moins que, à condition que, en

	admettant que, pour peu que, au cas où, dans l'hypothèse où, quand bien même, dépourvu que, ...
Comparaison ou équivalence ou parallèle	Ou, de même, ainsi, également, à la façon de, à l'image de, contrairement à, conformément à, comme, de même que, ainsi que, aussi ... que, autant ... que, tel... que, plus ... que, plutôt... que, moins.... que, ...
But	Pour, dans le but de, afin de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que, ...
Indiquer une alternative	Ou, autrement, sinon, soit Soit, ou... ou
Expliciter	C'est-à-dire, en effet, en d'autres termes
Illustrer	Par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de
Conclure (utilisé surtout pour la conclusion d'une production écrite)	Au total, tout compte fait, tout bien considéré, en somme, en conclusion, finalement, somme toute, en peu de mots, à tout prendre, en définitive, après tout, en dernière analyse, en dernier lieu, à la fin, au terme de l'analyse, au fond, pour conclure, en bref, en guise de conclusion, ...

I.3.6.2. Les déictiques

Pour traiter les déictiques, nous nous sommes servi des travaux trouvés sur le site www.analyse-du-discours.com et ceux de Tomassone [1996 : 77]. « *Les déictiques sont des unités linguistiques inséparables du lieu, du temps et du sujet de l'énonciation (je, ici, maintenant). Ces indices personnels et spatio-temporels sont aussi appelés des embrayeurs. Leur valeur référentielle varie d'une situation d'énonciation à une autre. Il s'agit des indices personnels, des indices spatio-temporels et des indices de la monstration.*

- **Les indices personnels** : 1ère personne (*je, me moi, nous, mon, ma, mes, notre, nos...*), 2ème personne (*tu, te, toi, vous, ton, ta, tes, votre, vos...*). On ne peut pas savoir à qui ils réfèrent sans savoir au préalable qui est le locuteur et à qui il s'adresse.

Dans le repérage de marques de personne, il ne faut pas se laisser tromper par « on » qui peut prendre différentes valeurs (indéfini, 1ère personne du singulier, 1ère personne du pluriel...)

- **Les indices spatio-temporels** : Mots et groupes de mots qui situent le message dans le temps et l'espace par rapport à l'énonciateur. On ne peut pas savoir à quoi ils réfèrent sans connaître la position spatio-temporelle de celui qui parle.

Exemple de marqueurs de temps : aujourd'hui, maintenant, demain, hier, avant, dans deux jours...

Exemple de marqueurs d'espace : ici, à côté, etc.

- **Les indices de la monstration** : ce, cet, cette, ces, voici...»³⁰

NB : Il ne faut pas confondre « la référence déictique » et « la référence anaphorique ».

En ce qui est des déictiques, Tomassone (1996 : 77) en dit ceci : « *Les déictiques sont des adverbes, des locutions adverbiales, ou des groupes prépositionnels qui permettent une localisation dans le temps ou dans l'espace en référence soit au contexte linguistique ou à la situation de communication* »³¹

Pour éviter de confondre la référence déictique et anaphorique, nous nous sommes servi également de la définition de Jeandillou (1997 : 93) pour dégager ce qui est de la référence anaphorique. Selon ce dernier : « *Les processus anaphoriques préservent la continuité du texte (dans sa cohésion) grâce à la reprises d'éléments préalables introduits* »³².

1.- Dans l'exemple "Jeanne est née ici il y a trois ans", il n'est pas possible de savoir l'endroit ni la date de la naissance de Jeanne si on ne sait pas le lieu et l'année de l'énonciation. Il s'agit de la référence déictique.

2.- Dans l'exemple "Jeanne est née au Canada en 2007, tout le monde sait à quoi réfèrent «Canada» ou «2007». Il s'agit de la référence anaphorique.

³⁰ www.analyse-du-discours.com visité le 06 avril 2020 à 16h00

³¹ Roberte Tomassone, pour enseigner la grammaire, Paris, Delagrave, 1996, p77.

³² J.F. Jeandillou, l'analyse textuelle, Armand Collin, Paris, 1997, p93.

I.3.6.3. Les différents types de modalisateurs

Les modalisateurs appartiennent à différentes classes grammaticales : verbes, adjectifs, noms, adverbes, ...

A. Expression du doute ou de la certitude

	Incertitude, doute,	Certitude,
Verbes d'opinion	Je crois, je pense, je doute...	Je sais, j'affirme, je certifie, je suis persuadé
Verbes impersonnels	, Il paraît que, il semble que ...	Il est certain que, il est sûr, il est évident, ...
Noms :	Une espèce de ..., une sorte de ...	
Adjectifs	douteux, incertain, probable, possible, ...	évident, sûr, inévitable, ...
Adverbes, locutions adverbiales	Certainement, peut-être, probablement, apparemment, éventuellement,	Incontestablement, réellement, vraiment, assurément,
Expressions	Selon lui, à mon avis, ...	Sans aucun doute, à coup sûr, c'est sûr, c'est évident, ...

Pour exprimer le doute, l'incertitude, la probabilité, l'hypothèse, on emploie également :

- Le mode conditionnel.
Exemple : il pourrait y avoir des choses plus importantes encore.
- Les auxiliaires modaux : pouvoir, devoir.
Exemple : son frère devrait arriver dans cinq minutes.

B. Expressions de la nécessité

Nécessité d'un fait	Inutilité d'un fait
<ul style="list-style-type: none"> - Il faut que ... - Il est utile de ... il convient de ... - Il est nécessaire de... - Il est indispensable de... 	<ul style="list-style-type: none"> - Il ne faut pas que ... - Il est inutile de ... - Il n'est pas nécessaire de...

C. Expressions d'un jugement ou d'un sentiment

	Jugement	Sentiment
Favorable (mélioratif)	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbes : adroitement, parfaitement,... bien - Formules : il est juste, il est normal, il est naturel de, il est bon de... 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjectifs : Beau, merveilleux, réjouissant, remarquable, calme, bienveillant,... - Adverbes: parfaitement, merveilleusement ; - Formules impersonnelles : il est agréable de, il est doux de, ... - Verbes : j'apprécie, j'adore, j'admire,...
Défavorable (péjoratif)	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbes : malheureusement, - Adjectifs : incapable, malhonnête - Formules impersonnelles : il est intolérable de, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjectifs : décevant, pitoyable, triste, exaspérant, ... - Verbes : je regrette, je déteste,... - Les formules impersonnelles : il est pénible de, ...

I.3.6.4.. Les compétences extralinguistiques dans une production d'une dissertation

La production d'un texte combine le contexte verbal (appelé aussi linguistique) et le contexte situationnel (ou communicatif, non linguistique, extralinguistique, extra verbal, non verbal) appelé aussi situation de communication. L'exploitation du contexte extralinguistique se base sur le savoir-faire d'utiliser correctement le répertoire linguistique des destinataires du texte. Nous utilisons ici « présupposer » en rapport au référent extralinguistique rendu accessible par de compétences d'une représentation cognitive et l'analyse sémantique. Les facteurs contextuels les plus fréquents dans la communication de tous les jours sont d'ordre historique, politique, économique, socio-culturel et démographique.

De là, le rédacteur doit disposer des connaissances approfondies sur les variantes contextuelles qui contribuent grandement à la compréhension d'un texte et tenir compte des besoins situationnels. C'est pourquoi le choix des images, des temps verbaux, des modalisateurs n'est pas gratuit. Il s'opère en fonction d'un effet de sens que l'auteur veut produire à l'endroit de ses destinataires.

I.3.6.5. Les valeurs des temps et des modes

Pour rédiger un texte d'une signification claire, il convient de savoir utiliser correctement les formes verbales. Ces formes sont porteuses des valeurs des modes et des temps employés. Denis Labourret et al.[2008 :20,21, 22] le prouvent dans ces termes : « *le mode indique la manière dont le locuteur envisage le fait exprimé par le verbe. Le temps situe un fait dans le passé, le présent ou le futur. L'aspect concerne la façon dont se déroule l'action (début, fin, répétition... »*³³

Dans le même ouvrage nous trouvons le détail des catégories des modes et des temps de la langue française. Ces deux notions se développent de la façon suivante.

Dans la langue française, nous avons deux catégories de modes. Ces derniers sont des modes personnels et les modes impersonnels.

- **Les modes personnels:** Ils s'emploient en fonction des personnes de la conjugaison. Ces dernières permettent d'identifier le nombre. Celui-ci est repérable via la forme du sujet et les désinences qui s'ajoutent au radical du verbe. Le singulier comprend trois personnes **je, tu, elle/il** au moment où le pluriel comprend **nous, vous, elles/ils**.

³³ Denis Labourret et Al. , Méthodes du français en première et terminale, Paris, Bordas. 2008, p20,21 et 22

Cependant, tous les modes personnels ne s'emploient pas avec toutes les personnes ou tous les temps. Nous pouvons en donner l'exemple de l'impératif qui admet seulement la deuxième personne du singulier, la première personne et deuxième personne du pluriel avec les temps du présent de l'indicatif et de l'impératif passé.

A l'aide d'un texte ci-dessous, Denis Labouret et Al. nous donnent une explication détaillée sur les modes et les temps :

1. Les modes

Texte support : *Lorenzo.- [...] profite de moi, Philippe, voilà ce que j'ai à te dire – ne travaille pas pour ta patrie.*

Philippe. – si je te croyais, il me semble que le ciel s'obscurcirait pour toujours et que ma vieillesse serait condamnée à marcher à tâtons. Que tu aies pris une route dangereuse, cela peut être, pourquoi ne pourrais-je en prendre une autre qui me mènerait au même point ? Mon intention est d'en appeler au peuple, et d'agir ouvertement. Alfred de Musset, Lorenzaccio, III,3,1834

❖ Les modes personnels

- L'**indicatif** affirme la réalité d'un fait passé, présent ou futur. Lorenzo et Philippe échangent dans ce dialogue leurs sentiments présents sur la situation politique (j'ai, 1.1 ; *semble*, 1, 3. *peut*, 1.5 ; *est* 1.6).
- Le **subjonctif** indique un point de vue : il présente le fait exprimé par le verbe comme possible, douteux, souhaité, voulu...Philippe envisage ainsi les risques encourus par Lorenzo (*aies pris*, 1.4-5).
- L'**impératif** exprime l'injonction (ordre, conseil, désir). Lorenzo conseille à Philippe de rester en dehors de la politique (*profite de moi* 1.1 ; *ne travaille pas pour ta patrie*, 1.1-2).
- Le **conditionnel** peut formuler une **Hypothèse vraisemblable** ou non (1.5-6). Il peut aussi être un **procédé d'atténuation** (tu **devrais** travailler), **reformuler un énoncé** auquel on s'oppose ou le donner sous réserve (La chambre **serait** dissoute.)

Comme c'est souvent le cas, le conditionnel intervient ici dans une **situation hypothétique** : Philippe refuse les conseils de Lorenzo. *Si je te croyais* (1.3) est une condition qui lui permet d'exposer comme irréel le désespoir qui s'ensuivait alors

(1.4). Il évoque ensuite l'hypothèse d'un choix différent : *pourquoi ne pourrais-je [...] ?* (1.5).

❖ Les modes impersonnels

- **L'infinitif** peut garder sa fonction de verbe, mais il est souvent employé comme un nom (*Partir, c'est mourir un peu*). Substantivé, il devient un nom (*l'être et le paraître*).
- **Le participe** a deux formes : le participe présent, invariable, ou l'équivalent d'un adjectif ou d'une proposition relative : *l'enfant ayant bien travaillé* (=qui a bien travaillé), *s'endormit*. Il est parfois substantivé (les **gagnants**, les **exclus**).
- **Le gérondif** a la valeur d'un complément circonstanciel ou d'un adverbe : *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*.

2. Les temps

Les temps ont des valeurs temporelles bien distinctes à l'indicatif (alors que les temps des autres modes obéissent souvent à des règles de concordance).

Texte support : « *Au bout du pont, je pris les quais en direction de Saint-Michel, où je demeurais. J'avais déjà parcouru une cinquantaine de mètres à peu près, lorsque j'entendis le bruit, qui, malgré la distance, me parut formidable dans le silence nocturne, d'un corps qui s'abat sur l'eau.* » Albert Camus, *la Chute*, 1956, Gallimard.

❖ Le présent

- **Le présent** est souvent employé dans les maximes, les proverbes, les définitions, les énoncés scientifiques : Il indique alors une **loi générale** ou une **vérité pérennante**. C'est le cas du bruit que fait un corps qui s'abat sur l'eau dans cet extrait de Camus.
- **Le présent d'énonciation**, ou présent actuel, indique un fait qui a lieu au moment où le locuteur s'exprime : on le trouve dans un dialogue, un commentaire, une lettre, un texte autobiographique, une narration simultanée, une description...
Il peut aussi signifier le passé ou le futur proche (*je pars tous de suite, je rentre des vacances*) ou indiquer une **action répétée** ou **durable** (*je lis* peut être une habitude)
- Dans un texte au passé, certains faits sont parfois rapportés au présent, ce qui les actualise et les met en valeur : il s'agit du **présent historique** (appelé aussi présent de narration) : c'était le jour des rameaux 1728. Je **cours** pour la suivre : je la **vois** je **l'atteins**, je lui **parle**...(Rousseau).

❖ Le passé

- **L'imparfait** envisage **un fait dans son déroulement**. Il a une fonction **durative**, il peut exprimer la **répétition et l'habitude** (*où je demeurais*, l. 1-2). C'est aussi le temps de **description**.
- Le passé simple présente des **faits ponctuels** (*je pris, j'entendis, parut*, l. 3) plus ou moins longs mais bornés dans le temps. Il est souvent utilisé pour rapporter des événements de premier plan qui font avancer l'action alors que l'imparfait l'en évoque l'arrière-plan.
- **Le passé composé** relie un fait passé au présent de l'énonciation (*il a cessé de fumer*) alors que le passé simple caractérise un passé coupé de l'énonciation (*il cessa de fumer*). Mais le passé composé supplante le passé simple dans la langue parlée. On écrit encore : *il fit un temps splendide*, mais on dit plutôt : *il a fait très beau* (ce jour-là). Les formes composées, **passé composé plus-que-parfait**, **passé antérieur** (et **futur antérieur**), indiquent très souvent qu'un événement en a précédé un autre, exprimé plutôt par un temps simple : J'avais déjà parcouru [...] lorsque j'entendis (1,2,3).

❖ Le futur

- Il peut se situer par un présent (c'est le **futur simple**) ou au passé (c'est la forme en –rait qui marque le **futur dans le passé**, notamment dans un discours rapporté : *il m'a dit qu'il reviendrait le lendemain*). Le futur antérieur permet d'exprimer un passé dans le futur : *j'aurai fini quand il arrivera*.
- Le **futur** exprime parfois un ordre (*tu ne fumeras pas ici*). Le futur antérieur peut exprimer une **hypothèse** (*il ne répond pas, il se sera endormi*).

❖ D'autres mots que les verbes peuvent exprimer le temps

Le temps peut aussi être indiqué par des adverbes (hier, demain, maintenant), des compléments de temps (*au lever du jour*) et des subordinées circonstancielles (*lorsque l'été arrive*)

❖ L'aspect est la manière d'envisager le déroulement d'un fait.

Certaines formes verbales expriment des moments précis d'une action grâce à des verbes auxiliaires qui s'ajoutent aux autres verbes et les présentent selon différents **aspects**

- **L'aspect inchoatif** indique le début d'une action (*se mettre à*)
- **L'aspect progressif** en souligne le déroulement (*continuer de ; ne pas cesser de*)

- **L'aspect terminatif** en marque la fin (*venir de, indique une action juste achevée*)

❖ Aspect accompli ou inaccompli

Le temps simple exprime l'aspect inaccompli alors que la forme composée correspond à l'aspect accompli, achevé, d'un fait. *Kaherdin navigue en direction du nord* indique une action en cours. Il a navigué jadis indiquerait qu'il s'agit d'une action accompli.

❖ **Le sens des verbes**

Par leur signification, certains verbes comportent une indication d'aspect : *ainsi vivre*, implique une durée, au contraire de *rendit l'esprit*

I.3.6.6. Méthode de la dissertation

Lors de la réalisation de cette théorie de la méthode de dissertation, nous avons rencontré plusieurs travaux sur le même thème. Mais nous n'avons retenu que le détail trouvé sur le site www.letudiant.fr. En effet, la méthode de dissertation trouvée sur ce dernier site est présentée dans des notes claires et détaillées par rapport aux petits fragments des ouvrages de grammaire et de manuels scolaires consultés. La méthode retenue est la suivante³⁴ :

1. Analyser le sujet

Définir les mots du sujet est un préliminaire indispensable pour s'assurer que l'on a bien compris le sens de la question et pour éviter le hors sujet.

La formulation du sujet

On s'interroge d'abord sur la forme du sujet, généralement une question.

- La question exige de préciser le sens d'un concept. Exemple : L'art doit-il toujours plaire ?
- La question propose une alternative. Exemple : La liberté est-elle une réalité ou une illusion ?
- La question peut porter sur les possibilités matérielles, ou les conditions de possibilité pratiques d'une action. Exemple : Peut-on désobéir à la loi ? Peut-on penser par soi-même ?

³⁴ www.letudiant.fr. visité le 14 Avril 2020 à 9h00

Les notions à définir

Les sujets contiennent un vocabulaire qui fait référence aux notions du programme. L'analyse doit donc renvoyer au vocabulaire étudié en classe et permettre des rapprochements, des oppositions entre les notions. Pour étudier les notions, on peut s'aider de l'étymologie, des mots de la même famille, des contraires et bien sûr du contexte de la phrase pour produire une définition.

Chercher les présupposés de la question

La question suppose des sous-entendus, des idées implicites ou des notions communes que l'on doit cependant élucider. Il faut être attentif aux articles, pronoms ou mots outils, aux adverbes ou formules restrictives qui changent le sens d'une question (par exemple les mots « toujours », « jamais », « nécessairement »).

2. Construire un plan

Le plan au brouillon est nécessaire, car c'est l'armature de la dissertation. Il exige un temps de préparation pour résoudre progressivement le problème du sujet.

La problématique est le fil conducteur du plan qui se détaillé en 2 ou 3 parties.

Première partie

On reprend dans toute son ampleur l'analyse des termes du sujet en montrant que leur confrontation pose problème.

On essaie de donner une première réponse, une thèse mais qui est forcément immédiate, peu réfléchi et qui correspond à l'opinion commune forcément critiquable.

Deuxième partie

On montre les limites de la réponse énoncée en première partie mais sans se contredire (ce n'est pas une antithèse). On montre que la première réponse est insuffisante, incomplète et comprend par exemple des sous-entendus ou les affirmations réductrices. On doit donc aller plus loin dans le raisonnement.

Troisième partie

Cette partie n'est pas nécessaire mais doit être justifiée par de nouveaux arguments et pour l'intérêt de mener la réflexion à son terme. Il ne s'agit pas d'opposer les deux premières parties mais de dépasser encore une fois les difficultés qu'elles comportent.

Il faut donc à nouveau s'interroger comme pour pousser notre réflexion le plus loin possible. C'est dans cette partie que la solution du problème à laquelle on voulait arriver apparaît.

3. Rédiger l'introduction et la conclusion

Une fois le travail d'analyse, de problématique et de plan effectué on peut passer à la rédaction de l'introduction et de la conclusion au brouillon. L'introduction doit faire apparaître l'analyse du sujet, le sens que l'on donne exactement à la question.

On peut s'aider du sens commun, c'est-à-dire de l'opinion, pour montrer que la formulation du sujet comporte une difficulté, un paradoxe et exige un travail de réflexion. La problématique doit être mise en évidence, elle correspond à la nécessité du raisonnement et au fil conducteur du devoir.

La conclusion expose le bilan de la réflexion. On ne doit pas résumer ni apporter de nouveaux arguments. On doit proposer la solution de la problématique ou indiquer les raisons pour lesquelles elle n'est pas résolue, quelles difficultés subsistent. On doit ainsi clore la réflexion de manière précise et définitive. Il faut énoncer les intérêts du sujet et des notions analysées, mais ne pas faire d'ouverture à d'autres questions. On ne doit pas citer un auteur en guise de mot de la fin.

4. Rédiger le développement

Du plan rédigé au brouillon, il faut passer à la rédaction sur la copie. Le développement comprend les différentes parties et sous-parties ainsi que les exemples et citations. On doit s'assurer de la logique de l'argumentation sans jamais improviser. Les grandes parties du devoir (comme les paragraphes) doivent être liées entre elles pour que la progression et la solution à la problématique soient cohérentes. Pour cela, il faut utiliser les liens logiques (mais, toutefois, cependant, on peut se demander si..., on peut objecter que...), mais il faut surtout lier les parties autour de la problématique. L'écriture du devoir doit être soignée, il faut faire attention à l'orthographe, à la présentation et surtout au vocabulaire utilisé du début à la fin.

II^{ème} Partie :

**RESULTATS DES ENQUETES, OBSERVATIONS
ET PRATIQUES DE CLASSE**

II.1. ANALYSE DES METHODOLOGIES PROPOSEES PAR LES MANUELS PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT

Les manuels qui ont fait l'objet de notre analyse sont ceux du Français des classes de 1^{ère}, 2^{ème}, et 3^{ème} années du Post-Fondamental au Burundi dans la section des langues.

Selon la préface desdits manuels « *le gouvernement du Burundi depuis 2010 à partir du quatrième cycle a lancé une réforme du système éducatif qui s'est répercuté sur le programme de formation du second cycle de secondaire.* »³⁵

Ce programme est réparti dans trois manuels pédagogiques, à savoir :

- Le guide de l'enseignant
- Le cahier support-élève
- Le cahier des situations d'intégration

II.1.1. Analyse des guides de l'enseignant

Lors de la lecture de ces documents, nous avons focalisé notre attention sur les compétences terminales de la production écrite de toute l'année, la planification détaillée des leçons de production écrite et le développement des ressources.

Avant de fournir un exemple concret d'organisation des leçons de production écrite tirée dans un guide de l'enseignant afin de découvrir et commenter sa méthodologie, nous avons jugé bon de commencer par le dénombrement des leçons de rédaction et de dissertation de toutes les années du Post-Fondamental dans le tableau ci-dessous :

³⁵, Guide de l'enseignant, section langues, Français troisième année, Bujumbura, édition 2018

Tableau n° 1 : Leçons de rédaction et de dissertation prévues dans les programmes.

Année	1^{er} Palier	2^{ème} Palier	3^{ème} Palier	Total
1 ^{ère}	-11 leçons de Rédaction	-11 leçons de Rédaction	-10 leçons de Rédaction	32
	-zéro leçons de dissertation	-zéro leçons de dissertation	-zéro leçons de dissertation	0
2 ^{ème}	-9 leçons de Rédaction	-7 leçons de Rédaction	-7 leçons de Rédaction	23
	-zéro leçons de dissertation	- zero leçon de dissertation	-zéro leçons de dissertation	0
3 ^{ème}	-7 leçons de Rédaction	-7 leçons de Rédaction	-7 leçons de Rédaction	21
	-zéro leçons de dissertation	- 1 leçon de dissertation	-zéro leçons de dissertation	1
TOTAL	27	26	24	77

En analysant les données du tableau ci-haut, nous constatons que dans tout le cycle du Post-Fondamental sont programmés 77 leçons de production écrite dont 76 leçons d'entre elles portent sur la rédaction des textes situationnels généralement courts et une leçon porte sur la dissertation. Cela prouve que les programmes de l'enseignement proposent des leçons inadaptées dans l'enseignement de l'écrit. En effet, ce sont les exercices de dissertation qui aident l'apprenant à mettre en œuvre les différentes compétences linguistiques et culturelles.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans les guides de l'enseignant, nous avons procédé au copier-coller des passages illustratifs de l'organisation des leçons de rédaction tirés de section langue-Français, deuxième Post-Fondamentale guide de l'enseignant dont la compétence terminale est « *Dans une situation de communication et à partir d'un support écrit ou oral, l'élève doit pouvoir produire des textes variés de genre explicatifs, injonctifs et conversationnels de 20 à 25 lignes en y apportant un élément personnel et en mobilisant les ressources variées.* »³⁶

Ce passage est une visualisation d'une compétence terminale pour la production écrite.

³⁶ Guide de l'enseignant, section langue-Français deuxième Post-Fondamentale, Bujumbura, 2017. P.3

Pour la planification détaillée d'une leçon, nous avons noté la leçon suivante dans toute son intégralité et telle qu'elle est organisée dans le guide de l'enseignant.

LEÇON 8 : EXPRESSION ECRITE C2

RESSOURCES ABORDEES	CLEFS D'APPRENTISSAGE
Les procédés de l'explication (définition, énumération, expression de la cause, de l'effet...). Le lexique du genre, la paix, la structure d'un texte explicatif	-

EXEMPLE D'ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

A partir des situations évoquées en expression orale, demander de rédiger un texte expliquant la nécessité de la paix et la façon de la réaliser »³⁷

Contrairement aux autres leçons, les leçons de production écrite n'ont pas de ressources dans la partie du développement des ressources. Au lieu d'y mettre par exemple les règles, les formules et les définitions dont l'apprenant a besoin pour construire ses savoirs, on y met « expression libre ».

Par conséquent, l'apprenant est confronté à des situations de production sans en avoir des ressources. Les activités qui favoriseraient l'appropriation des compétences de production écrite interviennent comme des outils d'évaluation alors qu'elles devraient premièrement intervenir dans des séances d'enseignement/apprentissage.

En exécutant des tâches pareilles, les apprenants font recours au procédé d'apprentissage par essai et erreurs pour qu'ils puissent communiquer leurs idées.

L'approche utilisée est l'approche communicative dont le défi majeur est qu'elle met moins d'accent sur les détails d'une situation linguistique en s'attachant essentiellement à fournir des compétences dans la compréhension du sens global. D'où nous avons constaté beaucoup d'erreurs grammaticales et syntaxiques pendant la consultation des cahiers et des copies des apprenants.

Exemple de l'organisation d'une leçon de rédaction d'une dissertation :

La leçon suivante est tirée dans **le guide de l'enseignant section langues troisième Année Post-Fondamentale, page 147.**

³⁷Guide de l'enseignant, section langue-Français deuxième Post-Fondamentale, Bujumbura, 2017. P 11

Leçon 36 : la rédaction d'une dissertation

« La rédaction d'une dissertation ne peut commencer qu'après l'élaboration d'un plan adapté à la problématique du sujet qui, dans son cheminement, permette de répondre à la question posée. L'élaboration d'un plan est une affaire de logique : Elle ne peut se faire qu'après qu'on a analysé précisément le sujet et en a dégagé les idées principales que le plan présentera de manière ordonnée, claire et progressive. L'organisation du plan dépend de ce qui est jugé important par son auteur ; elle peut donc varier d'un individu à l'autre... »

Une dissertation doit comporter une introduction et une conclusion.

L'introduction sert à présenter, en un paragraphe le sujet et l'organisation du travail. Pour cela, elle doit comporter :

- *Une phrase d'introduction qui sert à présenter de façon générale le thème abordé par le sujet en montrant l'intérêt ;*
- *Une reprise du sujet qui consiste à recopier la citation si le libellé en contient une ou reformuler la question posée. Cette étape permet aussi à mettre en évidence la problématique du sujet ;*
- *Une présentation du plan et ses grandes étapes sans anticiper sur l'aboutissement de l'argumentation.*

La conclusion fait le bilan de la réflexion menée dans le développement, elle permet d'apporter une réponse claire aux questions posées par la problématique, mais elle n'est pas l'occasion de rajouter des idées qui auraient été oubliées. La conclusion comporte généralement deux parties :

- *Une reprise des principales étapes de l'argumentation qui ne se contente pas de recopier de plan fait dans l'introduction mais qui répond à la question posée par le sujet ;*
- *Une ouverture vers d'autres perspectives qui montre que le problème posé peut être intégré à une réflexion générale.*

Si, dans certains cas, la rédaction d'une dissertation peut être faite à la première personne en utilisant le sujet « je », il est cependant recommandé d'utiliser le « nous » plus prudent et plus modeste. On peut aussi présenter son opinion de manière impersonnelle à l'aide des tournures telles que « on peut dire », « il semble que », « on peut constater que ».

De même, les propos doivent être nuancés pour ne pas paraître trop péremptaires, il est donc conseillé d'utiliser les modalisateurs comme « peut-être », « apparemment », « sans doute », « certainement », « vraisemblablement », « à coup sûr », ainsi que les verbes qui ont le rôle de modalisateur comme « être sûr », « croire ». »³⁸

Après avoir consulté le manuel de l'enseignant dans lequel nous avons trouvé cette leçon ci-haut donnée, nous avons par la suite consulté les cahiers de notes des apprenants ainsi que le document d'origine de cette leçon (*le français en première et terminale* P. 300-318).

Dans les cahiers de notes des élèves, nous y avons trouvé textuellement la leçon de dissertation précédemment présentée. Au moment où **le français en première et terminale** propose des exemples de texte construits et suivis d'une interprétation qui illustrent la mise en œuvre des règles de rédaction d'une dissertation, **le guide de l'enseignant section langues 3^{ème} Année** n'en dispose pas. De cette cause, l'application d'une leçon de dissertation se fait très souvent sous forme d'une évaluation de devoir à domicile. La conséquence est que les apprenants travaillent dans des essais et erreurs parce qu'ils n'ont pas eu d'exemple à suivre pour renforcer leurs acquisitions.

II.1.2. Analyse des cahiers support-élève

En plus du changement des contenus, la réforme de l'école fondamentale et post-fondamentale a aussi changé la dénomination des livres de l'élève. Ils sont aujourd'hui appelés « *cahiers-supports-élève* ». Ces manuels, depuis ceux de la première année jusqu'à ceux de la troisième année du post-fondamental, sont conçus de la même façon. Malgré la différence de leurs contenus, la pédagogie qui les régit est la même. Cette dernière est la pédagogie d'intégrations. Leur contenu-matière est composé d'exercices de chaque leçon et les textes regroupés selon leur typologie. En ce qui est de l'analyse qualitative des leçons, nous nous sommes servis de deux leçons tirées du manuel scolaire *cahier des supports-élèves* de la deuxième année post-fondamentale section langues (p5 et 10).

³⁸ Guide de l'enseignant du français de la troisième année section langues, 2018.

« Leçon 1

SUPPORT 1 : L'HOMME UTILE DANS SA COMMUNAUTE

Lors de son investiture, une personne s'engage à remplir certaines missions. Quelles seraient ces missions? Aurai-elles une dimension de justice sociale ? si oui, apportez les précisions nécessaires chaque fois que de besoin...

SUPPORT 2 : LE DROIT DU PLUS FORT (PLATON)

(...) Voilà pourquoi, dans l'ordre de loi, on déclare injuste et laide l'ambition d'avoir plus que le commun des hommes, et c'est ce qu'on appelle injustice. Mais je vois que la nature elle-même proclame qu'il est juste que le meilleur ait plus que le pire et le plus puissant que le plus faible. Elle nous montre par mille exemples qu'il en est ainsi et que non seulement dans le monde animal, mais encore dans le genre humain, dans les cités et les races entières, on a jugé que la justice voulait que le plus fort commandât au moins fort et que fût mieux partagé que lui. (...).

Tiré de LELEUX Claudine (2003), dans quelle société je veux vivre ?, De Boeck, 2^{ème} tirage (2008), Bruxelles, page 47-48

Questions de réflexion

1. *L'extrait ci-dessus indique ce que l'ordre de la loi considère comme injustice. Lequel ? Es-tu pour ou contre cette position ? Sinon que ce qui devrait être juste pour toi ?*
2. *Quelle définition donnerais-tu alors à la justice sociale ?*
3. *Quels sont les actes qui devraient traduire une bonne justice sociale ?*

Leçon 7

SUPPORT 8 : QU'EN DIRE : CIVIL OU MILITAIRE ?

Article 48 : en vue d'assurer le respect et la protection de la population civile et des biens de caractère civil, les parties en conflit doivent en tous temps faire la distinction entre la population civile et les combats ainsi qu'entre les biens de caractère civil et les objectifs militaires et par conséquent ne diriger leurs opérations que contre des objectifs militaires.

Tiré du « protocole I additionnel aux conventions de Genève (1977), voir CICR (2001) *Explorons le droit humanitaire. Modules éducatifs pour adolescent, Genève, page 173 (Encadré).*

Question de réflexion

1. *Donner deux exemples où des personnes doivent être considérés soit comme des civils, soit comme des combats ou des biens soit de caractère civil, soit d'objectifs militaires dans un conflit armé.*
2. *Que dire d'une femme qui offre au passage de la nourriture et de l'abri aux combattants ou d'une université qui compte en son sein certains étudiants qui ont suivi une formation militaire.*
3. *Quelles sont les actions et les conduites que devraient adopter les belligérants pour respecter les distinctions entre civil et combattants et biens à caractère civil et objectif militaire.»³⁹*

De ces deux leçons reprises dans leur intégralité, nous constatons que l'activité des élèves ne vise pas la production d'un texte. Les questions sont introduites par des mots interrogatifs qui exigent que les élèves donnent des réponses sous forme d'énumération.

Ces mots sont : ...lequel?, quelle...?, quels... ?, donner..., quelles ... ?. Une seule question sur six porte sur l'explication. Celle-ci est introduite par *que dire....*

Des leçons pareilles ont un impact négatif sur la maîtrise de l'écrit du fait que les réponses données sous forme d'énumération ne donnent pas d'occasion à l'enseignant pour constater et corriger les erreurs liées à la concordance des temps et l'usage des mots de liaison alors que cela constitue le nœud des compétences de compréhension et expression écrites. Encore plus, la planification détaillée de ces leçons dans le guide de l'enseignant ne précise pas si ces activités s'exécutent à l'écrit ou à l'oral. De ce fait, certains enseignants préfèrent l'oral dans le but d'avancer et terminer le programme qu'ils jugent très vaste.

³⁹ Cahier supports-élèves, section langue deuxième année post-fondamentale, p5 et 10.

II.1.3. Analyse des cahiers des situations d'intégration

Ces documents contiennent des situations d'intégration de tous les cours d'une classe. Pour la partie du cours de Français, la matière de situation d'intégration se compose de textes appartenant à la typologie des textes exploités au cours du palier.

Chaque palier possède sa propre situation d'intégration. Lesdits textes s'accompagnent des questions de compréhension. Ils sont destinés à être exploités conjointement avec les apprenants dans le but de mettre ces derniers dans une nécessité de mobiliser les ressources acquises dans la résolution d'une situation-problème. Ces évaluations constituent une vérification d'atteinte des objectifs fondés sur l'approche communicative. Leur pondération est de 20% pour la première année, 40% pour la deuxième année et 60% pour la troisième année. C'est-à-dire que la situation d'intégration est cotée sur 30 points pour la première année, 60 points pour la deuxième année et 90 points pour la troisième année. Pour analyser l'efficacité de cette évaluation dans le renforcement de l'écrit, nous nous appuyons sur la situation d'intégration tirée de *cahier des situations d'intégration première année enseignement post-fondamental, section langues, p93*.

« *Lis ce message que tu as reçu de ton ami étranger qui t'a décrit son habitation:*

Chez nous, une maison peut avoir deux pièces en vis-à-vis, une ou deux petites chambres pour les enfants ou l'étranger de passage. Toutes les bâtisses sont en briques cuites. La toiture est en tuiles creuses reposant sur un lit de roseaux. Chacune des grandes pièces comprend une partie basse dallée qui sert d'étable, d'écurie, de bûcher ; elle est séparée de la partie haute par des piliers. Les petites pièces n'ont rien de tout cela. Elles présentent la simplicité d'un rectangle sans en avoir la régularité. La cour est généralement exigüe. Quelquefois, au-dessus du portail d'entrée, se dresse une sorte de pigeonnier auquel on accède de la cour par un escalier sans prétention ou une échelle grossière. C'est une pièce supplémentaire.

Consigne :

Tu habites une maison couverte de paille à l'intérieur du pays. Ton ami t'a demandé de lui présenter ton habitation pour que vous vous connaissiez davantage. Aide-toi du texte ci-dessus pour lui renvoyer un texte de 15 à 20 lignes environ pour :

- *Lui présenter l'extérieur de ta maison;*
- *Lui présenter l'intérieur de ta maison ;*
- *Lui dire ce que tu aimerais améliorer dans ton habitation. »⁴⁰*

⁴⁰ Cahier des situations d'intégration première année enseignement post-fondamental, section langues, Bujumbura, p93.

Dans la situation d'intégration ci-dessus la visée d'une compétence écrite est clairement énoncée (*Aide-toi du texte ci-dessus pour lui renvoyer un texte de 15 à 20 lignes environ pour...*). Cet exercice de rédaction se réfère à la typologie d'un texte descriptif. La production de ce genre de texte se caractérise de phrases généralement courtes, d'une fréquence des adjectifs qualificatifs et des temps du mode indicatif notamment l'imparfait et le présent. De toutes ces caractéristiques dépourvues de l'effort de construction des phrases complexes, nous arrivons à juger qu'un exercice pareil est convenable aux élèves du quatrième cycle de l'école fondamentale (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}). Pour le cycle du post-fondamental, les exercices de rédaction devraient comporter des consignes qui contraignent l'apprenant à produire des phrases complexes dont la construction exige la combinaison de plusieurs ressources (concordance de temps, accords, mots de liaison, lexique approprié et compétences culturelles).

II.2.COMPETENCES DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT

/APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

Pour prouver les compétences des enseignants dans les pratiques des leçons de rédaction et de dissertation, nous avons employé deux types d'analyse dont le premier est l'analyse qualitative qui porte sur l'observation des enseignants en plein cours de production écrite tandis que le deuxième est le type d'analyse quantitative. Nous avons réalisé ces recherches pendant le mois de Mai de l'année scolaire 2019-2020.

II.2.1. L'analyse qualitative des compétences des enseignants

Avec l'accord des directeurs et des enseignants titulaires du cours de français, nous avons pu assister aux leçons de rédaction dans des classes différentes et établissements aussi différents. Parmi les quatre leçons auxquelles nous avons assisté, une seule leçon de dissertation a été dispensée. Le nombre et les qualifications des enseignants enquêtés se trouvent dans le tableau suivant.

Tableau n°2 : Identification des enseignants enquêtés

ETABLISSEMENT	NOMBRE DES ENQUETÉS	FILIERE DE FORMAYION ET NIVEAU	ANCIENNETE
1.LYCEE COMMUNAL BUBANZA	2	-IPA FRANÇAIS BACIII -ENS III FRANÇAIS	1 an 7 ans
2.LYCEE COMMUNAL MAHONDA	1	-L.L.F BAC III	4 mois
3.LYCEE COMMUNAL MUGANO	1	-L.L.F BAC III	3 ans
4.LYCEE SAINT CHARLES BARROME	2	-IPA V FRANÇAIS -Licenciée en L.L.F	7 ans 5 ans

Ces 6 enseignants sont tous qualifiés pour le métier de l'enseignement car, même les deux qui ont étudié dans le département de langue et littérature françaises ont suivi une formation pédagogique complémentaire.

Au moment d'observation des pratiques de classe de tous ces six enseignants ci-haut décrits dans le tableau, nous avons pu récolter les résultats mentionnés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°3 : Observation des leçons d'expression écrite

ELEMENT A OBSERVER	Nombre des enseignants pratiquants	Nombre des enseignants non pratiquants
1. Respect des étapes de la leçon	3	3
2. Leçon théoriques seulement	4	2
3. Leçon application (pratique, sans théorie)	2	4
4. Combinaison de la théorie et pratique en classe	1	5
5. Explication du sujet par l'enseignant	2	4
6. Exécution collective des tâches	1	5
7. Evaluation dirigée	0	6
8. Devoir à domicile	6	0

Parmi ces six enseignants visités, seuls trois d'entre eux ont pu respecter les étapes du déroulement d'une leçon. Ces étapes sont l'introduction, le développement et l'application. Quoiqu'elle soit ignorée par quelques enseignants, l'étape de l'introduction est très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage. Celle-ci crée la motivation chez les apprenants par la contextualisation de la nouvelle leçon.

Au moment où la compétence d'expression écrite exige davantage les activités pratiques, nous voyons qu'un grand pourcentage des enseignants (66.66%) se limite au niveau théorique. Ce fait constituera plus tard un impact négatif chez les apprenants lors de l'exécution des situations d'intégration.

La combinaison de la théorie et pratique serait une meilleure façon de faire acquérir la compétence d'expression écrite chez les apprenants car, cette méthodologie consiste à découvrir des règles et outils linguistiques que les apprenants utilisent dans la production et réaménagement de texte. C'est à ce moment que l'enseignant procède à la correction automatique des erreurs pour renforcer les apprentissages.

A voir les informations fournis dans le tableau 2, nous constatons que les évaluations dirigées n'existent pas. Elles se font par des devoirs à domicile (DAD). Par conséquent, la vérification de l'atteinte des objectifs reste incertaine du fait que l'apprenant peut remettre un travail dont il ne soit pas auteur. Pendant ce temps, la note obtenue ne justifie pas les compétences de l'apprenant. C'est une note fictive qui peut seulement lui permettre d'avancer de classe tout en constituant un obstacle d'une réussite ultérieure. D'où la réussite des lauréats des lycées communaux gravite autour de la moyenne. Par exemple le taux de réussite en examen d'Etat édition 2019 est de 50% pour le lycée communal MAHONDA dont le nombre des lauréats était 16. Au lycée communal saint Charles Borromée, le taux de réussite est de 54.54% c'est-à-dire que parmi 11 lauréats, seuls 6 ont pu avoir 50% et plus. Quant au lycée communal Buraza, sur 36 lauréats, seuls 19 ont pu avoir 50% et plus dans ledit examen. Son taux de réussite est de 52,77%. Parmi les quatre lycées communaux où nous avons effectué notre recherche, nous tenons à signaler que la classe terminale débute avec l'année scolaire 2019-2020 pour le lycée communal MUGANO, raison pour laquelle le taux de réussite en examen d'Etat édition 2019 n'existe pas.

II.2.2. Analyse quantitative de l'enseignement de l'écrit

Pour bien effectuer cette analyse, nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire comme instrument de recherche en étroite relation avec la population à laquelle nous nous sommes adressé avec le type d'informations que nous voulions recueillir. Privilégier la méthode par questionnaire est aussi soutenu par Daval et collaborateurs (1967 :190) lorsqu'ils disent : *« la méthode par questionnaire risque de provoquer des réponses stéréotypées, elle minimise le risque d'erreur par rapport à l'interprétation par interview. Elle n'atteint que la réponse manifeste, mais elle se prête au traitement statistique avec beaucoup de rigueur, car le questionnaire peut être assimilé à un test auquel tous les sujets de la population sont soumis dans les mêmes conditions. »*⁴¹

Cette enquête que nous avons menée nous a permis de recueillir pas mal d'informations. Nous avons fait le dépouillement de six questionnaires remplis par nos répondants.

⁴¹ DAVAL (R) et ali, traité de psychologie sociale, sciences humaines et méthodes, paris, PUF, 1967. P.190

Tableau n°4 : Activités de rédaction et de dissertation réalisées en classe et en devoir à domicile

les répondants	Classe	leçons de rédaction : expression libre		leçons dissertation		Total
		en classe	D.A.D	En classe	D.A.D	
ENSEIGNANT I	1 ^{ère} L.P.F	4	2	0	0	6
ENSEIGNANT II	1 ^{ère} L.P.F	7	3	0	0	10
ENSEIGNANT III	2 ^{ème} L.P.F	3	1	1	2	7
ENSEIGNANT IV	2 ^{ème} L.P.F	4	3	0	1	8
ENSEIGNANT V	3 ^{ème} L.P.F	2	2	1	3	8
ENSEIGNANT VI	3 ^{ème} L.P.F	3	2	0	3	8

Le tableau ci-dessous nous montre que les activités de rédaction libre sont plus pratiquées que la dissertation. Nous constatons que 36 activités de la rédaction portent sur la rédaction libre, tandis que la dissertation connaît 11 activités depuis le début de l'année scolaire 2019-2020 jusqu'en Mai 2020, et cela pour tout le cycle du post-fondamental. Si nous réunissons les activités des leçons proprement dites dirigées par l'enseignant en classe et les devoirs à domicile, c'est parce que nous sommes d'accord que l'évaluation se situe dans la continuité de l'apprentissage. Nous partageons cet avis avec Cuq j-p et GRUCA I. (2005 :217) qui, eux aussi affirment que *"l'évaluation fait partie intégrante de l'espace de formation et s'inscrit dans une pédagogie de réussite."*⁴²

En nous servant des informations du tableau 4, nous constatons que le plus grand taux des activités réalisées se présente comme suit :

- Pour la classe de première année LPF, sur 32 leçons prévues dans les manuels pédagogiques, 10 activités ont été réalisées. Soit le taux de 31,25%.
- Pour la classe de 2^{ème} année LPF, sur 24 leçons prévues dans les manuels pédagogiques, 9 leçons ont été réalisées. Soit le taux de 37,5%.
- Pour la classe de 3^{ème} LPF, sur 20 leçons prévues dans les manuels pédagogiques, 8 leçons ont été réalisées. Soit le taux de 40%.

⁴² CUQ (J-P) et GRUCA (I), Cours de didactique du Français Langue Etrangère et seconde, Grenoble cedex, presses Universitaires de Grenoble, 2005, p 217

Compte tenu de ces résultats, nous affirmons que les enseignants du cours de Français de la DCEN BURAZA s'intéressent moins à l'enseignement de rédaction et dissertation qu'aux autres types de leçons de français. Ces derniers disent : « *Nous sautons les leçons d'expressions libre pour pouvoir terminer le programme.* » De cette déclaration, nous déduisons que les enseignants font le tri des leçons à enseigner.

II.3. PRATIQUE DE CLASSE AVEC L'APPROCHE TEXTUELLE

Avec l'approche textuelle, nous avons dispensé quatre leçons de dissertation dans quatre classes dont 2 sont de 2^{ème} année LPF et 2 autres sont de 3^{ème} LPF. La détermination de cette population soumise à ces leçons expérimentales est liée au constat du contenu des manuels pédagogiques dont ceux de la 3^{ème} année seuls contiennent au moins une leçon de dissertation. Le choix de 2^{ème} année est en fonction des activités de composition qui y sont pratiquées. En plus, nous nous sommes appuyés sur la définition de l'échantillon de DE LANDCHEERE G. (1982 :251) qui nous dit qu'« *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférence) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.* »⁴³. Notre pratique de classe a connu trois étapes qui suivent :

1^{ère} étape : Soumettre la population à une évaluation diagnostique pour vérifier le rendement de la méthodologie en vigueur qui découle de la *pédagogie d'intégration*.

2^{ème} étape : Dispenser des leçons de dissertation à l'endroit de la même population avec l'approche textuelle.

3^{ème} étape : Evaluation des compétences acquises dans les leçons de dissertation pour voir le rendement de l'approche textuelle.

II.3.1. Présentation des résultats dans les tableaux

Les résultats de cette pratique de classe se répartissent dans quatre tableaux. Le classement des apprenants dans la première colonne des tableaux est en fonction de leur numéro d'ordre en classe. Les deuxième et troisième colonnes contiennent des notes obtenues sur 20 points pour chaque apprenant, la moyenne et le taux de réussite pour toute la classe.

La quatrième colonne quant à elle, contient les valeurs d'évolution et de régression. Les valeurs positives représentent l'évolution, tandis que celles qui sont négatives montrent la régression. Le zéro qui est une valeur neutre signifie que l'apprenant n'a ni évolué ni chuté.

La cause de la non évolution et de régression est liée à la présence de quelques apprenants dans toutes les deux évaluations alors qu'ils ont raté les séances d'enseignement-apprentissage.

⁴³ DE LANDCHEERE (G), introduction à la recherche en éducation, 5^{éd} paris, armand Colin, Bourrelier, 1982. p251

Tableau n°5: Résultats de 2^{ème} année LPF du lycée communal Buraza

N° d'apprenants	Le 18/05/2020		Le 25/05/2020	
	1ère pts	évaluation/20	2ème évaluation/20 pts	évolution ou régression
1	7		10	3
2	5		13	8
3	6		8	2
4	5		11	6
5	7		14	7
6	5		11	6
7	10		12	2
8	10		10	0
9	9		15	6
10	8		12	4
11	8		16	8
12	8		14	6
13	10		15	5
14	10		12	2
15	9		13	4
16	8		17	9
17	9		12	3
18	10		17	7
19	7		18	11
20	8		14	6
21	8		13	5
22	10		16	6
23	9		12	3
24	11		13	2
25	10		13	3
26	8		13	5
27	9		15	6
28	10		12	2
29	8		14	6

30	10	14	4
31	7	13	6
32	9	17	8
33	9	12	3
34	9	18	9
35	3	11	8
36	11	14	3
37	12	11	-1
38	10	12	2
39	12	10	-2
40	9	14	5
Somme	343	531	188
N=40			
Moyenne	8,575	13,275	4,7
Pourcentage	42,875	66,375	23,5

La classe de 2^{ème} année L.P.F du Lycée Communal Buraza compte 48 apprenants. Cependant, seuls 40 ont été réguliers dans des évaluations du 8 et 25 /5/2020. Selon les résultats affichés dans le tableau 5, nous constatons que le taux de réussite de toute la classe est de 42,875% dans la première évaluation et il passe à 66,375% pour la deuxième évaluation. Le taux d'évolution est de 23,5%. La raison de cette évolution s'explique par l'utilisation de l'approche textuelle. Cette dernière permet aux apprenants de fixer leurs pensées à l'écrit dans un ordre de cohésion et de cohérence. Cela leur permet de limiter les erreurs du coq à l'âne, de tomber hors sujet et l'usage inappropriée des connecteurs logiques.

Tableau n°6: Résultats de 2^{ème} année LPF du lycée Mahonda

N° d'apprenants	Le 06/05/2020	Le 18/05/2020	évolution ou régression
	1ère évaluation/20 pts	2ème évaluation/20 pts	
1	2	9	7
2	6	10	4
3	8	9	1
4	6	12	6
5	2	9	7
6	12	13	1
7	5	9	4
8	10	11	1
9	4	11	7
10	11	10	-1
11	7	9	2
12	8	12	4
13	12,5	14	1,5
14	3	10	7
15	2	9	7
16	11	17	6
17	8	10	2
18	4	12	8
19	9	13	4
20	10	15	5
21	12	14	2
22	10	15	5
23	10	12	2
24	11	13	2
25	10	12	2
26	4	10	6
27	6	9	3
28	5	9	4
29	8	15	7
30	7	9	2
31	12	15	3
32	8	16	8
33	7	9	2
Somme	250,5	382	131,5
N=33			
Moyenne	7,590909091	11,57575758	3,984848485
Pourcentage	37,95454545	57,87878788	19,92424242

Sur 34 apprenants que compte la classe de la 2^{ème} année L.P.F du Lycée Communal Mahonda, 33 apprenants ont été réguliers dans les deux évaluations du 6 et 18/5/2020. Les résultats de

ces derniers montrent que le taux de réussite de toute la classe est de 37,95% dans la première évaluation et il passe à 57,87% pour la 2^{ème} évaluation. Le taux d'évolution est de 19,92%.

Tableau n°7 : Résultats de 3^{ème} année LPF du lycée communal saint Charles Borromée

N° d'apprenants	Le 04/05/2020	Le 14/05/2020	évolution ou régression
	1ère évaluation /20 pts	2ème évaluation/20 pts	
1	9	11	2
2	7	13	6
3	8	14	6
4	8	10	2
5	9	11	2
6	4,5	6,5	2
7	3,5	11,5	8
8	10,5	12,5	2
9	5	7	2
10	9	13	4
11	8	12	4
12	7	9	2
13	6	10	4
14	10,5	12,5	2
15	7	9	2
16	8,5	10,5	2
17	4	12	8
18	3,5	11,5	8
19	3	9	6
20	2	10	8
21	3	5	2
22	6,5	8,5	2
23	7	9	2
24	2	8	6
25	8	10	2
26	4	6	2
27	6	8	2
28	5	7	2
Somme	174,5	276,5	102
N=28			
Moyenne	6,232142857	9,875	3,642857143
Pourcentage	31,16071429	49,375	18,21428571

Sur le total de 31 apprenants que compte la classe de 3^{ème} année L.P.F du Lycée communal Saint Charles BORROMEE, 28 ont été réguliers dans les évaluations du 04 et 14/5/2020.

Leurs résultats dans le tableau ci-dessus montrent que le taux de réussite de toute la classe est de 31,16 % dans la première évaluation. Il est de 49,375 % pour la 2^{ème} évaluation. Le taux d'évolution est de 18,21%.

Tableau n°8 : Résultats du 3^{ème} année LPF du lycée communal Mugano

N° d'apprenants	Le 06/05/2020	Le 29/05/2020	
	1ère évaluation/20	2ème évaluation/20	évolution ou régression
1	10	13	3
2	8	15	7
3	6	16	10
4	5	8	3
5	7	7	0
6	8	9	1
7	4	13	9
8	5	7	2
9	11	12	1
10	6	13	7
11	2	14	12
12	9	11	2
13	5	7	2
14	12	12	0
15	6	10	4
16	13	15	2
17	12	17	5
18	11	12	1
19	4	14	10
20	6	8	2
21	5	11	6
22	4	12	8
23	4	13	9
24	10	14	4
25	5	10	5

26	8	11	3
27	8	9	1
28	3	7	4
29	7	10	3
30	6	9	3
31	2	7	5
32	4	13	9
33	3	10	7
34	7	12	5
35	5	7	2
36	9	12	3
37	9	11	2
38	4	8	4
39	8	13	5
40	10	14	4
somme	271	446	175
N=40			
moyenne	6,775	11,15	4,375
Pourcentage	33,875	55,75	21,875

Sur 43 apprenants que compte la classe de 3^{ème} année L.P.F du Lycée communal de Mugano, 40 d'entre eux ont été réguliers dans les évaluations du 06 et 29/5/2020. Leurs résultats dans le tableau 8 montrent que le taux de réussite de toute la classe est de 33,875 % dans la première évaluation. Il est de 55,75 % pour la 2^{ème} évaluation. Le taux d'évolution est de 21,875%.

II.3.2. Comparaison des résultats

Avec le taux d'évolution de 23,5%, 19,92%, 18,21% et de 21,875% des tableaux respectifs 5,6,7 et 8, nous affirmons que *l'approche textuelle* dans l'enseignement de l'écrit est plus rentable que l'approche communicative en vigueur dans le système éducatif burundais. Cette première marque un taux moyen d'évolution d'environ 21%.

Les apprenants ayant suivi des enseignements par approche communicative auraient des difficultés à maîtriser rapidement la langue écrite car, les évaluations de cette approche ne portent pas sur les points de langue mais privilégie les habiletés en situation de communication. C'est ce que le projet CELEC⁴⁴ encourage « *l'enseignement, dans le cadre de l'approche, sera amené à évaluer, non pas des points de langue mais des habiletés en communication.* »

Cette non considération des points de langue entre en opposition avec l'avis de DESMONS F. et al (2005: 56) ; ces auteurs déclarent: « *Dès le début de l'apprentissage, il faut inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans le texte et le texte dans le message.* »⁴⁵

En associant l'avis de ces auteurs aux résultats de l'approche textuelle déjà exploitée dans ce travail, nous affirmons que l'approche communicative demeure la meilleure dans l'enseignement de l'oral, tandis que l'approche textuelle est plus opératoire dans l'enseignement de l'écrit.

⁴⁴ Université de Toulouse – le Mirail, département d'enseignement du français Langue Etrangère : projet CELEC en collaboration avec le BEPES et le B.E.R, guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire et du secondaire, Bujumbura, Novembre ,2006

⁴⁵ DESMONS F. et Al, Enseigner le FLE : pratique de classe, Paris, cedex 06, Edition Berlin, 2005, p56.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche est centré sur l'approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit. Cette méthodologie rend l'apprenant capable de s'approprier d'une compétence de l'expression écrite par des exercices de rédaction de textes en faisant appel aux notions de progression thématique, cohésion et cohérence du texte.

L'analyse des manuels scolaires et les visites effectuées dans les classes des langues nous ont amené à confirmer nos deux premières hypothèses *« le faible niveau des apprenants en expression écrite serait lié d'une part à l'attitude des enseignants qui accordent moins d'importance aux activités de rédaction et de dissertation. D'autre part, la démarche didactique telle qu'elle est présentée dans les manuels de l'enseignant et de l'élève ne favorise pas la réussite de l'enseignement de l'écrit. »*

En effet, les résultats de l'analyse des activités de rédaction et de dissertation réalisées en classe et en devoirs à domicile montrent que seules 27 activités sur 77 prévues dans les manuels pédagogiques de tout le cycle, ont été réalisées et ces activités réalisées ne représentent que 35,52% des enseignements de l'écrit qui devraient être dispensés. Ce petit pourcentage (35,52%) de la réalisation des leçons de l'écrit prouve que les enseignants de français à l'école post-fondamentale n'accordent pas une place de choix aux leçons de rédaction et de dissertation.

En outre, les résultats de l'analyse des manuels pédagogiques et nos visites dans les classes des langues nous amènent à confirmer la deuxième hypothèse. *« La démarche didactique telle qu'elle est présentée dans les manuels de l'enseignant et de l'élève ne favorise pas la réussite de l'enseignement de l'écrit. »*

En effet, dans l'organisation des leçons de rédaction, les manuels présentent uniquement les thèmes et les types d'activités sans indiquer les stratégies et les ressources qui éclairent l'application (voir la leçon 8, p.11)

Pour cette cause, chaque enseignant fait recours à sa façon de faire, sans oublier qu'il y a ceux qui préfèrent sauter ces leçons qualifiées d' *« expression libre »*.

En troisième lieu, les résultats des pratiques de classe avec l'approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit confirment que cette dernière apporte un succès incontournable dans l'appropriation d'une compétence en compréhension et expression écrite.

En effet, l'évaluation qui a suivi les leçons expérimentales de la dite approche a indiqué un résultat global positif pour toutes les quatre classes (voir tableau (5,6,7et 8) avec des taux d'évolution considérables par rapport à l'évaluation diagnostique. Les cas de non évolution et de régression constatés à l'endroit de 5 apprenants et les disparités des degrés d'évolution sont liés à leurs conditions de vie d'après la justification de leur retard et absence aux cours.

De cette conclusion que nous venons de tirer sur les hypothèses qui nous ont guidé pour traiter notre sujet de recherche, nous ajoutons un constat de la peur des apprenants vis-à-vis des activités de rédactions dirigées. Faisant référence à l'ampleur de la thématique exploitée dans ce travail, nous interpelons les hautes autorités ayant l'éducation nationale dans leurs attributions à :

- Assigner la mission de la conception des programmes de formation aux techniciens qui en ont la compétence comme les professeurs des Universités.
- Organiser des séances de recyclage pour tous les enseignants de Français et adopter l'utilisation de *l'approche textuelle* dans l'enseignement de l'écrit.

Nous interpelons aussi les enseignants des cours de Français à :

- Utiliser de façon particulière l'approche textuelle dans le but de relever l'expression écrite des apprenants.
- Témoigner de beaucoup de dévouement pour surmonter les difficultés évoquées dans notre travail et surtout supporter la fatigue de la correction des travaux de composition.

Enfin, la réussite de *l'approche textuelle* dans l'enseignement de l'écrit ne concerne pas seulement les enseignants du post-fondamentale mais aussi les enseignants de français du quatrième cycle de l'ECOFO.

Nous ne pouvons pas prétendre dire que nous avons épuisé la recherche entreprise, d'autres pourront nous compléter, par exemple en investiguant sur l'utilisation de *l'approche textuelle* dans la production, l'analyse et interprétation des textes religieux et juridiques.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

I. Ouvrages généraux

- ADAM J-M., *Elément de la linguistique textuelle*, Liège, Pierre Mardaga, 1990
- ADAM J-M., *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin 2005
- BERARD E., *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991
- BRACOSPS M., *introduction à la pragmatique*, Bruxelles, De Boeck, 2006
- Cahier des situations d'intégration première année enseignement post-fondamental, section langues, Bujumbura, 2018.
- Cahier supports-élèves deuxième année post-fondamentale, section langue, Bujumbura 2018.
- CATACH N., *Variation lexicale et évolution graphique du français actuel*, Paris , Conseil International de la langue française 2001
- COMBATTES B., *Langue française*, Paris, revue française de linguistique, 2005
- CUQ J-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et seconde*, Grenoble cedex, presses Universitaires de Grenoble, 2005
- DAVAL R. et ali, *Traité de psychologie sociale*, sciences humaines et méthodes, paris, PUF, 1967
- DE LANDCHEERE G., *Introduction à la recherche en éducation*, 5 éd paris, armand Colin, Bourrelier, 1982
- DESMONS F. et al, *Enseigner le FLE : pratique de classe*, Paris cedex 06, Edition Berlin, 2005
- DIDIER J-J. et SERON M., *Manuel d'orthographe pendant et après la prise des notes*, Bruxelles, de Boeck, 2004
- GREVISSE M., *La force de l'orthographe*, Bruxelles, de Boeck et lancier 1996.
- Guide de l'enseignant du français de la troisième année section langues, Bujumbura, 2018.
- Guide de l'enseignant, section langue-Français deuxième Post-Fondamentale, Bujumbura, 2017.
- Guide de l'enseignant, section langues, Français troisième année, Bujumbura, édition 2018
- GUILLAUME G., *Leçon de Linguistique*, Presses Universitaires de Laval, 2015.
- JEANDILLOU J.F., *L'Analyse Textuelle*, Paris, Armand Collin, 1997
- LABOURET D. et al. *Méthodes du Français Première et terminale*. Paris, Bordas, 2008
- LAFON R., *Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France 1963

MONTAIGNE, *Essais*, 1580-1588

TOMASSONE R., *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, 1996.

Université de Toulouse – le Mirail, département d’enseignement du français Langue Etrangère : projet CELEC en collaboration avec le BEPES et le B.E.R, guide pédagogique à l’usage des enseignants du primaire et du secondaire, Bujumbura, Novembre ,2006

II. Dictionnaires

Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Librairie Rachette, 1976

Dictionnaire le Petit Larousse, Paris, Librairie Larousse, 2011

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, paris, Librairie Larousse, 1983.

Grand dictionnaire encyclopédique Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1984

III. Sitographies

<https://googleweblight.com> visité 06 avril 2020 à 10h 17

www.analyse-du-discours.com visité le 06 avril 16h00

www.languefr.net visité le 19/10/2019 à 7h50

www.espacefrancais.com: visité le 3/3/2020 à 9h00

[https : www.etudes.littéraires.com](https://www.etudes.litteraires.com) visité samedi le 6/3/2020 à 14h50

[www. la languefrançaise.com](http://www.lalanguefrancaise.com) ; visité le 6/3/2020 à 14h50

www.letudiant.fr. visité le 14 Avril 2020 à 9h00

[www. Theses . Univ-lyon 2.fr](http://www.Theses.Univ-lyon2.fr) visité samedi le 10/10/2020 à 13h 12 min

ANNEXES

ANNEXE 1**MANIRAKIZA Gilbert****UNIVERSITE DU BURUNDI****ECOLE NORMALE SUPERIEURE****MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS****LANGUE ETRANGERE****QUESTIONNAIRE D'ENQUETE****Consigne**

Madame, Monsieur, le Professeur,

Le présent questionnaire que nous vous adressons et que nous vous prions de remplir a été élaboré dans le cadre d'un travail de mémoire de Master en Didactique du FLE.

Etant donné que notre travail porte sur « *L'approche textuelle dans l'enseignement de l'écrit : cas de la dissertation et de la rédaction* », nous avons jugé bon de recourir à vous pour rassembler les données nécessaires à sa réalisation.

En répondant, vous aurez contribué énormément à la réussite de ce travail. Si la place laissée pour d'éventuelles justifications ne suffit pas, vous pouvez utiliser le verso.

Nous vous garantissons que vos réponses ne seront pas portées à la connaissance de personne. D'ailleurs, nous vous demandons de ne pas marquer votre nom sur le questionnaire.

Nous comptons sur votre bienveillance et nous vous remercions d'avance de votre disponibilité.

MANIRAKIZA Gilbert

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Q1. Combien de leçons d'expression écrite avez-vous enseigné depuis le début de cette année jusqu'aujourd'hui ?

Réponse :

Q2. Quels sont les thèmes de rédaction simple et de dissertation que vous avez exploités ?

a) Conjointement avec les apprenants ?

Palier I : 1.

2.

3.

Palier II : 1.

2.

3.

Palier III : 1.

2.

3.

b) En devoir à domicile :

Palier I : 1.

2.

3.

Palier II : 1.

2.

3.

Palier III : 1.

2.

3.

Q 3. Quelle est votre appréciation sur les résultats des leçons de dissertation ?

Médiocre satisfaction fruit grand distinction

Q4. Quelles sont les difficultés d'ordre didactique que vous avez rencontrées dans les leçons de dissertation ?

Réponses :

Q5. Quelle est la nature des lacunes constatées à l'endroit des élèves ?

Conjugaison Lexique
 L'emploi des connecteurs logiques Orthographe

Autres :

Q6. Quelles solutions envisagées pour y remédier ?

- ❖ Création des clubs de français
- ❖ Encourager la lecture
- ❖ Mettre à disposition des élèves les ouvrages à lire
- ❖ Donner régulièrement les travaux de rédaction aux apprenants
- ❖ Autres :

Annexe 3 : GUIDE D'OBSERVATION DES LECONS DE REDACTION ET DE DISSERTATION

Description du lieu de recherche

DPEN :

DCEN :

L. Communal :

Classe :

Nombre d'élèves :

Discipline : Français

Sujet de la leçon :

Objectif de la leçon :

Nombre de séances :

Grille d'observation des leçons de rédaction et de dissertation

Eléments à observer	Indicateur	commentaire
L'enseignant respecte-t-il les étapes de la leçon ?	0. Introduction 1. Développement 2. Application	
Comment l'enseignant introduit-t-il la leçon ?	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Formulation du sujet • Explication du sujet 	
Le sujet de rédaction ou de dissertation est-il présenté par le professeur ? Par les apprenants ? Est-il choisi dans le cahier support des apprenants ?	Sujet familier aux apprenants ?	
La leçon de la rédaction ou de la dissertation combine l'acquisition théorique des techniques et la pratique.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel des règles de la composition • Le réaménagement des textes produit par les apprenants au tableau 	
Comment les tâches de rédaction ou de dissertation sont-elles exécutées en classe ?	Collectivement : les apprenants proposent des opinions dans la construction progressive de texte.	
Pendant la leçon proprement dite, l'enseignant utilise quelle approche ?	<ul style="list-style-type: none"> • Traditionnelle ? • Communicative ? • Textuelle ? 	
La vérification de l'atteinte des objectifs est-elle un exercice d'application dirigé ou un devoir à domicile ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les exercices de rédaction ou de dissertation sont souvent donnés comme devoirs à domicile ; • La compétence de la maîtrise de l'écrit sera vérifiée via les copies d'évaluation et les notes du cahier. 	