Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des Langues étrangères

Département de Français

THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT EN SCIENCES

Filière :Français

Spécialité : Didactique du FLE

Par

Fatiha OUSSEUR

Thème :

L'IMPACT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION CHEZ LES ELEVES DE 3ème ANNEE SECONDAIRE

Soutenue le 26/02/2025, devant le jury composé de :

1.Hadjira MEDDANE .	Professeur,	Université de Chlef	Présidente
2.Mohand AMOKRANE AIT DJIDA	Professeur ,	Université de Chlef	Rapporteur
3.Hassane Missoume BEN ZIANE	MCA ,	Université de Chlef	Examinateur
4.Djamel Eddine NOUREDDINE .	MCA ,	Université de Tiaret	Examinateur
5.Boulennouar SEDDARI .	MCA ,	Université de Médéa	Examinateur
6.Aboubakker BOUASLA .	MCA ,	Université de Médéa	Examinateur

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ HASSIBA BEN BOULAID.CHLEF

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

L'IMPACT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LA MISE EN PLACE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION CHEZ LES ELEVES DE 03EME ANNEE SECONDAIRE

THESE PRESENTEE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT EN SCIENCES

Spécialité : Didactique du FLE

Présentée par : **Fatiha OUSSEUR**

Dirigée par : **Mohand Amokrane AIT DJIDA**

Soutenue publiquement le 26 Février 2025 devant le jury composé de :

1.Hadjira Meddane .PROFESSEUR, Université de Chlef Présidente

2.Mohand Amokrane Ait Djida. PROFESSEUR , Université de Chlef Rapporteur

3.Hassane Missoume Ben Ziane. MCA , Université de Chlef Examinateur

4.Djamel Eddine Noureddine. MCA , Université de Tiaret Examinateur

5.Boulennouar Seddari. MCA , Université de Médéa Examinateur

6.Aboubakker Bouasla . MCA , Université de Médéa Examinateur

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2024/2025

Remerciements

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à monsieur Mohand Amokrane AIT DJIDA, mon directeur de recherche , pour sa grande disponibilité, son engagement , sa rigueur scientifique , sa collaboration intellectuelle et ses commentaires qui m'ont permis d'enrichir ma démarche et ma réflexion . Son dynamisme et sa compréhension me donnaient la force et le courage pour continuer dans les moments difficiles.

Je remercie également mes enseignants qui m'ont prodigué tout leur savoir et savoir-faire, qui m'ont énormément donné durant cette formation et qui ont su éveiller en moi le désir ardent de la recherche.

Je tiens à remercier tous ceux qui, de prés ou de loin , ont apporté une attention et une aide à cette recherche , je leurs suis profondément reconnaissante de l'intérêt qui lui ont accordé .D'abord , à ceux qui partagent mon quotidien ; ma mère : ma source d'énergie, mes frères, ma belle- sœur Rachida , à Mouna, Younes et Razane. A toute la belle-famille TAIBI . Puis à mes amis fidèles et mes collègues notamment : Bouaacha Zineb,Tiffour Ahmed et Merah Hayet : Vous êtes les personnes extraordinaires qui m'ont offert un soutien indéfectible tout au long de cette recherche et qui ont contribué à l'accomplissement de ce projet et avec qui, il est précieux de partager chaque moment, petit ou grand de la vie.

*Finalement, je tiens à remercier mon mari Mohamed, qui n'a pas ménagé un effort pour que cette thèse réussisse : « **sans toi ce projet n'aurait jamais pu voir le jour »***

A toi MOHAMED et à mes enfants DINA et Ibrahim Khalil Errahmen

A vous tous GRAND merci

Résumé

Les pratiques enseignantes ont fait l'objet de nombreuses recherches récentes qui voudraient traiter de multiples problématiques. En effet , cet aspect a souvent été un dilemme lorsque il s'agit de la mise en place d'une réforme éducative , l'installation de nouvelles compétences ou le développement de certaines compétences sous-jacentes à l'activité d'enseignement /apprentissage du FLE. Nous avons choisi d'évoquer ce point qui continue à entraver l'action pédagogique : c'est l'élaboration et la mise en place des enseignements selon les principes la pédagogie d'intégration .

Certes, lorsque on entame cette pédagogie , nous faisons appel à de nombreuses compétences langagières car il y a une intégration à l'écrit , à l'oral, en compréhension de l'écrit et en compréhension de l'oral en lexique , en syntaxe… .. ce qui semble être un projet ambicieux . Mais pour mieux concrétiser notre problématique , nous avons choisi *« l'intégration dans la séquence didactique en visant l'écrit*[1] (compréhension et production) »

Ainsi, nous avons proposé la problématique suivante : ***Comment les pratiques enseignantes pourraient-elles entraver l'atteinte ou la réalisation des objectifs pédagogiques déclarés dans le cadre de la pédagogie d'intégration***[2] ***en compréhension et production écrite? Autrement dit : Dans quelle mesure la réalité de classe pourrait- elle refléter la maîtrise de l'activité d'enseignement en matière d'écrit ?***

Les recherches en didactique tentent souvent de diagnostiquer les situations d'échec scolaire qui relèvent de différentes sources : la politique éduactive (les programmes), les pratiques des apprenants, la sphére éco-didactique [3]ou les pratiques enseignantes. En effet, ce dernier facteur pourrait être une arme à double tranchons : elle pourait favoriser les apprentissages ou constituerait une entrave dans l'action pédagogique .

Pour ce faire , nous avons formuler les deux hypothèses suites :

H01.Certains apprenants ne produisent pas à l'écrit car la situation d'intégration constituerait une entrave dans leur activité d'écriture ;

Nous vérifierons cette hypothèse à l'aide de deux outils d'investigations :

A.Un questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire; permettrait d'effectuer une analyse de situations d'intégrations élaborées par les enseignants du lycée lors d'un séminaire organisé par l'inspecteur de la région de AIN DEFLA

B. .Un autre questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire.

H02.Certaines situations d'échec scolaires seraient relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique.

Nous vérifierons cette hypothèse par :

A.Expérimentation en classe de FLE (Observation de classe)

B.Analyse séquentielle de trois projets durant une année scolaire[4]

Par cette modeste recherche, nous voudrions démontrer que les pratiques enseignantes pourraient avoir un impact positif ou négatif sur la mise en place de la pédagpgie d'intégration.

Mots clés : 1.Pédagogie d'intégration . 2. Les pratiques enseignantes , 3. La perspective actionnelle , 4.La résolution de Problème

[1] Ce qui constitue la finalité de tous les enseignements qui précédent (Situation d'investigation des pré-recquis)

[2] Certes l'intégration se fait à plusieurs niveaux ; lexical, syntaxique, oral, écrit . Mais la finalité d'un enseignement dans l'approche par compétence est toujours l'intégration à l'écrit qui s'appuie sur les deux situations : la réception « compréhension » et la production « l'expression ».

[3] Les dispositifs et les moyens auxiliaires

[4] Les séquences sont conçues et réalisées en classe par deux enseigantes de deux régions différences (ALGER /AIN DEFLA)

ABSTRACT

Teaching practices have been the subject of a great deal of recent research which deals with numerous issues. In fact, it has always been a dilemma when it comes to the introduction of education reform, the installation of new competencies, or the development of some competencies underlying the teaching/learning of **FFL** (French as a Foreign language). We opted to raise this point which continues to hinder the pedagogical operation: it is the elaboration and setting up of the teaching prossess in accordance with the principles of integration pedagogy.
When we implement this pedagogy we allude to numerous language competences because there is an integration in writing, oral, reading and listening in terms of vocabulary, syntax... which makes it an ambitious project. In order to better specify our question we opted for «integration in the didactic sequence aiming at writing[1] (comprehension and production)».

We have thus suggested the following problematic question: how the teaching practices may hinder the realisation of declared pedagogical objectives within the framework of integration pedagogy[2] in writing and reading? Put differently: In what way could the classroom reality reflect the mastery of teaching writing?
Research in didactics often tries to diagnose situations of school failurethat emanate from various factors: the syllabi, learners' habits, the eco-didactic sphere[3] or the teaching practices. In fact, the latter factor can be a double-edged sword: it can either facilitate learning or constitute a hindrance to the pedagogical action.
To do so, we formulated the two following hypotheses:

1- H1/Some learners fail to write because the integration situation creates a hindrance to their writing activity ;.

We make use of two investigation tools to verify this hypothesis:
A/ A questionnaire for secondary school teachers to analyse integration situations made by teachers during a seminar held by the inspector affiliated to Ain Defla region.
B/ A second questionnaire for secondary school third year students.

H2/Some school failure situations may be due to incorrect teaching practices which correspond to didactic sequence. We will verify this hypothesis by
A/ Experimentation in FFL classroom (lesson observation).
B/ Sequence analysis of three projects in a school year[4].
We aim in this modest research to prove that teaching practices may have either a positive or negative impact on the set up of integration pedagogy.

Keywords: Integration pedagogy; teaching practices; action perspective, problem solving.

[1]Which constitutes the purpose of all the teaching that preceded (pre-requisites investigation situation).
[2]The integration is done at many levels for sure; lexical, syntactic, oral, written. But the end of a teaching in CBA is always the integration in writing which is based on the two situations: reception and production
[3]The measures and the auxilliary tools.
[4]The sequences are conceived and provided in class by two teachers from different regions (Algiers / Ain Defla).

Liste des tableaux ,des grilles et des figures

I.Partie théorique

1.Tableau n°01 : La conception de l'acte d'enseignement selon le référentiel de compétences professionnelle……..……....37
2.Tableau n° 02 : Procédés de mise en place séquentiel selon les Catégories d'enseignants…56
3.Tableau n°03 : les composantes pédagogiques théoriques de la séquence didactique ..….60
4.Tableau n°04 : La réflexion dans les pratiques aux trois dimensions : Le cognitif, le psychomoteur, le sociocognitif ……..…....63
5. Tableau n°05 : Des tâches complexes de plus en plus integrative;……64
6. Tableau n°06 : Charge cognitive et différenciation……..…66
7.Tableau n °07 :Types de contextes de spécialité ……219

II.Partie pratique :

1.Grille n° 01:Analyse des critères d'élaboration d'un sujet d'expression écrite ……..….256 /257
2. Grille n °02 ; Analyse des réponses au sujet 01……..319
3. Grille n°03 :Paramètres d'évaluation des rédactions réalisées par les apprenants : (Sujet n°02)…..323
4.Grille n°04: Analyse des séances effectuées par la première enseignante (projet 01)…..…..353
5.Grille n°05**:**Analyse des séances effectuées par la deuxième enseignante (projet 01)…...357
6.Grille n°06 **:**Analyse des séances effectuées par la première et la deuxième enseignante (projet 02) ……..…360
7.Grille n°07 **:**Analyse des séances effectuées par la première et la deuxième enseignante (projet 03)……364
8.Grille n°08:Vérification des critères de réussite d'une bonne situation dans les deux séances de Compréhension écrite et de Production écrite……..…...378
9.Tableau n°08 :Le volume horaire alloué à l'écrit(en situation de réception et de production) durant l'année scolaire 2022/2023……..347

III.Liste des figures.

1. Figure n°01: Les pratiques pédagogiques des enseignants ……..……16
2. Figure n°02 :l'écart entre la « situation actuelle » et « la situation but » ….17
3. Figure n° 03: Intervention éducative ……..……..…51
4. Figure n° 04: L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique……52
5. Figure n°05: Modèle d'enseignement reflexif de PAQUAY ET WAGNER……54
6. Figure n°06: Degré de complexité et charge cognitive……..65
7. Figure n° 07: Composantes et sous-composantes d'une situation problème66
8. Figure n°08: Mobilisation des compétences dans la pédagogie de projet….93

Table des matières

Remerciements……..…..3
Résumé……..……..……4
Abstract ……...5
Liste des tableaux , des grilles et des figures……..……..…..6
Table des matières…….……..7
INTRODUCTION GENERALE……...…17

PREMIERE PARTIE : FONDEMENTS THEORIQUES

CHAPITRE I : Les pratiques enseignantes ,un facteur problématique réel : quelle prise de conscience ?

Introduction ……26
1.Présentation d'un nouveau facteur dans le contexte scolaire……27
2 . Conception et représentation du métier d'« enseigner » :……30
3.Les compétences professionnelles de l'enseignant ……...34
3.1.La documentaion pédagogique algérienne : déclins ou négligences des exigences actuelles : Quelle place pour les appels des recherches universitaires…….……...34
.3.2. Les compétences sous-jacentes à l'acte d'enseignement……..…….37
3.3.Lecture de la synthèse des compétences-sous-jacentes à l'acte d'enseignement tableau ……..…...45
4. Comment analyser les pratiques de classe en recherche didactique ?.....51
5. L'élaboration séquentielle dans la Pratique enseignante……...55
6.Exercice/ Activité / Tâche dans la pratique enseignante: quelles situations d'apprentissage ?.....61
7. Place des objectifs pédagogiques dans l'approche par compétences : Objectifs et compétences ……68
8. Pratique d'écriture en classe de FLE : Situation d'apprentissage particulière …….70
9.De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants……..74

9.1. La formation au métier d'enseignant ……....74
9.2. Mission du formateur de l'enseignant ……76
10. La mise en place de l'évaluation dans les pratiques enseignantes …….78

Conclusion du chapitre 01………84

CHAPITRE II : L'enseignement du français au cycle secondaire : contexte pédagogique « théorique »

Introduction ……..……..86
1. L'enseignement du FLE dans le contexte scolaire algérien au cycle secondaire ……87
2.De la pédagogie de projet à la pédagogie d'intégration : Approche par l'intégration des acquis ……...89
3.La place de la production écrite dans les programmes de03ème année secondaire……....94
4.La composante pragmatique de la classe de langue……..…101
5.L'acquisition de la compétence pragmatique en langue étrangère……..102
6. Gérer les évaluations des hétérogénéités actuelles…….106
7.Composantes d'une méthodologie d'enseignement du FLE par compétences spécifiques…… …….110
8. Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement……112
8.1. La composante discursive : genres de discours et répertoires discursifs.113
8.2.Compétences stratégiques et compétences discursives ……...116
8.3.Une composante cognitive de la production : la planification et le contrôle …….117
8.4..Composante linguistique de la production ……..118
8.5.Activer la compétence communicationnelle de l'apprenant : Repérage du genre discursif à produire et des ressources disponibles……120
09.Les spécificités d'une situation d'écrit en langue étrangère:réception/production.121
10.Cohésion méthodologique et articulation des compétences ……...123
11.L'articulation des compétences des communication langagières entre elles : Quels éléments linguistiques , pédagogiques et discursifs ?……127
12.Place de la motivation dans les situations d' apprentissage……..….131
13.Pédagogie différenciée dans les activités d'écriture ……..133

14.Comment concevoir l'enseignement -apprentissage de l'écrit?.....136
15.La rédaction comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture ……137
16.Finalités et objectifs du système éducatif en contexte algérien : de l'analyse des finalités à l'identification d'objectifs « réalistes »…….……140

Conclusion du chapitre 02 ……145

CHAPITRE III :Comprendre /Ecrire en situation d'intégration : Processus cognitif et élaboration des savoirs

Introduction ……..….147
1.Comprendre et intégrer de l'information : de l'acquisition du vocabulaire et des connaissances au développement des habiletés…….148
2.Le point épistémologique sur la lecture ……..…….149
3..Les univers de l'écrit …… ...152
4. Comprendre des textes en langue étrangère ……..…153
5. Les principes de l'acquisition du langage en psychologie cognitive……157
5.1. L'activité de résolution de problème ……..157
5.2. Le rôle des connaissances antérieures ……...160
5.3. Les situations d'acquisition de connaissance : intérêt et limites de l'apprentissage par l'action et la découverte …….165
5.4. Les situations d'acquisition de connaissance : L'apprentissage par le langage ……..…168
6..Approche psychocognitive et psycholinguistique de l'écriture……171
6.1 .Entrées psychocognitives…….172
6.2.Psycholinguistique textuelle , problème d'actualité : place la production verbale écrite ……...185
6.3. Le niveau « texte » :des opérations multiples avec des ressources limitées..187
7.Les écrits scolaires : textes produits entre innovation et tradition ……189
08.L'acquisition de la langue écrite en contexte scolaire :enjeux interdisciplinaires...193
09.Comment peut-on procéder à l'étude de la production écrite ?.....195
9.1. Les méthodes on-line……..195

9.2. Les méthodes off-line ……..…196
10 Progression et organisation du travail en séquence (s)……...198
11. De la progression des séquences à l'organisation des leçons……..…..200
12. Entrée lexicale à la production écrite ……..…203
13.De l'Entrée lexico- grammatical au niveau lexico-phonologique……..206
14. Le niveau articulatoire ou grapho-moteur……..…208
15.L'agencement des différents niveaux dans les activités de langage…….209
16**.** De la réalisation textuelle à la pragmatique du discours : enjeux d'une nouvelle discipline ……..210
17.La théorie des trois aspects dans le paramétrage contextuel de la production du langage : quel rapport avec la pédagogie d'intégration ?.....214
18.Rôle du contexte linguistique et du contexte extralinguistique……...217
19. Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?.....220
20. Entre compétences plurilingues, références sociolinguistiques et didactiques contextualisées ……223
21. Demandes sociales et enquêtes de terrain : Conception et enjeux en Algérie ……225

Conclusion du chapitre 03……228

Conclusion de la partie théorique ……..…229

DEUXIEME PARTIE /PRATIQUE

LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION AU CŒUR DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

I. Présentation du protocole de recherche ……332

01. Introduction générale ……232
02. La pré-enquête : Description et déroulement ……..233
03. Pourquoi des copies d'examen qui contiennent des rédactions déjà réalisées ?.....234
04. Présentation du corpus : deux établissements scolaires ……235

II. L'enquête :

1. Le questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire……...…239

1.1.Conditions de passation……..…239

1.2. Présentation, analyse et commentaire des résultats obtenus après la distribution du questionnaire des enseignants ……240

1.3.Synthèse des données obtenues du questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire…….282

2. Le questionnaire destiné aux apprenants de 03 ème année secondaire………286

2.1. Condition de passation……..286

2.2. Présentation, analyse et commentaire des résultats obtenus après la distribution du questionnaire des apprenants ……287

2.3. Synthèse des données obtenues du questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire…….305

3. Expérimentation d'une situation d'intégration …….308

3.1.Présentation et déroulement de l'activité……..308

3.2. Comment élaborer une épreuve d'évaluation sommative (ou certificative) ?.....309

3.3.Analyse des résultats et commentaire des rédactions obtenues du sujet n°01/.310
3.4.Analyse des résultats et commentaire des rédactions obtenues du sujet n°02/.312
3.5. Elaboration et analyse des paramètres d'évaluation des rédactions réalisées par les apprenants ……..…315
3.6. Synthèse : Quelles compétences développées par notre activité d'intégration ……..342

4. Analyse séquencielle contextualisée (pendant une année scolaire)..…345
4.1.Présentation du contexte de la recherche: Description et déroulement .345
4.2.Présentation des paramètres d'analyse……..349
4.3.Analyse et commentaire des données obtenues……..352
4.4.Synthèse des principaux résultats obtenus de l'analyse séquentielle…..367
4.5.Vérification des critères de réussite d'une bonne situation dans les deux séances de Compréhension écrite et de Production écrite……376
4.6.Synthèse des données obtenues……385
4.7.Conclusion de l' analyse séquentielle……..….387
05.Expérimentation de l'intégration dans le projet pédagogique : Absente dans les pratiques enseignantes actuelles……..389
5.1.Description et déroulement ……389
5.2. Principaux résultats obtenus ……391

III. Perspectives didactiques pour l'application de la pédagogie d'intégration…….….395
1.Cadre du contexte francophone……395
2.Les acquis scolaires dans une perspective évaluative ……..……396
3. Problématique de l'évaluation des compétences dans la pédagogie de l'intégration ……398
4.L'évaluation des compétences langagières dans une évaluation critériée.402
5.Le choix et l'exploitation des textes supports en classe du FLE……..404

Conclusion de la partie pratique……..405
CONCLUSION GENERALE…….……..……407
Liste des références……415
Liste des annexes……...424

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

De nos jours, l'objectif de l'éducation civique se conçoit de plus en plus comme une éducation à la citoyenneté responsable et critique. C'est dans ce but qu'à partir de l'année 2004, l'enseignement de l'écrit dans des situations d'intégration s'inscrit officiellement dans le programme de français au secondaire algérien:*« Une situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence chez l'élève, ou comme une occasion d'évaluer s'il est compétent* » (Roegiers.X,2004,P109)

Cette situation d'intégration représente une compétence visée par un enseignement écrit. En effet, c'est l'activité à partir de laquelle tout apprenant est invité à faire preuve de maîtrise d'une compétence rédactionnelle.

De ce fait, on introduit la situation d'intégration dans l'ensemble des activités à élaborer avec les classes de troisième année secondaire. Étudier ce genre d'activité d'écriture devient essentiel tant il faut former nos apprenants comme futurs citoyens, pour aujourd'hui et pour demain.

Par ailleurs, la conception de cette activité constitue un énorme problème du moment où de nombreux enseignants ne maitrisent pas les mécanismes indispensables à sa réalisation en classe de FLE et ce afin d'atteindre les objectifs réels d'un enseignement de qualité .

Ainsi, à partir d'une pré-enquête, nous avons pu remarquer ou constater que la pratique de classe qui concerne l'enseignant ne permet pas une bonne mise en place de la pédagogie d'intégration ce qui représente une entrave à l'égard du bon fonctionnement pédagogique .

En effet, enseigner/apprendre dans le cadre de la pédagogie d'intégration permet de distinguer un simple exercice, de l'activité et de la tâche de résolution de problème : c'est-à-dire la maîtrise de la compétence proprement dite. Ainsi, la situation d'intégration est donc l'image de la situation dans

laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence Comme le dit Le Boterf :"*À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas*" (Le Boterf .G, 1995,P18).

Par conséquent, pour mieux comprendre les différents processus sous-jacents à cet enseignement , nous avons proposé **la problématique** suivante :

Comment les pratiques enseignantes pourraient-elles entraver l'atteinte ou la réalisation des objectifs pédagogiques déclarés dans le cadre de la pédagogie d'intégration en compréhension et production écrite? Autrement dit : Dans quelle mesure la réalité de classe pourrait- elle refléter la maîtrise de l'activité d'enseignement en matière d'écrit ?

Afin de tenter de répondre à cette problématique, nous avons émis les deux hypothèses suites :

- **. Hypothèses:**

H01.***Certains apprenants ne produisraient pas à l'écrit car la situation d'intégration constituerait une entrave dans leur activité d'écriture ;***

Certains enseignants ne respectent pas les éléments constitutifs de la situation d'intégration ce qui rend leurs sujets plus complexe et de ce fait cela a un impact négatif sur la productivité des apprenants. (les principles de la pédagogie d'intégration ne sont pas adoptés ou mis en place convenablement)

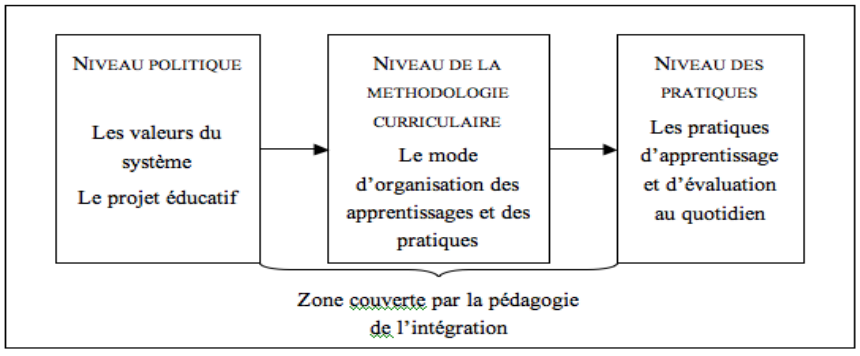
H02.***Certaines situations d'échec scolaires seraient relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique ;***

Certains dysfonctionnements existent au niveau de la conception de la séance et la progression dans la séquence didactique: l'enseignement actuel qui s'inscrit officiellement dans la pédagogie d'intégration est réalisé réellemnt dans une optique traditionnelle .

- **2.Pourquoi avons-nous choisi d'intervenir en compréhension et en production de l'écrit ?**

Dans les épreuves du français langue étrangère, le sujet de l'examen contient deux parties: une première partie pour la compréhension et une deuxième pour la production de l'écrit. Cependant, le sujet de l'expression écrite vise toujours des enjeux discursifs[1] c'est-à-dire l'objectif de l'acte de communication (informer, convaincre, réfuter…) . Par ailleurs, produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhension écrite élaborées dans les cours du programme auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notion qu'il faudra approfondir tout au long du projet et notamment dans l'activité d'intégration .

En effet, la pédagogie de de l'intégration n'est pas une pédagogie à proprement parler : c'est une méthodologie curriculaire[2], c'est-à-dire qu'elle propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif ou d'un système de formation. Elle se situe au point d'articulation entre le niveau politique d'une part et le niveau des pratiques d'autre part. Autrement dit , elle fait office d'interface entre une politique curriculaire donnée (quel projet éducatif au service de quel projet de société ? quelles finalités ?) et « **les pratiques pédagogiques des enseignants** ? C'est ce qui est représenté par le schéma (Figure n°01) ci-dessous proposé par Roegiers.X, (2010, p18)



Source : Roegiers, X. (2010) *La pédagogie de l'intégration.* Bruxelles, De Boeck.

[1] Ils peuvent être implicites.

[2] Référence au curriculum

En revanche Jonnaert P (2000, p54) dans son analyse de « **l'écart entre la « *situation actuelle* » et « *la situation but* »** propose le schéma suivant (Figure n°02):

situation actuelle	*Processus de formulation*	*Situation but*
Se qui se passe (composantes, acteurs, contexte)	⟹	*ce qui est visé par la formation*
Un problème ressenti		*amélioration attendue*

En outre, afin de contextualiser une *« situation actuelle* », Jonnaert.P (2000, p55) ajoute : *« Nous serions réducteurs et nous ne pourrions effectivement comprendre la situation actuelle si nous l'isolons du contexte dans lequel elle est appelée à fonctionner et si nous négligions les interactions qui s'établissent entre elle et ce contexte ».* Donc, dans une pratique enseignante saine, le transfert de compétence serait l'un des principes qu'il faut prendre en considération dans la mise en place de la pédagogie d'intégration.

- 4.**Constat :** Pourquoi avons-nous opté pour la situation d'intégration ?

L'épreuve de baccalauréat constitue un moment crucial dans le parcours scolaire dans la mesure où elle évalue l'activité d'enseignement/apprentissage ainsi que toute réforme appliquée sur cette activité. Lorsque les élèves lisent le sujet de l'expression écrite , ils accomplissent non pas une, mais toute une série d'opérations mentales bien distinctes. Il y a tout d'abord la reconnaissance des mots , puis leurs organisation en propositions et en phrases cohérentes. En parallèle avec ces opérations, ils activent des connaissances qu'ils intègrent au contenu du texte. Le processus d'intégration est essentiel dans la compréhension. En effet la plupart des textes que nous lisons sont incomplets, même s'ils nous paraissent à première vue parfaitement cohérents :

« La compréhension peut donc se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »(Gaonac'h et Golder, 2001, P 108)

Le concept de situation, ou plutôt de familles de situations, est donc central lorsque l'on évoque « *une compétence* ». Mais de quelle situation parle-t- on?

On a souvent tendance à réduire les situations d'apprentissage aux seules situations d'exploration. Néanmoins, l'approche par compétence exploite un autre type de situation: *« la situation d'intégration* », qui vient couronner l'apprentissage, ou plutôt un ensemble d'apprentissage. Cette situation consiste à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée. En effet la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'apprenant l'occasion de l'exercer.

Certes, rappelons-le, l'objectif de la présente recherche est de comprendre et diagnostiquer les différents dysfonctionnements relatifs aux pratiques enseignantes en matière d'écrit (Situation de réception et de production) afin de proposer des perspectives didactiques, néanmoins, il est à noter que le terme « situation d'intégration » relève d'un discours purement scolaire qui reprend, entre autre, l'idée de la pragmatique du discours, un concept qui a ses origines épistémologiques[1] et qui nécessite une mise en place particulière.

- 5. **Quel est le statut de l' évaluation des acquis dans la pédagogie d'intégration : s'agit- il d'évaluer ou d' intégrer l'apprenant dans les familles de situations?** Faut-il évaluer des compétences, des connaissances ou des capacités ? La question est importante, c'est la raison pour laquelle on cite la phrase désormais célèbre de De Ketele (1988, p254) *" Dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu formes".*

Mais si l'on se prononce sur une évaluation de l'apprenant en termes de compétences, la situation d'évaluation est « le reflet » de la situation d'intégration: elle doit être l'image fidèle de la situation dans laquelle l'élève exerce la compétence. Dans certains cours, un autre constat est soulevé : l'objectif de la situation d'apprentissage de l'intégration est « **confondue avec l'objectif de la situation d'évaluation »**, par choix volontaire[2] ou par manque de temps[3].

[1] Que nous abordons ultérieurement.
[2] De l'enseignant
[3] Dû à la surcharge des programmes

Ce sont les cours dans lesquels l'apprenant est invité, au terme d'apports divers, à réaliser un travail personnel qui mobilisent l'ensemble des acquis à travers lesquels l'apprenant manifeste sa compétence. La situation d'intégration n'est donc, dans certaines pratiques enseignantes, rien d'autre qu'une situation d'évaluation[1].

De ce fait , Il est important de percevoir les différences conceptuelles des enjeux pédagogiques de chaque situation. En effet, manifester une compétence lors d'une situation d'évaluation et manifester la même compétence dans une situation d'intégration n'aura pas les mêmes principes ni les mêmes résultats. Néanmoins, les pratiques enseignantes réelles ne cessent de fusionner les objectifs des deux situations qui ont leurs origines épistémologiques différentes, et qui devraient atteindre les enjeux disciplinaires d'une pédagogie d'intégration qui se veut réformiste.

Cela justifie notre choix pour les champs de recherche en didactique dans lesquels nous nous inscrivons afin de mener notre enquête dans le cadre de cette thèse de doctorat :

A.Cognitivisme/ Socioconstructivisme :

Dans cette conception constructiviste des apprentissages, les cerveaux des élèves ne sont pas des récipients[2] ni une pyramide de connaissances sur laquelle on empilerait les savoirs « *Les élèves n'empilent pas les savoirs qu'ils reçoivent, ils n'apprennent vraiment que les savoirs qu'ils construisent.* » (Rey et Staszewski, 2004, P26)

Construire un savoir implique un travail d'appropriation complexe qui passe par une déconstruction partielle des connaissances préexistantes de l'apprenant (remise en question de certaines représentations désormais dépassées) et une reconstruction permettant d'intégrer (de classer, de relier) le nouveau savoir (attitude, concept, savoir-faire) à l'ensemble des connaissances acquises précédemment. Cette vision de l'acte d'apprendre amène à concevoir des

[1] Pour ces enseignants, l'inverse est juste également : la situation d'évaluation est une situation d'intégration

[2] Avec l'idée de transmission du savoir.

dispositifs didactiques visant à mettre le plus souvent les élèves en situation de « *conflit cognitif »,* c'est – à dire, de remise en question de leurs représentations préexistantes d'attitudes, de concepts ou de savoir-faire.

En outre, sur le plan linguistique, on s'est inscrit dans :

B. le courant énonciatif : place de l'apprenant intégré en situation et pragmatique du discours : Le concept d'énonciation est encore au centre des recherches en linguistique aujourd'hui ce qui a apporté un point de vue totalement nouveau. C'est Benveniste qui, le premier, a ouvert la voie en exprimant la nécessité de prendre en compte le sujet qui parle ; il a été l'un des premiers à s'intéresser au langage en fonctionnement.

La théorie de l'énonciation étudie donc de quelle manière l'acte d'énonciation permet de référer, comment l'individuel s'inscrit « ou encore s'intègre »dans les structures de la langue.
Dans la mesure où l'on prend en compte la relation que l'énonciateur entretient avec son propre énoncé, on doit faire intervenir la problématique de l'énonciation dans les énoncés les plus divers. L'énonciation s'oppose, ainsi, naturellement à l'énoncé.

Les linguistes appréhendent, en effet, l'événement énonciatif à travers les traces repérables que celui-ci laisse dans l'énoncé : appelés « indices de subjectivité en intégration »[1]

En effet, tout énoncé est porteur d'intentions et en particulier celle de faire ou de faire faire quelque chose :*« C'est avec John Austin que naît véritablement l'intérêt pour le langage envisagé d'un point de vue bien particulier : le langage considéré comme un mode d'action. Son principal apport à la philosophie du langage est l'ébauche de la théorie des actes du langage. Celle-ci s'appuie sur le constat que le langage n'a pas pour unique fonction de décrire le réel , mais peut aussi permettre d'agir* »
(Bracops .M, 2010,P34)

[1] Ce points sera abordé dans notre partie pratique : Expérimentation d'une « activité d'intégration »

Plus encore que l'étude de l'énonciation, la pragmatique s'intéresse aux éléments de signification du discours qui ne sont pas forcément inscrits dans la langue. Sur la base de la théorie des actes de langage des philosophes J. Austin et J. Searle, ce courant s'est développé dans deux directions : celle de l'analyse de l'argumentation[1] et celle des présupposés et des implicites du discours qui permettent d'en reconstruire le sens. C'est de la découverte, par Austin, du phénomène des actes de langage que l'on peut réellement dater les débuts de la pragmatique telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Avec la pragmatique, il apparaît qu'utiliser le langage, ce n'est pas seulement dire quelque chose, c'est « agir » : Grice propose de substituer la notion « d'intention de communication »[2] à celle de signification. Selon lui, "vouloir dire", c'est vouloir qu'un énoncé ait un certain effet sur un auditoire, ne serait-ce que simplement faire comprendre le contenu de l'énoncé.

En ce sens « communiquer », ce n'est pas tant transmettre une information que faire aboutir une intention. Les compétences ne sont pas les mêmes, et les stratégies non plus : « *La démarche de Grice oriente nettement l'étude du langage vers les sciences cognitives(….) L'énoncé véhicule ce que le locuteur veut communiquer. L'étude de l'énoncé est l'objet de la pragmatique* » (Bracops.M, 2010,P69)

Donc ce que nous allons effectuer dans le cadre de cette thèse de doctorat est d'expliciter le lien existant entre les sciences du langage représentées par le courant pragmatique et les sciences de l'éducation représentées par la pédagogie de l'intégration afin de pouvoir enfin[3] proposer des pistes didactiques pour la mise en place de la pédagogie d'intégration . Pour ce faire, dans le cadre conceptuel, nous allons tenter de répondre aux questions de recherche suivantes :

---

[1] Qui est le type textuel que nous allons aborder dans notre « expérimentation d'une activité d'intégration »

[2] Un concept hardiment exploité dans notre partie pratique

[3] Dans notre partie méthodologique.

1.Comment se déroule dans les faits, l'activité de compréhension et de production écrite (le dire/le faire) ?
2.Quelles sont les caractéristiques d'une situation d'intégration dans le cadre de de l'APC ?
.3.Quels objectifs linguistiques pourrait-on assigner à l'activité de compréhension de l'écrit et de production écrite ?
4.Est-ce que les enseignants sont capable d'élaborer des situations d'intégration ?

Pour traiter tous les concepts cités plus haut avec plus de précision et afin d'effectuer notre recherche, il s'est avéré indispensable de répartir notre fondement théorique en trois chapitres :

1. **Les pratiques enseignantes ,un facteur problématique réel : quelle prise de conscience** ?

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'évoquer les concepts clés qui représentent la pratique de classe. Nous décrirons les compétences sous-jacentes à l'acte d'enseignement, la formation des enseignants ainsi que les situations d'apprentissage telles que la tâche, l'exercice et l'activité selon un contexte particulier.

02. ***«*** **L'enseignement du français au cycle secondaire : contexte pédagogique « théorique »**

Dans cette partie de la recherche , nous tentons d'expliquer ***l'acquisition, l'Intégration, les enjeux de l'enseignement du FLE***. A partir du moment où, l'apprenant du FLE passe de la compréhension du texte (considérée comme modèle linguistique) à la production du texte (considérée comme rédaction attendue à partir d'un modèle étudié) et au niveau de la production écrite elle-même, l'apprenant effectue la même opération : c'est-à dire à partir de la compréhension d'un sujet d'expression écrite (représenté par une situation d'intégration), il élabore des savoirs et il rédige son texte .

.3.**«Comprendre/Ecrire/ en situation d'intégration : Processu cognitif et élaboration des savoirs:**

Pour ce qui est de ce chapitre, nous essayons de cerner les éléments qui constituent l'ensemble de l'activité rédactionnelle à savoir les composantes d'une situation d'intégration et les opérations mentales intégrées dans le processus cognitif de l'apprenant. Il est indispensable de saisir l'approche psychocognitive et psycholinguistique de l'écriture qui représentent les champs épistémologiques évoqués dans cette recherche.

Par ailleurs, dans le cadre de ce projet de doctorat, nous allons traiter avec plus de précision les concepts cités plus haut en exploitant l'ensemble des références bibliographiques et sitographiques, tout en proposant une partie méthodologique dans laquelle nous décrirons la démarche que nous allons entretenir :

1.**Une pré-enquête** où nous analysons des copies d'expression écrite réalisées par des apprenants inscrits en 03ème année secondaire langues étrangères et ce afin de vérifier l'application de l'activité d'intégration dans les évaluations formatives et dans les rédactions intermédiaires ;

2.Nous allons réaliser **deux questionnaires** : le premier est destiné aux apprenants , le deuxième est destiné aux enseignants. Ce dernier nous a permis de demander à 38 enseignants du cycle secondaire de concevoir des sujets d'expression écrite. Cette activité nous a donné l'occasion d'étudier et d'analyser les sujets des enseignants et de vérifier les critères respectés et les critères absents dans les sujets élaborés ;

3.De ce fait, nous avons eu l'idée de réaliser **« une activité d'écriture** » auprès des élèves de 03ème année secondaire: c'est une modeste expérimentation en classe de FLE qui permettrait de confronter la réalité de classe ;

4. **Une analyse séquentielle** s'avère indispensable afin de mesurer la pratique réelle des activités d'enseignement/ apprentissage : cela permettrait de diagnostiquer de nombreux dysfonctionnements ;

Nous présentons donc notre protocole de recherche, dans le corps de notre thèse, nous exploitons des outils d'analyse, nous interprétons les données et les résultats obtenus afin de vérifier nos hypothèses de départ.

Espérons ainsi, contribuer modestement dans l'avancée des recherches en didactique du français langue étrangère dans le contexte Algérien.

FONDEMENTS THEORIQUES

<u>CHAPITRE 01</u> : Les pratiques enseignantes ,un facteur problématique réel : quelle prise de conscience ?

CHAPITRE 01 : Les pratiques enseignantes ,un facteur problématique réel : quelle prise de conscience ?

Introduction :

Les recherches actuelles en didactique des langues de manière générale et la didactique du FLE plus particulièrement tentent de diagnostiquer les différentes situations- problèmes qui relèvent de différentes natures.

En effet, les champs sont nombreux et les aspects se multiplient au moment où le monde connait des mutations dans les différents domaines. Sur le plan social, Nous assistons à l'émergence des demandes d'une nouvelle adaptation du paysage pédagogique scolaire selon les nouvelles exigences actuelles.

De plus, sur le plan technologique, l'intégration des nouvelles technologies et la dominance des réseaux sociaux ont engendré de nouvelles mutations spirituelles individuelles[1] et collectives[2] .

Est-il temps de repenser toutes ces considérations pour aboutir à une réelle prise de conscience ? Nous allons dévoiler , sans concessions les ambiguités relatives aux pratiques enseignantes .

[1] Concernant la personne particulière
[2] Concernant toute la société

1.Présentation d'un nouveau facteur dans le contexte scolaire

Nombreuses sont les recherches didactiques actuelles qui s'intéressent aux pratiques enseignantes algériennes .

En effet , les demandes sociales actuelles en matière de réussite scolaire , de progression de la qualité et d'efficacité de l'enseignement des langues étrangères de manière générale et du français plus particulièrement sont de plus en plus forte.

Ainsi , la formation des professeurs prend une ampleur et se développe afin de faire de l'enseignement un vrai défi du métier afin de s'éloigner de toute théorisation de ce domaine. Néanmoins, les dysfonctionnements sont fréquents et les résultats scolaires des élèves enregistrent une régression qu'il faut diagnostiquer afin d'y remédier .

L'enjeu serait donc de comprendre puis résoudre certaines situations qui impactent quotidiennement, directement et négativement les apprentissages des élèves algériens. Pour ce faire, la notion de « pratique enseignante » devra être analysée dans toutes ses dimensions.

En effet, de nos jours, de nombreuses recherches entament la question de l'impact des pratiques enseignantes dans le champ didactique. L'intérêt scientifique de ces recherches et les enjeux sont importants .Au moment où la formation des professeurs prend de l'ampleur et se développe afin de rendre l'enseignement un vrai métier , les pratiques réelles demeurent toujours théoriques.

Ainsi, les chercheurs [1] ont tenté d'expliquer les aspects sous-jacents à cette notion : l'œuvre du sociologue Pierre Bourdieu(1980)[2] est incontournable en ce sens .

En outre , Le psychologue Durand (1996)[1] définit ces « pratiques » en utilisant la théorie de l'activité qui désigne ce qui fait un agent pour réaliser une tâche : elle

[1] Nous proposons, ci-dessous, ces références à titre indicatif .

[2] « *Le sens pratique* » .L'anthropologie ne peut s'accomplir comme science qu'à condition de prendre aussi pour objet les actes et les instruments de la pratique scientifique et, plus précisément, le rapport que le chercheur entretient avec son objet.

regroupe le comportement observable (la composante motrice ou verbale) et l'activité cognitive qui s'y rapporte (les processus activés par l'agent).

En outre, Beillerot et Altet[2] adopte une double dimension :

Beillerot(1998)[3] se penche sur les gestes, les conduites, les langages puis sur les objectifs, les stratégie et les idéologies . Altet(2002)[4] évoque également ces deux dimensions en les qualifiant de « pédagogique et didactique ». Pour Elle , « la pratique enseignante signifie une manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle , propre d'exécuter une activité professionnelle d'enseignement ». Il ne s'agit pas seulement de l'ensemble des actes observables des actions , des réactions mais cela contient également les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne , les choix, les prises de décision. Il faut comprendre l'articulation fonctionnelle et la cohérence entre les deux dimensions : pédagogique e didactique.

Quant à Robert et Rogalski (2002)[5] , ils évoquent la dimension « cognitive et médiative » réalisées en classe (le choix des énoncés de la gestion de classe), la composante sociale (liée à l'établissement), la composante institutionnelle(programmes et instructions officielles, les horaires, les manuels) et enfin la composante personnelle (liée à la formation et au parcours de l'enseignant).

Un autre chercheur, Barbier [6](2000) considère « la pratique de classe » comme étant une transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain : « procès opératoires ». Ainsi, il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par « procès de conduite » qui comporte les « gestes mentaux » et « les phénomènes représentationnels » et

---

[1] « L'enseignement en milieu scolaire »
[2] Sciences de l'éducation
[3] « *L'éducation en débats : la fin des certitudes* »
[4] « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle »
[5] **«** Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: Une double approche »
[6] « Le savoir d'action, géographie conceptuelle ».

« procès affectifs » qui comportent les phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective ».

Bru (1991,2001) [1], selon lui les pratiques enseignantes peuvent être étudiées à partir des invariantes repérées de leurs stabilisations intra-individuelles et interindividuelles et de leurs organisateurs.

Quant à Chevallard (1999)[2] rajoute que les pratiques enseignantes se caractérisent par leur rapport personnel d'un individu « X » à un objet « O » « toute activité humaine consiste à accomplir une tâche « t » d'un certain type « T » au moyen d'une certaine technologie, à son tour justifiable par une théorie ».

Blanchard-Laville*(2002)*[3], dans une approche clinique rejoint Chevallard, elle considère les pratiques enseignantes comme une posture, c'est-à-dire une façon d'investir la tâche , de se relier aux différents objets(au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institutions, qui détermine « la pratique ».

Par ailleurs, dans une approche fonctionnelle comparatiste en didactique , Sensevy et Mercier(2007)[4] adoptent la notion de « action didactique » ; « ce que les individus font dans des lieux (institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend, en considérant que cette action est réalisée conjointement par le professeur et ses élèves. Certains préfèrent la notion de « pratique de classe » plutôt que « pratiques enseignantes » puisque on considère la classe comme un système et que la façon dont fonctionne ce système influence l'apprentissage des élèves : action conjointe entre ces deux acteurs qui contribuent ensemble à l'élaboration du savoir dans la classe et à son apprentissage par les élèves.

Pour mieux comprendre le champ interrogé, nous passons , ci-dessous, à une présentation plus analytique de l'acte « d'enseignement »

---

[1] « Les pratiques enseignantes :*une* visée, *des* regards »

[2] « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ».

[3] « Les enseignants entre plaisir et souffrance »

[4] « Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves »

2 . Conception et représentation du métier d'« enseigner » :

De nos jours , tous les chercheurs s'accordent pour dire que langue , pensée et culture inséparables et que leur interaction nécessite une approche nouvelle dans l'étude des concepts . De toute évidence , notre vision du monde et nos modes de développent au contact des autres façonnent nos représentations culturelles . portent à la fois sur notre propre culture et sur celles des autres. Elles émergent tendre enfance et sont renforcées à l'école . Les représentations positives menées des attitudes xénophiles qui s'expriment généralement par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre , alors que les représentations négatives mènent à des comportements qui s'extériorisent à travers des comportements xénophobes de rejet et de refus de l'Autre :

« En psycholinguistique et psychologie sociale , on ne saurait aborder l'étude des représentations culturelles ,sans référence à la connaissance de soi , l'identité ethnique et culturelle et sans l'étude des signes culturels , des marqueurs sociaux et de leur signification . Qu'arrive –t-il lorsque nous apprenons une langue ? Comment en arrive –t-on à s'approprier le sens des mots et la culture d'une autre langue ? Quels sont nos points de référence ? »
(Zarate.G et al, 2003,p29)

Présente dans le cadre européen commun de référence , la notion « **de médiation »** y est abordée dans un contexte de réduction et d'interprétariat . Ce faisant, elle se trouve limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle qui occultent les dysfonctionnements d'une communication entre partenaires se référent à des systèmes de valeurs différents. Le projet vise à préciser les relations existantes entre cette notion , les aptitudes interculturelles et le « savoir – être » , et à mobiliser une conception non idéalisée la communication .

Ce projet se donne pour objectif principal de faire découvrir le potentiel didactique de la notion de médiation culturelle , ses conclusions doivent permettre de mettre en œuvre au quotidien une citoyenneté :

« Le propos du projet Médiation culturelle et didactique des langues est de distinguer la

politique de sa mise en œuvre dans le champ de l'enseignement l'apprentissage des langues. Face aux notions juridiques en usages dans le champ politique, telles que « citoyenneté », « droits de l'homme », « démocratie » , la nouvelle médiation culturelle est donc ici explorée pour permettre la réalisation didactique projet politique . La distinction entre ces deux niveaux , politique et didactique , d'instituer une problématique de recherche qui interroge les notions chargées de valeur négative (conflit , xénophobie ,racisme) ou positive (empathie , ouvert l'Autre xénophilie) , pour qu'elles soient identifiées et analysées. Cette distinction vise également à interroger les objets en général , manulels scolaires en particulier) , et qui ne sont pas usuellement comme des espaces où interférent politique et didactique».

(Zarate.G et al,2003, p13)

Pour remédier aux bouleversement géopolitiques (conflits armés ou idéologiques), marquer un renouveau ou une reconstruction des relations entre état ,l'étude de la langue du pays « anciennement ennemi » et devenu partenaire fait par la batterie de mesures auxquelles le politique fait appel . L'objet de ce projet est d'y concourir en proposant la notion de médiation culturelle comme modalité de mise en relation des langues et des cultures dans perspective d'une Europe dont l'identité est en construction.

En effet, à l'époque, « enseigner » était une « simple » activité exercée[1] dans une classe avec un groupe d'élève : l'enseignement représentait une simple transmission de savoirs. Néanmoins , aujourd'hui, cet acte renvoie à un champ complexe à multiples aspects : il ne suffit plus de transmettre des connaissances mais il faut maîtriser un ensemble de compétences sous – jacentes à la compétence « d'enseigner » .

En effet ,l'enseignant du 21ème siècle devra être professionnel du métier :

« *Le terme de professionnalisation recouvre [dès lors] l'ensemble des processus qui aboutissent à l'identification d'une activité professionnelle déterminée, à sa valorisation sociale et à la formalisation du processus d'apprentissage de haut niveau qui y mène. L'enseignant « professionnel » qui se dessine est, ainsi, un individu spécialiste de l'apprentissage, qui développe une expertise et des capacités spécifiques pour agir en situation et de manière adaptée en fonction d'objectifs explicites. Pour faire reconnaître ce statut d'expert, l'enseignant doit être en mesure de montrer qu'il maitrise ce qu'il a à faire et la manière dont il le fait. Dans*

[1] Selon un programme précis

cette perspective, la formation initiale et continue des enseignants devient un levier important pour construire ce que Cochran Smith et al. (2008) qualifient de « connaissances de base » « knowledge base » nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant » (Sabatier . C .*2018 ,P03)*

Par ailleurs , le métier de l'enseignant connait toujours des mutations qui accompagnent les réformes éducatives dans le monde entier. En effet , l'évolution concerne également les approches adoptées dans les activités d'enseignement/apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignement qui ne permettrait pas d'installer ou de développer les compétences des apprenants ne serait jamais considéré comme efficace :
« Les systèmes éducatifs veulent apporter une réponse à l'analphabétisme fonctionnel qui est une réalité dans la plupart des sociétés : trop de personnes ont réalisé un apprentissage scolaire de base, mais sont incapables de l'utiliser en situation de vie ». (Gérad .F-M et Braibant.J-M, 2003 ,p01)

Par conséquent , il y a eu une révolution dans le domaine éducatif. Partout dans le monde, on enregistre des réformes installées dans les pays occidentaux ou ceux du tiers-monde. L'enseignement s'inscrit, dès lors , dans une approche cognitiviste.

En effet , nombreux , sont les chercheurs qui ont décrit ce métier selon une cette approche :
Altet(1994)[1] déclare qu'il ne s'agit pas de transmettre des informations que l'élève doit acquérir mais c'est la proposition de situations qui s'appuient sur une logique d'apprentissage ;
Narcy.J-P (1990)[2] précise que l'enseignant devra organiser et gérer les formations, conseiller les apprenants et devenir leur interlocuteur ;
Holec.H(1996)[3] après avoir maîtrisé les connaissances linguistiques et procédurales indispensables,le formateur/conseiller devra prendre la conduite d'un groupe d'apprenant selon un programme qu'il gère ;
Il est à noter que dans le terrain *« les conditions de travail n'ont pas évolué selon les*

[1] « *La formation professionnelle des enseignants »*
[2] « Apprendre une langue étrangère »
[3] **«** Learner autonomy and second/foreign language learning »

intentions (…).les enseignants ne sont pas , dans l'ensemble, suffisamment formés à l'utilisation des TIC(….). Les enseignants sont obligés de revoir leurs stratégies d'enseignement et transformer leurs pratiques pédagogiques » (Guidoume. M, 2009/2010,P113)

Ce qui est cité plus haut représente les mutations intrinsèques relatives aux pratiques qui concernent les activités de classe, ce qui se passe dans la situation d'enseignement/ apprentissage directe.

Cependant, comme le mentionne Richterich.R, l'enseignement peut être direct ou indirect . Ainsi , un autre aspect de mutation extrinsèque sera évoqué : d'autre activités sont réalisées en dehors de la classe , à l'école , à la maison lors de la préparation des cours (avant l'acte pédagogique réel), ou lors des corrections, des remédiations, des rétroactions (après l'acte pédagogique).

Donc , en l'absence d'une exploitation du moment « avant » et du moment « après » , l'acte pédagogique réel ne pourra jamais atteindre ses objectifs car cela relève du degré de professionnalisation de l'enseignant, c'est-à-dire sa maitrise de la compétences d'enseignement et les compétences sous-jacentes à cette compétence.

3.Les compétences professionnelles de l'enseignant :

3.1.La documentaion pédagogique algérienne : déclins ou négligences des exigences actuelles : Quelle place pour les appels des recherches universitaires :

Nous devons, d'abord, expliquer que nous faisons toujours recours à des références européennes ou occidentales lorsqu'il s'agit d'évoquer les principaux concepts fondamentaux de la pédagogie d'intégration. Rare sont les recherches francophones , notamment africaine, qui traitent ces notions d'un point de vue épistémologique.

En effet, dans le contexte algérien , nous pouvons dire qu'il n'y a pas de publications nationales officielles émanant des sources officielles incontournables. Les politiques pédagogiques algériennes restent encore théoriques 20 ans après la mise en place de la réforme éducative en 2003. Cependant, les recherches doctorales actuelles prennent la relève et se révoltent. Effectivement , de nombreux dysfonctionnements ont été signalés, de nombreuses pistes et perspectives ont été proposées par les chercheurs universitaires, mais le terrain est toujours stérile et désertique : l'enseignant francophone algérien d'aujourd'hui ne possède pas les dispositifs indispensables à la réalisation de l'acte d'enseignement :

"Les guides constituent des outils de travail ou de reference destines à faciliter la production ou l'adaptation d'outils similaires dans les pays qui amorcent une demande de refondation ou réforme en profondeur, de leur système de formation professionnelle" [1]

En revanche , nous savons tous que les documents d'accompagnement fournis depuis 20ans sont toujours les mêmes : ils n'ont pas été actualisés en dépit des nombreux facteurs qui contribuent aux mutations pédagogiques actuelles. Nous pourrons rajouter qu'il n'y a même pas des commissions de suivi de la

[1] *Conception et realisation d'un guide pédagogique (OIF, ministère de l'éducation, loisir et support).Quebec* ***(p08)***

progression ou l'échec de la réforme en question : les enseignants sont laissés à leur destin aléatoire et parfois, et même souvent, les enseignants algériens des différents cycles scolaires algériens sont , eux et leurs apprenants, victimes des plans de formations ou les répartitions annuelles imposés par les inspecteurs de l'éducation nationale , représentant ainsi un réel échec pédagogique de la réforme installée depuis 2003.

Par, ailleurs, nous citons une contribution scientifique concrète réalisée par nos voisins chercheurs marocains :

Latifa Elabida Secrétaire d'État chargée de l'Enseignement Scolaire au niveau du ministère de l'éducation nationale au Royaume du Maroc déclare avoir réalisé, avec la contribution des experts et des chercheurs dans le domaine 04 guides , qui traitent séparément les concepts fondamentaux de la pédagogie d'intégration .Il s'agit :

• du guide de « l'approche par les compétences » ; • du guide de « la pédagogie de l'intégration » ; • du guide de « la formation en pédagogie de l'intégration » ; • du guide de « l'évaluation des apprentissages » : selon les principes de la pédagogie d'intégration.

Pour ce dernier guide (Guide de l'évaluation des apprentissages ,2011) , à titre indicatif, on mentionne le recours à une bibliographie sélective des spécialistes dans le domaine :

- Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X.
- Zida Traore, C. (2008).. / De Ketele, J.-M., (1989),/Gerard, F.-M. & BIEF. (2008, 2e éd. 2009). /Roegiers, X. (2004, 2e éd. 2010). / Roegiers, X. (2010).

Cette démarche , permettrait aux enseignant de comprendre voire de mettre en place de façon harmonieuse les enseignements préconisés car on comprend mieux les enjeux pédagogiques et didactiques de la réforme en question .

En outre, Latifa Elabida rajoute qu' au terme de plusieurs séminaires d'étude et de formation, un plan d'expérimentation a été développé en quatre phases :

- Une phase préliminaire ou préparatoire (mai à septembre 2002) ;
- Une phase d'expérimentation réduite (2008/2009) ;
- Une phase d'expérimentation étendue (2009/2010) ;
- Une phase de diffusion large (2010/2011).

En effet, la répartition de « cette époque pédagogique » en décennies, indique qu'il et indispensable de vérifier les états des lieux de façon progressive afin de diagnostiquer les dysfonctionnements et proposer des remédiations immédiates : c'est une démarche qui facilite la mise en place des enseignements et l'atteinte des objectifs déterminés .

Par ailleurs, en Algérie, on conçoit toujours les enseignements de la même façon. La célèbre phrase « *l'enseignant ne transmet plus les connaissances, il est le médiateur « de et dans » l'activité d'enseignement/apprentissage* » est apprise par cœur théoriquement par deux générations d'enseignants[1].

Ainsi, la tutelle devrait expliciter le nouveau rôle de l'enseignant : loin des louages théoriques, on ne trouve aucune intervention concrète, aucune prise de conscience professionnelle « scientifique et documentaire ». Sauf quelques changements de manuels dont les enjeux sont commerciaux, la documentation pédagogique algérienne n'est pas actualisée : réellement on ne fait pas appel aux spécialistes du domaine didactique. De ce fait, les pratiques enseignantes plutôt « *les théories enseignantes* » sont stagnées dans le paysage pédagogique algérien.

Cependant, l'enseignant algérien qui est inscrit dans une démarche réformiste devra transmettre un savoir et il devra accomplir d'autres tâches, il devra maitriser de nombreuses compétences sous-jacentes à son savoir-faire d'enseignement :elles sont explicitées par les recherches actualisées et contextualisées.

[1] 20 ans après la date de la réforme éducative algérienne de 2003.

3.2. Les compétences sous-jacentes à l'acte d'enseignement.[1] :

Les chercheurs québécois ont tenté de répertorier 13 compétences sous-jacentes à la compétence « d'enseigner » . En effet , en 2001, ils ont expliqué que chaque compétence déterminée est constituée d'un ensemble de composantes qui tentent, ensemble et à la fois , d'atteindre un niveau de maîtrise précis. Puis, en 2020, une autre mise à jour a été appliqué sur ces recherches, ce qui a permis de répartir ces compétences selon trois champs . Ci- après nous proposons une synthèse contenant les deux axes de réflexion :

Tableau n° 01 : La conception de l'acte d'enseignement selon le référentiel de compétences professionnelles[2]

[1] Consulter à ce propos, :

- « *La formation à l'enseignement :Les compétences professionnelles de l'enseignant ». Ministère de l'éducation . Québec. 2001*
- *« Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante ». Ministère de l'éducation .Québec.2020*

[2] Ce tableau représente une réflexion personnelle : il s'agit d'une grille de lecture synthétique contenant toutes les compétences sous-jacentes à la compétence d'enseignement . selon le référentiel québécois. Il est à noter qu'il est l'unique référentiel au niveau mondial qui détaille cette compétence selon une étude diachronique (2001/ ensuite 2020.)
Il est à noter que nous avons consulté d'autres sources telles que « le référentiel français :Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Mais au final , nous avons adopté le référentiel québécois car il est plus pertinent.

CHAMP	**Compétences fondatrices**	**Composantes**	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)**	
	1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (exercer ses fonctions)	-situer les points de repères conceptuels. -Prendre une distance critique -Etablir des relations -Transformer la classe à la pluralité -Porter un regard critique social	-comprendre les aspects des savoirs à enseigner -manifester une compréhension critique -séquentialiser les apprentissages	
	2. Maîtriser la langue d'enseignement (communiquer correctement ds la langue orale et écrite) **C**	-employer les variétés orales -respecter les normes grammaticales écrites -prendre position dans les débats -transmettre ses idées de façon rigoureuse -intervenir et corriger lors des échanges (oraux et écrits) -perfectionner constamment son niveau oral et écrit	-maîtriser les règles et les usages de la langue écrite ou orale. -s'exprimer oralement et par écrit de manière professionnelle	
Champ01 : **Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	3. Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (concevoir des situations permet de développer les compétences visées)	-appuyer les contenus avec des données actualisées. -sélectionner et interpréter les savoirs selon les finalités du programme-planifier les séquences d'enseignement - appliquer une pédagogie différenciées - adopter des approches didactiques variées -anticiper les obstacles à l'apprentissages -mettre en place /œuvre une pédagogie d'intégration	-concevoir des situations d'apprentissage avec un niveau de complexité raisonnable - intégrer les activités dans une planification à long termes	

Champ01 : **Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	**Compétences fondatrices**	**Composantes**	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)**	
Champ01 :**Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	4. Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (Piloter des situations d'apprentissage)	-créer des conditions -Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires -Guider les élèves dans la sélection des informations indispensables à la réalisation des tâches -Encadrer les apprentissages par des stratégies, des démarches et des rétroactions efficaces -Favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages -Habiliter les élèves à travailler en collaboration .	-Guider et animer , par les interventions appropriées, les élèves dans la réalisation collective de tâches d'apprentissage -détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent . -utiliser les ressources appropriées pour y remédier	
Champ01 : **Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	5. Évaluer les apprentissages (notamment la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences /le contenu à installer ou à développer)	-Prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves -Revoir et adapter l'enseignement afin de favoriser la progression des apprentissages -Etablir un bilan des acquis afin de porte un jugement sur le degré d'acquisition de compétences -Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition de compétences -Communiquer aux élèves et aux parents de façon claire et explicite , les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regards de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences -Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de la progression souhaitées.	- Communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogiques les éléments des stratégies d'intervention correctives envisagés.-Préciser, après avoir détecté les forces et les faiblesses, da façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement -Contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des production des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents.	

Champ01 : **Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	**Compétences fondatrices**	**Composantes**	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)**	
	6. Gérer le fonctionnement du groupe-classe (planifier, organiser, et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe)	-Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe. -Communiquer aux élèves les exigences claires aux sujets des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment. - Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe . - Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. - Maintenir un climat propice à l'apprentissage.	-Mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe -Repérer et corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe - Anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et planifier des mesures en vue de la prévenir -Déterminer et appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.	
Champ01 :**Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	7. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves(adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptationouunhandica)	-Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou un handicap-Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves-Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage , des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.-Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté .	-Collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité	

Champ01 : **Compétence spécialisée au cœur du travail fait avec et pour les élèves**	**Compétences fondatrices** 8. Soutenir le plaisir d'apprendre	**Composantes** -*Motiver les apprenants de manière intrinsèque ou extrinsèque .* *-Concevoir des situations d'apprentissages favorisées par les élèves mais conformes aux les contenus à enseigner* [1]*.*	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant**) -*Réussir à adhérer plus d'élèves à l'activité d'enseignement/apprentissage.* *-Réussir à modifier le seuil des compétences acquises*	
Champ 02 :**Compétences à la base du professionnalisme collaboratif**	9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école. (Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme et ce en fonction des élèves concernées)	-Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique (conception et adaptation des situations d'apprentissage, évaluation des apprentissages, maîtrise des compétences de fin de cycle -Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique ; -Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves ; -Travailler à l'obtention d'un consensus entre les membre de l'équipe pédagogique	-Contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante ; - Critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique	

[1] En italique souligné représente des propositions personnelles.

Champ **02** :**Compétences à la base du professionnalisme collaboratif**	**Compétences fondatrices** 10. Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté (Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école)	**Composantes** -Collaborer avec d'autres membres de l'équipe-école afin de définir les orientations et l'élaboration de projet en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilité conférés aux établissements scolaires -Faire participer les parents et les informer - Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école. - Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'écoles	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)** -Situer son rôle par rapport aux autres intervenants et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuses des compétences de chacun ; -Adapter ses actions aux visées éducatives et d'adopter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans l réalisation de projets d'école -Etablir une relation de confiance avec les parents	
Champ **03 :Compétence inhérente au professionnalisme enseignant**	11. S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession (S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel)	-Etablir un bilan de ses compétences afin de les développer selon de ressources disponibles ;- Echanger les idées avec les collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques ;-Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ;; -Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement[1] ; -Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école[2]	-Repérer, comprendre et utiliser les différentes ressources. ; -préciser ses forces et ses limites ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ;-Mener une démarche d'analyse réflexives -Entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement	

[1] Ex piloter un projet de classes multiples (un élève d'une classe de science, lettre, langue : 03 élèves afin de constituer un groupe hétérogène à l'origine mais homogène dans les attentes)
[2] Préparation aux examens officiels : cinquième, BEM , BAC

Champ 03 :Compétence inhérente au professionnalisme enseignant	**Deux compétences transversales**	**Composantes**	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)**	
Champ 03 :Compétence inhérente au professionnalisme enseignant **Champ 03 :Compétence inhérente au professionnalisme enseignant**	12. Mobiliser le numérique (Intégrer les TIC dans les pilotages des activités d'enseignement/apprentissage, de gestion de l'enseignement, et de développement professionnel)	-Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux limites des TIC (soutien à l'enseignement, à l'apprentissage et aux enjeux sociaux) -Evaluer le potentiel didactique des outils informatiques et les réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation. -Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés. -Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique - Aider les élèves à s'approprier les TIC et les utiliser pour réaliser des activités d'apprentissage , à évaluer leur utilisation de la technologie et juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux,	-Manifester son esprit critique et nuancé vis-à-vis des TIC ; -Disposer d'une vue d'ensemble afin d'intégrer les TIC (dans la conception des activités) de façon fonctionnelle lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes. -Utiliser les TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche, et traitement des données , évaluation, interaction. avec les collègues et les experts… - Transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulé la construction personnelle et collective des savoirs ;	

Champ 03 :Compétence inhérente au professionnalisme enseignant	**Deux compétences transversales** 13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession (agir de façon éthique et p dans l'exercice de ses fonctions)	**Composantes** -Discerner les valeurs dans les interventions -Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique ; -Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés -Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves -Respecter les aspects confidentiels de sa profession ; -Eviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues ; - Situer à travers les grands courants de pensées les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe ; -Utiliser , de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession	**Niveau de maitrise attendu (chez l'enseignant)** -Agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe ; - Répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés	

3.3.Lecture de la synthèse des compétences-sous-jacentes à l'acte d'enseignement tableau :

La présentation de cette synthèse des principales compétences sous –jacentes à l'acte d'enseignement nous a permis d'évoquer une analyse épistémologique afin de tenter de comprendre les différents fonctionnements et la cohérence qu'il faut assurer entre plusieurs aspects afin de comprendre la logique réflexive qui rassemble les différentes composantes de ces compétences.

D'emblée, la chose que nous remarquons est que l'interaction est le maillon indispensable aux situations : lorsqu'il s'agit d'expliciter les ***interrelations*** entre un champ interne et un champ externe : Cela fait appel à « l'approche éco-didactique » qui :

« Met l'accent sur les interrelations (champ et hors champ, milieu instituant et milieu institué) : l'approche écodidactique se propose d'exhiber la nature complexe des relations milieu/objet-langue /apprenants/enseignants / enseignants et pratiques de classe , surdéterminées par les instances du politique, du socioculturel et de l'idéologique, , les situations didactiques en tant que système se caractérisent par un certain nombre de ***variables****(contraintes et spécificités locales, représentations et imaginaires langagiers, politiques , linguistiques, caractéristiques des agents du champ, besoins institutionnels…) et* ***d'invariants*** *(conceptions de la langue et de la culture , démarches méthodologiques, modalités d'évaluation …) dont il convient d'examiner la nature des interrelations* »(Bouguerra.T, 2014, p13-14)

En effet, selon cette définition, comprendre la nature des interrelations exige une démarche de projet , avec toutes ses composantes au niveau de la mise en œuvre pédagogique autrement dit « pratique de classe » :

*« Ainsi appréhendée, la démarche écodidactique se traduit au niveau de sa mise en œuvre pédagogique par le traitement des faits de langue et de discours dans le cadre de la démarche de projet(méthodologie de conception et de réalisation) » (*Bouguerra.T, 2014, p15)

Par ailleurs, il ne faut pas confondre « l'approche écodidactique » qui interpelle toutes les composantes sous –jacentes à l'acte d'enseignement avec l'approche « sociodidactique » qui est une partie de l'écodidactique

« l'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. » (Philippe Blanchet in)[1]

En outre, Rispail(2012) précise, à ce propos que « *Sur le plan épistémologique, le terme « sociodidactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. […] La sociodidactique aurait pu venir de « sociologie » et être quelque chose comme une « didactique sociale».*» (Rispail.M, 2012, P 62)

Avec l'évolution des recherches en la matière, Rispail(2017) explique « *L'approche sociodidactique peut conduire l'enseignant lui-même vers une posture de sociodidacticien, et l'amenant à préciser quels outils et supports didactiques peuvent être utilisés et privilégiés. Cela suppose chez l'enseignant une capacité à sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, documents « authentiques », en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux et productions socialement pertinentes* […] (Rispail.M, 2017 ,P31)

Comme le mentionnent Blanchet et Rispail, il s'agit d'intervenir les « invariants » (conceptions de la langue et de la culture , démarches méthodologiques, modalités d'évaluation , si on veut reprendre le terme de Bouguerra.T(2014) alors que les variables(contraintes et spécificités locales, représentations et imaginaires langagiers, politiques , linguistiques, caractéristiques des agents du champ, besoins institutionnels…)… sont écartées du paysage pédagogique .

[1] https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique. consulté le 20.11.2023 à 10h

Pour résumer cette réflexion on peut dire de l'approche écodidactique entame deux types d'aspect :

Ecodidactique =

- *Aspects invariants: conceptions de la langue et de la culture , démarches méthodologique de conception et de réalisation*[1] *(projets), modalités d'évaluation…, outils supports, produit sociale*[2] *(sociodidactique)*
- *Aspects Variables: contraintes et spécificités locales, représentations et imaginaires langagiers, politiques , linguistiques, caractéristiques des agents du champ, besoins institutionnels…)*

A partir du moment où le professeur n'est plus le '' dépositaire '' du SENS du texte , bien des conditions de son action sont modifiées et des mises au point s'imposent autant dans le domaine pédagogique que didactique . En effet, l'objectif essentiel étant de développer les compétences de lecture de l'élève, le sens du texte devient une préoccupation seconde , non en terme d'importance mais de chronologie ; dans un premier temps , l'élève sera mis en situation de liberté face au texte , surtout lorsqu'il est littéraire .

Cela aura pour conséquence essentielle de déposséder le maitre d'un savoir donné , le SENS du texte , d'où qu'il vienne : lecture personnelle , tradition ; cela ne signifie nullement qu'il doit l'ignorer, mais qu'il lui faut dorénavant le réserver , le mettre à distance , en différer l'éventuelle révélation afin de placer au premier plan les préoccupations méthodologiques .

Une telle dépossession peut être dangereuse ou vécu comme telle ; en effet , elle est perte d'un pouvoir , elle prive l'enseignant d'une forme d'autorité et le met à la merci de l'élève . Il est donc nécessaire de la compenser par un autre pouvoir défini dans un contrat pédagogique clair : le professeur qui maitrise lui-même les compétences de lecture et qui, surtout, dispose des moyens de les faire acquérir propose à l'élève de le rendre capable de mieux lire . Cela pourrait s'exprimer ainsi :

[1] Le mot « réalisation » a été proposé par Bouguerra pour indiquer « la pratique de classe réelle »
[2] Terme proposé par Rispail. On rajoute ici que le produit social est invariant car , le modèle social à reproduire est différent selon les systèmes éducatifs des pays mais il est unique dans la même société : donc invariant.

- Objectif de la classe de français au lycée : amélioration de la capacité de lecture de l'élève : Le professeur propose à l'élève de le rendre capable de :

➢ pratiquer la lecture active et plurielle, c'est-à- dire de savoir construire avec le maximum de pertinence d'autonomie, le sens de textes variés :

- Non littéraires : argumentation, textes scientifiques ou de manuels , articles de journaux , etc .
- Littéraires : roman , nouvelles , poésie , théâtre ,
- Image fixes et animés ;

➢ accéder au domaine de la critique :

a. En produisant une réflexion sur l'acte de lire lui-même, ce qui suppose :

- La maitrise d'une technologie et de concepts (par ex : signal, signe, indice signifiant , signifier , référent / fonctions du language / types de textes / énoncé , énonciation ,etc) .
- La capacité d'analyser avec rigueur et précision les procédures et les stratégies de lecture telles qu'elles ont été pratiquées en cours d'année .

b. En sachant utiliser les discours critiques sur les textes (abondants en milieu scolaire : notes de manuels ou d'éditions universitaires , préfaces , articles de dictionnaire ou d'histoire littéraire , théories , etc.) pour enrichir sa propre lecture .

En terme d'action pédagogique et didactique pour le professeur , il s'agira de créer dans la classe des situations de lecture et de favoriser des stratégies :

- Qui permettent une meilleure prise de conscience par l'élève des particularités de la situation de communication qu'est la lecture et de comportement de lecture qui doit en résulter ;
- Qui initient à une pratique active de la lecture dans le cadre scolaire d'une part dans la vie d'adulte d'autre part ;
- Qui permettent aux élèves de satisfaire avec succès aux exigences de l'institution

Le contrat étant connu … et accepté par les élèves, le professeur ne doit plus apparaître comme le médiateur d'un SENS du texte connu initialement de lui seul mais comme un médiateur. Comment permet-t on de faire comprendre la dissociation entre savoir et enseignant qui caractérise la relation nouvelle de type didactique? ;

-Entre le professeur et l'élève , la relation pédagogique est doublée d'un contrat didactique , dans une situation créée par le professeur , l'élève se dote d'un projet exigeant , pour se réaliser , il maitrise les savoirs mis en jeu par la lecture ;

-La relation de l'élève au savoir (savoir dont il faudra faire ultérieurement l'analyse plus approfondie) est déterminée par une logique de l'apprentissage ; la situation didactique est mise en place pour que priorité soit donnée à la construction de savoirs par l'élève ;

-Entre le professeur et le savoir, il ya une distance plus grande que par le passé ;

-Les mutations nécessaires -si l'on veut répondre de façon plus adéquate aux exigences nouvelles- font appel à des notions de pédagogie générale qu'il n'est pas possible de donner ici . Voici donc posées les grandes lignes des cadres dans lequel s'inscriront les propositions concrètes sur la lecture méthodique ; ces dernières s'appuient sur des savoirs multiples et souvent récents : il faut en faire l'inventaire dans une scinde partie avec le souci de les aborder sous l'angle de leur intérêt didactique.

Toutes fois une dernière remarque , valable pour toutes les disciplines , doit être faite . Les transpositions didactiques s'enchainent : savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné prévu, savoir enseigné réalisé, savoir approprié par l'élève sont les grandes étapes que l'analyse didactique distingue.

En revanche, il n'est pas indifférent de choisir le niveau où l'on se situe :

- Le savoir savant : Le terme désigne '' les savoirs validés , produits en un certain lieu et dans certaines conditions , par un monde aux limites plus ou moins nettes , la communauté scientifique qui légitime ces savoirs , leur confère un label d'exactitude , d'intérêt … Très copieux et divers en français , il ne sera pas présenté en tant que tel car ce serait une tâche colossale et d'un intérêt secondaire ici ;

- Le savoir à enseigner :Il est en grande partie déjà traité, dans la mesure où il figure dans les textes officiels ; pour la L.M comme pour la LE, les dernières instructions, celles de la réforme éducative, le définissent assez nettement ;

- Le savoir enseigné prévu :Correspond aux préparations du professeur, mais un enseignant parvient-il , dans sa classe , à mettre en œuvre ses projets autant qu'il le désire ?
- Le savoir enseigné réalisé : se crée dans le quotidien de la classe au carrefour du désir de l'enseignant et des dures contraintes de la réalité scolaire, il exige la lucidité du maitre;
- Le savoir approprié :devrait être la justification, la raison d'être des traitements didactiques précédents car il correspond à ce que l'élève retendra au mieux, à ce qu'il construira : une seule évaluation conséquente en mesurera l'ampleur et la qualité .

Les analyses qui suivent auront pour souci majeur de faire saisir la nature du travail à opérer sur les savoirs savants identifiés et sur les savoirs à enseigner (selon les exigences institutionnelles) afin qu'ils deviennent agents et objets d'apprentissage dans des '' mises en scène '' didactique adaptées .

Cette réflexion nous incite à interroger « les variables « de la situation pédagogique. Il s'agit d' un autre aspect de cette présente recherche :

Comment analyser les pratiques de classe en recherche didactique ??

4. Comment analyser les pratiques de classe en recherche didactique ?

De nombreuses équipes de recherche traitent la question des pratiques enseignantes qui est en perpétuel mouvement . En effet , les chercheurs fournissent des efforts énormes afin de différencier ce qui relève du « discours sur les pratiques déclaratives » de ce qui représente « les faits effectifs réels dans le terrain » de « ce qui aborde la situation de classe » :

D'abord, commençons avec Guidoume. M (2009/2010, P116), qui cite dans sa thèse de doctorat une recherche qui évoque un modèle théorique traitant les pratiques enseignantes dans le domaine de l'éducation selon la Chaire de Recherche du Canada en Intervention Educative dirigée par Yves Lenoir en collaboration avec Maubant.P .....

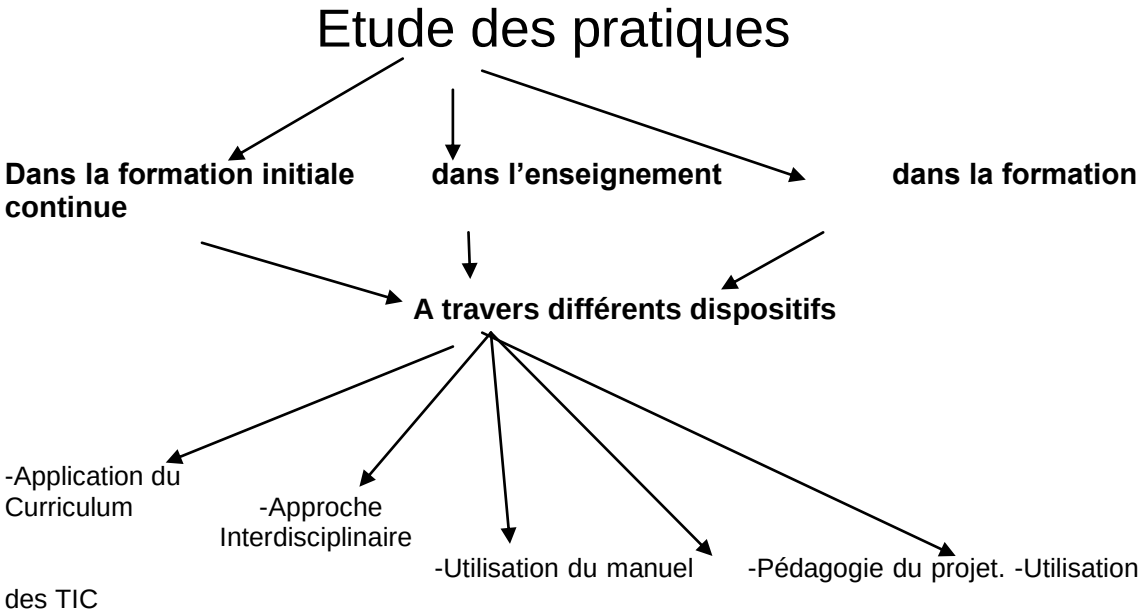


Figure n°03: Intervention éducative

Selon ce schéma l'intervention éducative pourrait être effectuée « avant »l'enseignement, « pendant » l'enseignement et « après » l'enseignement. Elle concerne les différents dispositifs mis en place : qu'ils soient technique (manuel), méthodologique (approche et méthodes), pédagogique (théories des enseignements) ou curriculaire (programmes et

directives). De ce fait , le didacticien se trouverait dans un champ de recherche vaste qui concerne tous les points cités ci-dessus mis en œuvre sur l'axe de l'enseignement ou l'axe d'apprentissage du français langue étrangère .

Nous pensons qu'il est indispensable de renforcer notre position par un autre schéma plus représentatif qui traite de façon plus particulière les différents paradigmes qu'on peut évoquer dans une étude sur les pratiques enseignantes dans une recherche didactique .

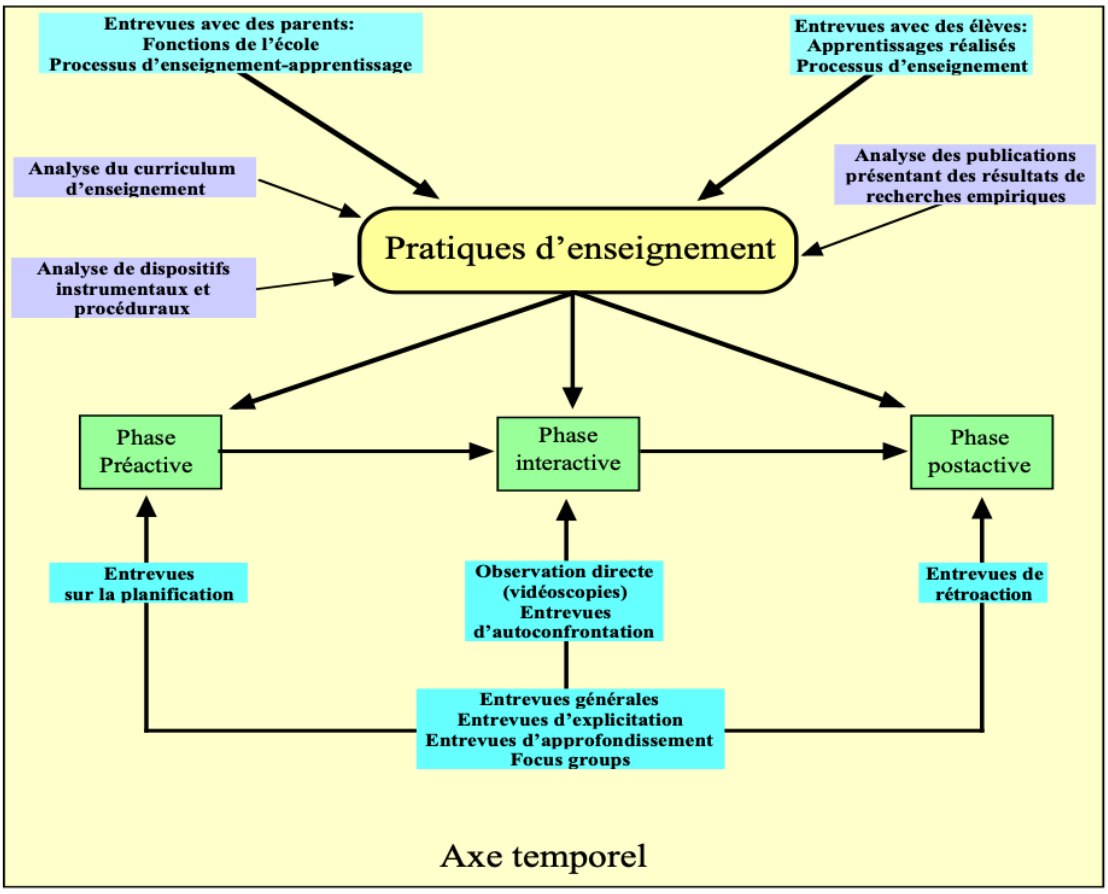


Figure n°04 : L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique **(Lenoir.Y.2014, P126)**

Comme nous le voyons dans ce schéma , c'est l'axe temporel qui détermine les moments de l'intervention éducative : l'observation effectuée au moment opportun permet de réaliser les objectifs de la recherche visée.

Mais le champ est toujours plus complexe qu'on le pense. Certes il est

indispensable de prendre en considération le facteur temporel. Néanmoins , d'autres paramètres surgissent . A ce propos Ballet Delphine évoque l'expression « paradigme intégrateur et interactionniste » qui fait appel , selon le contexte de cette présente recherche , aux pratiques réflexives
Ainsi, il est indispensable de recourir aux pratiques réflexives individuelles ou collectives [1]car leurs principaux objectifs sont :

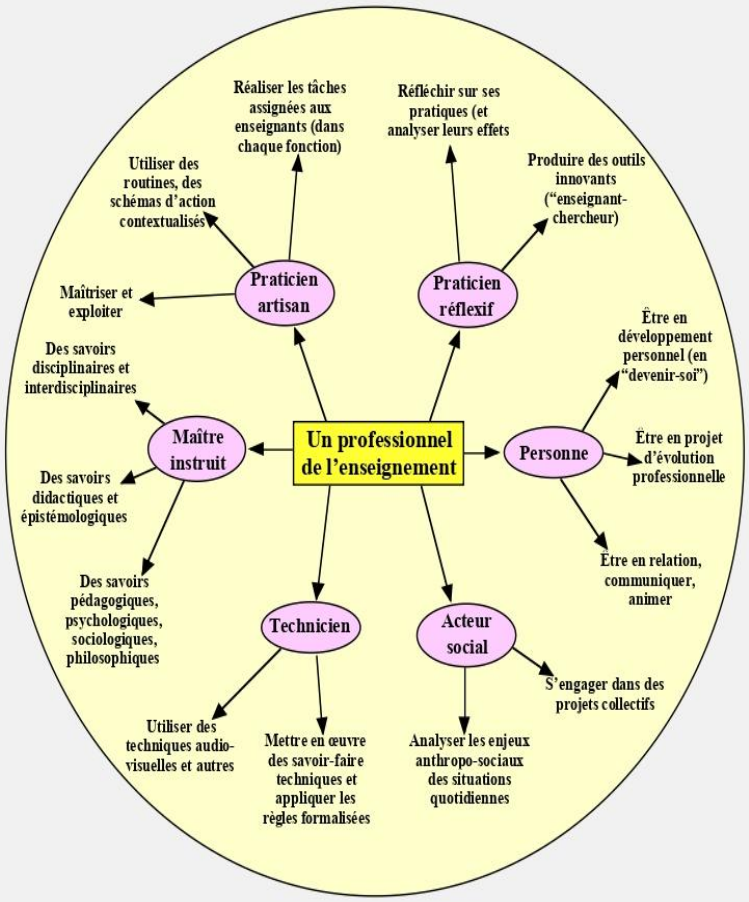
1.la compréhension de la pratique ;
2.le changement « de et dans » la pratique ;
3.le développement professionnel.

De ce fait , Réfléchir « dans et sur » l'action pédagogique devient impératif pour une étude des pratiques enseignantes . Rajoutons que cette pratique réflexive se caractérise par de nombreux aspects :
-Langagier : passe par la parole
-Dialogique :pourra exister sans dialogue, interne
-Social : fruit d'une interaction
-Dialectique : entre pensée et action , théorie et pratique

Cela peut être représenté par le schéma ci-dessous :

[1] https://www.slideserve.com/aimon/chaire-de-recherche-du-canada-sur-l-intervention-ducative. Lecture-écriture et pratique réflexive chez les passeurs pédagogiques de la commission scolaires de la région de Sherbrooke 07.12.2012. consulté le 29.10.2023

Encadré 7
Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner (1996, p. 156)



11 de 22

(Figure 05):
Modèle de l'enseignement reflexif de PAQUAY ET WAGNER 1996.P156(in Lenoir.Y 2014)

Comme nous le remarquons, le rôle de l'enseignant est polyvalent, il faut qu'il accomplisse certaines actions qui déterminent son acte réel, notamment celles qui concernent l'aspect disciplinaire, interdisciplinaire, didactique et épistémologique.

5. L'élaboration séquentielle dans la Pratique enseignante :

Depuis plusieurs années, notre système éducatif s'est inscrit dans une démarche constructiviste qui s'appuie essentiellement sur l'enseignement/apprentissage par et dans « le projet pédagogique » . Ce dernier est constitué d'un certain nombre de composantes qu'il est indispensable de mettre en place dans la situation pédagogique si non toutes les finalités de l'enseignement algérien ne seraient pas atteintes

« La nouvelle approche s'est basée sur les théories du cognitivisme et socioconstructivisme qui mettent en avant la question de la situation et de l'action dans le processus de développement de l'individu. En effet, pour développer le savoir-agir, chez l'apprenant, il faut proposer des activités qui suscitent un intérêt qui répond à ses besoins. Les activités proposées sont des conditions essentielles à l'implication de l'apprenant. Elles doivent susciter sa curiosité et doivent avoir du sens dans sa vie quotidienne pour qu'il soit motivé et intéressé. Ces activités doivent stimuler les structures cognitives de l'apprenant pour lui permettre de s'investir totalement et mettre en œuvre toutes ses capacités intellectuelles au service de l'acquisition. Pour ce faire, les orientations pédagogiques préconisent un enseignement/ apprentissage de la langue qui s'organisera en activités dont chacune est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser et fait partie d'un ensemble d'activités que constitue la séquence. Celle-ci peut s'étendre sur une dizaine d'heures ».».(.Guidoume. M, 2009/2010, p51.p52)

En effet, chaque projet , comme nous le savons tous, est constitué d'un certain nombre de séquences (entre deux à quatre séquences)[1] considérées comme étapes importantes dans l'enseignement « dans et par » l'approche par compétences. Cependant, dans la réalité de classe , le premiers acteur[2] de la situation pédagogique procède autrement et par conséquent nous avons plusieurs catégories d'enseignants :

[1] Il est à noter qu'en Algérie, la majorité des enseignements sont réalisés à la base de 02 séquences didactiques. Cela est dû au volume horaire aloué qui n'est pas conforme aux nombres de contenus exigés par la tutelle

[2] Le deuxième acteur est l'apprenant .

Catégorie d'enseignants[1] :	*2.**Des enseignants** qui réalisent une séquence par projet*	*.3.**Des enseignants** qui font allusion à toutes les séquences didactiques indiquées dans les projets*	*4.**Des enseignants** qui réalisent convenablement les séquences didactiques et pilotent tous les projets du programme scolaire*	*5.**Des enseignants** qui s'inscrivent toujours dans la méthodologie traditionnelle*
Procédé de réalisation 1.En regroupant les contenus du projet selon deux séquences au lieu de 04 séquences (proposer deux séances de CE, de lexique , de syntaxe , une PE. (Pas de projet réel : l'intégration est encore partielle)	*2.Chaque projet contient une seule séquence qui englobe tous les points de langues qui concernent les autres séquences Une seule séance de compréhension de l'écrit, 2,3 lexique, deux ou trois syntaxe, avec une seule production écrite* (Pas de projet réel : l'intégration est encore partielle))	*3.En réalisant deux à trois séances : Compréhension écrite, lexique , syntaxe Sans faire l'oral ni en situation de réception ni en situation de production* (Pas de projet réel :l'intégration est encore partielle))	*4.En Rajoutant des séances supplémentaires, en faisant d'énormes efforts personnels* (l'intégration est partielle et totale (sociale)	*5.Ne respectant pas les principes de l'élaboration de la séquence didactique : pas de chainage Pas de séquentialisation Pas de distribution* (Pas de projet réel : l'intégration est encore partielle))
Remarque1. *Fausse démarche*	*2.Fausse démarche*	*3.Fausse démarche*	*4.Bonne démarche*	*5.Fausse démarche*

Tableau n 02 *:* Procédés de mise en place séquentiel selon les Catégories d'enseignants [2]

Par ailleurs, nous devons rappeler que l'enseignement qui s'inscrit dans la démarche du projet, devra respecter les principes de ce dernier . En effet, la séquence didactique :

« intégrera les activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier, des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales, des moments d'évaluation formative. Dans le cadre du projet, la séquence débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence et est constituée de plusieurs

[1] Lecture verticale du tableau

[2] Il s'agit d'une synthèse de collecte de donnée réalisée après un entretien avec quelques enseignants du cycle secondaire

activités permettant d'atteindre à chaque fois un objectif complexe. Ces dernières, n'étant pas de même nature, requièrent un volume horaire différent. Toutes ces activités doivent permettre à l'ensemble des apprenants de s'impliquer dans un contexte nouveau en s'appuyant sur leurs acquis et de travailler en groupe, quand c'est nécessaire. Elles doivent aussi être synthétiques, c'est-à-dire qu'elles doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes. Des moments de la classe seront consacrés aux exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code de la langue. L'exercice est alors axé sur une difficulté particulière (ex: lexique, syntaxe, ponctuation….) mettant en œuvre une aptitude spécifique ».(.Guidoume. M, 2009/2010, p51.p52)

Est- il possible que les enseignants ne maîtrisent pas encore les mécanismes indispensables à la mise en place de la pédagogie d'intégration ?
Certainement, le problème persiste encore 20 ans après la mise en place de la réforme éducative de 2003.

En effet, , Carole Saleur, titulaire d'un CAFIPEMF [1] depuis2009 pense que les termes apprentissage, pédagogie et séquence sont souvent employés avec confusion de la part des enseignants.
Dans les références académiques courantes, [2] la séquence pédagogique est appelée séquence d'apprentissage ou encore séquence didactique qui signifie *« un ensemble de connaissances ou de savoir-faire structuré par l'enseignant en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. La séquence est constituée de séances, au nombre variable, réparties dans le temps »*
Selon Brigitte Rougier[3] *« un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activité en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »*

Caroline Saleur (2014, p 01) définit la séquence pédagogique comme étant *« constituée de plusieurs séances en vue d'atteindre un ou des objectifs L'enseignant détermine ensuite des situations d'apprentissage pour que les élèves s'approprient ces objectifs ».*

1 Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
[2] Telles que Wikipédia. Notre présentation est progressive : de la définition la plus courante à la plus spécialisée et approfondie
[3] Terminologie de l'éducation. BOEN n°5.17.09.1992

Elle a constaté, dans la pratique que toutes les séquences ne contiennent pas nécessairement des situations , ce qui , selon elle, est regrettable parce qu'elles permettent de se situer du côté de l'apprenant et de s'interroger sur la façon d'atteindre des objectifs.

Par ailleurs, Parmentier. P et Paquay (2002, P04) mentionnent que :

« dans la séquence d'enseignement/apprentissage, dix types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement des compétences :« 1-faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;
2.Exploiter des ressources(mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessible) ;
3.Agir et
4.Intéragir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire…)
5.Réfléchir et
6.(co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ;
7.Structurer et
8.Intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ;
9.Construire du sens et
10.Préparer le transfert »

Cela explique la variété des types d'activités qui existe dans une séquence didactique et qui contribue de façon cohérente dans l'atteinte des objectifs déterminés au préalable.

En outre, *Astolfi(1992, P171), précise, que l'élaboration de la séquence didactique se construit autour de cinq axes :*

-1.une situation à exploiter : les situations d'apprentissage devront être variées , motivantes et nouvelles . Il est indispensable de proposer des contenus, des exercices, des activités et des tâches afin de permettre aux apprenants d'exercer leur apprentissage ;

-2. **une méthode à maîtriser** : un itinéraire pertinent qui a ses origines épistémologiques dans la discipline enseignée qui est le français langue étrangère[1]. En Algérie, notre enseignement s'inscrit dans l'approche par compétence qui se base sur la pédagogie d'intégration ;

[1] Dans le contexte algérien

-3**.une connaissance à acquérir** : le contenu qui représente l'objet de l'enseignement / apprentissage : un savoir linguistique, un savoir-faire procédural, un savoir-être comportemental ;

-4. **un obstacle à franchir** : une situation-problème qui déclenche la motivation, qui incite l'apprenant à la réflexion voire la résolution de ce problème.

-5. **une production à réussir** : une intégration dans un contexte réel, social, oral ou écrit. Il s'agit de réinvestir toutes les connaissances antérieures acquises et les pré-recquis des apprenants dans une situation d'intégration qui donnera un sens aux apprentissages. La production réalisée reflète l'acquisition des contenus enseignés.

Par ailleurs , l'Académie de Versailles, dans sa rubrique « *Didactique* » [1], propose un descriptif de la séquence didactique :

En effet , « *La séquence vise un objectif d'apprentissage fixé au terme d'un nombre défini de séances. Elle vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. Penser en « séquence » permet d'anticiper et d'exprimer clairement ce que vous souhaitez apprendre à vos élèves dans une dynamique de progressivité.* »

Il est important que la séquence didactique contienne des composantes théoriques[2], qui , chacune d'entre elles, contribue de façon progressive dans la réalisation des enseignements préconisé

[1] Sbssa.ac-versailles.fr . Construction d'une séquence pédagogique. Consulté le 23.10.2023 à 22h
[2] Relevant de la théorie de la pédagogie par objectifs.

Tableau 03 : Les composantes pédagogiques théoriques de la séquence didactique

– SÉANCE	**OBJECTIFS**	**Formuler un objectif permet de centrer l'apprentissage sur l'apprenant (pédagogie par objectif).**	**L'objectif général :**	**Les objectifs intermédiaires :**	**– Les objectifs opérationnels :**	**– Situations d'apprentissage**
La séance est une période d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. La séance fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence Remarque : la durée est généralement de 55 minutes néanmoins. En enseignement technologique et professionnel, la séance peut avoir une durée de 2 à 3 heures selon les répartitions horaires recommandées	L'objectif décrit ce que l'élève sera capable de faire à la fin de la période de formation. Il doit être formulé à l'aide d'un verbe d'action.	Les indicateurs d'évaluation du référentiel guideront l'enseignant dans la formulation de cet objectif. L'objectif décrit le résultat attendu sans préciser la stratégie à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif.	Il énonce des intentions pédagogiques décrivant en termes de capacité de l'élève, l'un des résultats escomptés d'une séance d'apprentissage	Issus de la démultiplication d'un objectif général, ils correspondent aux différentes étapes nécessaires pour atteindre l'objectif général. Ils doivent être formulés à l'aide d'un verbe d'action induisant un comportement observable. Définir clairement l'objectif d'une séance permet de choisir les situations d'apprentissage permettant l'acquisition des compétences visées.	Ils définissent une performance dont sera capable l'apprenant à l'issu de la formation ; Ils décrivent de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique. L'objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que les exigences ci-dessous soient satisfaites. (Hameline) Ils doivent préciser : - la performance attendue c'est à dire le comportement observable attendu. - les conditions dans lesquels ce comportement doit se manifester. - le niveau d'exigence ou les critères qui serviront à l'évaluation.	Elles sont choisies : - après avoir déterminé les objectifs. **–** en cohérence avec le niveau de formation et la finalité professionnelle. - en adéquation avec le temps dont on dispose. Elles précisent : - la méthode pédagogique utilisée : expositive, interrogative, travail de groupe... - les supports utilisés : diapositive, document écrit, film, manuel scolaire. (préciser leur contenu) ; ces supports doivent être variés, sans pour autant ressembler à un "catalogue" ;

Nombreux sont les enseignants qui pensent que le fait de s'inscrire dans l'approche par compétences, va exclure la pédagogie par objectifs du paysage didactique. Il est à noter que l'éclectisme méthodologique actuel n'exclut aucune démarche et c'est la situation pédagogique et l'activité envisagée par les enseignements progressifs qui détermine le cheminement pratique il faut mettre en place .

Pour ce faire , il est indispensable de maitriser la nature de la situation d'apprentissage. Certes la variété des situations est un facteur crucial dans le développement des compétences chez les apprenants , néanmoins il est important que chaque enseignant comprennent les enjeux pédagogiques sous-jacents à chaque situation :

6.Exercice/ Activité / Tâche dans la pratique enseignante: quelles situations d'apprentissage ?

Toute situation d'apprentissage devra intégrer le savoir et le savoir- faire , mais favoriser encore plus le savoir-être comportemental. Selon Reuter,Y (2008) l'apprentissage est contraint même si l'apprenant peut (consciemment ou non, sur un temps plus ou moins long), se dérober de l'apprentissage.

En effet ,Saleur.C (2014) rajoute que le fait de mettre les enfants au travail (et aussi le fait de les voir travailler), n'implique pas forcément qu'il y ait apprentissage. C'est un fait observable , récurrent chez de nombreux apprenants. Les processus enseigner (du simple au complexe) et apprendre (du complexe au simple) peuvent donc se croiser, se superposer et il peut y avoir enseignement sans apprentissage :

" L'activité de l'apprenant est toujours insérée dans un environnement qui rend l'appropriation possible . Le processus d'apprentissage se déploie dans une réalité culturelle et contextulisée à la compréhension des objets est des événements est directement liée à la forme dans laquelle elle se produit"[1]

[1] *Conception et realisation d'un guide pédagogique (OIF, ministère de l'éducation, loisir et support).Quebec. P13.OIF*

Dans les enseignements quotidiens , chaque enseignant, est censé adopter trois types de situations :

1.Exercice : focalisation sur le mot, où l'unité lexicale est exploitée dans son champ le plus restreint . L'intérêt est porté à l'aspect linguistique: c'est le savoir décontextualisé.

2**.Activité** s'intéresse à l'énoncé, où le mot est introduit dans un champ phrastique ayant pour but d'atteindre une intention communicative, il s'agit d'employer le mot dans un but qui se fait : un savoir-faire.

3.Tâche représente ce qui est recommandé ultérieurement , elle exige de nombreuses conditions, plus de matériaux auxiliaires, de partenaires, autres que ceux qui accompagnent l'apprenant dans l'action pédagogique en classe et dans la pratique enseignante réelle. Cette tâche sera proposée selon le degré de complexité de la plus simple à la plus complexe :

« On touche ici à la distinction entre tâches simples (ou encore appelées spécifiques, car souvent de nature disciplinaire) et tâches complexes …(…)…. outre la dimension cognitive, les dimensions psychomotrices et socio-affectives[1]*, indispensables au développement de la personne de l'élève, de sa formation et de son éducation».*[2] *(DE KETELE, J-M, 2018, P03)*

En effet, dans un premier élargissement, explique De Ketele , on y retrouve pour chacune des trois dimensions les quatre types de démarches du tableau ci-dessous : le savoir restituer (redire ou refaire), le savoir-faire de base non contextualisé, le savoir-faire de base contextualisé, le savoir-agir ou savoir-faire complexe de l'ordre de la compétence :

[1] Voir tableau ci- dessous
[2] Lecture horizontale du tableau

Niveaux	***Le cognitif***	***Le psychomoteur***	***Le socio-affectif***
1	*Le savoir restituer de façon fidèle un savoir (une définition, une règle, une attitude à manifester, etc.)*	*Le savoir refaire un geste (comme tenir son crayon, dessiner une figure géométrique, un geste professionnel, etc.)*	*Le savoir refaire un comportement social appris (comme l'imitation d'un comportement)*
2	*Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entrainement) une démarche, une règle, un algorithme, une procédure de résolution, etc.*	*Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entrainement) une succession de gestes que l'on a montrés (comme dans l'écriture ou dans l'élaboration d'une figure géométrique complexe, etc.)*	*Le savoir appliquer hors contexte (phase d'entrainement) une succession de comportements sociaux (comme un exercice où l'on apprend à se présenter à une personne, etc.)*
3	*Le savoir appliquer dans un contexte donné une démarche, une règle, un algorithme, une procédure de résolution, etc.*	*Le savoir appliquer en contexte réel une succession de gestes appris et exigés par l'enseignant (comme dans la production d'un écrit ou d'une tâche proposée)*	*Le savoir appliquer dans un contexte réel une succession de comportements sociaux appris et exigés par l'enseignant (comme entrer en classe ou en sortir)*
4	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans des situations nouvelles*	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire gestuels de base pertinents dans des situations nouvelles*	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire sociaux de base pertinents dans des situations nouvelles*

Tableau 4 : La réflexion dans les pratiques aux trois dimensions : Le cognitif, le psychomoteur, le sociocognitif

En revanche , les tâches d'apprentissage ne sont jamais identiques dans le terrain de classe . Pour cela, il est important de distinguer et reconnaitre la nature de chaque tâche car cela sera utile pour plusieurs acteurs :

« Identifier la nature des tâches susceptibles d'être l'objet de l'apprentissage et de l'évaluation est un travail toujours utile pour les enseignants, les formateurs, les concepteurs des curricula » (De Ketele . J-M,2008 , P01)

Par ailleurs, le même chercheur, évoque de nombreux concepts qui se différent dans leur mise en place et affectent l'acquisition des contenus à enseigner et à apprendre :

« *Un deuxième élargissement concerne la prise en considération de deux dimensions « intégratives », que nous avons appelées le « savoir-être » et le « savoir-devenir » (De Ketele, 1986). Elles sont intégratives dans le sens où elles impliquent, implicitement ou explicitement, les dimensions cognitives, psychomotrices ou gestuelles, socio-affectives ou émotionnelles. Le savoir-être est en fait un savoir-agir qui, au départ, peut être cognitif ou gestuel ou social, mais s'en distingue par le fait qu'il passe dans l'habitude intériorisée de la personne et la caractérise fondamentalement. « Prendre l'habitude d'analyser (ou de ne pas analyser) une tâche complexe avant de se lancer dans son exécution », « Prendre l'habitude de soigner (ou de ne pas soigner) une production écrite », « Prendre l'habitude d'aller (ou de ne pas aller) spontanément se présenter à des personnes non connues dans une réunion »… sont des*

savoir-être. Une formation vraiment réussie est une formation qui laisse des traces à long terme, c'est-à-dire une formation qui a réussi à faire passer certains savoir-agir souhaitables dans l'habitude intériorisée de la personne formée. Il ne faut donc pas confondre le savoir-être et le savoir-paraître. Ce dernier est un savoir-agir dans une situation de contrainte : l'élève qui soigne sa production écrite de peur de perdre des points ; l'étudiant en formation initiale qui, lors de la visite de son didacticien manifeste le savoir-agir attendu mais qui ne correspond pas à sa pratique habituelle »

Comme nous l'avons remarqué dans la citation ci-dessus , le savoir- agir pourra être limité car il relève de la logique du Stimulus-Réponse mécanique et représente le courant béhavioriste . Cela nous incite à consulter une autre dimension plus intégrative : « le savoir- devenir » :

«c'est la capacité et l'habitude de se mettre en projet, de le penser, de le vouloir, de le réaliser malgré les contraintes et en exploitant les opportunités disponibles ou en les recherchant, de l'évaluer et de rebondir sur de nouveaux projets. Le savoir-devenir intègre donc la mobilisation de ses savoir-être, de compétences multiples (certaines étant déjà là et d'autres à développer) et de ressources diverses (certaines étant maitrisées et d'autres à acquérir). Certaines pédagogies dites actives ou certaines pédagogies dites du projet permettent non seulement à l'élève d'être actif, mais surtout d'être « pro-actif »[1].. (De ketele , J-M,2018, P05)

Niveaux	*Le cognitif*	*Le psychomoteur*	*Le socio-affectif*
1	*Le savoir restituer de façon fidèle un savoir*	*Le savoir refaire un geste*	*Le savoir refaire un comportement social*
2	*Le savoir appliquer hors contexte des démarches cognitives*	*Le savoir appliquer hors contexte des gestes appris*	*Le savoir appliquer hors contexte des comportements sociaux*
3	*Le savoir appliquer dans un contexte donné des démarches cognitives*	*Le savoir appliquer en contexte réel des gestes appris*	*Le savoir appliquer dans un contexte réel des comportements sociaux*
4	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire de base pertinents dans des situations nouvelles*	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire gestuels de base pertinents dans des situations nouvelles*	*Savoir agir, c.-à-d. mobiliser les savoirs et savoir-faire sociaux de base pertinents dans des situations nouvelles*
5	*Savoir-être de nature cognitive, c.-à-d. savoir-agir cognitif passé dans l'habitude intériorisée*	*Savoir-être de nature gestuelle, c.-à-d. savoir-agir psychomoteur passé dans l'habitude intériorisée*	*Savoir-être de nature socio-affective, c.-à-d. savoir-agir (comportement social) passé dans l'habitude intériorisée*
6	*Savoir-devenir* *Se mettre en projet, le concevoir, le mettre en œuvre, l'ajuster en cours de route, l'évaluer, rebondir sur de nouveaux projets* *C'est-à-dire :* *Mobiliser de façon pro-active les démarches et habitudes (acquises ou à conquérir) cognitives, psychomotrices et socio-affectives pertinentes dans un projet*		

Tableau 5 *: Des tâches complexes de plus en plus intégratives*

[1] Lecture verticale du tableau ci-dessous

En effet le point le plus emblématique dans le tableau ci-dessus est l'aspect cognitif de l'enseignement/apprentissage .Pour ce faire, de nombreux chercheurs ont étudié expérimentalement et sur le terrain la charge cognitive des élèves face à des tâches scolaires, comme celle qui est présentée ci-dessous, et les pratiques didactiques à mettre en œuvre pour amener des élèves, dont la charge cognitive différente, à les réussir. Soit la tâche suivante :

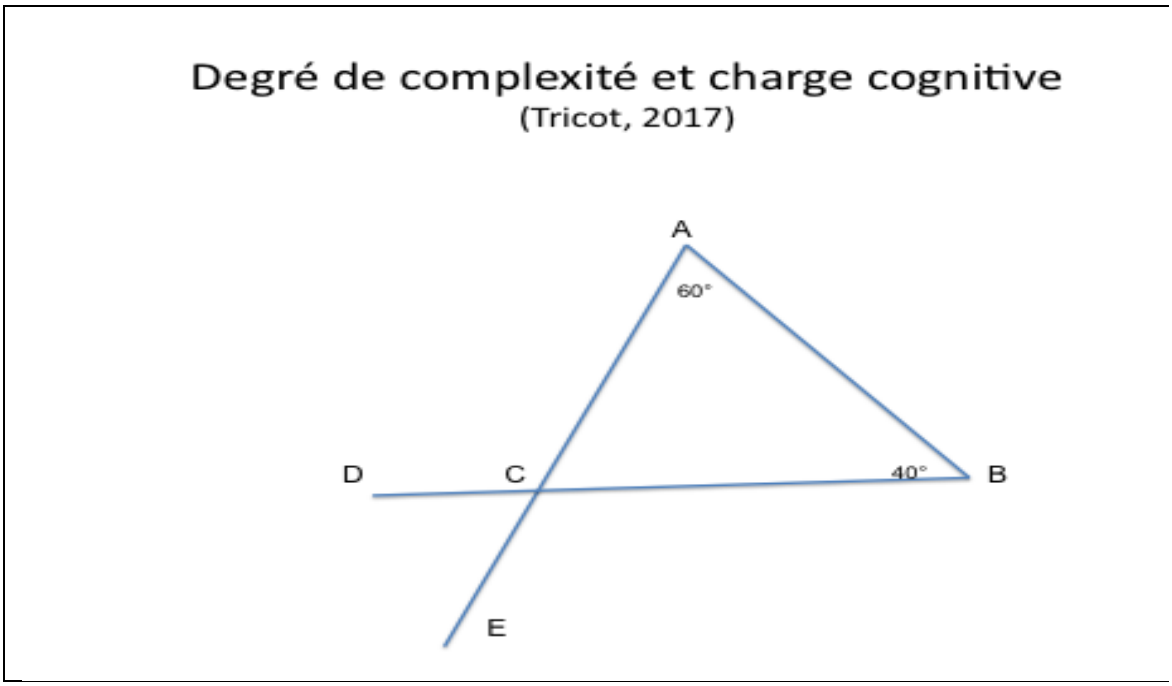


Figure n°06 : Degré de complexité et charge cognitive

Une telle tâche scolaire (ici calculer l'angle DCE) n'a pas le même degré de complexité pour les élèves d'une même classe ; cependant, il est nécessaire que tous les élèves parviennent à la réussir.

Sur la base des recherches effectuées, Tricot (2017) énonce un certain nombre de pratiques didactiques différenciatrices, utiles pour un enseignant confronté à cette double contrainte :

tenir compte de charges cognitives différentes et faire maitriser par tous les élèves ce qui appartient au socle commun de connaissances et compétences :

Pour les élèves moins avancés (charge cognitive trop élevée)	***Pour les élèves plus avancés (charge cognitive moins élevée)***
Ne pas spécifier le but à atteindre, mais dire de faire tout ce qu'il sait faire	Spécifier directement le but à atteindre (dans l'exemple : calculer l'angle DCE)
Présenter progressivement, partie par partie, quand la tâche implique beaucoup d'éléments et de relations	Donner directement le problème à résoudre
Donner le problème résolu et demander d'étudier la solution OU Alterner problèmes résolus et problèmes à résoudre OU Donner le problème avec une solution partielle	Ne pas donner le problème résolu ou résolu partiellement, mais demander de le résoudre
Varier les exemples avec parcimonie au début de l'apprentissage	Présenter l'information avec beaucoup de variabilité, afin que l'élève apprenne à identifier les paramètres de la situation

Tableau 6 : Charge cognitive et différenciation (selon Tricot, 2017)

En effet, la charge cognitive dépend étroitement de la « *situation problème » qui est* caractérisée fondamentalement par deux composantes essentiellement liées, chacune d'entre elles comprenant deux sous-composantes (voir figure ci-dessous).

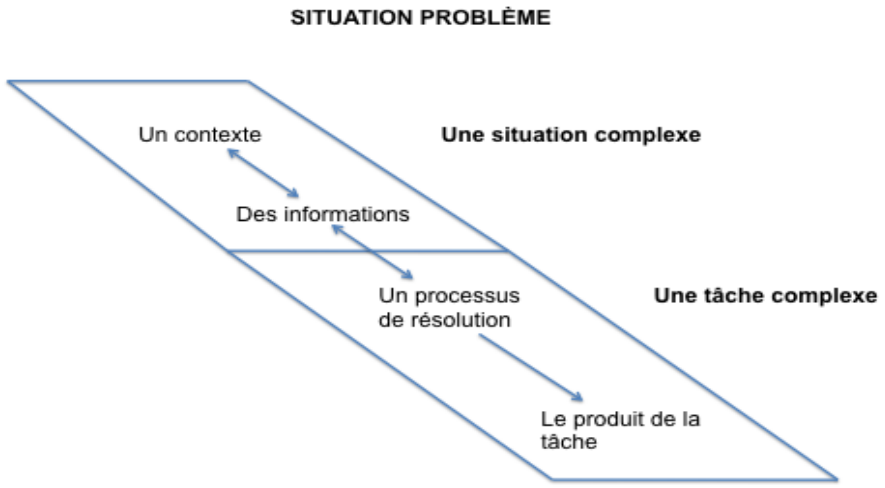


Figure 7 *: Composantes et sous-composantes d'une situation problème (De ketel.J-P2018, P08)*

" Dans une approche constructiviste, la connaissance est expérimenté au moyen d'une activité cognitive de création de sens par l'apprenant . Le rôle de ce dernier est donc primordial: l'apprentissage se réalise grâce aux interactions qu'il établit entre les diverses composantes de son environnement qui comprend des informations disponibles (les savoirs et savoir-faire). La nature et les types d'interactions mises en œuvre dépendent de la perception qu'à l'individu des diverses composantes "[1]

En proposant une situation –problème pertinente, l'enseignant permettra aux apprenants de procéder à l'apprentissage sans médiation :

"apprendre " résulte du sujet "apprenant" " le professeur, en se donnant le rôle du mort, entend que les élèves accèdent au savoir directement , sans sa médiation force" **(**Houssaye.J , 1993, P18)*,*

En effet, les apprenants devront effectuer des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques. Cela signifie que le professeur devra, quant à lui, fournir les situations d'apprentisage permettant la réalisation des tâches variées: "enseigner" ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle d'un professeur.

En outre Rougier (2009) explique que les situations d'apprentissage, choisies après avoir déterminé les objectifs, « précisent : - la méthode pédagogique utilisée : expositive, interrogative, travail de groupe... - les supports utilisés : document écrit, film, manuel scolaire ; ces supports doivent être variés, sans pour autant ressembler à un « catalogue » »

Donc, il est indispensable de définir les objectifs à atteindre avant d'adopter une méthode , répartir les tâches ou exploiter des supports .Rougier fait ainsi référence à la situation problème : il y a un obstacle à franchir (la situation doit représenter un certain degré de difficulté mais doit être suffisamment proche de ce que les apprenants maîtrisent pour ne pas les décourager) et c'est dans ce franchissement que réside l'apprentissage.

[1] Conception et realisation d'un guide pédagogique (OIF, ministère de l'éducation, loisir et support).Quebec (p14

Selon Faerber (2004, p.300), *« une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances. Une telle situation peut être "spontanée", non prévisible, et agir sur l'apprenant, interpellé par une observation, une rencontre, un évènement qui pose problème et remet en question ses représentations. Elle peut advenir à tout moment de la vie quotidienne. »*

Ainsi, rappelons-le , la mise en place des enseignements exige des circonstances connues, spontanées qui parviennent de l'univers réél de l'apprenant : C'est à partir de la que commence la construction des connaissances et le développement des compétence : ...

« La compétence est la Capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation , capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas (…..)Les sciences cognitives ont distingué progressivement trois types de connaissances :
-Déclaratives sous formes de faits , lois constantes ou régularités ;
-Procédurales la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce ;
-Conditionnelles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales» (Perrenoud 2017, p07 -09)

Donc, varier les situations d'apprentissage, permettrait aux apprenants de développer de nombreuses compétences interreliées ou complémentaires : chacune d'entre elles représenterait un objectif opérationnel qui se réfère à la pédagogie par objectifs

7. Place des objectifs pédagogiques dans l'approche par compétences : de l'objectif à la compétence :

De nombreux chercheurs affirment que La notion d'objectif pédagogique est apparue vers 1970. Les grandes opérations de l'analyse des performances des élèves ont débuté dans les années 1980. La notion d'évaluation apparaît dès 1985 ; elle remplace alors le terme « appréciation scolaire ».
Les objectifs pédagogiques représentent tout ce qu'un individu « l'apprenant »doit apprendre[1] ».

En revanche , ces objectifs, lorsqu'ils se situent « du point de vue de l'enseignant » montrent une intention pédagogique de l'enseignant à l'égard de l'apprenant. Actuellement les objectifs sont définis selon plusieurs aspects :

[1] Voir *Pédagogie, dictionnaire et concepts clés*, de F. Raynal et A. Rieunier

-le niveau d'activité intellectuelle (connaissance, analyse, compréhension…)
- le type d'apprentissage (méthode, stratégie, attitude…)
-catégorisation des opérations cognitives et affectives (savoir, savoir-faire, savoir-être).

Quand un apprenant réussit à résoudre une situation-problème, la notion de compétence s'impose et implique l'autonomie de la maîtrise ou « acquisition » : c'est lorsque l'apprenant est mis en situation proposée par l'enseignant, que cela est réalisé de manière progressive :
- savoirs (= *connaissances déclaratives* dans la terminologie cognitiviste)
- savoir-faire (= *connaissances procédurales* dans la terminologie cognitiviste)
-savoir-être (= *attitudes requises* dans la terminologie cognitiviste)
Darvogne et Noyé rappellent que c'est le résultat obtenu dans le travail qui est révélateur de la compétence .

Pour Philippe Meirieu, « chercher à faire acquérir une compétence à un sujet, c'est organiser, pour lui, une situation d'apprentissage. C'est donc :

- identifier une tâche mobilisatrice qui va « mettre le sujet en route »
- repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif
-prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes qui permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle
- accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité (ce qu'on nomme la métacognition)
-avoir en ligne de mire, tout au long de la démarche, l'objectif en termes de compétence réinvestisable par le sujet, à sa propre initiative, dans des situations du même type ».

8. Pratique d'écriture en classe de FLE : Situation d'apprentissage particulière

Entre théorie et pratique, les finalités de l'enseignement algérien sont loin d'être atteintes et les acquisitions sont loin de la réalisation préconisée. La mise en place des enseignements demeure encore une contrainte vécue dans le paysage pédagogique général :

« À l'instar d'autres pays, en Afrique subsaharienne mais également d'Afrique du nord, au Québec comme en Amérique Latine ou en Belgique – pays qui ont surfé sur la vague de l'APC et de la démarche curriculaire –, la question d'éthique et d'équité demeure posée, et elle se pose encore plus dans le cas de l'Algérie. Car au-delà de l'introduction d'une nouvelle approche pédagogique c'est une refonte du système qui a été opérée, et les intentions de départ aussi nobles soient-elles, ce volontarisme politique aussi sincère soit-il ont été vite rattrapés par la réalité du terrain » (Berkaine .M.S. 2016.p356)

Ainsi , en matière d'écrit, la situation est plus particulière car les élèves se lancent en général dans l'écriture sans aucune planification . Après la lecture de la consigne d'écriture et éventuellement la recherche des idées, , ils entament directement la tâche d'écriture . De plus ils ne conçoivent pas la révision de leurs écrits car les enseignants se contentent de montrer aux élèves *« quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte »*

Zetini.A précise : *« la tâche essentielle de l'enseignant consiste , à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écriture s'apprend par l'exercice* » (Zetini, A,2009, P48)

Cela est possible quand l'enseignant est en mesure d''assumer ses tâches :

« *Concrètement, les actions entreprises par certains enseignants sont : la (ré) orientation, la reformulation d'idées, la formulation d'idées que l'élève énonce en arabe, l'explication de termes ou notions, la recherche de mots ou d'idées à intégrer dans l'écrit, la correction d'erreurs liées au niveau local, la reconstruction de phrases d'élèves, la recherche d'outils d'articulation et de connexion. Voici deux exemples de séquences pour ce dernier cas :*

1-A un certain moment de la production, un élève ne trouve pas l'articulateur adéquat et demande l'aide de E. Celui-ci, après lecture, répond ainsi : « On peut dire «de plus» » .

2- Un élève demande à E de lui donner un articulateur pour assurer la transition. Après lecture, E propose : « Donc tu vas utiliser «malgré», voilà ! » (E 3). Parmi les actions, nous retenons également l'annotation sur les brouillons, la demande de réécriture de phrases ou de séquences[1], la lecture à haute voix de passages d'écrits déjà produits par les élèves pour mettre en valeur quelque aspect positif et pour communiquer aux autres scripteurs des mots, notions, idées liées au thème d'écriture (E 3), l'évaluation orale telle que : « Voilà, c'est bien ! » (Zetini, A, 2009, p36-37)

Par ailleurs, pour la première fois, on s'interroge, pendant les années 80 sur le rôle de la grammaire dans l'acquisition du langage écrit et la relation qui peut exister entre la grammaire et le texte. Bronckart et Besson y avaient répondu en 1988 dans un texte intitulé « ***Et si la grammaire n'était pas inutile ?*** » . Ces chercheurs y acceptaient le principe de la pertinence d'un enseignement de la grammaire , pour lequel ils retenaient trois objectifs : « la maîtrise des formes d'expression longues, écrites et orales ; la maîtrise des règles de l'orthographe grammaticale du français ; l'acquisition d'un métalangage permettant l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement des longues secondes . » Ils y faisaient des propositions détaillées dans trois chapitres portant sur « les unités minimales du français (lexèmes , morphèmes) ; sur les types de groupes d'unités et les types de phrases à l'intérieur desquels ces unités se distribuent ; sur les fonctions grammaticales qu'assurent les unités et les groupes par rapport aux niveaux de structurations supérieurs (l'unité dans le groupe ou dans la phrase , le groupe dans la phrase).» Ils laissaient, en revanche, de côté un quatrième niveau d'analyse : les fonctions textuelles , dont l'étude leur paraissait « de voir être intégrée à une pédagogie de l'expression textuelle , plutôt qu'à une démarche de structuration grammaticale proprement dite ».

Quelques années après , le premier auteur Bronckart , revenant sur les suggestions faites à l'époque , les qualifiait d' « insuffisantes , parce que trop marquées par les contraintes du structuralisme et de la grammaire générative». Reprenant cette question lors de journées d'étude de la DFLM[2] sur les activités métalangagières , Schneuwly récusait quant à lui l'idée que la grammaire serait

[1] Avec le sens restreint , direct du mot : représente une séquence phrastique ou textuelle (partie du texte)
[2] Didactique du français langue maternelle

au service de la production écrite , relevant l'absence de transfert dans les activités de production ou de compréhension écrite des savoirs acquis dans le domaine grammatical . Plus récemment encore, Bronckart défendait l'étude des notions grammaticales et textuelles en fonction de l'usage social à côté d'un travail plus ponctuel sur certaines notions pour elles – mêmes .

En outre, il nous parait indispensable d'explorer une question préalable : Quels métalangages sont effectués sur les textes , en particulier dans de rédaction ? Toute suggestion de notre part devrait en effet tenir compte des pratiques actuelles : en connaître les convergences et la diversité ; en explorer les domaines couverts ou laissés de côté ;en identifier les terminologies mobilisées , leur pertinence et éventuellement leur inadéquation sur le plan textuel. Dans la question générale posée à l'instant, nous allons découper ici une problématique plus spécifique en analysant ce que maîtres et élèves font réellement dans la pratique de la « grammaire scolaire » dans l'enseignement de l'écriture. Ces cours, consacrés essentiellement à l'étude de morphosyntaxe (catégories et fonctions) dans le cadre de la phrase , correspondent généralement aux unités métalinguistiques décrites dans les travaux réalisés par « *Bronckart et Besson dans leurs propositions de 1988 » .*
En revanche ,choisir de travailler sur des textes complexes peut sembler une attitude quelque peu volontariste , mais quelle satisfaction pour les élèves de relever le défi. Loin d'être une démarche élitiste , il s'agit comme le préconise Philippe Meirieu de trouver une situation stimulante qui mobilise les potentialités des élèves .

En littérature , il est assez facile de tirer parti du choc et des paradoxes. Les textes opaques[1], qui résistent à la compréhension et déconcertent , sont souvent une ressource car il est vrai , comme l'écrit Meirieu.P , (1987, p.85) « *La relation pédagogique où l'on voit comment le désir vit de l'énigme de la relation, et la relation de la médiation* » . C'est ainsi que nombreux les

[1] Un texte opaque n'est pas un extrait (forcément sorti de son contexte) ni un court écrit créé pour un manuel. Il offre une résistance relative à sa compréhension. Il ne s'agit pas pour autant d'instrumentaliser la littérature (le texte opaque ne peut être que le support d'un travail sur la compréhension).

chercheurs qui recommandent de proposer aux élèves des textes problématiques et ouverts . Apprendre à aborder les textes littéraires comme des objets étrangers et uniques , dévouer le piège de la transparence et de l'évidence , ces deux démarches sont indispensables dans la motivation de la lecture.

Ainsi, 20ans après l'installation de la réforme éducative algérienne , les états des lieux nécessitent un diagnostic approfondi . Est-il trop tard pour l'effectuer ? la réponse à cette question nécessite une prise en charge réelle par les responsables concernés

Ainsi, Berkaine présente l' APC dans sa version algérienne :

« Aussi, la situation léthargique dans laquelle a été plongée le système éducatif algérien pendant deux décennies, la prégnance d'un habitus pédagogique, des pratiques pédagogiques héritées de l'approche par objectifs, des pratiques de gestion consacrant la prééminence des considérations politiques sur celles méthodologiques sont autant d'obstacles à la réussite d'une réforme curriculaire et d'une approche aussi exigeante que l'APC »(Berkaine .M.S. 2016. p357)

En effet, nous constatons que les considérations méthodologiques ne sont pas parmi les priorités de l'état algérien. C'est pourquoi, les résultats ne sont pas encore satisfaisants et les finalités pédagogiques ne sont pas encore atteintes . La problématique est plus consistante, elle ne relève pas uniquement des pratiques enseignantes mais elle relève également de l'absence de volonté politique qui , dans l'ensemble, ne manifeste pas une réelle prise en charge, un réel accompagnement et une réelle mise en contexte contemporaine qui s'adapte avec les exigences sociale et politique actuelles.

L'ampleur du problème est considérable : elle est plus progressive , s'étale sur l'axe d'enseignement mais se répand sur un autre axe qui est celui de la formation des enseignants .

9.De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants :

La mission attribuée aux écoles est plus délicates. Elle ne concerne pas la simple transmission du savoir . Certes les contenus stériles , décontextualisés ont toujours fait l'objet des activités d'enseignement. Néanmoins, les écoles du 21 ème siècle devront contribuer majoritairement dans formation des esprits du point de vue cognitif et social en intégrants les acquis dans toutes sortes de situations ouvertes dans le monde réel :

« *Dans plusieurs pays d'Europe mais aussi d'Afrique et d'Amérique, les réformes du système éducatif ont confié aux écoles la mission de contribuer au développement des compétences chez leurs élèves. Le but est de garantir à ceux-ci la maîtrise d'objectifs ambitieux leur permettant de faire face adéquatement à la complexité du monde qui les entoure en exploitant à bon escient des savoirs valides, des savoir-faire efficaces et des attitudes d'engagement responsable comme citoyen d'un monde solidaire. Le terme « compétence » sera défini comme la capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée de telles ressources internes de qualité (savoirs, savoir-faire et attitudes), mais aussi des ressources qui lui sont externes pour faire face à des situations ouvertes, susceptibles d'approches différentes, de solutions plurielles dont le degré d'adéquation appelle un jugement critique.(……) L'expression « Approche par compétences (APC) », fréquemment utilisée, est ambiguë parce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie ; nous l'utiliserons cependant comme raccourci pour caractériser un changement de finalités, d'objets d'enseignement, d'approches didactiques et de pratiques évaluatives, bref, un changement de curriculum…" (Beckers.J,Crinon.J, Simons.G,2012)*

Le pilotage du changement de curriculum relève des tâches du formateur car il possède les compétences indispensables qui lui permettent d'accompagner l'enseignant , de l'aider à surmonter les obstacles qui entravent l'activité d'enseignement au sein de l'approche par compétence .Ainsi : *"L'APC peut véhiculer des paradigmes épistémologiques très différents quant à la construction des savoirs" (De Ketele.J.M., 2008,p111)*

9.1. La formation au métier d'enseignant :

Quelle que soit la discipline considérée ,l'intégration des avancées successives de la recherche dans la formation des enseignants ne se fait pas sans décalage dans le temps ni sans réticences institutionnelles , du fait ,notamment , de la pesanteur des formes de certification , parfois , jugées non-conformes aux

objectifs officiels. Dans ce contexte, Coste. D(1994, p 193), précise :

« Ces décalages sont d'autant plus important que les disciplines concernées touchent de plus prés à l'idéologie culturelle du système éducatif . Les langues vivantes enseignées à l'école sont de celles-là .Il suffit de mettre en parallèle les communications présentées au cours de ces journées et les programmes des licences de langues en France pour mesurer l'ampleur du fossé qui sépare le stade actuel des recherches en didactique des langues et le contenu de la formation des enseignants. »

Toutefois, au nord comme au sud , les problèmes de formation des enseignants deviennent plus préoccupants vers la fin du XXème siècle et au début du troisième millénaire alors qu'on observe plusieurs mouvement de réformes en vue d'une tertiarisation de la formation des enseignants. On retrouve à la base de ce processus, qui s'est accéléré au fil du temps, le constat général du manque chronique d'enseignants en qualité et en quantité.

Dans bon nombre de pays du Nord[1] comme du Sud[2], des réformes considérables successives ont transformé les systèmes d'éducation et apporté d'importants changements à la vocation initiale des institutions et écoles des formation des enseignants . Ces transformations, adaptations, et mutations profondes ont abouti à la création de diverses structures plus modernes aux moyens renforcés et ayant pour mission la formation des enseignants pour le primaire et le secondaire :

« Il s'agit de véritables institutions dont le système de formation combine une composante scientifique ou disciplinaire et une composante pédagogique ou didactique. Leurs configurations et dénominations sont variables : FASE(faculté des sciences de l'éducation),ISE(institut supérieur de l'éducation), IUFM (institut universitaire de formation des maîtres), ENS(écoles nationales supérieures), INSE (instituts nationaux de sciences de l'éducation), IFM (instituts de formation des maîtres), EFI (écoles de formation des instituteurs), ISFM (institut supérieur de formation des maîtres), IFEV(institut de formation des enseignants de Vanuatu), INE(institut national de l'éducation), CUI(collèges universitaires d'instituteurs), HEP(hautes écoles pédagogiques), UPN (université pédagogique nationale), IPE (institut pédagogique de l'éducation) » (Karsenti, et al, 2008, p11)

[1] Les pays développés tels que : les pays de l'Europe, USA..
[2] Les pays en voie de développement tels que : les pays de L'Afrique , l'Asie…..

En effet, l'ALGÉRIE est l'un de ces pays qui connaissent une période rapide de transformation politique, économique et sociale ; une transformation qui se caractérise par un processus de démocratisation, une transition d'une économie planifiée vers une économie de marché , ainsi que par une consolidation de l'identité nationale à travers une intégration officielle de la culture et de la langue Amazigh. Dans ce contexte, le système éducatif dans son ensemble est appelé à changer. Contenus et méthodes inadaptés, faibles taux de réussite au baccalauréat , taux élevé de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur avec un effectif scolaire dépassant les huit millions d'élèves soit un quart de la population totale, chômage croissant, de la population active jeune sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique :

« Afin de faire face à ces défis, l'Assemblée Nationale Populaire a voté la réforme du système éducatif en juillet 2002, visant à une mutation qualitative de son enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique , sociale et économique. » (Benbouzid et Koîchiro, 2005 p33-34)

Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à régir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations.

9.2.Mission du formateur de l'enseignant :

D'abord , il est nécessaire de rappeler que dans la plupart des pays du tiers-monde, le statut du formateur n'existe pas . Généralement , il est exercé par un inspecteur auquel on attribue des tâches[1] qui sont loin des tâches que devra

[1] Telles que les titularisations, les inspections , les journées de formation théorique, les séminaires

accomplir le Formateur . Parfois encore , il y a l'enseignant-formateur qui , dix ans après l'exercice de son métier d'enseignant , assure une coordination pédagogique entre les enseignants faisant partie de la même équipe pédagogique.

Par ailleurs, « Former » est plus qu'une coordination, il s'agit d'un ensemble d'action qu'il faut entretenir aux moments opportuns :

"La compétence « Former » couvre l'un des domaines d'expertise du formateur, à savoir l'expertise sur les contenus. Dans la mesure où il est appelé, lors de l'exercice de sa mission de formation, à se confronter à des problèmes didactiques inhérents à la discipline, relatifs aux contenus à transmettre aux bénéficiaires de la formation qu'il forme, l'une des missions du formateur est donc de travailler sur ces contenus pour opérer des choix réfléchis, définir une structuration et guider les actions. Ainsi, le formateur se doit d'avoir les compétences lui permettant de concevoir, de mettre en place et de faire appliquer un plan d'action de formation conforme aux visées et aux contraintes organisationnelles, et d'assurer le suivi de ces actions de formation, leur évaluation, les régulations et les remédiations qu'elles nécessitent, tout en optant pour une ingénierie pédagogique appropriée aux objectifs de formation (situations, modalités, stratégies, évaluation)". (Guide pratique du formateur ,2023, P21)

En outre , le statut du formateur subit , quotidiennement , des mutations qui ont adapté ses fonctions selon les exigences sociales actuelles. A l'ère des réseaux sociaux, le progrès scientifique laisse une emprunte sur les actions et les enjeux des uns et des autres .

La formation pédagogique est, effectivement ,repensée à l'ère du digital car Il est important de maîtriser un certain nombre de savoir-faire :

"1. Recueil des représentations sur l'apport des TIC en contexte de formation.
2. Répertoire des pratiques enseignantes des bénéficiaires de la formation en matière d'intégration des TIC.
3. Connaissance de la stratégie du ministère en rapport avec l'intégration des TIC.
4. Intégration des TIC dans les pratiques de classe liées à la gestion de la formation, l'évaluation, la remédiation, l'accompagnement, dans une demarche collaborative.
5. Usages civiques, éthiques et responsables des TIC.

6. Modalités de formation par le numérique : alternance, classe inversée, enseignement à distance – EAD (autoformation) et paradigme « pratiquethéorie-pratique ».
7. Exploitation des ressources numériques dans les différentes pratiques de formation". *(Guide pratique du formateur ,2023,*p54)

Toutes les recommandations citées ci -haut nécessitent des modalités précises et particulières pour une mise en œuvre convenable .
Cela permettrait, par la suite, d'effectuer une évaluation objective et pertinente. La pertinence est relative aux actes d'enseignement qui représentent , dans l'ensemble, une seule réalité de classe à de nombreux aspects qu'il est indispensable d'expliciter.

10. La mise en place de l'évaluation dans les pratiques enseignantes :

L'évaluation, en tant que pratique identifiée dans le champs sociaux de l'éducation et de la formation , est l'objet d'un intérêt paradoxal . En effet , d'une certaine façon , sa visibilité et sa clarté varient en sens inverse :*« On s'intéresse de plus en plus à l'activité des évaluateurs , qu'il s'agisse d'en analyser les effets , d'en critiquer les modalités , ou , à l'inverse , de la promouvoir comme élément d'une véritable « culture » , il faut favoriser , dans notre système éducatif , une « culture de l'évaluation » , c'est – à- dire l'émergence d'un état d'esprit , d'habitudes , de réflexes même , grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites pour , en retour , infléchir ces dernières , si nécessaires »* . *(*Avanzini.G, 1996, p161)

En effet, l'évaluation envahit l'espace scolaire, de la maternelle à l'université. Mais en même temps, on ne sait plus très bien en quoi consiste cette opération, ni même à quoi elle sert vraiment, tant sont nombreux ses usages, différents les objets sur lesquels on lui demande de s'exercer, et diverses les circonstances de sa mise en œuvre. D'où la perplexité, sinon l'hostilité croissante des acteurs, sur le « terrain ». Ainsi, qu'elle soit célébrée ou vilipendée, l'évaluation demeure entourée d'un certain flou. Il importe donc de conduire un effort d'analyse destiné à clarifier les enjeux, conditions nécessaire pour éventuellement mieux asseoir les pratiques.

Or , à qui s'efforce d'identifier les lignes de force des débats ayant agité , ces 30 dernières années , les spécialistes de l'évaluation , il apparaît d'une part que ce qui se discute tourne autour de la question essentielle de la signification de cette activité , et d'autre part que l'on s'est trouvé placé devant quelques grandes alternatives opposant deux grandes types de réponses à la question discutée .

Ce sont ces grandes alternatives, qui constituent comme autant de dilemmes entre les propositions contradictoires desquelles on serait sommé de choisir, que nous allons caractériser, en ne nous interdisant pas, en chaque cas, de tenter de discerner que nous pourrions juger, pour des raisons qu'il conviendra d'expliciter, la plus pertinente.

Pour le sens commun, et sans doute pour la plupart des enseignants, évaluer signifie mesurer, ou encore, tenter de le faire. Ainsi, on pense assez spontanément que le problème pour l'évaluateur scolaire est de mesurer le plus objectivement possibles la performance d'un élève, placé dans une situation de compétition sociale. Une telle représentation a dû être dominante dans l'esprit des pionniers de la docimologie et on sait que ce terme a été proposé par Piéron Henri dans son ouvrage « *Examen et docimologie* », (1963, p 157).

En 1922, on désigne ce qui voulait être une nouvelle science des examens, ayant pour ambition de contribuer au perfectionnement des méthodes destinées à assurer les *« classements humains* ». Le paradigme docimologique , dominé ainsi par la double idée que l'examen est une pratique , scientifique ,de mesure (qu'il a pour objet de mesurer rigoureusement et scientifiquement une performance scolaire , par le moyen de la notation) , dont on doit pouvoir rendre compte scientifiquement par l'investigation docimologique , fut prégnant des années quarante aux années soixante , et continue à avoir cours , aujourd'hui , chez bon nombre de praticiens , pour qui la note qu'ils attribuent est équivalent d'une mesure objective . Dés le départ, la docimologie s'est donc enfermée dans une problématique de la mesure, ce qui l'a conduit à refuser toute autre signification à l'évaluation. Mesurer, ou disparaître, tel est en fait, pour elle, le dilemme.

En effet, « *Tous les résultats vont dans le même sens* » (Piéron.H , 1963 , 23) : Selon cet auteur, on ne diminue pas l'incertitude de la mesure en multipliant le nombre de mesures .Et les variations dans les notes de mathématiques sont aussi grandes qu'en lettres. Des examinateurs différents ne « mesurent » pas de la même façon les mêmes projets (désaccords sur le classement des copies) ; ils n'utilisent pas de la même façon les échelles de notes (dispersion des notes ; décalages des notes moyennes) ; de plus, ils sont instables dans leurs jugements :

« Quelles conclusions en tiers ? La première – et quasiment la seule qu'en tire la docimologie – est qu'il convient de rechercher les causes de biais pour tenter de les neutraliser. Un effort est certes méritoire. D'une part , parce qu'il permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles s'exerce l'acte d'évaluation (a priori) ou de remédiations (a posteriori) susceptibles d'éliminer les écarts les moins admissibles , ou les injustices les plus criantes » (Hadji.C , 1989 , p .97-99)

Ainsi, l'effet de compréhension et d'analyse expérimentale de l'activité d'évaluation ; visible dés les premiers travaux de Piéron, dont on peut seulement regretter qu'ils aient visé que l'amélioration des procédures d'examens et de notation, négligeant ainsi de poser les questions de la pertinence de l'examen et du sens de la notation, débouchera, avec les travaux de Noiret et Caverne (1978), sur une description fine du comportement du sujet évaluateur. Ainsi sont mis en évidence des « déterminants » et des « mécanismes » dont la connaissance est précieuse :.

« les causes de la situation que l'on déplore sont à rechercher non seulement du côté de la variabilité de l'évaluateur (variations de l'humeur , attitudes affectives , divergences d'intérêts) , ou du jeu de facteurs sociaux qui font de l'examen , pour partie , une épreuve de reconnaissance sociale , mais encore de l'existence d'effets (d'admission , d'ordre ou de contraste) produits par les conditions psychologiques ou contextuelles de l'activité d'évaluation. (Bourdieu.P et Passeron.J-C , 1970 , p.149 -150)

Cependant , tant qu'on ne s'interroge pas sur la pertinence de l'idée selon laquelle l'évaluation est une mesure , et , plus largement sur le sens et la

pertinence de la recherche de l'objectivité , est on est condamné à n'avoir de choix qu'entre progresser dans la conscience , toujours plus malheureuse , et peut-être , à la longue , résignée , de l'infirmité d'une telle mesure , ou être victime du vertige qui menace lorsqu'on prend conscience du fait que l'évaluation n'est pas une mesure

En outre, les notes dépendent, parfois de l'idéologie des enseignants , de leur humeur , de leur degré de sévérité ou d'indulgence , de l'allure de l'élève (à l'oral) , de ses performances antérieures (effet d'assimilation) ,de son statut scolaire (effet source) , voire de son appartenance socio- économique (effet de catégorisation) , ou encore de la place de la copie dans un lot , ou de la performance de celui qui précède.. Sous quelle dimension saisit –on donc une copie ? « *Dans la plupart des cas, l'évaluateur scolaire ne se pose aucune question. Serait – il excessif de dire qu'il a raison ? Au - delà du paradoxe, cela reviendrait à affirmer qu'il a intuitivement compris que l'évaluation n'est pas la mesure d'un objet, mais la « lecture orientée d'une réalité qu'est l'objet, d'attentes sociales particulières* ». (Hadji.C, 1992, p29)

Mais s'agit-il vraiment d'évaluation ? Les indicateurs de coût et de fonctionnement permettent de décrire la réalité ; et les résultats s'apprécient d'abord par rapport aux objectifs. Or , selon Hadji, il sera possible de mettre en rapport de plusieurs façons les coûts , le fonctionnement et les résultats . L'efficacité ne se mesure que par un rapport : de quoi sur quoi ? Il n'est pas facile de définir et de distinguer « efficacité, efficience , rendement , et réussite **»**. Pour évaluer au sens propre , un établissement scolaire ,il faudrait pouvoir apprécier la valeur qu'il ajoute : quelle différence peut – on observer entre le « bagage » de l'élève à la sortie et son bagage à l'entrée ? Cela exige que les résultats éventuellement mesurés soient rapportés à l'environnement : origine sociale des élèves , niveau de départ , par exemple – et l'on retrouve la nécessité de la contextualisation .

C'est pourquoi la valeur ajoutée ne se fond nullement avec les résultats . Et c'est pourquoi il est impossible de ce contenter d'un seul indicateur.L'évaluateur est ici face à deux risques symétriques : celui de « diluer » son travail dans un nombre trop grand d'indicateurs , qui ne permettront plus de voir l'essentiel et de dégager des significations du constat ; celui de réduire la réalité et son sens en se contenant d'un seul indicateur , censé tout exprimer .

Ainsi , s'ils sont en effet nécessaires pour saisir la réalité , des indicateurs ne constituent pas , à eux seuls , un instrument suffisant d'évaluation . Autrement dit encore , une instrumentation , aussi sophistiquée soit- elle , n'est pas un gage de bonne évaluation , dans la mesure ou l'évaluation est plus qu'une simple analyse , et exige qu'on prenne parti , dans l'axe d'un questionnement . les chiffres ne parlent jamais d'eux - mêmes , et ne prennent leur sens que dans une problématique explicative . L'intérêt majeur du paradigme informationnel est sans doute, de plaider pour un élargissement de l'observation.

Selon Phillipe Perrenoud Mieux voudrait parler d'observation formative que d'évaluation , tant ce dernier mot est associé à la mesure , aux classements , aux carnets scolaires , à l'idée d'informations codifiables , transmissibles , comptabilisant les acquis et les lacunes .

Ainsi, cette observation est formative quand elle permet de guider , d'optimiser les apprentissages . Une telle observation peut s'opérer selon ses modalités très variées, porte sur un champ divers et complexe (niveau de maîtrise , processus d'apprentissage , attitudes des élèves) , et s'efforce d'interpréter les observables selon des modèles dont le niveau d'élaboration est variable . Mais c'est alors la notion d'évaluation formative qui est en jeu et , avec elle , l'idée que la fonction centrale de l'évaluation est la régulation ce qui nous place devant un dernier grand débat : apprécier ou agir car :

"– Elle fait partie intégrante du processus de formation.
– C'est un processus pédagogique qui s'inscrit dans la pratique du formateur.
– Elle est tournée vers les bénéficiaires de la formation en lien avec les objectifs de formation et le référentiel.
– Plus les bénéficiaires de la formation sont associés à l'évaluation, plus celle-ci permet de travailler sur les processus et stratégies d'apprentissage. "(Guide pratique du formateur (AUF,202, p68)

La formation elle -même nécessite une évaluation permanente selon deux dimensions :

"– Une évaluation globale qui analyse le système de formation : dispositif, programme, actions…

– Une évaluation tournée vers la personne professionnelle, qui recouvre la validation, l'accompagnement, la reconnaissance, l'orientation…"

Cela pourrait être effectué selon des niveaux différents:

• Évaluations directes « à chaud » :

– Évaluation de la satisfaction des bénéficiaires de la formation.

– Évaluation des acquis et des apprentissages.

• Évaluations « à froid », différées :

– Évaluation du transfert en situation professionnelle.

– Évaluation des résultats sur le système"(Guide pratique du formateur (AUF,2023, p68)

Ainsi, nous pouvons dire que la classe du FLE est un espace qui englobe de nombreux facteurs divergents dans les objectifs mais convergents dans les finalités0

Conclusion du chapitre 01 :

La réalité des pratiques enseignantes algériennes constituent un véritable problème actuel. 20 ans après l'installation de la réforme éducative de 2003, un autre facteur surgit lorsqu'il s'agit de diagnostiquer les situations d'échecs abusifs dans le paysage éducatif au cycle secondaire .

En effet , les recherches en didactques ont démontré qu'ily a une une absence de prise de conscience flagrante . Les facteurs qui agissent dans les situations d'enseignement/ apprentissage sont nombreux selon les diagnostics effectués par de nombreux chercheurs et universitaires.

Par ailleurs, la recherche documenaire concernant cet aspect a révélé de nombreux paramètres qu'il est indispensable de contextualiser voire exploiter dans le terrain afin que les résultats scolaires soient orientés vers une réussite pédagogique sur les deux axes : l'enseignement et l' apprentissage.

Pour qu'il y ait un enseignement effectif et un développement de compétences, nous devons inciter les apprenants à apprendre en situations –problème. De nombreux chercheurs insistent sur le changement de paradigme : de l'enseignement à l'apprentissage car quand l'enseignant adopte une logique algorithmique[1], il représente ses cours de façon systématique: démarche qui pourrait entraver ses actions et ses objectifs.

En effet , il est nécessaire de s'intéresser à deux types de compétences générales:

1.relationnelles : qui regroupent le travail en équipe, la prise de contact avec les autres membres du groupe : de manière générale, on doit valoriser la communication humaine dans le milieu scolaire (savoir-être).

2. cognitives : varier les différentes situations qui englobent les savoirs, les savoir-faire, apprendre à distinguer l'essentiel du facultatif, le constat de l'idée, l'information valide d'information erronée.

De cette façon l'enseignement devient significatif et transférable , ce qui permet à l'apprenant d'ancrer ses acquis en contexte scolaire ou extratrascolaire-social.

[1] Selon la conception de Tardif.J

CHAPITRE II : L'enseignement du français au cycle secondaire : contexte pédagogique « théorique »

CHAPITRE II : L'enseignement du français au cycle secondaire : contexte pédagogique « théorique »

Introduction :

L'école algérienne doit s'engager dans la transformation rapide que connaît le pays aux niveaux politique, économique et social et « s'acclimater », estiment certains, à un nouveau contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique, mais aussi et surtout parce qu'elle fait l'objet, depuis deux décennies, de vives critiques aussi bien de la part des parents, des députés et d'autres observateurs, que de la part des principaux concernés, à savoir les enseignants et les élèves voire , parfois, du ministère, qui ont pu la qualifier et de « sinistrée », une réforme dans le secteur de l'éducation s'est imposée. Un quart de siècle après la première, le Ministère amorce alors, en juillet 2002, une deuxième réforme de son système éducatif national, en s'engageant à la suite d'autres pays dans l'approche par les compétences. Une réforme des programmes s'impose également non seulement à cause, des exigences de la réforme, mais également parce que – mis à part quelques petites retouches – ces programmes sont restés dans la « logique » dictée par l'Ordonnance N°35-76 du 16 avril 1976, et ils ont été violemment critiqués, depuis au moins la fin des années quatre-vingt. A ce sujet Kaci.T (2003, p169) écrit :

« La mise en place d'un système éducatif adapté aux ambitions d'une révolution sociale nécessitait un projet nouveau. Or, la réponse aux défis immédiats a fait remettre à plus tard le problème. L'héritage de l'enseignement traditionnel (écoles coraniques, zaouïas et medersas) a également laissé ses empreintes. Essentiellement à vocation religieuse, cet enseignement a été traversé par des influences politiques et pédagogiques variées, souvent conflictuelles. Il ne constitue pas à proprement parler un système. Bien qu'auréolé par son action effective de conservation de la langue et des valeurs religieuses et culturelles nationales, cet enseignement ne constituait pas un système à même de prendre en charge une politique d'éducation nationale. Son éparpillement, ses conflits internes, le caractère traditionnel est limité de ses contenus et de sa pédagogie n'en faisaient pas une alternative pour une société en pleine transformation. Il a cependant marqué le développement de notre système éducatif, notamment dans certains de ses contenus d'enseignement et de ses orientations pédagogiques ».

La mission n'est pas facile pour les acteurs des actions pédagogiques. Dans le terrain , de nombreuses défaillances ont été enregistrées

1. L'enseignement du FLE dans le contexte scolaire algérien au cycle secondaire :

Les programmes d'étude sont un élément important dans l'enseignement de l'écrit et de toutes les disciplines puisqu'ils constituent le cadre obligatoire dans lequel l'enseignant exerce sa fonction..L'enseignement du français au lycée a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. En effet, selon les programmes, à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

-accéder à une documentation diversifiée en langue française ;

-utiliser le français dans des situations d'enseignement/apprentissage (cours magistral, travaux pratiques et dirigés…) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (prise de notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses) ;

-Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même.

En résumé, nous dirons, selon les programmes, qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle et les contraintes de la communication sociale .

Pour atteindre les compétences finales du cycle secondaire, la formation s'articule sur trois plans de formation (un pour chaque année secondaire). Chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques. Chacune de ces

compétences met en œuvre un certain nombre de capacités cognitives, socio-affectives, psycho-motrices déjà présentes chez l'élève et que l'enseignant tâche à es développer par sa pratique enseignante.

Les programmes sont conçus de manière à aider les enseignants à :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage » en s'orientant vers les démarches qui feront de l'apprenant « un partenaire actif dans le processus de sa formation » et qui viseront progressivement son autonomie ;

-doter celui-ci « d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication » vu que l'acquisition d'une langue ne peut être efficace « si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel » » et que la maîtrise d'une langue constitue « un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) » et le moyen le plus objectif de connaître l'Autre par « une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité » ;

-favoriser l'intégration des acquis grâce à l'approche par les compétences qui *« permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école » ;*

-développer chez l'apprenant *« des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération »* et la curiosité, l'envie d'apprendre à travers la réalisation de projets collectifs.

En outre, le cadre théorique fixé par les concepteurs s'appuie essentiellemnt sur la linguistique de l'énonciation, l'approche par compétences /pédagogie d'intégration et le courant cognitiviste dans une perspective communicative .

Benbouzid, ministre de l'Education nationale, qui parle de *« refondation du système éducatif »* explique que *« C'est une pédagogie nouvelle, c'est une approche par compétence qui remplace*[1] *l'approche par objectif »* et que cette nouvelle approche vise à rendre *« l'élève partie prenante dans la conception de son cours. C'est un élément actif »*

[1] Ce point a été vérifié dans « le chapitre 01 » lorsqu'on a évoqué le rôle de l'APC ET la PO dans les pratiques enseignantes

2.De la pédagogie de projet à la pédagogie d'intégration ou l'inverse ! : Approche par l'intégration des acquis :

Dans les années quatre-vingt [1], un autre courant important tentera une synthèse de diverses propositions alternatives touchant les dispositifs ,l'apprentissage , les démarches ,mais aussi les savoirs disciplinaires . L'accent se déplace de l'enseignement à l'apprentissage (comment le Sujet construit le savoir) en fonction de l'idée selon laquelle il faut réduire l'écart – important pour certains élèves – entre le mode (dominant) de l'apprentissage scolaire et les modes (dominants) de l'apprentissage social . Dans cette perspective , la production devient centrale : « On n'apprend pas avant de faire, on apprend en faisant , parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut les surmonter pour continuer le travail ».

Les contenus ne sont donc pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle . C'est le projet , dans sa logique ,qui doit organiser les apprentissages , les contenus , les exercices ..

Ce type de pédagogie, mis en Algérie vers l'année 2003 [2], tente aussi de répondre à la construction parfois difficile de la motivation (ou à son absence) par son élaboration collective à l'intérieur de l'espace de la classe . Cela explique les phases indispensables de négociation du projet et de ses modalités de réalisation qui doivent faire l'objet d'un contrat explicite .

Tout ce dispositif est géré par le collectif – classe , avec des séances de programmation , de socialisation des activités et des produits des groupes , de régulation (portant sur les relations) et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et , si possible , de l'école , ce qui doit contribuer à fonctionnaliser et à finaliser les activités .

---

[1] On situe généralement les origines de cette approche autour des années 1920. 1918: article de Kilpatrick: « The Project Method », FREINET, DECROLY….En Europe. la démarche du projet connaît un essor considérable dans l'Education nationale depuis les années 1970. La mise en place de cette pédagogie en Algérie était vers l' année 2003.

[2] Année peu tardive par rapport aux pays occidentaux , nous semble t-il.

Dans ce cadre pédagogique global ,les formes de travail peuvent être très diverses (en fonction des séquences et de leurs objectifs) , accordant une large place à différenciation et aux groupes . Complémentairement, l'hétérogénéité des élèves n'est pas considérée comme un handicap mais comme une richesse pourvu que les dispositifs de travail la gèrent explicitement: des compétences diversifiées mises au service d'un projet commun et d'une co-formation .

Par ailleurs , un dernier point du rupture mérite d'être mentionné . On considère ici -contrairement aux conceptions « traditionnelles » - que c'est le pouvoir donné » aux élèves dans cette structure qui nécessite et motive l'appel aux techniques et non l'inverse. Il est évident qu'un tel mode de travail pédagogique a des effets importants quant aux contenus et aux compétences. Des domaines spécifiques du français se trouvent plus « naturellement » convoqués que dans d'autres modes : tout ce qui concerne la pragmatique, l'énonciation ,la communication (en fonction de l'importance et de la diversité des situations de la socialisation …) ainsi que les différents types de textes correspondant à la diversité des tâches engendrées et assumées par les élèves (contrats , comptes rendus des séances ,résumés , argumentataires …) .

Les exemples réalisés de pédagogie du projet sur le terrain de la didactique du français ont souvent été des expériences d'écriture longue. Cela a pu entretenir certaines confusions . Tout travail en projet n'est pas forcément de l'écriture longue . Toute écriture longue n'est pas forcément un travail en projet. A partir de ce constat , il convient d'éviter de confondre les avantages et les désavantages de chacune des deux pratiques .L'écriture longue est une notion fort variable , désignant soit la longueur des textes (de petits romans ou de grandes nouvelles) , soit le nombre de séances , soit les deux . Elle convoque , en tous cas , des savoirs intéressants (sur la globalité des textes ,sur le travail en groupe) et impose , par sa logique , même de façon réduite , d'autres pratiques : réécriture , importance conférée à l'aide des pairs , négociation , évaluation formative ….Donc , s'il n'y a pas d'intégration sociale, le projet réalisé est inutile.

Selon Roegiers. X**,** il n'existe d'intégration que lorsqu'il y a apprentissage. Cette pédagogie permet de vérifier immédiatement après chaque activité si l'élève est capable de sélectionner parmi ses apprentissages ce qu'il doit intégrer dans sa production. Il s'agit de le placer devant des situations simples et concrètes lui permettant de réinvestir ses acquis dans son discours, oral ou écrit. Si l'élève ne réemploie pas ses acquis et ses compétences, il les perd.

En effet, l'objectif principal de cette pédagogie est de préparer l'élève à produire des discours cohérents face à des situations complexes qui nécessitent une action ou une réaction verbale ordonnée de sa part. C'est aussi le préparer à l'écrit (et à la parole) en classe, en intégrant dans un discours inédit, original et spontané les différentes acquisitions langagières capitalisées. Si cet élève ne peut pas intégrer ses acquis face à ces situations, il ne pourra pas dépasser l'opération de restitution de ce qu'il aura appris, donc il ne pourra faire usage que de sa capacité de mémorisation, aux dépens de ses capacités d'analyse, de synthèse, etc. Selon le même auteur , il existe deux moments dans lesquels l'intégration des acquis peut s'effectuer :

En premier lieu, il y a **«** la Situation d'Intégration Partielle **»** qui met l'élève devant une situation où il doit reproduire les savoirs et les savoir-faire dans un discours cohérent et bref. C'est un moment d'entraînement progressif à l'écrit. Ces situations peuvent se réaliser principalement en fin de séance d'Activité de Langue (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison). La multiplication de ces situations limitées dans le temps permet de conduire l'élève petit à petit vers la Production Ecrite Finale.

En deuxième lieu ,il y a **«** la Situation d'intégration Finale **»**à la fin de chaque séquence d'apprentissage, l'élève doit produire une courte rédaction de deux à trois paragraphes, dans laquelle il est appelé à réemployer, à intégrer particulièrement les acquis de la séquence[1] écoulée (mise en page, énonciation, lexique, grammaire, etc.). Cette production représente une situation idéale pour vérifier le degré d'assimilation des notions étudiées. C'est

[1] Nous avons traité les composantes de « la séquence d'apprentissage » dans « le chapitre 01 ».

un moment important d'évaluer (à blanc) la compétence de production et la compétence linguistique chez l'élève.
Cette évaluation ne serait pas significative et ne serait fiable et objective que si elle était faite sur la base d'une grille d'Evaluation, composée de critères de réussite très clairement formulés et qui répondent à tous les objectifs d'apprentissage fixés au début de la séquence. Dans le sujet inducteur, l'enseignant doit indiquer à l'élève la situation de communication (qui va parler dans la rédaction, de quoi, à qui s'adressera-t-il, dans quelle intention, ….etc.).

En revanche , un enseignement fait de façon frontale, de l'enseignant vers l'élève, ne présente aucune efficacité ni rentabilité au niveau des apprentissages, combien même l'enseignant aurait l'impression d'avoir réussi un bon enseignement sous forme de cours « magistral ». C'est bien beau d'expliquer, à sens unique, mais sommes-nous sûrs que tous les élèves ont compris ? En expliquant, ne sommes nous pas en train de superposer et d'imposer notre intelligence à celle de l'élève, pour enfin l'inhiber ? Est-il toujours capable d'absorber l'imagination et l'intelligence de son professeur ? Ne dit-on pas que la meilleure façon d'empêcher l'élève de comprendre c'est de lui expliquer ? Toutes ces questions sont légitimes, et elles ont fait l'objet de recherche de nombreux spécialistes et méthodologues .

En effet, Un enseignement n'est réussi que lorsque l'apprentissage est réel car en classe c'est l'élève qui doit travailler pour apprendre et non le professeur, et charge à ce dernier de trouver la pédagogie efficace qui permet à cet élève de se motiver pour aller à la découverte des connaissances et des méthodes.

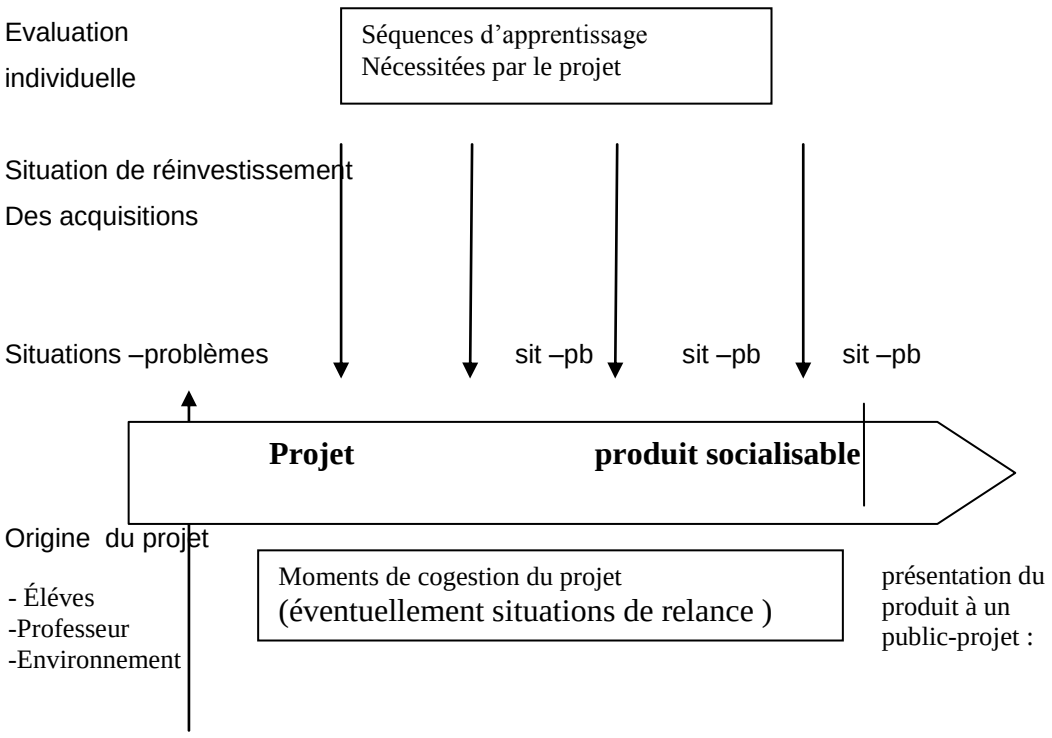
« le concept de projet est apparu dans des conditions historiques déterminées , avant d'être repris en philosophie et en pédagogie , puis de fleurir aujourd'hui dans une multitude d'expressions caractéristiques de notre époque : du projet d'orientation au projet de retraite , en passant par l'objet d'établissement , le projet d'installation professionnelle , etc »(Huber.M, 2005, p23).

La démarche de projet est un processus engagé par un acteur en vue de la réalisation d'une action. Elle suppose ***:***

-« Une représentation anticipatrice du processus et de l'état final (nos images mentales sont une force : il n'ya pas de changement possible sans un travail préalable sur nos représentations) ; -Une analyse de la faisabilité du projet ; -Une planification ; -Une prise en compte des affects (« désir – origine » , désir de production d'un changement, faire l'expérience d'un changement de soi à travers le changement du réel , etc .) . » (Huber.M,2005,p11) .

De ce fait , la pédagogie du projet peut être définie comme de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise .La résolution des problèmes rencontrés au cours de cette réalisation va favoriser la production et la mobilisation de compétences et de savoirs nouveaux.C'est ce qu'illustre le schéma suivant (Huber.M,2005,p11)

(Figure n°08): Mobilisation des compétences dans la pédagogie de projet »



Par ailleurs, apprendre en projet ne signifie pas forcement « résoudre des situations-problèmes », chaque situation désigne , selon Roegiers.X(2011,p16):

« *les relations qu'entretiennent une personne ou un groupe de personnes avec un contexte donné.Ce contexte se caractérise essentiellement par l'environnement dans lequel les personnes se situent : un ensemble de circonstances à un moment donné. Une situation ne pose pas nécessairement problème. C'est par exemple le cas d'une fête de famille, ou d'une promenade entre amis »*

Ce qui signifie que chaque type de « pédagogie », qu'elle soit de projet ou d'intégration, a ses propres principes et ses propres finalités. Ainsi, « le projet » est une intégration finale qui nécessite de nombreuses intégrations partielles : c'est-à-dire de l' intégration partielle à l'intégration totate de la production écrite.

3.La place de la production écrite dans les programmes de 03ème année secondaire

Les programmes d'étude présentent la maîtrise de l'écrit comme une condition essentielle de la réussite scolaire, sociale et professionnelle puisqu'elle participe à la construction de la pensée et du rapport au monde et elle contribue à l'épanouissement de l'individu. A ce double titre, l'apprentissage de la production de textes, constitue un enjeu essentiel de l'enseignement du français dans les classes de 3ème AS d'où les objectifs qui lui sont attribués. En classe de 03ème A.S, l'activité d'écriture a cinq objectifs majeurs :

1. Maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle (textes argumentatifs).
2. Perfectionner l'écriture des textes narratifs complexes.
3. Rédiger un texte expositif à partir d'un schéma.
4. Rédiger un commentaire personnel sur une œuvre lue.

5.Rédiger un résumé ou une synthèse de documents ou un compte-rendu critique.

Ainsi, dans la progression des cycles précédents(moyen et primaire), on

conduit[1] les élèves à produire des écrits fréquents et diversifiés (narration, description, explication, expression d'opinion, commentaire), dans une perspective régie par les objectifs cités plus haut.

Toutefois, malgré les énormes progrès constitués par les programmes, les pratiques pédagogiques et l'horaire consacré à l'écrit montrent que les instructions officielles reflètent une vision incomplète de ce qu'est l'écriture puisqu'il y est fait peu d'allusion à l'acte d'écrire lui-même, et une vision traditionnelle visible surtout par l'accent mis sur les connaissances de la typologie textuelle (structure) et étroitement linguistique (lexicale, grammaticale et orthographique……). Il ne s'agit donc pas de l'intégration des différentes composantes de l'acte d'écrire vu dans sa complexité comme un processus cognitif qui intègre des sous-processus inhérents dans toute activité d'écriture, mais d'un simple réinvestissement des acquis linguistiques puisque les textes officiels préconisent pour réaliser les objectifs cités précédemment de :

a) Développer les compétences grammaticales ;
b) Poursuivre et consolider l'apprentissage des aspects linguistiques ;
c) Développer les compétences textuelles et discursives ;
Tout cela nous permet d'extraire les remarques suivantes :
1) L'écrit est vu dans son aspect normatif : langue correcte, respect de la structure du texte…. ;
2) L'aspect communicationnel est totalement absent ;
3) L'aspect cognitif est complètement négligé.
Il est clair que la conformité des moyens didactiques avec les principes des démarches dans lesquelles ils s'inscrivent est capitale pour la réussite de l'application de celles-ci. Le lien existant entre les manuels et les pratiques devient très étroit avec des enseignants qui – faute d'une bonne formation et/ou information – ne peuvent pas créer leurs propres moyens didactiques qui leur permettraient de se libérer de ceux mis à leur disposition. Ce qui n'est, en fait, pas toujours facile. Perrenoud.P (1995, P 25) pense d'ailleurs que si l'enseignant doit gérer seul des situations d'apprentissage complexes, il n'est

[1] « Amener l'élève à … »

toutefois pas tenu de créer : « *À jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres »,* et qu'il faut donc que les éditeurs et didacticiens mettent à sa disposition les matériaux adéquats.

Or, les théoriciens pédagogues ont beau fait l'éloge des démarches actives, les élaborateurs des manuels, constatent certains, n'appliquent que très rarement leurs recommandations. Ainsi, quand les manuels ne se caractérisent pas par l'éclectisme que remarque, ils restent souvent dominés par la logique traditionnelle. Ainsi, on remarque que toutes les méthodes ou des manuels élaborés, après 1980, réclament leur appartenance au courant communicatif, mais qu'en fait, *« Force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre »*. Perrenoud.P, (1995, p13) aussi fait remarquer que même si les manuels changent de "look" et deviennent moins rigoureux voire moins austères, « *si certains proposent des situations ouvertes, des énigmes, voire des activités qui ressemblent à des projets, ils ne s'inscrivent toujours pas dans la perspective des pédagogies actives et la pédagogie transmissive reste dominante ».*

En outre, les situations économiques ou pédagogiques particulières de certains pays, dont ceux du tiers-monde, peuvent retarder davantage l'application des méthodes actives. En effet, Cuq.J-P (1991, p167) attire par exemple notre attention, en traitant des méthodes de l'enseignement du français en Afrique, sur le fait que les conditions qui prévalent dans ce continent *« font que les manuels scolaires y ont une durée de vie généralement plus importante qu'en France ».*

L'expérience nationale locale à ce propos a laissé ses empruntes en Algérie.Avant la réforme entamée en 2002, qui n'est d'ailleurs pas encore achevée, les programmes et manuels scolaires, hormis quelques petits réajustements, sont restés pratiquement les mêmes durant un quart de siècle. D'ailleurs, la refonte s'est en réalité imposée dés les années 1990, et a été jugée comme étant trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la

société Par ailleurs, ceux édités pour accompagner les programmes issus de cette réforme, et qui sont censés être meilleurs que ceux qu'ils remplacent, ne sont pas toujours à la hauteur des espérances. C'est ainsi que le professeur Lagha.A (2005, p65) , traitant des soixante-neuf manuels scolaires édités, entre 2002 et 2005[1], constate que certains d'entre eux souffrent de quelques inexactitudes scientifiques tandis que d'autres *« ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus »*. Notre propre observation de certains des manuels de français algériens, anciens ou récents, nous permet de vérifier la validité de la plupart de ces observations :

« *Par ailleurs, le manuel de français le plus récent des manuels destinés aux élèves de la 2e année des lycée , bien qu'il soit publié après l'adoption de l'approche par les compétences, s'avère plus proche des manuels traditionnels, que des manuels fondés sur cette approche ou sur une pédagogie active* » (Zegrar.B,2006,13)

La plupart des leçons de langues sont encadrées par des passages théoriques, les exercices sont souvent décontextualisés, etc. Il est de ce fait, nous semble-t-il, moins « actif » que ceux édités avant la réforme,: *« La plupart des manuels qu'il nous est donné de consulter, qu'ils soient d'autodidaxie ou destinés à d'apprenants en situation institutionnelle, qu'ils soient algériens ou provenant de France, sont malheureusement loin d'infirmer les critiques des auteurs cités plus haut. Nous constatons, en effet, que ces manuels se présentent le plus souvent sous le schéma traditionnel : cours théoriques suivis d'exercices structuraux »* (Ammouden.M, 2007, P 53) .

Ainsi, les méthodes traditionnelles sont toujours présentes, voire dominantes, dans les pratiques. Par ailleurs, on trouve que le modèle de « la transmission », qui considère l'élève comme *« une page blanche à écrire »* et la connaissance comme un contenu qui viendrait s'imprimer dans sa tête, est toujours vivace. Rieunier.A *(*2000, p60) , constate aussi que les pratiques des enseignants sont dominées par le cours magistral ou son équivalent actuel dans le primaire et le secondaire, le cours dialogué. Il précise que *« Dans les deux cas, il s'agit de pédagogie traditionnelle ».*

[1] On ne sait pas si une autre recherche a été menée depuis 2005 à nos jours

Ceux qui traitent de l'enseignement des langues font le même constat. Ainsi, Porcher.L(2004,p10) qui est persuadé qu'aujourd'hui l'enseignement/ apprentissage des langues doit être, indiscutablement, limité par la finalité qui consiste à enseigner ce qui est *« utile pour la vie immédiate »* de l'apprenant en le dotant de la *« capacité à communiquer »*, affirme que cet objectif se heurte, à une certaine résistance de la part de l'institution qui a tendance, malgré les travaux des chercheurs, des innovateurs et de certaines organisations officielles, à continuer à enseigner comme dans le passé .

Dans l'article où elle retrace l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE, jusqu'à 2001, Rodriguez.S (2001, p 32) termine par une partie intitulée *« l'éclectisme actuel ».* Elle y affirme que l'enseignement du FLE est entré dans une phase caractérisée par une crise des méthodologies, et qu' *« il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord »*. Cette période a commencé, selon elle, depuis une vingtaine d'années. Elle parle, ainsi, d'« *un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés* ». Elle explique enfin que les enseignants rejettent toute imposition et se libèrent des contraintes des méthodologies constituées et des manuels. Ils fabriquent leurs propres méthodes à partir d'éléments de cours empruntés à différentes autres méthodes.

Les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001, p103) font également allusion à cet éclectisme. En effet, dans le chapitre 6 qu'ils consacrent aux « *opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues »* , ils reconnaissent d'une part l'absence d'une réponse unanime à la question « *Comment les apprenants apprennent-ils ? »,* et d'autre part, l'existence de nombreuses façons d'apprendre et d'enseigner les langues. En conséquence, ils parlent d'options méthodologiques et précisent d'ailleurs que leur cadre « *n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix ».* Ils n'écartent pas par ailleurs, la possibilité que certains praticiens puissent penser que leurs objectifs seraient mieux atteints par d'autres méthodes que celles préconisées dans le CECRL ; et ils invitent enfin ceux-là à en parler avec eux et avec les autres partenaires

du Cadre. Cet éclectisme qui se trouve dans le domaine des langues étrangères se caractérise par ses combinaisons d'approches variées, ses retours aux anciennes méthodes, ses tendances à l'autocritique, son aspiration à la décrispation.

Nous pensons que cet éclectisme peut s'expliquer, entre autres, par l'abondance des moyens didactiques dont l'utilisation est désormais facilitée par la présence de moyens de reproduction (photocopieuse, imprimantes), le souci de répondre aux profils hétérogènes des apprenants, la complexité des recommandations que véhiculent les nouvelles approches, auxquelles les enseignants ne sont pas suffisamment préparés, et le manque de moyens didactiques concrets permettant la mise en œuvre de certaines théories.

Les principes des pédagogies actives, fortement présents dans la théorie et les principes des approches retenues aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage des langues, ne sont, donc dominants ni dans les moyens didactiques, ni dans les pratiques effectives des enseignants. Comment pourrait-on expliquer ce paradoxe ?

Nous pensons que la place privilégiée dont jouissent les pédagogies actives dans les réflexions/propositions théoriques d'aujourd'hui est essentiellement due à l'échec constaté, partout et par tous, des méthodes traditionnelles. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que le très faible recours aux pédagogies actives peut s'expliquer - selon les cas - par l'une ou plusieurs des causes suivantes :

-1.La surcharge des groupes d'apprenants, surtout dans les pays sous-développés, mais aussi pour d'autres comme ceux du Maghreb. Il est clair qu'il est difficile, de centrer un enseignement/apprentissage sur l'apprenant quand on travaille avec des groupes d'une quarantaine d'éléments, surtout quand, l'hétérogénéité est très forte.
-2.La surcharge des programmes : le principal inconvénient des méthodes actives est, fort probablement, qu'elles sont «coûteuses en temps » ; de ce fait, l'enseignant ne peut s'appuyer sur elles que s'il sait qu'il pourrait réaliser une

bonne part du programme qu'on lui propose, d'où la nécessité de son allègement.

-3.Des insuffisances dans la formation des enseignants : même quand on a affaire à des enseignants qui sont diplômés d'universités, et qui sont convaincus de l'intérêt des méthodes actives, il n'est pas évident que ceux-là sachent appliquer une pédagogie active. En effet, certains remarquent que, même quand la conviction ne fait pas défaut, les enseignants sont nombreux à ne pas trop savoir comment procéder ni comment organiser les activités d'enseignement-apprentissage d'où l'intérêt de penser par exemple, à une formation d'enseignants à des observations et analyses de pratiques grâce par exemple à des enregistrements vidéos.

-4.Le manque de moyens didactiques favorisant ce type de pédagogie : cet élément peut être un autre obstacle, surtout pour les enseignants qui n'ont pas l'habitude de concevoir leur outil. En outre, le manque de moyens techniques et de médias (bibliothèques, salle Internet, manuels adéquats …) ne peut que compliquer davantage la situation.

-5. Les points de langue abordés obéissent fréquemment à une entrée par contenus fragmentés. On y remarque donc : le manque de tâches et d'activités ; la rareté des propositions d'évaluations diagnostiques et formative ; l'absence fréquente de situations-problèmes, de projets et d'autres situations d'intégration, etc. Nous trouvons enfin que les thèmes des supports ne sont pas toujours proches ou motivants pour le public auquel ils sont destinés.

Pour toutes ces raisons, nous voudrions que les « metteurs en scène » de l'activité d'enseignement/apprentissage prennent en considération la seule situation d'apprentissage concrète « proche du monde réel » qui est cette production écrite, en évitant toute allusion et en l'intégrant dans les pratiques de classes réelles.

4. La composante pragmatique de la classe de langue

L'approche communicative, qui a dominé les méthodes d'enseignement, s'est concentrée sur le développement de la compétence sociolinguistique et langagière. Cela signifie, en théorie, que l'élève apprend à distinguer et à manier différents registres dans la langue cible . Il y a cependant des obstacles de taille : premièrement, l'input oral et écrit que les apprenants reçoivent est limité aux registres formels.

Deuxièmement, les apprenants ont rarement l'occasion d'utiliser leur langue cible comme authentique instrument de communication. Considérons d'abord le problème de l'input . Un trio de chercheurs canadiens, R.Mougeon , K.Rehner é T.Nadasdi , ont analysé un échantillon de manuels de français employés dans les programmes d'immersion de Toronto . Ils ont distingué les textes qui reflètent plus ou moins le français oral (dialogues , extraits d'entrevues) des textes appartenant au français écrit (textes rédigés par les auteurs des manuels , extraits d'œuvres littéraires , extraits d'articles publiés dans la presse , etc .) . Les auteurs ont également examiné les cahiers d'activités pédagogiques associés à ses manuels. Leur but était de vérifier si les différentes variantes sociolinguistiques (en particulier les variantes populaires) figuraient dans ces cahiers et d'examiner comment on les présentait aux élèves.

Les résultats montrent une absence totale de variantes populaires dans les manuels .Les variantes informelles courantes au Canada se révèlent extrêmement rares .Le « ne » , par exemple , est maintenu dans les textes(ce qui est attendu) , mais il est aussi massivement maintenu dans les textes qui reflètent le français oral (alors que le taux d'omission moyen de « ne » au Canada approche les 98%)

Les rares cas d'effacement de « ne » ont été trouvés dans le discours d'individus dévalorisés (un garçon moins intelligent que ses copains et une bande de délinquants). Les auteurs constatent que la seule variante informelle et courante à être relativement fréquente dans les manuels est le pronom « on » .

Les variantes formelles par contre sont utilisées très souvent , voire catégoriquement :

« Dans l'approche communicative on formait »un communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre Européen de Référence, on se propose de former « un acteur social », ce qui impliquera nécessairement(…) de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions », dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interactions langagière entre apprenants » (Puren.C ,2002, p62)

C'est dans cette perspective qu'il faut inscrire l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

5. L'acquisition de la compétence pragmatique en langue étrangère :

Les études considérées couvrent un continuum entre, d'un coté, la compétence sociolinguistique (phénomènes de choix entre variantes informelles et plus formelles), et d'un autre coté , la compétence sociopragmatique et socioculturelle (usage de scripts appropriés) :

« La notion de didactique désigne la capacité -ou la disposition d'un discours- à délivrer des connaissances. La didacticité d'un discours peut être abordée de trois manières :
-en mettant l'accent sur la situation : en un lieu voué à l'apprentissage (école, institut, université), les participants de l'interaction sont « l e maître et l'élève », l'interaction a pour but (connu des participants)de permettre d'enseigner une matière disciplinaire donnée ;
-selon une définition formelle : s'attachant à des marques linguistiques montrant qu'il y a transmission de savoir (reformulation, définitions, mots métalinguistiques,..)
-selon la visée pragmatique : qui se dégage au fil des échanges par l'intention que les interactants manifestent : il s'agit pour le locuteur savant de faire- savoir, de convaincre du bien-fondé de l'apprentissage et, pour les partenaires apprenantss, de donner des signes que l'apprentissage s'effectue » (Cirucel.F, 2011, p22)

Il est également apparu que les langues qui avaient été apprises uniquement dans la salle de classe étaient choisies beaucoup moins souvent pour exprimer des jurons, et que la force de ces jurons était jugée moindre que pour ceux des langues qui avaient été acquises en milieu naturel ou par une combinaison d'instruction formelle et un séjour dans le milieu naturel :

« La pragmatique, à la confluence de réflexions de provenances diverses, se laisse difficilement circonscrire. D'un côté on a l'impression qu'elle n'a envahi que récemment les sciences humaines, de l'autre on l'entend évoquer pour des considérations sur le langage qui sont fort ancienne ».(Maingueneau.D,1990, p37)

Par ailleurs, qu' est – ce que qu'on entend par la compétence sociolinguistique , pragmatique et discursive d'apprenants dans des contextes d'apprentissage institutionnalisé ?

Tout d'abord , ces compétences s'acquièrent si difficilement et si lentement que les apprenants ne commencent à saisir leur existence qu'une fois que leur instruction formelle touche à sa fin . La raison est que ces compétences ne se laissent pas résumer en quelques formules et recettes toutes faites, comme c'est le cas pour des règles de grammaire. Même si certaines technique, comme l'approche fonctionnelle /analytique, évoquée ci-dessus , stimulent l'acquisition des normes sociolinguistiques , les apprenants semblent éprouver des difficultés à se souvenir simultanément de toutes les caractéristiques d'un registre particulier .

C'est pourquoi il faut par exemple avertir les apprenants qu'il est impératif de n'utiliser des mots familiers que dans un contexte approprié. Un locuteur natif en situation exolingue sera probablement moins choqué par une erreur grammaticale que par une « gaffe » sociolinguistique. Il se peut que le locuteur qui utilise des mots familiers indique une grande familiarité avec la langue , la langue lui « appartient » et lui donne le droit d'explorer ses confins les plus obscurs ou les plus osés . Si par contre le locuteur non – natif signale par son accent , ses erreurs grammaticales , sociolinguistiques et pragmatiques occasionnelles qu'il s'agit pour lui d'une langue étrangère , l'interlocuteur natif pourrait trouver l'usage de variantes stigmatisées incongru .

Il en est de même pour la compétence pragmatique : un élément discordant suffit pour faire basculer l'édifice. Ceci n'est évidemment pas dramatique mais risque de provoquer des problèmes de communication assez frustrants pour tous les participants.Les recherches de Romero-Trillo , Peeters montrent combien il est difficile pour des apprenants en contexte scolaire de saisir ces normes éphémères. Les professeurs de langue doivent être conscients des différences sociopragmatiques qui peuvent exister entre la langue maternelle de leurs apprenants et celles de la langue cible. Ils devront donc tenter de sensibiliser les apprenants aux différences et de stimuler leur « conscience métapragmatique » . Les professeurs doivent donc expliciter ce qui est implicite dans la langue cible et réveiller les capacités propres des apprenants à s'engager dans des analyses pragmatiques.

Ces constatations nous permettent à présent de formuler quelques suggestions pour améliorer l'enseignement des normes sociolinguistiques et pragmatiques en langue étrangère :

- Les méthodes de langue ne devraient contenir que du matériel authentique.

C'est – à- dire l'auteur du manuel ne devrait donc pas inventer des dialogues puisque ceux – ci seront artificiels, pauvres et stériles et risquent de limiter le développement de la fluidité conceptuelle dans la L2. Les documents écrits devraient être accompagnés d'un maximum de documents vidéos (documentaires, débats, extraits de films) qui permettraient aux apprenants de saisir les normes sociopragmatiques en contexte authentique.

Le développement des moyens de communication par internet (Computer mediated discursive) via les sites de chat (discours synchrone), les e – mails (discours asynchrone) ainsi que les visio – conférences restent une source importante de bain linguistique pour les apprenants dont chances d'interaction avec les natifs de langue cible sont rares ou presque inexistantes.

Aussi, est – il d'une importance capitale que ce moyen de communication est au fait un matériel pédagogique, il est aussi une source de loisir et de distraction pour les apprenants. Le résultat ne peut être que bénéfique pour tous les acteurs de l'acte pédagogique. Il y a lieu de signaler que l'authenticité ne réside nullement dans le choix du matériel pédagogique, mais « dans la

manière dont ce matériel est exploité par l'enseignant »[1]. L'unité minimale dans l'apprentissage ne devrait pas être le mot ou le morphème mais des unités de discours (scripts) produits dans des contextes spécifiés par des locuteurs natifs de la même génération que les apprenants. L'auteur de manuels devrait disposer de multiples corpus originaux. L'usage de scripts originaux pourrait également éveiller l'intérêt de l'apprenant au niveau du contenu.

Il est évident que l'auteur devra opérer un choix parmi les scripts authentiques mais il ne devrait pas craindre d'inclure des sujets délicats comme « le mariage précoce », ou de « l'humour » qui ne relèvent pas des thèmes tabous[2] mais il est important de rappeler que tout « le savoir enseigner » revient à la personnalité de l'enseignant qui deva atteindre son objectif spécifique de la séance , inculquer des valeurs sociales algériennes sans pour autant dépasser les limites du cadre instituionnel pré-défini par la tutelle. . Il s'agit, en effet, d'adopter la perspective du jeune apprenant et non celle du professeur adulte.

Par ailleurs, une littérature abondante a émergé sur les manières d'éveiller la conscience pragmatique des apprenants en milieu guidé. Cependant, et vu le fait que cette approche est encore dans un état embryonnaire, il reste difficile de la mettre en application, encore moins de prouver son efficacité dans la classe de langue.

Tout le monde sera d'accord sur le fait qu'on ne peut pas apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel .C'est donc dans la classe de langue qu'on pourra éveiller la conscience des règles sociopragmatiques mais ce n'est cependant qu'en dehors de la classe que la compétence sociopragmatique des apprenants pourra se développer : donc dans l'intégration totale de l'apprenant dans un projet social(tâche qui est en voie de disparition dans les pratiques enseigantes algériennes).

[1] On évoque également les pratiques enseignantes qui s'imposent dans ce contexte explicatif
[2] Religieux, idélogiques, politiques, sexuels interdits en classes algériennes

En outre , l'enseignant algérien devra s'assurer que les manuels de langue utilisés sont réellement communicatifs[1], comprenant l'éventail complet des registres oraux et écrits .

L'usage de documents audio – visuels authentiques permettra également d'attirer l'attention des apprenants sur des phénomènes de variation comme l'omission du « ne » , par exemple . Les échanges linguistiques avec des locuteurs natifs ou les périodes passées à l'étranger permettront aux apprenants d' être « dans le bain » et de développer leur compétence sociopragmatique. Ils pourront alors utiliser la langue cible comme véritable instrument de communication dans un contexte authentique. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront relier l'information morpholexicale et sémantique dans la mémoire explicite aux représentations conceptuelles dans la mémoire implicite, adapter leur schémas et scripts dans la langue cible afin de produire un discours sociopragmatiquement approprié.

Il reste à espérer que les auteurs de manuels de langue étrangère et de programmes scolaires s'inspireront des études mentionnées plus haut afin de mieux préparer les apprenants à la communication authentique en langue étrangère. Ceci ne pourra pas être atteint sans qu'il y ait une prise en charge des différences individuelles : il est temps de cesser de considérer la classe de FLE comme étant un groupe d'élèves homogène .

6. Gérer les évaluations des hétérogénéités actuelles:

Marie-Claude Grandguillot (2002,P5) affirme dans la conclusion d'une recherche: *« une classe hétérogéne est une mine ,car elle constitue à la fois une richesse à exploiter et un danger d'explosion »* .

Les classes homogènes : mettre ou ne pas mettre les élèves dans des classes hétérogènes , est –ce une question éthique , ou bien un problème moral ?

Question bien théorique au premier abord. L'école élémentaire accueille tous les enfants pour leur apprendre à lire – écrire – compter. On entend rarement

[1] Ou ils ne le sont pas

les instituteurs se plaindre de l'hétérogénéité de leur classe : c'est leur tôt . Au contraire, les professeurs de collège , à fortiori de lycée ,s'attendent à enseigner devant des classes homogènes (le terme de classe homogène apparaît d'ailleurs comme un pléonasme : par définition une classe est un ensemble constitué à partir d'une sélection préalable selon une logique de classement) :Issues des meilleures classes , et têtes de ces classes , les enseignants d'hier tendaient à reproduire les méthodes pédagogiques adaptées à ces regroupements : explications, interrogations, exercices, compositions et cela d'autant plus qu'aucune formation spécifiquement pédagogique n'était donnée à la plupart . L'enseignant déroulait le programme, il parlait , les élèves écoutaient ,faisaient leurs devoirs .

En outre, chaque cours permet aux élèves, soit de découvrir et de manipuler des noyaux de savoir , clés pour la compréhension des phénomènes historiques ou physiques par exemple , soit de s'entrainer à résoudre des problèmes qui développeront au fil des trimestres leurs capacités d'analyse et de synthèse .

Chaque séquence d'enseignement vise de nouveaux apprentissages. Cet objectif ne peut être atteint que si les élèves partagent ce projet , en étant marqués par le désir d'apprendre , s'ils participent . Cette curiosité n'est plus donnée car les classes sont hétérogènes , de sorte qu'il revient désormais à l'enseignant , tout en continuant évidemment à apporter les savoirs utiles , d'organiser les conditions de leur transmission et de leur acquisition en faisant en sorte que les élèves dans leur diversité entrent en apprentissage ,se comportent en apprenants comme on dit en sciences de l'éducation :

« Quand il s'adresse à un groupe relativement homogène , l'enseignant obtient ces comportements par des incitations ou des injonctions adressées à l'ensemble de la classe : il précise le sens des exercices proposés , indique les moyens et les méthodes à utiliser . Il organise des séances de correction collectives, suscite les questions. Certains communiquent les critères d'évaluation et demandent aux élèves de s'y référer. En retour, les élèves motivés, le groupe – moteur de la classe ,entrainent bon la participation des autres ; on accepte aussi que quelques exceptions confirment la règle .

Par contre, dans une classe hétérogène , l'activité du groupe est neutralisée sinon paralysée

par la diversité des niveaux et des attitudes . Le groupe est trop éclaté pour constituer un interlocuteur commun réceptif aux conseils et capable de progresser. Seuls les élèves motivés, ceux qui ont des raisons personnelles de s'intéresser aux mathématiques ou à la géographie , participent aux nouvelles connaissances ». (Grandguillot.M.C ,2002 ,p14)

Chacune des attitudes décrites plus haut va donc constituer pour l'enseignant non plus une donnée mais un objectif pédagogique à atteindre . L'enseignant doit désormais faire en sorte que chaque élève, quels que soient ses acquis et ses projets :

-Repère les finalités de la tâche qu'on lui demande de réaliser ;

-Utilise ce qu'il sait et se serve des ressources dont il dispose , travaille sur ses erreurs , etc .

Il ne s'agit plus alors d'injonctions ou de conseils mais de mises en situations réelles dans lesquelles le développement de ces comportements seront les objectifs visés. L'évaluation traditionnelle est un verrou important qui bloque toutes sortes d'autres changements .Le faire sauter, c'est donc ouvrir la porte à d'autres changements ».Le mot évaluation s'est immiscé dans le vocabulaire pédagogique autour des années 70 , à un moment ou les recherches en docimologie (étude des facteurs qui influencent la notation) mettaient en évidence le caractère arbitraire des notes . Il est alors apparu qu'on pouvait faire un lien entre l'échec et le fait de bloquer leurs efforts pour progresser .Le terme évaluation s'est peu à peu imposé , mais les pratiques ont peu évolué pour ne pas dire elles sont toujours les mêmes .

Par ailleurs ,après des tentatives pour supprimer purement et simplement les notes ou adopter un mode d'appréciation par lettres (A ,B,C,D,E) , on en est presque partout revenu aux notes chiffrés , décidément plus claires , apparemment plus objectives et aussi plus faciles à interpréter , en particulier pour les familles ; la moyenne constitue un solide repère : plus de 10 , ça passe, au dessous , danger ! Des élèves paresseux à compter sont capables d'acrobaties arithmétiques pour calculer le nombre de points qui leur manquent et quels efforts il faudra déployer – ou économiser – pour décrocher la fameuse moyenne (qui correspond souvent à une note qu'il n'a jamais obtenue) L'attachement des jeunes et de leur famille aux notes est une donnée

incontournable . L'attribution de notes est une garantie de sérieux pour les parents. Quant aux élèves, le moment où ils en prennent connaissance est toujours impatiemment attendu : cette note comptera peut -être dans la moyenne et pèsera dans les décisions de fin d'année. En effet, dans une classe hétérogène ou, nous l'avons vu, les résistances risquent d'être fortes, il faut d'abord susciter l'intérêt et assurer la participation . Si l'hétérogénéité d'un groupe renforce les intérêts individuelles, elle n'éteint pas, pour la plupart des élèves , l'intérêt pour les notes qu'ils obtiennent . « Les élèves n'aiment pas travailler mais ils aiment réussir. »

Pour ce faire, il est important de définir les objectifs et les communiquer . Le mot objectif s'est imposé dans le vocabulaire de la pédagogie , il désigne ce que l'on vise ,ce que l'on cherche à faire acquérir aux élèves et qu'ils ne possèdent pas[1] , l'endroit où ils doivent arriver .
Ceci n'est pas suffisamment explicité dans les programmes, qui, dans leur forme traditionnelle, présentent les listes de sujets à aborder , des morceaux de matière qui nomment des thèmes disciplinaires à aborder : par exemple , « la proposition relative , la concordance des temps » ,etc . Il reste à l'enseignant à trouver les moyens de transmettre ces connaissances de les transférer de l'état informationnel à l'état procédural.

Pour mieux mesurer et évaluer ces apprentissages ,actuellement , dans de nombreux enseignements de type professionnel ou général, apparaissent des référentiels qui présentent le programme sous forme de listes d'objectifs à atteindre par les élèves à la fin de l'apprentissage : « Ils seront capables de». Entrer dans un référentiel [2]est parfois rude pour qui n'est pas rompu à la formulation détaillée des objectifs.
C'est pour cela qu'il est plus réaliste de prendre personellement l'habitude, à partir des activités que nous proposons aux élèves et qui nous semblent utiles , de nous demander : « Qu'est ce que je veux qu'ils sachent faire ? » « Dans quelles conditions faut-il réaliser telle activité ou telle tâche ? »pour que cela

[1] Ou nécessite un développement de compétences particulières
[2] Document fourni par le ministère de l'éducation nationale . Il contient un descriptif détaillé des objectifs d'enseignement, un ensemble structuré d'information utilisée pour l'exécution ou la mise en place de l'activité d'enseignement/apprentissage.

soit évalué ultérieurement . C'est ce dernier point qui nous interesse le plus et que nous allons aborder dans la partie suivante .

7. Composantes d'une méthodologie d'enseignement du FLE par compétences spécifiques :

Lors d'une conférence menée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV[1] de Grenoble, par Claire Bourguignon, cette dernière évoque des innovations méthodologiques en voulant accorder de l'importance à l'approche communicative élaborée dans une perspective actionnelle ce qui a donné la naissance à un nouveau concept méthodologique à savoir : « l'approche communic-actionnelle ».

Pour Bourguignon, il faut proposer à l'élèves des tâches communicatives dans lesquelles il est impliqué ; par exemple, en écrivant une lettre ou en échangeant avec son voisin, mais il faut cibler davantage des actions d'ordre « social ». Dans ce contexte, l'action se caractérise par l'ensemble des paramètres qu'il faut prendre en compte pour qu'elle réussisse, sachant que l'intention seule ne garantit pas la réussite de l'action. Elle définit le scénario d'apprentissage-action comme une *« simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale ».*[2]

Dans ce contexte, Bourguignon considère le terme « mission » comme synonyme de « projet »**.** Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de « micro-tâches » impliquant 5 activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres dans l'ordre suivant :

[1] *l'Association des Professeurs de Langues Vivantes*

[2] Bourguignon ,C« Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », .samedi 10 mars 2007. http://www.aplv-languesmodernes.org **.**consulté en décembre 2023

A)-.Activités de réception : lire et écouter (l'ordre de ces activités pouvant varier))

B)-Interaction orale **(**face à face ou au téléphone, medium de communication que les apprenants doivent apprendre à utiliser). Remarque : le développement d'internet peut amener à envisager également **l'**interaction écrite par le biais d'échange.

C)-Activités de production : parler et écrire

En outre, pour notre chercheur, la notion de « succession » est essentielle car elle fait disparaître la possibilité d'action « gratuite ». Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. Il est évident que chacune des activités de communication langagières fera l'objet de tâches d'apprentissage à part entière mais toutes seront organisées autour du but à atteindre dans le cadre de la mission.

Pour les besoins de la recherche, nous situerons cette composante discursive par rapport aux stratégies de réception / production ; après avoir défini les genres discursifs. Nous évoquerons les relations de la composante visant la maitrise des genres de discours avec d'autres composantes : la compétence grammaticale / formelle et la composante culturelle et interculturelle :

« Le terme d'opérationnel a déjà été utilisé à plusieurs reprises pour qualifier les niveaux d'organisation rendus possibles par les modèles de la compétence de communication. il a servi à apprécier le caractère trop abstrait de certains de ces niveaux ; qui ont alors été situés au rang des finalités é éducatives, ou le statut trop fragmenté d'autres , dont l'emploi est considéré comme risquant de défaire les démarches méthodologiques et de les réduire à un ensemble d'organisation des activités d'enseignement est alors susceptible de laisser des activités d'enseignement est alors susceptible de laisser des espaces permettant à une approche globaliste d'être réintroduite. » (Beacco.J.C,2007,p91)

On a cherché jusqu'ici à identifier le juste niveau de structuration qui va permette à la fois d'articuler les contenus d'enseignement et leur organisation curriculaire aux finalités générales d'une formation en langue et de traduire ceux-ci, vers l'aval, en séquences d'enseignement contrôlé.

8.Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement :

L'objectif de l'enseignement d'une langue est d'installer chez un apprenant une capacité à communiquer dans cette langue, créer les conditions de l'acquisition d'une compétence à produire des énoncés grammaticaux appropriés aux contextes de communication. Ce sont ces catégories ou composantes de la compétence à communiquer langagièrement dont nous allons chercher à clarifier la nature et les relations dans cette partie de la recherche.

En effet, l'un des choix qui détermine les formes des enseignements communicatifs est donc celui d'identifier la nature de ces savoirs, de les sélectionner comme objectifs d'enseignement mais surtout de les articuler entre eux dans les programmes et la séquence d'enseignement, de manière visible pour les apprenants.

L'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes car l'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite.

L'écrit n'est plus ,comme dans la méthodologie traditionnelle, la norme souveraine du langage , ni ,comme dans la méthodologie audio – visuel , subordonné à l'oral . Ecrire devient un acte de communication fonctionnel , un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques , les signes graphiques .

Comme tout acte langagier , l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière , met en œuvre des structures linguistiques , et réalise une intention de communication . L'aspect socio – culturel de la communication écrite mais aussi l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en compte. Si l'approche communicative répond à la question « écrire pour quoi faire ? », la réponse la question « comment faire pour écrire ? » reste problématique. La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir :*« Cette compétence pourrait*

*être enseignée globalement, mais dans l'approche méthodologique communicative, version haute, on a choisi de spécifier celle –ci en catégories distincts d'activités langagières , dont chacune relève a priori d'une démarche qui lui est propre » (*Beacco.J.C,2007,p70)

Cela explique l'importance accordée à cette activité d'intégration qui représente une « situation d'apprentissage » complexe.En effet, la communication écrite est soumise à des paramètres bien spécifiques que nous évoquons ci-dessous :

8.1. La composante discursive : genres de discours et répertoires discursifs :

On entendra par genre de discours ou genre discursif , les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données , identifiées comme telles par des paramètres (lieu , type de participants …) et ou prend place une forme discursive spécifique comme : une conférence , un fait divers , une anecdote , une dispute , un mythe ,une prière …Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces événements de communication, au sens de D.Hymes) aussi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales , plus ou moins ritualisées et contraintes .

Dans ce cadre théorique, on s'intéresse à des concepts importants, c'est celui de la compétence pragmatique et celui de texte et de genre de discours , pour caractériser la compétence proprement communicationnelle et langagière de « l'utilisateur / apprenant » . Et comme on l'a noté précédemment, la compétence pragmatique se rapporte aussi aux régularités des discours .C'est assez dire que l'on retrouve là une tradition de la didactique du français langue étrangère qui , dés le début des années 1975 , voyait dans la description des régularités linguistiques des genres discursifs l'une des bases possibles pour les méthodologies d'enseignement d'inspiration communicative .On a choisi de retenir le concept de genre de discours pour spécifier la composante

situationnelle / sociale de la compétence de communication pour plusieurs motifs :

1-Les noms « des genres » relèvent du lexique ordinaire , plus ou moins étoffé selon les locuteurs , qui peuvent s'en faire une représentation vague mais non dépourvue d'intérêt pour les activités d'enseignement . Les genres discursifs constituent ainsi la forme immédiate sous laquelle la langue est pratiquée par des locuteurs : ils sont capables de les identifier mais aussi d'en produire certains , même sans enseignement , en fonction de leur répertoire discursif .

2-La notion de « genre de discours » est moins abstraite et plus précise que celle de type de texte (type narratif , descriptif , injonctif , expositif , argumentatif …) . Cette dernière n'a jamais véritablement été en mesure de décrire des classes de textes puisqu'on reconnaissait facilement qu'un texte concret répond simultanément, le plus souvent , à plusieurs types . (J.M.Adam) , dont les travaux ont beaucoup contribué en France à la diffusion de ce concept dans les cultures didactiques , semble en avoir reconnu l'inadéquation relative et s'est tourné , à son tour , vers les genres discursifs .

3-On peut décrire les « genres discursifs » au moyen de catégories linguistiques , puisqu'un genre discursif est un objet verbal , distinct cependant de l'énoncé , du texte , de l'acte de langage , du type de textes …On considère ces formes discursives non pas comme des phénomènes d'énonciation singuliers ou individuels, mais en tant qu 'elles manifestent des régularités , indépendantes des énonciateurs . Ces régularités se sont construites au sein des communautés de communication et elles sont partagées , à des degrés divers , par les membres de ces communautés . Elles peuvent être appréhendées en terme de types d'énoncés relativement stables. Ceux-ci définissent la propriété des énoncés (et non leur correction ou leur grammaticalité) , comme étant leur adéquation à des règles partagées de bonne formation des genres discursifs de cette communauté .

4-Par rapport aux modèles courants d'analyse de la compétence communicative, le concept de genre discursif ne prend pas véritablement en charge la dimension pragmatique, bien qu'il donne une interprétation concrète des règles sociales réussite des énoncés . Cependant, la force des énoncés est prise en compte dans l'analyse linguistique des régularités génériques , puisque

chaque genre peut être partiellement caractérisé comme étant constitué d'une noyau stable de fonction qui y reçoivent des réalisations linguistiques particulières .

5-Enfin et surtout, le concept de genre de discours semble indispensable en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des langues .En effet , les genres ne sont pas des formes discursives universelles : ils sont , le plus souvent , propres à des communautés discursives qui peuvent par ailleurs , utiliser dans une même langue .

Les enseignements de langue mettent en contact au moins deux cultures discursives, celle de la communauté discursive des apprenants et celle de la langue cible . L'acquisition d'une compétence de communication suppose de pouvoir reconnaitre et s'approprier ces variations de cultures discursives, qui ne se réduisent pas à la connaissance des variations sociales (statut , rôle ..) . La spécification de la composante discursive de la compétence de communication par les genres discursifs permet ainsi de réintroduire, au niveau des activités d'enseignement , une perspective ethnolinguistique, celle tracée par D.Hymes , qui semble avoir été relativement négligée dans les enseignements se donnant comme communicatifs .A ces titres , les genres discursifs font partie des représentations ordinaires de la communication que peuvent tout à fait appréhender des locuteurs et des apprenants sans compétences particulière en sciences du langage. Ils sont à retenir comme une catégorisation linguistique et didactique centrale des modèles de communication destinés à structurer les enseignements.

Par ailleurs, Pour ce qui est des répertoires discursifs , si l'on retient donc, après M.Bakhtine, que le locuteur fait l'expérience immédiate du langage à travers les genres verbaux et que (les formes de la langue et les formes des types d'énoncés ; c'est- à-dire les genres du discours ,s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales(syntaxiques) » ' Alors ceux-ci peuvent être considérés comme des traits linguistiques identitaires,

caractérisant des locuteurs et des groupes.les répertoires effectifs des membres d'une même communauté de communication ne sont pas identiques, mais ils présentent probablement un plus petit commun dénominateur, comme la maitrise de certains genres oraux interactifs ordinaires : « le répertoire discursif » n'est pas seulement un concept qui met d'identifier les possibilités , variables suivant les moments de sa vie langagière , qu' à un locuteur d'utiliser des genres de la communication verbale (chaque genre étant réalisé dans une ou plusieurs langues) et d'en jouer en fonction de ses besoins .

C'est aussi une catégorie méthodologique qui a pour rôle de définir le profit communicatif visé par un enseignement de langue , au moyen de l'inventaire des genres discursifs qu'(un apprenant est supposé être en mesure d'utiliser (ou auxquels il est en mesure de participer) ; en réception et / ou en production , dans la communication verbale.[1] .

8.2. Compétences stratégiques et compétences discursives :

Cette compétence cognitive générale , de nature non communicative / langagières, est sollicitée de manière permanente de la communication : « les stratégies sont le moyen utilisé par l'usage d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes être des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis. Elles comportent des opérations métacognitives (exécution , remédiation …) et mettent en jeu des opérations locales de niveau inférieur telles que déduire , discriminer , calculer , comparer , contrôler , classifier , évaluer , induire ,inférer , mettre en relation

[1] Il est sans doute réducteur de considérer qu'un genre discursif relève d'un seul niveau de compétence, c'est -à-dire d'identifier les discours qui correspondent à un niveau de compétence, car la difficulté de réception ou de production d'un texte donné ne dépend pas nécessairement de son appartenance à un genre de discours . : Par exemple , un reportage abordant un sujet connu de l'apprenant est probablement d'accès plus facile qu'un autre traitant de domaines ou de sujets peu ou mal connus de lui . Mais cette caractérisation peut constituer une forme de détermination opérationnelle des objectifs d'enseignement de la communication. Cette spécification n'est pas utilisée en tant que telle pour définir des niveaux mais elle y présente .

… Elles se présentent donc comme un ensemble hiérarchisé à deux entrées :

Comme pour les autres compétences, une méthodologie d'enseignement capable de prendre en charge de manière spécifique la production se fonde à la fois sur des données psycholinguistiques, pour autant qu'elles sont accessibles et réutilisables pratiquement , ainsi que sur des données psycholinguistiques , pour autant qu'elles sont accessibles et réutilisables pratiquement , ainsi que sur les caractéristiques de l'objet à produire , le texte .

8.3.Une composante cognitive de la production : la planification et le contrôle :

Dans les stratégies de production , communes à l'écrit et à l'oral , on insiste sur la mobilisation de ressources de l'apprenant , dont des ressources dites intérieures , glosées ultérieurement par construction sur un savoir antérieur , termes sous lesquels il faut probablement mettre les acquis formels (de nature morphosyntaxique …) de l'apprenant et sa familiarité plus ou moins grande avec le genre de texte à produire . Ces recours aux acquis supposent, d'après le Cadre, une préparation consciente , qui semble exclure l'improvisation , ce qui peut se comprendre puisque les situations d'écrit relèvent de la communication différée et non en face à face , au moins si l'on ne tient pas compte des formes de communication écrite interactive en temps réel , ou cependant un temps de préparation est toujours possible. La production orale devant un auditoire peut ne concentrer que des apprenants experts , séjournant de manière prolongée dans un des pays dont ils apprennent la langue , contexte dans lequel des occasions sociales ou professionnelles de discours improvisé peuvent prendre place . La production repose aussi sur le recours à des ressources extérieures, dont on imagine qu'il peut s'agir d'ouvrages de références (dictionnaires , grammaires , manuels de rédaction …) ou d'exemple de textes à produire . Si ressources sont insuffisantes , l'apprenant / utilisateur doit apprendre à adapté sa tâche verbale aux moyens effectivement disponibles .

L'autre caractéristiques majeure retenue dans le cadre , et ailleurs dans la

littérature didactique , pour caractériser la production est la possibilité de contrôle et de correction , sous sa forme principale d'autocorrection . Le fait qu'un texte reçoive des formes successives et soit mis au point dans un processus , parfois de langue durée , de reprise et de relectures , avant d'être proposé à la lecture (brouillon , version de travail , projet de texte …) , est considéra comme devant relever d'une compétence spécifique dite d'évaluation (contrôle des résultats) ou de remédiation .

8.4.Composante linguistique de la production :

En fait , la notion centrale utilisée par le cadre , en conformité avec des points de vue largement représentés en didactique des langue , est celle de texte et de textualité. Le texte occupe de fait une place qui s'y trouve défini comme « une séquence discursive orale ou écrite que les apprenants/ utilisateurs reçoivent, produisent ou échangent ».

On soulignera cependant la place donnée dans le cadre aux régularités d'ordre structural, qui prédominent largement dans les descripteurs sur celles de nature linguistique, qui donnent une « coloration » commune aux textes relevant d'un même genre . La compétence discursive est présentée comme capacité à ordonner des phrases de manière à produire des ensembles cohérents . Sur la base d'une capacité à organiser des phrases , données comme élément minimal , l'apprenant / utilisateur doit acquérir ,en langue cible , un savoir-faire consistant à maitriser un ensemble de relations entre phrases : les relation thème/ rhème[1], information nouvelle , cause / conséquence, succession…

En outre , cette capacité à concevoir une série d'énoncés articulés entre eux en termes de cohérence , cohésion , organisation rhétorique , logique … est posée comme fondement des activités de production. De ce fait, du point de vue des résultats attendus, cela implique une longue période d'appropriation , avent d'obtenir des textes qui soient corrects (ou acceptables) et appropriés

[1] *En Grammaire* Information nouvelle dans une phrase qui sert à préciser le thème: *Dans la seconde phrase suivante :* Il neige. Cette neige forme une couche mince sur le sol.*, la neige est le thème, et ce qui suit est le* ***rhème****.*

,non seulement du strict point de vue textuel mais aussi orographique , morphologique , syntaxique, des compétences lexico-sémantiques sont aussi indispensables pour adopter le ton ou la posture énonciative (par exemple, sous la forme d'interventions appréciatives ou par l'emploi de nous et de on dans les textes universitaires) adaptés à un genre de discours donné qu' à des circonstances de production et de réception particulières.

Les conséquences méthodologiques en sont que les activités d'enseignement consacrées à la production constituent un centre d'attraction fort , auquel il est possible d'articuler de nombreuses autres compétences . On voit alors que le risque est d'en revenir à une méthodologie globaliste fondée sur les supports d'enseignement, qui pourrait conduire à diluer les objectifs proprement en place au sein d'une approche communic'ationnelle.

Par ailleurs, évaluer si un enseignement / apprentissage de la production fondé sur des modèles de textes inhibe les potentialités ultérieures en langue, qui ne pourraient plus déboucher sur des formes d'expression personnelle , demeure un point débattu.
Par ailleurs , les ressources descriptives pour une méthodologie d'enseignement de la production textuelle font explicitement référence à ce type de travaux dans la grille « cohérence et cohésion » ou les descripteurs sont formés à partir de constituants tels que : connecteurs (élémentaires / simples) , articulateurs , mots de liaison , moyens linguistiques de structuration et d'articulation . Ces descriptions entrent dans le cadre de ce qui est généralement nommé linguistique textuelle dans le champ français . Elles prennent en charge l'étude de superstructures des textes , de leurs séquences , des anaphores , des connecteurs ….

Si l'on s'en tient à des formes dominantes, on peut avancer , par exemple , que les textes de vulgarisation tendent à privilégier les pronoms personnels ou les hyperonymes . Les textes exposant la recherche auraient tendance à employer de manière plus conséquente des moyens lexicaux pour réaliser les relations anaphoriques : cela permet de transformer les objets de discours à mesure que l'argumentation où la construction de la connaissance progresse .

8.5 Activer la compétence communicationnelle de l'apprenant : Repérage du genre discursif à produire et des ressources disponibles :

Les activités préalables à la production textuelle sont de même nature que celles mises en place pour l'interaction orale ou la réception. elles ont des finalités identiques : solliciter les connaissances acquises par les apprenants à partir des genres discursifs qu'ils utilisent ou auxquels ils sont exposés , dans leur langue première ou dans une langue maitrisée à un niveau linguistique , quand elle est disponible , permet à l'apprenant , sur la base d'une connaissance le plus souvent intuitive par exemple, de faire des hypothèses à partir du nom du genre (en langue cible) sur ceux de son répertoire auquel il pourrait s'apparenter , extérieurement tout ou moins.

Par ailleurs, on peut imaginer que toute activité de production textuelle comportera, en amont ou entrainement systématique au repérage et à l'emploi des ressources permettant d'aider les apprenants dans la fabrication des textes. Ces ressources peuvent être documentaires : dictionnaires monolingues et bilingues , référentiels de langue , grammaires , traités d'orthographe et utilisation des correcteurs orthographiques des logiques des logiciels de traitement de texte , emploi de la ponctuation , normes de mise en page , feuilles de style … ces catégories d'instruments de référence doivent devenir familières à leurs utilisateurs . Les autres ressources sont relatives à ce que l'on nomme généralement les « contenus». s'il ne s'agit pas de textes d'imagination , il faut alors identifier des sources d'information relatives à l'éventail des contenus concernés . l'internet est une source irremplaçable , pour peu que l'on soit en mesure d'évaluer le statut des informations disponibles . une autre forme de recherche des contenus est la mise en commun dans le groupe d'apprenants , qui peut se réaliser sous forme de brainstorming[1] .

[1] « Le remue-méninges est une technique de résolution créative de problème sous la direction d'un animateur, un remue-méninges étant plus spécifiquement une réunion informelle de collecte d'idées ou, pour les enfants, un casse-tête. Toutefois, en France et au Canada, le terme « remue-méninges » a été retenu comme terme équivalent à l'anglais « brainstorming ». Le terme brainstorming désigne aussi un jeu d'énigmes apparu à la fin des années 2000 sur internet » D'après l'encyclopédie libre «Wikipédia »

09. Les spécificités d'une situation d'écrit en langue étrangère: réception/production :

La communication écrite se caractérise par l'absence d'un face à face entre le scripteur et le destinataire ; l'émetteur du message et le récepteur n'étant pas en contact direct , la communication est fait différée . D'autre part , puisque le destinataire est absent , voire virtuel , l'émetteur d'un message écrit (le scripteur) ne peut pas contrôler l'effet de son message sur le destinataire . Ce décalage dans le temps et cette absence dans l'espace impliquent des contraintes spécifiques à la production écrite :

-L'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible , orthographe, ponctuation , typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte ;

-La clarté du message (précision du vocabulaire , correction de la syntaxe , concision) . Puisqu'il n'est pas possible de s'expliquer en direct , il est nécessaire de lever les ambigüités possibles du message en fournissant au lecteur des repères de sens (récurrence de mots ou de thèmes , redondances de constructions , connecteurs ,anaphoriques) ;

-L'élaboration d'un discours en continu (phrases complexes , liens logiques , cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption .

-Le texte écrit doit donc un tout , lisible , clair ,construit et achevé pour une meilleure réception possible .

En contre partie , le scripteur , n'étant pas en situation de dialogue , a le temps et la solitude pour lui , ce qui lui permet de reformuler son message . Il a donc la maitrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours dans un interrompu . Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte , voire de modifier son intension de communication . En l'absence des réactions immédiates du récepteur , il a toute latitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques .Ce recul possible vis -à-vis de son texte lui permet d'organiser , de modifier , de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire (ce qui est impossible à l'oral) .

Par ailleurs, lorsque « Lire pour produire » permet d'identifier des ressources textuelles , ce moment essentiel de ce guidage repose sur un contact direct avec des textes relevant du genre visé : ils sont proposés aux apprenants en

tant que modèles. Par modèles on entend, en fait, un ensemble de ressources, plus spécifiques que les précédentes , de nature structurelle et linguistique que les apprenants sont mis en condition de s'approprier , au moins partiellement , pour construire à leur tour des textes comparables mais inédits . Cette collecte préparatoire des textes correspondants à ceux qui sont à produire peut constituer une activité individuelle pour les apprenants : *« L'accès au sens d'un texte est fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance du code linguistique (graphémie, morphologie, syntaxe, lexique) que celle du fonctionnement textuel et interculturel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte à d'autres textes* » (Cicurel.F, 1991, P12)

Pour tirer des ressources textuelles proposées par l'enseignant ou rassemblées par les apprenants , ces derniers doivent non seulement interpréter les textes auxquels ils sont exposés mais surtout identifier les moyens linguistiques utilisés conformément aux régulations discursives constitutives du genre , pour créer du sens . C'est dire que , dans la démarche de compréhension , l'attention sera attirée sur l'interprétation médiane et surtout locale :

-D'unités de textes dont les plus perceptibles par des apprenants sont vraisemblablement de nature pragmatique / sémantique ; Pour les désigner dans un métalangue ordinaire (qui contourne la terminologie technique ; séquence ; paragraphe ,régime discursif…)

-De leur disposition (pour rependre le terme de la rhétorique antique) , c'est-à-dire de leur position (par rapport à des repères comme le début ou la fin des textes) ;

-De leur réalisations linguistiques, c'est –à-dire des correspondances stables que l'on peut observer entre des éléments / unités de sens récurrents dans les textes et le jeu de formes qui les actualisent .

Cette analyse , sans métalangage linguistique , est destinée à conduire à l'identification du matériel morphosyntaxique et lexical pertinent à la fois pour les structures des groupes syntaxiques et pour les choix énonciatifs .

10. Cohésion méthodologique et articulation des compétences

Nous proposerons, dans cette partie de la recherche, quelques observations relatives à la méthodologique des enseignements du langage écrit désignée aussi par le terme articulation méthodologique puisque celle-ci est toujours d'actualité : elle se pose d'autant plus que les enseignements centrés sur une seule compétence (réception écrite par exemple) sont rares réservés à des publics spécifiques et peu adaptés aux enseignements scolaires généraux où toutes les compétences sont prises en charge par les programmes.

De plus, de nombreuses formations initiales d'enseignants de langue comprennent des enseignements relatifs à ce qui est souvent nommé unité didactique dont le commentaire ou la réalisation peuvent constituer des sujets d'épreuves d'examen :

« *Il est établit que l'appropriation d'une langue non connue s' effectue au contact de celle –ci c'est l'exposition à des énoncés de cette langue , produits en situation d'interaction essentiellement , qui est le lieu de constitution d'une maitrise de cette langue . Ce contact implique que l'apprenant prélève du matériel linguistique et communicatif dans des échanges lequel , traité au moyen d'un complexe d'opérations cognitives (saisie , identification ,mémorisation) , est en mesure de servir de base à la production d'énoncés originaux en langue autre , attestant ainsi d'une compétence autre que répétitive . Ces phénomènes ont été largement étudies dans le cadre de concepts comme celui de séquence potentiellement acquisition elle , qui se caractérisent par un retour de l'apprenant sur une partie de l'énoncé qu'il vient de produire , pour réorganiser en vue d'une nouvelle formulation plus conforme à la représentation qu'il se fait de la correction –propriété dans cette langue* » . (Beacco.J.C,2007,p239)

Si cette dynamique est effectivement à l'œuvre dans le cas d'une exposition

naturelle à la langue cible en milieu exolingue[1] , elle est aussi active dans l'espace de la classe de langue ou les inputs sont fournis à la fois par le manuel, l'enseignant ,les interactions avec l'enseignant et les autres apprenants et les descriptions métalinguistique , quelles qu'en soient la nature et la forme de transmission qui peuvent être mises à disposition pour accompagner la structuration de l'appropriation. Dans ce cadre , l'exposition est aussi constituée de documents écrits ou oraux saisis uniquement en réception . Celle –ci peut être prolongée par la fréquentation de médias en langue hors de la classe , qui sont désormais beaucoup plus massivement présents qu'il y a une dizaine d'années (chaines de télévision en langue étrangère , DVD , Internet …) . Les ressources langagières traditionnelles sont , par ailleurs , toujours disponibles : presse,ouvrages dont littéraire

(traduire ou en version bilingue : texte original / traduction) . La présence des langues étrangères peut être consistance dans certains contextes sociolinguistiques. Les apprenants sont donc exposés :

-A des échantillons calibrés, en principe ceux du manuel de langue ,qui sont principalement ceux destinés à susciter des interactions orales entre apprenants ou avec l'enseignant . Ceux destinés à la réception sont généralement moins filtrés linguistiquement puisqu' 'ils n'ont pas pour objet de servir de modèle à la production ;

-A des échantillons plutôt , calibrés , ceux de l'enseignant qui doit savoir adapter ses énoncés aux acquis des apprenants ;

-A des échantillons non calibrés, ceux de l'environnement linguistique , qui, ne sont pas destinés à l'enseignement ou qui sont importés en classe à cette fin (documents dits authentiques). Voici donc les conséquences méthodologiques de cette caractérisation , « banale » , de situation de la classe de langue (en milieu alloglotte[2]) .

---

[1] Parlant d'acquisition des langues, Porquier (1994) propose la notion de communication **exolingue**, définie comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune », par opposition à la communication **endolingue**, entre individus de même langue maternelle. — (Daniel Baggioni, « Endolingue vs exolingue », dans Sociolinguistique : les concepts de base, édité par Marie-Louise Moreau, Éditions Mardaga, 1997, p. 139)

[2] Personne qui parle une langue différente de celle du pays considéré.

De ce fait, le rôle de l'enseignement « effectif » est primordialement de reconstituer un environnement langagier assez riche mais utilisable « en intégration », qui va permette avant tout à l'appropriation de se déployer car celle-ci coexiste avec l'acquisition par l'enseignement. Il est presque proverbial de souligner que enseigner dans le cadre d'activités autonomes des apprenants ou dans celui de projets aurait avantage à comporter une réflexion sur les formes d'exposition à la langue en dehors de la classe de manière à les valoriser, les accroitre et à tirer parti de celles-ci dans un enseignement digne de son nom.

Par ailleurs, c'est cette articulation entre l'exposition à la langue et les activités d'enseignement qui y sont rattachées, qu'il convenait de rappeler en priorité :cette conception conduit à concevoir la séquence [1]méthodologique comme constituée d'une phase de contact avec l'échantillon auquel sont accrochées selon des principes qui seront décrits plus avant les activités de systématisation qui constituent le mode d'intervention spécifique de l'enseignement visant les compétences sous –jacentes aux compétences langagières connues.

En outre, l'approche par compétences implique d'ouvrir à nouveau la question de la nature de la cohésion des différentes activités dont la succession ou l'enchainement forment l'enseignement « principe de chainage »[2]. A cet égard il convient de distinguer deux modes de succession l'un est de nature méthodologique :il s'appuie sur une conception de la nature de l'appropriation et de l'enseignement des langues. L'autre est de nature sociale : il est commandé par des impératifs pédagogiques généraux comme par exemple celui de varier les activités pour de jeunes apprenants en fonction de leur capacité d'attention de créer une dynamique dans le groupe classe d'adapter les activités à l'état de disponibilité des apprenants (cours de fin de journée…) et aux circonstances extérieures de toute nature. Cette succession est aussi rythmée par la durée du cours scandée en unités de 45 minutes à 01 heure. Ce rythme social de l'enseignement découpe matériellement les activités en

[1] Elle a été évoquée en détail dans le chapitre 01
[2] Selon Puren.C

tronçons distincts qui ne correspondent pas nécessairement à des césures méthodologiques ; celles-ci peuvent donc être découpées de manière largement aléatoire. Mais on peut facilement imaginer que les enseignants cherchent à donner une cohérence aux activités de classe dans ce cadre horaire. Quoi qu'il en soit le rythme méthodologique[1] et le rythme social ne coïncident pas nécessairement.

Pour ce faire,les manuels de langues doivent tenir compte de cet ensemble de contraintes pour organiser une division en éléments, des activités d'enseignement proposées celles-ci sont dénommées de manière variable suivant la matérielle unité leçon…comme nous l'avons déjà signalé . Cette structuration peut comporter plusieurs niveaux :

-Un niveau global selon un découpage en projets pédagogiques… assez conséquents en termes de duré. Dans le contexte pédagogique algérien, un manuel destiné à une année d'enseignement en comporte autour de0 3 à 04 projets) incluant des activités propres à ce type d'unité comme évaluations entrainement à l'examen résumé des régularités étudiées.

-Un niveau moyen celui de l'unité de la leçon qui s'étend alors sur plusieurs de cours et qui est l'espace opérationnel de programmation et d'organisation de l'enseignement.

-un niveau local constitué d'activités didactiques distinctes, identifiées de manière générale par un nom générique ou spécialise comme ; activité, grammaire…

Mais comme le constate H.Besse, le succès de l'ordre présentation explication répétition-exploitation est probablement lié au fait qu'il ne contrevient que très peu à celui que les enseignants sont accoutumés à pratiquer quelle que soit la méthode : ne faut-il pas comprendre avant de s'exprimer, apprendre avant de réutiliser. La question de la coïncidence entre séquence méthodologique et unité didactique est sans réel objet quand l'enseignement ne concerne qu' une seule compétence ou une compétence langagière tenue pour unique comme dans les approches globalistes. La question de la cohésion de l'unité didactique

[1] Sera évoqué dans la partie expérimentale « analyse séquentielle »

se pose dès lors que l'on admet que chaque compétence relève d'une séquence propre caractérisée en particulier par la nature des échantillons ou par la démarche d'exploitation de celui-ci rien n'interdit de concevoir des unités didactiques qui soient identiques à une séquence c'est-à-dire en fait des unités où une seule compétence de communication langagière est objet d'enseignement. Cette architecture de méthode de langue a l'avantage de raccourcir les unités et de rendre compatibles rythme méthodologique et rythme social·une telle solution est cependant encore relativement étrangère aux manuels inspirés par l'approche globaliste dont rappelons-le l'audience est forte pour le français enseigné comme langue étrangère.

11. L'articulation des compétences des communication langagières entre elles : Quels éléments linguistiques, pédagogiques et discursifs ?

Ce concept a été introduit par le fondateur de la grammaire générative , Chomsky, pour désigner l'aptitude qu'ont les locuteurs d'une langue à produire et comprendre un nombre illimité de phrases inédites . Mais en analyse du discours on ne peut pas se contenter de cette compétence grammaticale. En effet , à celle – ci s'ajoute une compétence pragmatique qui contient les règles permettant à un sujet d'interpréter un énoncé par rapport à un contexte particulier . En feraient partie les lois du discours .

L'éthnographie de la communication a introduit la notion de compétence de communication (ou communicative) : pour parler il faut aussi savoir utiliser la langue de manière approprié dans une grande variété de situations (Hymes). Cette compétence communicative est très largement implicite , elle s'acquiert à travers les interactions . On trouve également un emploi de compétence discursive (Maingueneau 1984) pour désigner l'aptitude que doit avoir un sujet pour produire des énoncés qui relèvent d'une formation discursive déterminée.

Mais ces quelques orientations générales ne suffisent pas à clarifier les relations entre les supports d'enseignement et les activités de systématisation formelle auxquelles ils peuvent servir de point de départ . D'un point de vue

pédagogique ,il revient à l'enseignant de prendre des décisions en ce qui concernent l'opportunité de mettre en place , de façon improvisée ,une activité de systématisation formelle en réaction à des productions ou à des erreurs , hésitations , questions … des apprenants . La part de ces activités est fortement variable mais elle est incompressible .

Celles –ci , nées dans ces circonstances impromptues ou improvisées, formelles programmées en fonction des supports , des objectifs de la séquence ou de l'unité, des niveaux de compétence à atteindre au terme du cycle d 'enseignement et des connaissances acquises . Elles portent (non exclusivement) sur des éléments linguistiques qui sont présents soit dans les supports , soit dans les productions des apprenants . La sélection de ces éléments de la langue donnant lieu à précision , définition ,traduction , explication métalinguistique ou même exercice au pied levé demeure largement aléatoire , puis quelle dépend du groupe –classe que constituent les apprenants.

Elle est ,sans aucun doute , à mettre en relation avec les besoins langagiers de nature pratique / fonctionnelle ressentis par les apprenants pour parvenir à agir langagièrement de manière efficace dans les contextes de communication , dans lesquels ils se trouvent ou se trouveront impliqués au terme de leur formation .

Par ailleurs**,** avant d'étudier le problème des documents et des activités de classe il est nécessaire d'éclaircir le rapport entre communication didactique / réelle ou authentique afin de ne pas nous perdre dans le débat qui consiste à savoir si la classe est ou non un lieu d'échange réel :

« *De nombreux méthodologues contestent le fait qu'il puisse y avoir une communication réelle en classe de langue en affirmant que la classe sera toujours le lieu de communication didactique. Un cours de langue, ou de toute autre discipline , relève de la communication didactique , communication définie généralement comme ayant pour but ou de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents. La communication didactique n'est pas seulement liée aux situations scolaires : une visite guidée dans un musée, par exemple, comporte elle aussi un but didactique, du moins en partie* »
(Cirurel.F, 2011, p 21)

Notre position sur ce point peut se résumer de la façon suivante : la classe de langue est un lieu ou se jouent des rapports sociaux (rapports de savoir , de pouvoir) comme dans d'autre situations de communication. Dire que les rapports entre les interlocuteurs sont en dehors de toute réalité nous semble extrême ; la spécifié de la situation veut que les interactions soient centrées sur un objectif : apprendre la LE , et que la LE constitue elle- même le moyen d'apprentissage . De ce fait, sur le plan méthodologique , il faut signaler :

-« Que les documents de travail introduits dans la classe seront proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante ;
-Que le type d'activités proposées aux apprenants se rapprochera des types d échanges qui existent dans la réalité . Le problème est peut- être plus de savoir comment les activités proposées dans la classe permettent à l'apprenant de s'insérer dans la communication réelle ;
-Que la manière de structurer le groupe , d'instaurer des rapports entre l'enseignant et les apprenants , les apprenants entre eux , aura sans doute un rôle important à jouer dans la mise en place de réseaux de communication au sein du groupe-classe ». (Bérard.E,1991,p49)

Si on fait un usage très large du terme authentique , si ce terme est un gage de renouveau dans l'enseignement des LE , il est évident que même si «L' authentique n'existe pas » , usage du mot authentique , l'utilisation de documents authentiques s'inscrit d' abord dans un processus de réaction qui part d'une pratique . Nous ne reviendrons pas sur les caractéristiques de la communication dans les MAV[1] (dialogues présentant la langue orale simplifiée, appauvrie , situations de communication stéréotypées , personnages ayant peu d'épaisseur psychologique , s' insérant mal dans une réalité socioculturelle).

En effet, les dispositions psychologiques de chaque apprenant , la façon dont il se situe par rapport à l'enseignant et aux autres apprenants , peuvent être rendus positives par des dispositifs qui les prennent en compte :*« Enseignants euphoriques[2], maitres découragés, les uns et les autres ne savent souvent pas en quoi et comment ils sont responsables de la qualité des relations qui s'établissent dans leurs classes » .*(Houssaye.J,1996,p151)

[1] Méthodologie audio-visuelle
[2] Enthousiaste au sens professionnel

On se référera aussi au triangle de J.Houssaye (1987) pour expliquer l'idée. Pour cet auteur , une méthode se caractérise par la manière dont elle organise les relations entre le maître , l'élève et le savoir . D'où trois principaux groupes de démarches ; de type traditionnel , le premier privilégie la relation maître-savoir ; il se caractérise par l'autorité de l'adulte , qui distribue les connaissances et gère les modalités de leur relation , le second donne priorité à la qualité de celle- ci à l'éducation , en refusant de s'en tenir exclusivement à un objectif d'instruction, le troisième s'organise autour de la capacité et , même , de l'exigence d'auto – apprentissage de l'élève . Il se réclame volontiers des théories constructivistes de type piagétien et situe le maître comme celui qui favorise , mais ne provoque pas , l' assimilation. Renforcée par la vision de Avanzini, cette relation est particulière :

« Les dernières décennies du XXe siècle , marquées par l'obligation scolaire et l'apogée d'une certaine pédagogie traditionnaire , voient apparaître et se développer une nouvelle conception de l'enfance qui introduit, une révolution copernicienne[1] *, puis elle défend l'idée - jusqu'alors non reçue – que l'école doit être centrée sur l'élève et qu'il importe donc de le milieu connaître pour le milieu éduquer* ». (Avanzini.G, 1996,p54)

C'est pour ces raisons conjointes que nombreuses « innovations » apparaissent , donnant lieu à beaucoup de travaux sur les conditions de leur émergence. Leur nombre et leur rythme sont tels que plusieurs tentatives ont été conduites pour classer les méthodes de travail :

« Notre siècle devait voir apparaître plusieurs essaies de méthodes neuves , à cause des changements qui, pendant ce temps , affectèrent les trois variables de base. Toute modification de l'un d'eux , a fortiori de deux ou des trois , amène nécessairement une recherche d'ajustement liée au déséquilibre qu'elle entraine . De plus , toute invention étant problématique , l'efficacité d'une méthode n'est jamais garantie et , de fait , aucune ne réussit universellement . Elle est donc constamment l'objet de recherches de perfectionnement . C'est pourquoi la volonté d'instruire les enfants mentalement handicapés ou intellectuellement déficients a particulièrement stimulé l'inventivité » . (Avanzini.G, 1996,p121)

[1] Bouleversement des théories astronomiques dont Copernic fut l'initiateur, avec son système héliocentrique ; *par extension* innovation considérée comme fondamentale.

Cela signifie encore , et de façon plus concrète, que le rôle que devrait jouer l'enseignant , deviendrait de plus en plus complexe et polyvalent en l'absence d'une motivation intrinséque ou extrinséque chez l'apprenant algérien.

12.Place de la motivation dans les situations d' apprentissage :

En son temps , le mode d'apprentissage behavioriste a permis de prendre conscience de la complexité des tâches demandées aux élèves , il s'est par la suite révélé inefficace . Le recours systématique aux différentes taxonomies auxquelles il a donné naissance a conduit nombre d'enseignants à oublier l'essentiel : le sens qui fonde les apprentissages. Les élèves , entretenus dans l'illusion que leur réussite successive à un ensemble d'objectifs limités leur assurerait la maîtrise de la tâche complexe dont ils poursuivaient l'apprentissage , effectuaient une quantité d'exercices dont ils ne percevaient ni l'intérêt ni aucune motivation . Non seulement la motivation était remise en cause mais encore l'efficacité de l'apprentissage car la maîtrise d'un savoir-faire ne résulte pas d'un cumul de savoirs simples. L'erreur de pédagogie par objectifs a été de recourir à une autonomisation et une atomisation des savoirs sans penser la manière dont ils interféraient, se mêlaient ou se combinaient au sein d'une même tâche.

Pour dépasser cette aporie,il faut éviter cet éclatement stérile des objectifs : il est nécessaire de préserver le sens en finalisant les propositions didactiques . Ainsi , les médiations didactiques, qui supposent une analyse et une déconstruction de l'objet complexe sur lequel on travaille, doivent rester en permanence, en dialogue avec lui , le questionner , permettre de l'appréhender sous l'angle particulier qui pose problème . Pour cela et pour se garder d'un schématisme simplificateur susceptible de développer chez l'apprenant des comportements mécaniques, il faut que ces médiations didactiques conservent elles-mêmes une relative complexité . Cela signifie qu'on allégera la surcharge cognitive de l'apprenant mais aussi qu'on l'invitera à gérer simultanément divers problèmes .

Lors des apprentissages , l'exploitation de ces textes permet d'appréhender

simultanément divers concepts et de découvrir leurs emplois et leurs nuances dans des situations authentiques . Contrairement aux apprentissages organisés sur le mode expositif , ceux qui partent de la réalité complexe des textes présentent un double avantage : non seulement ils préservent la motivation mais ils évitent aussi une préstructuration trop simpliste des savoirs . Si l'on considère déjà une hiérarchisation et que celle-ci, comme structuration simple peut obérer l'appréhension future de structures plus complexes, on a tout à gagner, à éviter cette situation .

Enfin , on ne peut s'intéresser à la motivation dans l'apprentissage sans évoquer les travaux de Lev Semionovitch Vygotsky . Dans son œuvre majeure « pensée et langage », ce psychologue russe à mis en évidence le rôle essentiel de la médiation pédagogique et a déterminé expérimentalement une zone ou les apprentissages peuvent s'exercer efficacement . Cette zone dite de *« développement proximal »* se situe entre ce que l'élève est capable d'effectuer avec un adulte et ce qu'il est capable de réaliser seul . C'est pourquoi , au niveau du lycée , seules les propositions d'activités complexes sont porteuses de cette promesse de maturité . Dans la relation pédagogique , l'interaction structurante de l'enseignant doit constamment s'efforcer d'investir cette zone de développement proximal pour lui faire franchir des seuils et viser l'autonomie dans le développement.

Dans une lettre de janvier 1904 à Oskar Pollack , Kafka[1] disait : « *on ne devrait lire que des livres qui vous mordent et vous piquent . Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crane , à quoi bon lire (…) un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous* **»**

Idéalement , cette image pourrait définir également les effets de la médiation enseignante . Redonner vie et couleurs aux texte étudiés , timbre et vigueur à la voix qui s'exprime , tel est, en effet, le rôle de l'enseignant avant que l'élève ne

[1] Franz Kafka est un écrivain pragois (de Prague) de langue allemande et de religion juive, né le 3 juillet 1883 à Prague et mort le 3 juin 1924 à Kierling. Il est considéré comme l'un des écrivains majeurs du XX^{e} siècle.

parvienne seul à cette résurrection qu'est chaque réactualisation du texte .

Pour ce faire, l'intervention enseignante devra s'opèrer de façon différenciée afin de prendre en charge les particularités individuelles.

13 .Pédagogie différenciée dans les activités d'écriture

L'acquision des connaissances est souvent évoquée lorsqu'on veut s'interroger sur les apprentissages effectifs :

« On peut dire , d'une manière générale , apprendre c'est acquérir un comportement nouveau , en donnant au terme de comportement le sens large qui a déjà été introduit . Cette acquisition peut se faire soit en l'absence de conscience de l'apprenant , on parle alors de conditionnements , soit par une intervention consciente de sa part , on parle de constructivisme » (Houssaye.J,1996,p315)

En effet, le développement de la capacité d'apprentissage est bien l'objectif que devrait avoir toute personne qui s'adresse à un élève que nous appelons ici « apprenant ». L'apprenant étant supposé essentiellement acquérir des comportements nouveaux, il importe , non seulement que l'enseignant lui fasse connaître ces comportements nouveaux par la description , la démonstration, mais également qu'il lui fournisse les moyens qui lui en faciliteront l'acquisition . Nous n'aborderons pas les problèmes posés au formateur par la présentation du contenu d'enseignement , qui relève de la fonction de dispensateur d'information . Nous nous centrerons sur la fonction de facilitateur d'apprentissage qui , de notre point de vue , devrait être la fonction essentielle d'un enseignant . Elle consiste naturellement à développer la capacité d'apprentissage de l'élève . Avant de pouvoir indiquer ce que peut être une action de développement de la capacité d'apprendre , il importe de dire en quoi consiste cette capacité et pour cela de commencer par rappeler ce qu'est apprendre . C'est ce que nous allons faire dans un premier temps avant d'aborder les autres questions qui viennent d'être évoquées :

« Dans un travail d'écriture autonome, l'enfant doit mobiliser de nombreuses compétences. Il doit mettre en œuvre différents savoirs antérieurement constitués, en particulier sa

connaissance du monde et celle des paroles qui disent ce monde (un ensemble de savoirs qui, habituellement , sont verbalisés oralement) . Il doit aussi pouvoir se servir de tous les apprentissages en cours sur l'écrit, aussi bien en réception (déchiffrage et compréhension) qu'en production (activités d'énonciation écrite travaillée en dictée à l'adulte, mais aussi apprentissage du code de l'écriture ,etc .) ». (Chartier.A.M,1998,tome01, p216)

La production écrite apparaît ainsi comme une activité dans laquelle chacun doit s'approprier de façon singulière tous les savoirs scolaires et non scolaires, de l'écriture. Sa complexité mais aussi son extrême utilité en font un savoir-faire qui est, tout à la fois, fortement valorisé et redoutablement discriminant. Il faut donc être attentif à ce que les premières expériences d'écriture puissent être ressenties comme des réussites par celui qui écrit , qu'il puisse à la fois éprouver l'exigence des consignes en cours de travail.

En effet, comment initier précocement à la production d'écrits sans créer un facteur supplémentaire d'échec scolaire ? Pratiquement, cette position n'est tenable, sans stigmatiser les plus faibles ni cesser de stimuler les meilleurs, qu'à une condition : que l'élève ait sans cesse l'aide nécessaire pour parvenir à ses fins. Au cours préparatoire, l'enseignant ne peut pas attendre que tout enfant parvienne à écrire ce qu'il veut de façon autonome. En revanche, il peut avoir une exigence : que chaque enfant demande les aides dont il a besoin. On peut alors attendre de lui qu'il produise un texte correct, lisible par un tiers extérieur, en cohérence avec le thème déterminé. La gageure est plutôt du côté du maître qui doit remplir la part du contrat qui lui incombe en apportant l'aide nécessaire au fur et à mesure des demandes exprimées par l'un ou l'autre et non en fonction de ses besoins supposés . Il doit donc résister à de multiples tentations : aider l'enfant sans solliciter , formuler la demande à la place de celui qui écrit ,enrichir ou remanier le texte , proposer une autre formulation (plus élaborée , plus élégante , plus économique) quand le texte , bien que conforme à la consigne , est plat ou maladroit .

Il faut donc distinguer ce qui est demandé de l'enfant (produire tel texte) et l'objectif du maître : l'intérêt d'un écrit scolaire individuel n'est pas dans le produit final mais dans les apprentissages qu'il occasionne : les corrections

magistrales qui améliorent à peu de frais les travaux d'enfants n'ont pas grand effet sur leurs savoir-faire et risquent de les leurrer sur leurs capacités.

L'enseignant doit, en revanche, réagir quand le texte proposé est difficile, est favorisée ou pas selon le dispositif pédagogique mis en place. C'est pourquoi nous proposons que ce soient les enfants qui s'adressent au maître et non le maître qui circule entre les tables de la classe en intervenant quand il le juge nécessaire. Nous pouvons justifier ce que nous venons de dire par ce qui vient ci-dessous.

Des psychosociologues étudiant les interactions entre maître et élèves ont remarqué que les bons élèves sont justement ceux qui sollicitent le maître le plus fréquemment, alors que les élèves moyens ou en difficulté attendent d'être interrogés pour intervenir .
En faisant de la demande explicite la règle commune de la production d'écrit, on peut inverser progressivement le processus. Les bons élèves sont gratifiés de montrer qu'ils parviennent à se passer de l'aide du maître, ce qui les rassure dans leur statut de réussite, l'enseignant , rapidement libéré d'une partie de la classe , peut se consacrer à ceux qui en ont le plus besoin . Ces derniers apprennent à formuler leurs difficultés et c'est bien là ce qui les aide à avancer.

Il s'agit donc d'une pédagogie différenciée, puisqu'en valorisant la conquête de l'autonomie , elle permet de moduler de façon souple les interactions entre adulte et enfants .

Cependant, l'objectif n'est pas seulement d'écrire seul mais de parvenir à écrire ce que l'on a projeté. Au fur et à mesure que les textes se complexifient, les élèves se trouvent devant des difficultés inédites, en particulier avec la gestion de formes verbales qu'ils n'emploient jamais en parlant (comme le passé simple) et dont ils ignorent l'orthographe .

Le maître doit donc rester un recours toujours possible pour tous, même pour les bons élèves , qui trouvent ainsi une stimulation pour produire de textes de plus en plus complexes , au lieu de se cantonner dans des productions faciles .

14. Comment concevoir l'enseignement-apprentissage de l'écrit?

Dans cette partie de la réflexion didactique sur les apprentissages du FLE généralement et celui de l'écrit plus précisément , on se situerai dans une perspective essentiellement constructiviste[1] ,marquée à l'heure actuelle par les travaux de Vygotsky et de Bruner , dans la mesure où elle nous parait , d'un côté , satisfaire aux exigences évoquées et , de l'autre , fructueuse sur le terrain , notamment en raison du statut fondamental donné aux acteurs , aux activités et à la recherche du sens . Cela implique au moins cinq grandes composantes :

1-« L'accent est porté sur le fait que les sujets construisent activement savoirs et compétences[2] ;

2-Ils les construisent sur la base de leurs compétences , de leurs représentations , de leurs savoirs antérieurs[3] ;

3 -Ils les construisent dans un jeu constatant de conflits , de déséquilibres – rééquilibres , de déstructurations – restructurations de leurs cadres de connaissances[4];

4-Conséquence des points précédents , l'erreur possède un statut radicalement autre : marque de l'activité du sujet [5] et ouverture à des interventions didactiques spécifiques à effectuer de façon positive[6]

5-Ce cadre constructiviste convoque quelques concepts de base[7] , aujourd'hui très à la mode.»(Reuter.Y,2002,p78)

On présenterai ces composantes très succinctement, pour indiquer en ce quoi elle nous paraissent utiles , mais aussi ce pourquoi on pense qu'il est utile de s'en servir avec prudence . Elles seront traitées de façon plus détaillées dans le chapitre suivant[8] .

Ci -après nous expliciterons l'aspect rédactionnelle de la production écrite : aspect plus particulier dans l'élaboration des savoirs.

---

[1] C'est ce que nous avons mentionné dans l'introduction générale de cette présente recherche

[2] à la différence de cadres transmissifs, dans lesquels les élèves sont considérés comme de purs récepteurs .

[3] à la différence de cadres au sein desquels les élèves sont considérés comme des tabula ras

[4] à la différence de cadres au sein desquels les sujets les construisent par simple accumulation ou par substitutions .

[5]et non d'une absence d'activité ou de manques et de défaillances

[6]et non trace des sanctions à appliquer en renvoyant l'élève , de façon mécanique , à refaire inlassablement ce sur quoi il échoue de façon tout aussi inlassable

[7]zone proximale de développement ; étayage ; conflit sociocognitif , représentations ; modes d'apprentissage

[8]**Chapitre III** : Comprendre / Ecrire en situation d'intégration : Processu cogniif et élaboration des savoirs

15.La rédaction comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture :

L' enseignement /apprentissage de l'écrit nécessite une mobilisation de plusieurs sous-compétences sous-jacentes à l'activité rédactionnelle :

« *Écrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes . Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe , des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien , par contre , passé sous silence . Le plus intervenant dans la production forme un complexe analysé, en demeurant particulièrement efficace puisque c'est lui qui , en définitive , permet de faire la différence entre les ''doués '' et les '' non doués '' . L'imprégnation et la limitation , en quoi consiste le ''plus '' , directement issus du socle didactique littéraire, tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture .* » (Reuter.Y,2002,p14)

Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement . Trop complexe ou trop aristocratique , elle ne peut s'acquérir par la répétition , globalement , sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits : s'il y a , à l'époque , des dogmes , il n'y a par contre , de théorie. En accord avec cette analyse , Reuter soulignera, d'abord, que l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle . Elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements , essentiellement les « sous – systèmes » de la langue : orthographe ,syntaxe , vocabulaire , conjugaison … C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes , comment les intégrer .

L'absence d'enseignement de l'une de ces composantes citées ci-dessus s'articule sans doute à une absence de théorie de l'écriture due à de multiples facteurs , parmi lesquels l'évacuation de la rhétorique quand s'impose la composition dans les années 1880 et ,on note, pendant longtemps , l'absence de recherches sérieuses en Algérie sur l'écriture et son apprentissage ;
La grammaire qui sert de support aux enseignements est , de surcroit, relativement contradictoire avec l'écriture de textes (elle est essentiellement surnormative , intraphrastique et plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que sur l'énonciation et la pragmatique) ;

La prégnance de la « langue » est d'ailleurs confirmée aussi bien par les annotations des enseignants qui portent principalement sur cette dimension (au détriment des autres aspects du texte) que par l'auto- évaluation des enseignés qui estiment leurs progrès en rédaction par rapport à l'orthographe ou à la conjugaison ;

Dans ce cadre , l'écriture est « réduite » de diverses façons : elle est réduite au cours de français , elle est réduite par le temps qui lui est consacré dans ce même cours de français , elle est réduite à certaines activités et à des types de textes : Que l'écriture ne fasse pas l'objet d'un véritable enseignement peut encore se repérer dans les exercices proposés (qui n'imposent pas de réflexion sur la tâche à mener) , dans certaines consignes professorales (la réécriture envisagée comme simple passage du « brouillon » au « propre ») , dans les réponses souvent assez pauvres des élèves sur leur façon de procéder …

Même si le modèle classique de l'enseignement de l'écriture tend perdurer, il existe depuis longtemps déjà des éléments de changement qui s'exercent à côté de lui ou en son sein : innovations pédagogiques , apports théoriques , propositions didactiques divergentes . Nous traitons plus particulièrement dans cette partie certaines perspectives pédagogiques (issues du courant Freinet ou de la pédagogie du projet) , sur des propositions pédagogico – didactiques. Il serait difficile - quelque soit le domaine scolaire considéré- de passer sous silence les apports du courant représenté par Célestin Freinet et ceux qui s'en inspirent . L'ouvrage important de Pierre Clanché[1] est venu rappeler le rôle historique considérable mais souvent dénaturé du texte libre. Il en restitue les invariants :

-Il n'est pas isolé mais mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre (musique , dessin …) et fonctionne ainsi dans une inter -motivation qui fait que l'écriture n'est plus le moyen absolument privilégie de l'expression des élèves ;

-Il est considéré comme une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue (accent porté sur la communication « réelle » ;

[1] " L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre" .*1988*

choix du support et des instruments , de la périodicité ,etc signalement des problèmes mais pas de sanction sur l'orthographe ,la syntaxe …) ;
-Absence de notation mais une lecture possible dans le collectif-classe et une impression -Diffusion en fonction de l'intérêt suscité ;
-Il s'agit , enfin ,d'une pratique parmi de nombreuses autres pratiques scripturales au sein de la classe .

Ainsi, il est clair que cette activité a influencé, directement ou indirectement , d'autres courants de réflexion, essentiellement à l'école primaire . Parmi les points importants, on relève la valorisation , l'écoute et le respect de l'enfant-scripteur , le rôle du groupe , la conception de l'écriture comme praxis n'excluant pas les dimensions matérielles ,l'intérêt porté à la construction du besoin d'écrire et le primat accordé au pourquoi sur le comment , c'est-à-dire à l'élaboration des fonctions de l'écriture . Même si certains points faibles sont à noter (quant à la théorisation de l'écriture et des textes) , ce courant présente encore trois intérêts non négligeables : tout d'abord , les conceptions de l'élève et de l'apprentissage qui rencontrent nombre de thèses actuelles dans une perspective psychologique ; ensuite ,le va-et-vient constant , grâce aux instruments de travail ,entre perspectives globales de l'écrit (fonctions , sens …) et travail sur les unités inférieures de structuration ; enfin , l'importance dévolue à la pratique elle-même .
On ne résiste pas ici au plaisir de citer un passage emblématique et toujours actuel de Célestin Freinet lui-même : *« c'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire . Il n'y pas d'autre règle souveraine »*

L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler , et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler.L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection , sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale , si les mêmes conditions indispensables étaient remplies ; c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait ,non seulement quelques minutes par jour , mais pour ainsi dire en permanence .

16. Finalités et objectifs du système éducatif en contexte algérien : de l'analyse des finalités à l'identification d'objectifs « réalistes » :

Les méthodes d'évaluation dites « lourdes », modération statistique , établissement de grilles complexes ,ou collaboration obligatoire avec des spécialistes seront omises au même titre que celles qui demandent des modifications institutionnelles de grande envergure .Assez paradoxalement , nous avons besoin de définitions deux à deux opposées . Le dictionnaire courant propose les synonymes : mesure , estimation , calcul, appréciation,etc. Autant de termes relevant de deux ordres antagonistes : celui de la précision et celui de l'approximation .

Les dictionnaires spécialisés opposent , quant à eux , une évaluation donnée comme mesure du degré de conformité à une norme , d'une part ,du degré d'atteindre d'objectifs , d'autre part . Cette opposition mène aux notions modernes d'évaluation sommative et formative que nous aborderons dans une autre partie. Il y aurait mille manières de montrer que l'évaluation ressortit à une problématique de représentation, donc au domaine général de la sémiologie. Voyons les aspects qui déterminent des options pragmatiques :*« Une manière d'aborder cette problématique consiste à se demander pourquoi transformer un jugement en une note . La réponse est : pour pouvoir y appliquer des opérations ».(*Houssaye.J et al, 1996, p235)

Quelque soit la rubrique envisagée dans les pages précédentes , on est frappé par l'abondance des données et le rythme de l'évaluation . Mais cette double caractéristique ne signifie point qu'on progresse vers une solution des problèmes concernés , ni même vers une sédation des controverses dont ils sont l'objet . Au contraire , cette incertitude , ces conflits , qui caractérisent si manifestement la pédagogie , et , plus globalement , la pensée éducationnelle du XIe siècle ne sont nullement fortuits . Ils procèdent d'une raison décisive , encore qu'insuffisamment discernée et , même , volontiers occultée : c'est la dilution , l'obscurcissement , l'éloignement des finalités . Celles-ci exercent une fonction prioritaire ; celles sont , par exemple , indissociables de la signification des méthodes ou encore de « l'évaluation » qui , par définition ,met en œuvre une échelle de valeurs .

Pour la clarté du débat , on rappellera d'abord que , malgré l'incertitude et de la confusion des usages dont elle est l'objet , cette notion est à différencier de celles de « but » et d' « objectif ». Elles se situent donc dans le registre non de ce que l'on se propose d'atteindre mais des raisons pour lesquelles on se propose , c'est-à- dire des valeurs . Au-delà de toute réalisation effective ou possible , elles ont trait aux idéaux et relèvent , à ce titre , de choix fondamentaux . La finalité d'une action , écrit R.Ruyer , en est le pourquoi , le sens , par opposition à son comment, aux mécanismes de fonctionnement qu'elle met en jeu .

Or , perceuses ou ignorées par l'éducateur , des finalités sont nécessairement à l'œuvre dans son activité . Qu'il les discerne ou pas , y ait ou non réfléchi , il les poursuit à travers la série de ses attitudes successives , y compris celles qui sont apparemment les plus insignifiantes . Certes , étant , en définitive , les valeurs elles -mêmes en tant qu'elles sont intellectuellement adoptées et fermement visées , elles transcendent tout comportement particulier ; aucun ne les épuise et elles demeurent au-delà de tout résultat , sans pouvoir jamais être véritablement ou définitivement atteintes .

Au-delà des spécificités des domaines de connaissances et des champs disciplinaires qu'ils ont en charge, les programmes à élaborer doivent assumer leur part, en complémentarité avec les autres composantes du système, pour la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration des valeurs relatives aux options nationales :

-« *Valeurs républicaines et démocratiques : développement du sens et du respect de la loi, du respect d'autrui et de la capacité d'écoute de l'autre, du respect du pouvoir majoritaire et du respect des droits des minorités.*

- Valeurs identitaires : maîtrise des langues nationales et valorisation de l'héritage civilisationnel qu'elles véhiculent à travers, notamment, la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays et l'attachement à ses symboles ; prise de conscience identitaire et consolidation des repères géographiques et historiques, des fondements et des valeurs spirituelles et morales de l'Islam, des valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la Nation algérienne.

- Valeurs sociales : développement du sens de la justice sociale, de la solidarité et de l'entraide en renforçant les attitudes de cohésion sociale, en préparant à servir la communauté

et en développant le sens de l'engagement et de l'initiative en même temps que le goût du travail.

- Valeurs universelles : développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, maîtrise des instruments de la modernité d'une part, protection et défense des droits humains sous toutes leurs formes, préservation de l'environnement, ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part. »
(Commission nationale des programmes, 2006, P 24)

L'école doit-elle d'abord favoriser la formation d'une élite ou se préoccuper prioritairement de la promotion de tous ? Entre ces deux finalités , y a-t-il incompatibilité radicale ou , au contraire , matière à compromis sans compromission ? Pour les uns , ce qui compte d'abord , c'est de faire accéder un certain nombre de sujets au plus haut niveau possible et , pour les autres , de tout mettre en œuvre pour remédier à l'échec . Dans le premier cas ,on sacrifie les moins capables de brillantes performances dont , dans le second , la « politique de la réussite » se préoccupe prioritairement . Faut-il réserver à quelques-uns la possibilité de construire et de mener à bien les autres, qu'une insertion minimale ? Ce sont deux modèles de société philosophiquement irréductibles .

Les établissements qui annoncent bruyamment leurs pourcentages de réussite au baccalauréat et s'en prévalent vaniteusement illustrent le premier choix , de manière d'ailleurs fallacieuse(terme péjoratif) , car ces sources n'ont de signification que par rapport au niveau initial des candidats ; et il est plus malaisé de faire réussir quelques élèves au départ fortement handicapés que toute une cohorte de « sur-doués».

Aujourd'hui , notre société se fait peur à elle-même face aux drames qu'elle ne sait gérer . Face à l'extension de la violence , plusieurs auteurs parlent de « retour des valeurs » et préconisent d'y éduquer . Certes , cela est légitime , voire urgent . Mais à quelles valeurs ? Comment y renoncer sans choisir en fait de favoriser l'individualisme et l'égoïsme ?

Dans le contexte actuel , le message à transmettre devient une préoccupation majeure . Les programmes actuels sont très souvent décidés par reproduction des programmes antérieurs , et cela au travers de découpage disciplinaires en place .

Pourtant , les savoirs évoluent très rapidement : au cours de ces dix dernières années , nous avons assisté à l'émergence de multiples champs d'investigation et à des changements considérables de concepts et même de paradigmes . Qu'adviendra -t-il des savoirs et des modèles actuels ?comment gérer cette augmentation considérable de connaissances ?On observe un accroissement exponentiel des savoirs . Ensuite , comment relever le défit de la complexité de la société actuelle ? Il devient utile :

-De saisir des interactions , des interdépendances entre les multiples éléments de systèmes très organisés ;

-De percevoir comment les systèmes se structurent .

Il s'agit de dépasser des contradictions , des synergies entre ces derniers ou encore du gérer des paradoxes .L'approche classique qui consiste à disséquer les « objets, les « phénomènes » à travers des disciplines apparaît fruste et très souvent obsolète . Enfin , il apparaît fondamental de panser les objectifs éducatifs en fonction des projets des élèves (actuels ou futurs) . Ce type de réflexion conduit à remettre en cause profondément les contenus de l'enseignement ,la formation des enseignants et même les approches méthodologiques adoptées.

Ces nouveaux objectifs , les conditions de massification de l'école (notamment aux niveaux secondaire et universitaire) requièrent de nouvelles stratégies d'enseignement . Comment enseigner tel savoir , notamment pour les élèves en difficulté ? , ce n'est pas parce que l'enseignant a traité tout son programme et mené son cours avec sérieux qu'il a nécessairement transmis un savoir et a assurément atteint ses objectifs .

En effet, par des pratiques d'évaluation , les recherches didactiques ont éclairé les raisons de l'échec tant de pratiques pédagogiques traditionnelles que de nombres d'innovations .

Elles ont conduit à se décentrer des modalités habituelles de l'enseignement en montrant que les savoirs fondamentaux ne s'acquièrent jamais par transmission directe d'un enseignant à un élève . L'apprenant a été progressivement introduit au « cœur du » processus éducatif .

Ce dernier ne se comporte nullement comme un système d'enregistrement passif . La didactique s'est alors interrogée timidement , puis de façon plus systématique :

-Sur les idées , les exploitations , les façons de raisonner propres à l'apprenant (enfant ou adulte) ;
-Sur les façons dont ce dernier décode les informations , pratique des expérimentations ;
-Sur les cheminements qui conduisent celui-ci à transformer ou réorganiser son système de pensée .

Progressivement , ces études ont conduit la didactique à revenir sur les conditions , les contextes , les stratégies pédagogiques , les aides didactiques ou les environnements qui favorisent « l'apprendre , le comprendre , la mobilisation des savoirs » . Des prémisses de modèles nouveaux ont été élaborées avec quelques débuts de succès . Ceux-ci conduisent à penser autrement la relation éducative , notamment la relation apprenant-savoir . Ils induisent par ailleurs l'idée d'une éducation intégrée .

Un dernier champ d'investigation est apparu récemment en relation avec des questions de généralisation d'activités réussies ou de pertinence de changement. La transformation du système éducatif est un phénomène complexe à l'image du système en place . Toute activité de formation engendre des coûts en personnel et en équipements . Toute modification nécessite des investissements .
Ces questions ne peuvent être éludées plus longtemps . Quel en est le rapport « qualité – prix » ? Si l'on augmente le temps scolaire de deux heures , quelle amélioration de l'efficience scolaire va-t-on l'obtenir ? Jusqu'à quel point la diminution du nombre d'élève est-elle profitable ? Comment transposer une pratique pédagogique réalisée par un petit groupe d'enseignant motivés ? Par ailleurs , comment provoquer ou mettre en place un changement institutionnel ? ces problématiques s'imposent au quotidien et nécessitent une prise en charge scientifique réelle.

- **Conclusion du chapitre 02 :**

La recherche en didactique procède souvent de l'analyse des situations qui posent problèmes à la proposition de solutions pédagogiques , avec un détour obligé de l'importance variable par la réflexion théorique , les investigations (étude des conceptions des enseignants sur l'apprendre par exemple) et l'expérimentation empirique (recherche - formation) . Son but est de produire les structures et les instruments nécessaires à une formation initiale et continue des enseignants.

Jusqu'à une époque récente , les décideurs , les administrateurs envisageaient le changement au travers de réformes nationales voire mondiales . L'histoire de l'éducation nous apprend qu'une circulaire ministérielle reste très insuffisante pour produire une transformation notable .

On ne change pas par décret des pratiques , les habitudes très ancrées , encore moins des mentalités . Les travaux de didactique montrent que l'évolution du système éducatif ou des pratiques scolaires a plus de chance à réussir si elle passe d'abord par la conscience des auteurs. La capacité des enseignants à remédier localement aux imperfections qu'ils constatent est prépondérante.

Encore faut-il qu'ils possèdent les outils , les moyens et les ressources pour intervenir d'autres aspects possibles ! Comprendre le foctionnement de « l'élaboration des savoirs » chez les apprenants , semble être un premier défi ..

CHAPITREIII :

Comprendre/Ecrire en situation d'intégration :Processus cognitif et élaboration des savoirs

Chapitre III : Comprendre/Ecrire en situation d'intégration :Processus cognitif et élaboration des savoirs

Introduction :

Comprendre un texte consiste à construire un modèle de situation dans lequel l'information du texte élaborée, interprétée des connaissances préalables des lecteurs , est intégrée dans celle-ci[1] . Ces connaissances préalables facilitent la mise en œuvre d'un certain nombre de processus essentiels à la compréhension du texte : inférences pour rétablir l'implicite, mise en relation des différentes informations du texte pour construire une représentation cohérence , etc .

En effet, les connaissances antérieures permettent donc au lecteur expert de construire l'idée principale du texte lorsque celle-ci n'est pas donnée explicitement . Les connaissances antérieures permettent alors de compenser les incapacités ou les difficultés du lecteur à inférer les relations causales en jeu dans le texte . Certains travaux empiriques montrent que la compréhension des textes peut être notablement améliorée en diminuant la proportion des inférences que le lecteur doit effectuer. Ainsi par, exemple, lorsque l'on présente à des sujets des textes dans lesquels les faits décrits dans les propositions successives sont explicitement reliés , la mémorisation et la compréhension s'en trouvent alors facilitées .

Ainsi, les chercheurs sont formels : la proportion d'informations nouvelles à intégrer ne doit pas être trop importante . Cela veut-il dire qu'il faut nécessairement proposer à l'élève des textes dont il connaît déjà suffisamment le sujet .
Bref , ce qui fait l'intérêt d'un texte ,c'est sa nouveauté. Il est donc nécessaire de donner à l'élève des textes suffisamment nouveaux pour susciter son intérêt, tout en étant suffisamment connus de manière qu'ils soient compris .

[1] La situation

1.Comprendre et intégrer de l'information : de l'acquisition du vocabulaire et des connaissances au développement des habiletés :

Tous les chercheurs reconnaissent que la lecture peut contribuer à l'acquisition du vocabulaire et des connaissances. .Quant aux connaissances mêmes si les expériences concrètes sont de bonne sources d'acquisition , la lecture personnelle demeure un moyen privilégie d'appropriation de savoirs . Thérien (1997) explique bien le rôle de la lecture de textes littéraires dans l'acquisition des connaissances , ce qu'il appelle la fin encyclopédique de la lecture :
La littérature de fiction , mais aussi la poésie , la littérature autobiographique (récits de voyage , journaux , mémoires , correspondances , etc) , la littérature historique (roman , théâtre , biographies , etc .) , constituent un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco :

« Pour les enseignants , il n'est pas indifférent de savoir que la mise en présence de la littérature peut contribuer au développement des habiletés générales en lecture . En effet , on sait que la lecture personnelle est un moyen indispensable pour apprendre à lire de façon efficace . En d'autres mots , pour être capable d'utiliser pleinement la lecture comme outil de communication , il faut lire et lire encore . Bien évidemment , il faudra également que l'enseignement favorise l'acquisition de stratégies de lecture , mais ces stratégies ne deviendront fonctionnelles que si l'élève les utilise dans des situations de lecture personnelle , situations dans lesquelles il décide lui-même d'appliquer les stratégies qui lui ont été enseignées » (Gaonac'h.D et Golder.C 1998, p72)

Plus l'élève lit , plus il développe ses habiletés en lecture , plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire . L'inverse est généralement vrai : les lecteurs en difficulté sont souvent des élèves qui ne lisent pas régulièrement, ils ne développent pas leurs habiletés et la lecture devient pour eux une tâche difficile et désagréable ; ils évitent donc par conséquent les occasions de lire, et la spirale continue .

En outre, la lecture personnelle régulière est étroitement liée aux habiletés de compréhension des élèves du primaire et du secondaire (Ricou , 1993 ; Duguay , 1996). Tout le long de leur scolarité , les élèves forts en lecture ont affiné leurs habiletés de compréhension par leurs habitudes de lecture

régulière, habitudes qui font souvent défaut aux lecteurs peu habiles en compréhension . Bref , la lecture personnelle au primaire et au secondaire est nettement associée à la réussite scolaire ; elle permet aux élèves de parfaire leur apprentissage de la lecture .

En effet, la lecture remplit plusieurs rôles chez l'enfant et l'adolescent : elle leur permet de mieux connaître le monde qui les entoure, tout en les aidant à construire des attitudes positives, comme l'estime de soi, la tolérance envers les autres, la curiosité envers la vie .

2.Le point épistémologique sur la lecture :

La lecture peut être un moyen d'interpréter l'expérience humaine, de définir ce que l'on est et ce que l'on pourrait être, de considérer des possibilités nouvelles et d'envisager des voies inédites. La lecture peut servir non seulement à informer sur la vie, mais transformer la vie .

« Pour qui tente de comprendre ce que signifie l'acte de lecture, une première difficulté se présente d'entrée de jeu : comment choisir dans le vaste champ lexical des termes qui le décrivent ; les concepts pertinents pour en rendre compte ? D'ailleurs, faut – il distinguer ces termes souvent confondus dans l'usage ou donnés comme synonymes ? les concepts de réception, de lecture, de compréhension, d'interprétation recouvrent – ils la même activité du lecteur, mettent-ils en jeu les mêmes opérations mentales ? Quelles frontières peut –on dessiner entre eux ? sont – elles d'origine historique ou relèvent –elles de choix délibérés des théoriciens de la lecture ? Mais supposer que l'on puisse établir des distinctions entre ces termes c'est admettre l'existence d'un consensus sur leur définition. Or, non seulement d'un théoricien à l'autre les définitions divergent, mais encore un même terme peut se voir investi de significations différentes selon qu'il est appréhendé par un linguistique, un sémiologue ou un historien de la littérature . Comment alors définir la lecture littéraire au lycée sachant d'une part que l'institution scolaire se veut relativement indépendante des différentes théories existantes et d'autre part qu'elle a dans sa tradition donné elle-même un contenu à certains de ces termes » (Rouxel.A,1996,p76).

En fait , le lecteur est lui-même l'agent de cet effet qui dépend étroitement de sa compétence interprétative . Que celle-ci soit sollicitée comme on vient de le voir pour produire la situation contextuelle ou encore qu'elle intervienne en

permanence , comme le montre U.Eco[1] dans « Lector in fabula » , pour remplir les implicites du texte , elle joue un rôle déterminant et commande la production des effets du texte.En effet si les « promenades inférentielles » dont parle U.Eco sont dirigées par le texte , la marge de liberté et d'initiative qui reste au lecteur ne doit pas être minimisée : elle est finalement à la source de l'effet esthétique .

Il ressort de ces travaux au moins deux enseignements précieux pour une réflexion didactique. Tout d'abord , la lecture assume une fonction constructive à l'égard du sujet : celui-ci se réalise intellectuellement et affectivement dans son activité d'actualisation du texte . La relation dialogique dont il a été question implique ouverture et reconnaissance de l'altérité : elle représente un gain , un élargissement des compétences interprétatives , une sollicitation à l'affirmation de soi . La seconde leçon , c'est que n'est possible qu'a certaines conditions et en tout état de cause en privilégiant parmi les compétences de lecteur ceux qui reposent sur une relation dialectique du sujet et du texte . Pour analyser ces différentes attitudes de lecteur on peut se réfère utilement à la typologie présentée par T.Todorov[2] dans Mikhail Bakhtine , le principe dialogue , elle conserve une complète actualité .

C'est dans une théorie de « l'entière actualité de la typologie » que M.Bakhtine analyse la réception des textes . Il distingue trois types d'attitudes interprétatives . La première , narcissique , consiste en la projection du lecteur dans l'œuvre qu'il lit ; celle-ci illustre ou exemplifie sa propre pensée.

---

[1] « Plus connu du grand public pour ses romans que pour le reste de son œuvre, Umberto Eco (1932-2016) a été tout à la fois enseignant et chercheur, éditeur, chroniqueur et animateur, théoricien et romancier. Sa production, remarquable par son étendue (une cinquantaine de titres) et son apport, couvre un vaste territoire allant de la linguistique à la philosophie, en passant par l'esthétique, l'analyse des médias et la littérature – y compris les fictions pour enfants. Érudit sensible aux questions de transmission et de réception, il a placé sous le signe de la philosophie la vaste sémiotique qui traverse son œuvre » www.laviedesidees.fr/

[2] Critique, historien et philosophe, universitaire mondialement reconnu, ayant enseigné dans les plus grandes universités en France et aux États-Unis, Tzvetan Todorov était directeur de recherche honoraire au CNRS. Il est né à Sofia (Bulgarie) en 1939 et a habité en France à partir de 1963. Il est l'auteur d'une trentaine de livres consacrés à l'analyse des œuvres et des sociétés, ainsi qu'à l'histoire des idées. Il a été professeur invité dans les universités américaines de Yale, Columbia, Berkeley et Harvard. En 2008, son œuvre a été couronnée par le prestigieux prix Prince des Asturies. Il est mort le 7 février 2017. www.lisez.com/auteur/tzvetan-todorov/60199

La seconde est l'empathie c'est-a- dire la fusion dans l'extase[1] dans un mouvement d'unification le sujet perd son identité propre ; sa conscience se dilue en celle d'autrui . La troisième enfin n'est autre que le dialogue qui implique à la fois la distance et la reconnaissance des positions respectives des instances de la communication : le lecteur d'une part et l'auteur ou l'instance textuelle que représente le narrateur d'autre part .

Ainsi, cette attitude suppose un rapport à autrui radicalement différent : dans les deux premiers cas s'exerce un rapport de forces ou se manifeste l'entière domination ou l'entière soumission du sujet ; la troisième attitude repose au contraire sur le maintien d'une dualité , source de tension et d'enrichissement .Il va sans dire que c'est cette dernière attitude que préconise M.Bakhtine et s'il critique les conduites d'identification ou de fusion , il admet toutefois qu'elles peuvent jouer un rôle transitoire ou préparatoire . Remarque fort intéressante d'un point de vue didactique : elle laisse supposer que l'activité fusionnelle peut ouvrir la voie à une attitude plus distanciée, qu'elle constitue souvent le premier mouvement de la compréhension mais qu'elle n'exclut pas le mouvement inverse défini par le terme d'exotopie[2]. C'est ce retour à soi même dans la conscience de son extériorité au texte qui est, pour M.Bakhtine, condition et fondement de la compréhension. Celle-ci , du reste , ne saurait se réduire à un processus interpersonnel ; elle est aussi mise en relation de deux cultures . Aussi l'activité de compréhension exige-t- elle un travail de recherche et de documentation sur le contexte de l'œuvre . Elle requiert également du lecteur une claire perception de sa situation historique. Selon Bakhtine, la première tâche est de comprendre l'œuvre de la façon dont la comprenait son auteur , sans sortir des limites de sa compréhension . L'accomplissement de cette tâche est très difficile et exige habituellement d'examiner une matière immense .En revanche, la deuxième tâche est d'utiliser son exotopie temporelle et culturelle :*« La conscience est plus effrayante que tous les complexes*

[1] L'extase (du latin *ex-*, « en dehors », et *sto, stas, stare*, « se tenir » : « être en dehors de soi-même ») désigne un état où l'individu se ressent comme « transporté hors de lui-même » caractérisé par un ravissement, une jouissance ou une joie extrême. L'extase peut être d'origine mystique ou survenir en d'autres circonstances.

[2] L'exotopie bakhtienne est un mode de fonctionnement de l'esprit humain que l'on peut observer dans la vie quotidienne et pas seulement au niveau artistique. D'un point de vue psychologique, il le décrit comme le processus d'identification et de distanciation qui se produit vis-à-vis d'autrui.

inconscients»(Bakhtine in Todorov, 1981,P55) . Enfin , c'est précisément parce que la compréhension repose sur l'exotopie que le contexte dialogique change et qu'il en résulte que l'interprétation d'un texte est infinie.
Comme nous le constatons, le domaine de cette recherche est vaste car il propose de nombreuses perspectives qui pourraient être des champs propices pour une pratique reflexive. .

03.Les univers de l'écrit :

Une autre piste importante pour nous consiste en la saisie des univers de l'écrit. Ce concept, inscrit dans le cadre d'une approche matérialiste des phénomènes scolaires, s'appuie sur trois principes complémentaires :

- Les activités des apprenants : en l'occurrence la lecture et l'écriture gagnent à être analysées au plan des pratiques , ce qui implique en compte de six caractéristiques :l'articulation entre les différentes dimensions impliquées (langagières , cognitives , psycho – affectives , socioculturelles …) les modalités d'actualisation (contexte , espace –temps , postures , gestes , outils ,supports …) , l'insertion dans une sphère socio- institutionnelle de pratiques (ici l'école) , l'inscription dans une historicité individuelle et collective , les relations avec les autres pratiques du sujet (de son groupe et des institutions concernées) , les significations que leur attribuent ;

- Ces pratiques sont médialisantes : elles donnent forme aux activités, structurent leur sens, les représentations des acteurs, les relations établies entre écrits et savoirs ainsi que nombre d'effets (de résistance, d'investissement, d'appropriation…) ;

- Ces pratiques sont elles – mêmes structurées par des univers – en l'occurrence de l'écrit – entendus comme des systèmes articulant, dans un espace socio-institutionnel donnée (école, classe...), les composantes de l'écrit et organisant leur fonctionnement au travers d'un ensemble de situations :

« En ce qui concerne les activités, nous avons encore précisé les modalités [1] ainsi que les fonctions. Ces fonctions sont , à l'heure actuelle ,réparties en dix – huit catégories : punir , passer le temps[2], répondre à ses intérêts , développer l'imaginaire (le gout et la culture) , réguler la vie collective , réguler le travail , le valoriser , le socialiser , l'inscrire dans une histoire, s'exprimer / communiquer , mettre en place le savoir, l'institutionnaliser , appliquer / s'entrainer , corriger , améliorer, évaluer , réfléchir sur son travail , servir de recours … »(Falardeau.E et al,2007,p34)

Cette description est complétée par celle des articulations et des normes. L'analyse des articulations porte sur les relations existant entre les différentes pratiques de l'écrit, entre pratiques de l'écrit et pratiques de l'oral, entre pratiques de l'écrit et pratiques extrascolaires. L'analyse des normes concerne notamment leur caractère imposé ou construit , rigide ou modifiable , général ou spécifique .

Ainsi, ce concept est l'outil méthodologique que nous avons forgé nous fournit des cadres pour l'analyse de l'écrit dans les espaces scolaires. Il nous a permis d'appréhender des univers fortement différenciés selon les classes et les types de pédagogie. Il permet aussi de spécifier certaines analyses, par exemple celle des outils et supports (Giguére et Reuter, 2003), voire des mises en relations plus précises entre dispositifs d'enseignement et modalité d'appropriation (ou non) de l'écrit et des contenus mis en jeu au travers de l'écrit.

4. Comprendre des textes en langue étrangère :

Dans le domaine de la langue étrangère, on résume les positions principales qui se dégagent de trois ensembles principaux de recherches :
1- celui connu en didactique du français langue étrangère sous l'appellation d'"Approche Globale des textes" (AG) dont les principales publications se situent autour de 1980 ;
2-Les travaux de P. L. CARRELL dans le cadre de la théorie du schéma ;
3-les travaux de D. GAONAC'H d'orientation cognitiviste.

[1] ouvertes ou fermées, imposées ou choisies, collectives ou individuelles, coopérative ou compétitives, brèves ou longues …
[2]par exemple , quand on à fini le travail collectif avant les autres

Marc Souchon[1] décrit les études élaborées dans le domaine de la compréhension écrite , de la manière suivante :

4.1.L'Approche Globale des textes" (AG) en didactique du FLE :

L'auteur explique que les différents travaux émanant de chercheurs qui se définissent eux-mêmes avant tout comme linguistes ont en commun :

1° une conception de la lecture définie avant tout comme une activité de communication langagière (n'oublions pas en effet que l'on est à l'époque où les "approches communicatives" occupent une position dominante dans le champ de la didactique du FLE) ;

2° une description des processus mis en œuvre au cours de l'activité élective très proche de celle développée par SMITH et GOODMAN (du moins pour les publications parues dans les années 80) ;

3° leur nature spéculative : ce sont en effet des travaux qui ne cherchent jamais à décrire d'une façon ou d'une autre, l'activité propre du lecteur-récepteur en LE ; 4° l'absence de toute théorie particulière de la compréhension des textes.

4.2.Les travaux de P. L. CARRELL

Marc Souchon résume les positions de CARRELL de la façon suivante : les textes les plus difficiles à lire en Langue Etrangère sont d'abord les textes dont « les schémas de contenu » sont les plus éloignés de ceux existant en Langue Maternelle ; ce sont ensuite les textes dont « les schémas formels » diffèrent le plus de ceux qui sont utilisés en LM. De cette double affirmation découlent deux conséquences principales. Ce sont les éléments socio-culturels inscrits dans les textes(les "schémas de contenu") qui constituent la difficulté majeure de la lecture en LE ; il faut par conséquent les enseigner de façon systématique selon des procédures adéquates. D'autre part « les schémas formels », dans la mesure où ils jouent un rôle facilitateur, doivent eux aussi faire l'objet d'un enseignement de façon à ce que les apprenants prennent conscience de leur existence y compris en LM.

[1] Marc Souchon, « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen* [En ligne], 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 09 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/semen/2981

Par ailleurs, nous n'entreprendrons pas ici une critique de la théorie du schéma. Certains points de discussion apparaissent dans les travaux de Kintsch .Pour plus de développements, on se référera entre autres à Baudet et Denhière (1992).

4.3.Les travaux de D. GAONAC'H/

Pour ce chercheur, rajoute Souchon , il y aurait "court-circuitage" des processus haut-bas dans la lecture en LE. En effet, alors qu'on pourrait s'attendre à ce que dans la situation LE, les lecteurs fassent davantage appel aux informations contextuelles de haut niveau, c'est l'inverse qui se produit. Ce fait s'expliquerait par l'hypothèse plus générale de "la surcharge cognitive" qui, d'une façon générale, caractériserait toutes les activités langagières effectuées en LE. A l'inverse de ce qui se produit en situation LM, les opérations de bas niveau n'étant pas totalement automatisées dans la lecture en LE, même à un stade très avancé de maîtrise de cette LE, l'attention du sujet serait accaparée par les traitements de bas niveau, ce qui ne lui permettrait d'utiliser avec la même efficacité les informations de haut niveau fournies par le texte.

Par ailleurs, l'hypothèse du "court-circuitage des processus « haut-bas » nous semble devoir être discutée au moins sur deux points. D'une part il suffit d'observer l'activité des lecteurs en situation de lecture exolingue (y compris dès les premières étapes de cette activité) pour s'apercevoir qu'ils utilisent effectivement des processus de type descendant et que le "court-circuitage" invoqué ne se traduit jamais par leur disparition (disparition qui ne peut être envisagée que comme une limite extrême et sans doute tout à fait théorique) étant donné que la question se poserait alors de savoir si on pourrait encore parler en pareil cas de lecture-compréhension. Si les processus descendants ne sont pas totalement absents de la lecture en LE, l'hypothèse du court-circuitage ne peut exprimer qu'une diminution quantitativement significative de ces processus.

Or il n'est pas du tout facile de quantifier expérimentalement cette réduction à travers les temps de traitement en isolant les phénomènes relevant strictement

de ces processus. De plus, constater par exemple que tels processus descendants ne sont pas utilisés par les lecteurs en LE ne signifie pas automatiquement que d'autres ne sont pas sollicités :

« Une caractéristique des lecteurs experts est sans doute la flexibilité de leurs comportements : le bon lecteur peut lire et comprendre très rapidement un texte comme il peut lire ce même texte très en détail en prêtant attention à des aspects particuliers de forme ou d'orthographe. Les comportements oculaires varient alors considérablement chez le même lecteur » .
(Gaonac'h.D et Golder.C, 1998, p 23)

En bref , avec l'expérience de la lecture , on devient en fait capable de traiter plus efficacement l'information que l'on capte à chaque fixation . Ainsi , un lecteur habile , sur le segment « hier ,je suis allée monter à cheval » , pourra éventuellement ne pas fixer le mot « à » ; faire une seule fixation relativement brève du mot « cheval » ,et ne pas retenir en arrière , sur les mots déjà fixés . Les évolutions qu'on peut repérer dans les comportements oculaires sont la trace d'une meilleure automatisation dans l'habileté à reconnaître chaque mot de texte.

Certains instruments didactiques ont pour objectif d'augmenter la vitesse de lecture , notamment en invitant le sujet à ne fixer que certains mots sur la ligne . Ce type de méthode repose sur une conception erronée de la lecture et pose donc de nombreux problèmes. Tout d'abord, il est maintenant clairement établi que l'œil ne se contente pas de fixer quelques mots importants pour comprendre, mais se pose (même si c'est parfois très rapidement) sur pratiquement tous les mots du texte, est étroitement lié au processus de compréhension : si ce processus n'exige pas trop d'effort , on peut lire vite ; inversement , la vitesse de lecture est ralentie lorsque la compréhension est difficile . Il est donc totalement illusoire de vouloir apprendre aux enfants à mieux lire en les entrainant à lire rapidement : lire vite est une conséquence des processus efficaces de lecture , et non un moyen pour améliorer ces processus, une lecture trop rapide ne permettra pas non plus de comprendre .

05. Les principes de l'acquisition du langage en psychologie cognitive :

Deux concepts clés sont développés par la psychologie cognitive pour rendre compte de l'acquisition de connaissance en pédagogie de projet .Il s'agit des notions de « situation de résolution de problème » et de « connaissances antérieures ». Nous allons d'abord expliciter ces deux concepts avant de décrire leur rôle respectif tant dans la construction des connaissances que dans les différentes situations d'acquisition des connaissances.

05.1. L'activité de résolution de problème :

L'acquisition de connaissance en psychologie cognitive est indissociable de la notion de résolution d'une situation problème .C'est avant tout en résolvant des problèmes que l'élève est amené à structurer ou restructurer ses représentations et acquérir ainsi de nouvelles connaissances. Ainsi un problème peut être défini comme : *« Une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas le mode de réalisation dans ces conditions : on sait quel est le but à atteindre, on connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas de procédure pour l'atteindre »* (Richard.J-F, 1994, p 81) **.**

Une autre définition est proposée à ce propos : *« un problème se pose à l'élève dés qu'il existe un écart entre une situation présente et un but que l'on cherche à atteindre* » (Marmèche.C , 1996,P 129)

En effet , toute activité scolaire d'un élève peut être , de la même façon , conçue comme une activité de résolution de problèmes ; qu'il s'agisse de résoudre effectivement un problème de mathématiques (problème qui porte alors bien son nom) ou de répondre en anglais ou en français aux sollicitations de l'enseignant de langue .Quel que soit le problème, celui ci se définit toujours par un état initial (les données du problèmes) , un état final (le but à atteindre) et une succession d'actions (effectives ou mentales) que l'on peut nommer « procédures » et qui va permettre de « passer » de l'état initial à l'état final .De ce fait, résoudre un problème consiste alors à développer des stratégies pour mettre en place des procédures permettant de relier l'état initial à l'état final.

Cette résolution, assurée par et dans le système cognitif ,met à contribution des différents registres mémoriels dans lesquels sont élaborées et traitées, par différents processus mentaux, les informations, représentations et connaissances liées au problème. Selon la théorie cognitiviste, l'élève, face à un problème, doit construire ce qui peut être appelé « un espace mental de résolution du problème ». L'élaboration de cet espace s'opère sur la base de l'interprétation par l'élève de l'énoncé du problème. Il lui est nécessaire d'en identifier le type, d'établir le but à atteindre, de définir les procédures pour atteindre ce but .Pour ce faire, l'élève peut faire appel à d'éventuels schémas mentaux stockés en MLT[1] si le type de problème est déjà connu. Dans le cas inverse, il devra construire entièrement l'espace de résolution. Dans ce cas, le problème peut-être considéré comme difficile car sa résolution suppose la mise en œuvre de processus de planification de la procédure, de raisonnement, d'un modèle mental, par exemple.

En outre, il est classique, en psychologie cognitive, de distinguer différents types de problèmes dont les résolutions respectives ne mettent pas forcément en jeu les mêmes connaissances ou les mêmes processus .Ainsi, selon Richard.J-P (1994, p81), nous pouvons répertorier trois types de problèmes à travers : **« des problèmes de découverte de règles et de relation »** survenant dans des situations de diagnostic *« Pourquoi les cotes de la pièce usinée ne sont- elles pas correctes? Est-ce un problème de réglage ? Est ce un problème de fonctionnement de la machine ? Est ce un problème lié à l'entrée des données dans le programmateur numérique de la machine – outil? » Et ; à travers* **« des problèmes de transformation d'états » :** Il s'agit ici pour l'élève de modifier une situation initiale pour atteindre un état final en respectant les actions ou les procédures autorisées dans le cadre du problème. Ce type de problème peut être typiquement illustré par un problème de physique ou de démonstration en mathématiques *" Comment faire pour calculer la trajectoire du satellite autour de la terre ? Comment puis- je m'y prendre pour arriver à la démonstration ? J'y suis presque, pourtant "*

[1] Mémoire à long terme

Ainsi selon Richard.J-P (1994, p81) , nous pouvons répertorier le troisième type de problèmes à travers ***« les problèmes d'arrangement »*** **:** pour lesquels il va s'agir de construire, à partir d'éléments, une situation finale satisfaisant certains critères (comme une sorte de puzzle mental) .Dans le cas de l'enseignement technique par exemple, ce type de problème va se poser fréquemment à l'élève dans le cas de la réalisation d'un dessin technique .Dans les enseignements littéraires, la rédaction de phrases syntaxiquement complexes en sixième ou l'organisation d'un raisonnement dans une dissertation en terminale peut également correspondre à ce type de problème : *« Je ne sais pas trop si je garde cette idée pour ma conclusion ou si j'en parle maintenant ! »*.Bien entendu, selon le même auteur, un problème complexe peut être mixte et comporte, dans ces différentes parties, des sous- problèmes de chacune de ces trois catégories[1].

Enfin il est clair que pour l'élève, pour pouvoir résoudre aux mieux toutes les situations problèmes qui se présentent à lui, doit être en mesure d'utiliser toutes les connaissances indispensables au bon déroulement de ses résolutions. Dans le cas inverse, c'est à dire si aucune connaissance ne peut être convoquée pour résoudre le problème, celui-ci risque de demeurer entier et insolvable (exemple de la copie blanche).De plus une seconde notion, souvent associée à celle de résolution de problème, est primordiale en psychologie cognitive,il s'agit des« connaissances antérieures ».

---

1 **A**.« des problèmes de découverte de règles et de relation ». **B**. « des problèmes de transformation d'états » **C**.« des problèmes d'arrangement »

5.2. Le rôle des connaissances antérieures :

En effet le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'élève sait déjà. Pour la psychologie cognitive, apprendre ne consiste pas simplement apercevoir des informations et /ou à empiler les connaissances : il est nécessaire de comprendre pour apprendre. Les connaissances antérieures, dans un domaine donné, sont indispensables au processus d'apprentissage car elles représentent un " berceau " pour accueillir les nouvelles connaissances inhérentes à ce domaine .En fait, une information qui ne pourrait être " rattachée" à une quelconque connaissance préalable devient une information non pertinente et non mémorisée par le système cognitif .En d'autres termes, l'intégration de nouvelles informations dans la MLT[1] dépend de l'efficience des connaissances antérieures auxquelles il est possible de rattacher de nouvelles informations. En outre, acquérir des connaissances revient, pour l'élève, à élaborer de nouvelles structures mentales en complétant ou modifiant des structures préexistantes. Sur le plan de l'enseignement, il devient alors nécessaire d'opérer une véritable progression pédagogique visant à accompagner l'élève dans la construction de ses propres savoirs.

Dans ce cadre, la difficulté de l'enseignant est double .D'une part , il lui est nécessaire de procéder à une analyse fine des connaissances initiales de ses élèves et d'autres part , il doit mettre en œuvre des situations pédagogiques adaptées au niveau évalué :

« Au niveau de l'évaluation diagnostique, il faut pouvoir identifier le niveau des apprenants et cerner par rapport à l'acquisition d'une compétence, les savoir- faire sur lesquels on peut s'appuyer .Le moyen le mieux indiqué pour récolter les informations est le pré- test .Ce dernier met l'apprenant en face d'une situation problème dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs .Mais ces derniers ne lui permettront pas de la résoudre complètement. De ce fait, la situation provoquera un conflit cognitif [2] ». (Document d'accompagnement du programme, 2005, P3).

[1] Mémoire à long terme.

[2] Condition nécessaire de l'apprentissage

En effet cette difficulté d'adaptation est connue en psychologie cognitive, elle relève de la différence pouvant exister entre le mode de pensée d'un expert et d'un novice, dans un domaine de connaissance donné. Autrement dit sur le plan pédagogique, l'enseignant est l'expert d'un domaine disciplinaire et pédagogique; l'élève est un novice[1].

En tant qu'expert, l'enseignant doit « déconstruire » ses connaissances disciplinaires largement automatisées (il a été lui-même un apprenant) pour faire en sorte que l'élève puisse reconstruire ces connaissances disciplinaires. Ces nécessités et possibilités d'adaptation d'un expert au novice, que nous avons évoquées plus haut, ont été particulièrement bien décrites par le psychologue russe Vygotski.L.S (1985, p43), à travers la notion de " zone proximale de développement"[2]. Cette zone peut être définie comme : *« L'écart entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'une autre personne plus compétente (l'enseignant).Il s'agit plus communément de la zone de progrès de l'élève dans laquelle l'intervention de l'enseignant doit se situer »* . Par ailleurs, nous allons détailler maintenant les différentes caractéristiques, selon l'approche cognitiviste, de cette construction de connaissances.

Du point de vue de la psychologie cognitive, l'acquisition de connaissances n'est pas la résultante d'une seule et même activité mentale, clairement identifiable, mais repose sur l'articulation et la coordination de diverses activités cognitives :

« Apprendre suppose de pouvoir mettre en œuvre des activités, entre autres, de compréhension, de construction de structures conceptuelles en MLT par le biais de processus sélectifs et stratégiques de mémorisation ; de procéder à des traitements inférentiels sur la base des connaissances préalables, d'élaborer et de vérifier des hypothèses, de généraliser des connaissances ou encore reconnaître la classe d'un problème. ».(Richard.J-F, 1990, P72).

[1]Même s'il finit certainement un jour par dépasser le maître.

[2] Souvent connue entre pédagogues sous l'appellation abrégée de " ZPD».

Par ailleurs, deux contextes de construction des connaissances peuvent être distingués ;dans un cas l'élève est confronté à une situation problème entièrement nouvelle dont la résolution ne peut pas être directement assurée par le recours à des connaissances antérieures correspondant directement au problème traité . Dans ce cas, il s'agit pour l'élève d'entamer la construction d'un nouveau domaine de connaissance .Dans l'autre cas, la situation problème peut être rattachée à des connaissances antérieures. Il s'agit alors moins pour l'élève de construire de nouvelles connaissances que d'approfondir ou d'enrichir un domaine de connaissances préexistant. Nous allons voir que les processus mentaux sous- tendant l'un et l'autre de ces contextes d'apprentissage ne sont pas forcément de même nature.

En effet , lorsqu'il s'agit de construire un nouveau champ de connaissances, la difficulté essentielle pour l'élève consiste à enclencher la construction de nouvelles connaissances ou représentations en l'absence de connaissances antérieures directement applicables .Il s'agit là d'une situation problème que va fréquemment rencontrer l'élève à chaque fois qu'une notion nouvelle est introduite par l'enseignant.

Deux réponses sont apportées par la psychologie cognitive pour tenter d'expliquer le mécanisme " d'enclenchement" : Le recours à des « règles générales de résolution de problème (le GPS) et le recours à l'analogie ». Un " GPS" pour se repérer dans le problème : L'une des façons (de tenter) de résoudre une situation-problème initialement inconnue est de recourir à des règles très générales de résolution de problèmes, il s'agit de procéder à des explorations, des tâtonnements, des essais-erreurs, et plus particulièrement , de tenter de mettre en œuvre des stratégie de résolutions génériques qui pourraient être appliquées à n'importe quel type de problème. Ces stratégies , nommées " GPS" [1] , peuvent parfois s'avérer complexes.En l'occurrence , deux stratégie générales de résolution d'un problème initialement inconnu peuvent être décrites .

[1] De l'anglais : general probleme solver par Wewel et Simon.

En revanche, **«** *la stratégie de réduction des différences »* consiste à effectuer une action[1]puis à analyser aussitôt l'écart intermédiaire résultant de l'action .Cette démarche très analytique , suppose à chaque évolution d'opter alors pour la stratégie ou le chemin , dans le raisonnement ,qui semble conduire le plus rapidement vers la solution .

De plus, **«** *la stratégie de l'analyse finalisée des moyens »* reviendrait, elle, à procéder à une analyse plus générale de la situation- problème en répertoriant, classifiant et évaluant tous les moyens à disposition avant de se lancer dans la résolution proprement dite du problème. En d'autres termes, il s'agira de mettre en rapport, dés le départ, les fins et les moyens caractérisant l'environnement de la situation- problème. Afin d'illustrer, nous pouvons donner pour exemple un élève, devant composer une dissertation philosophique (à propos d'une problématique originale sur laquelle il n'a aucune connaissance antérieure directe) qui aura certainement intérêt à analyser les fins (souvent délimitées par la question) et de les mettre en rapport avec les moyens (souvent délimitées par les extraits de textes de philosophes fournis avec la question). Bien sûr, il est probable qu'en l'absence de connaissances philosophiques antérieures sur la question posée , la dissertation de cet élève soit très peu « pertinente » ou « convaincante » mais cette stratégie d'analyse finalisée des moyens lui permettra néanmoins de produire un texte d'une cohérence minimale en évitant de rendre une copie blanche .

Ainsi, une analogie pour naviguer sur les parallèles .En dehors du recours au GPS , la seconde possibilité de résoudre un problème nouveau repose sur d'utilisation de l'analogie .Il s'agit pour l'élève de transférer l'ensemble d'un système de règles connu et parfaitement maîtrisé, propre à un domaine de connaissance (souvent très concret) , à un autre domaine inconnu (souvent plus abstrait) .En d'autres termes , il s'agit de traiter un problème cible en utilisant un problème-source connu .Comme nous pouvons aisément le constater, le recours à un raisonnement par analogie suppose que les problèmes cible et source soient relativement proches dans leurs principes ,

[1] Physique ou mentale

seul leur habillage devant changer .De tels problèmes, ne différent que par leurs formes de surface, sont généralement qualifiés d'isomorphes[1].

« Le traitement d'un problème par analogie suppose la mise en œuvre de trois phases successives .la première nommée " évocation" consiste pour l'élève à récupérer, depuis la MLT, les connaissances relatives au problème source. La seconde phase nommée « appariement », suppose que l'élève soit capable d'établir une correspondance entre les éléments du problème-source et ceux du problème-cible. Enfin, la dernière phase nommée « évaluation », suppose d'apprécier, de juger la pertinence de l'analogie en cernant les limites conceptuelles ». (Bastien.C, 1997, P17) .

Nous proposons, à présent, de fournir une description de ces situations pédagogiques en tentant de cerner , sur le plan cognitif , quels peuvent être les processus, représentations et connaissances plus particulièrement à mettre en jeu pour chacune d'entre elles .

[1] de structure linguistique comparable

5.3. Les situations d'acquisition de connaissance : intérêt et limites de l'apprentissage par l'action et la découverte :

Selon le pédagogie cognitive, deux grandes familles de situations d'apprentissage peuvent être distinguées servant souvent de base à l'élaboration, par l'enseignant, de ses séquences pédagogiques .Il s'agit de l'acquisition de connaissances par « l'action ou la découverte », et de l'acquisition de connaissances par « le langage ». Nous verrons également, à la fin de cette partie, que ces deux modes d'acquisition de connaissances peuvent être exploités par l'enseignant, dans le cadre plus large de l'apprentissage social ou encore collaboratif

En effet, l'apprentissage par l'action suppose de découvrir, de mémoriser les étapes de résolution d'un problème tout en essayant d'en comprendre les principes et le fonctionnement. L'intérêt de l'apprentissage par action est de confronter l'élève à un problème dont la résolution repose sur son activité lui même .Cet élève va devoir mettre en œuvre des procédures d'exploitation, des essais- erreurs des tâtonnements qui vont lui permettre de circonscrire la nature, l'étendue du problème.Le point important est que l'élève va recevoir et devoir tenir compte de " feed – back" positifs ou négatifs émanant de la situation-problème. Il peut agir, observer le résultat de son action consignant ce que peut être fait et ne doit pas être fait. Il est fréquent que ce mode d'apprentissage soit adopté par les enseignants de sciences, qui vont ainsi instaurer une phase d'exploration et de découverte lors de travaux pratiques.

Toutefois l'apprentissage par l'action entraîne essentiellement l'élaboration de connaissances portant sur les procédures nécessaires à la réalisation d'une tâche ou d'une activité mais pas forcément de connaissances renvoyant à la fonction, aux objectifs ou à la justification même de cette tâche. Dans le cas de l'apprentissage d'un traitement de texte, par exemple, l'élève peut connaître les procédures pour copier un mot, sans forcément être en mesure d'appliquer le même principe dans un autre logiciel de mise en page .La procédure acquise peut demeurer très contextualisée car non intégrée dans un ensemble de connaissances plus vaste (savoir copier tout type d'informations dans tout type de logiciels).

Ainsi, savoir faire ce n'est pas seulement connaître une procédure, c'est également être en mesure d'évaluer celle-ci en fonction de la tâche et du fonctionnement du système; en comprendre le sens et l'efficacité .Ce mode d'apprentissage par l'action et la découverte comporte un certain danger si l'enseignant ne veille pas à faire quelque peu " théoriser" par l'élève les connaissances procédurales qu'il a pu acquérir lors de la phase d'exploration.

Dans le cas contraire ces connaissances procédurales peuvent être appréhendées comme constituant une procédure unique et non décomposable pour résoudre un problème .Il s'agit alors d'une « recette » qui va être appliquée systématiquement .Cette recette peut faire fortune tant que l'exercice se prête à son utilisation, mais l'élève sera vite en situation d'échec si les données du problème sont légèrement différentes . Comprendre, en revanche, comment et pourquoi une " recette" fonctionne, en cerner les intérêts et les limites, revient à ne pas l'appliquer comme un tout, mais à décomposer cette procédure en une série de sous-buts, voire d'actions élémentaires à effectuer en comprenant les raisons « des séquences ». C'est certainement à cette condition que l'apprentissage par l'action et la découverte peut s'avérer efficace.

Lors de l'apprentissage par l'action , deux modes d'exploration de l'espace de résolution du problème peuvent être distingués .Dans le premier cas , dit de « recherche proactive » , l'élève ne connaît pas forcément le but final à atteindre , et la résolution du problème va consister à délimiter d'état final en construisant le parcours , la procédure, qui va permettre d'atteindre ce but.

Dans le second cas , dit de « recherche rétroactive », le but final est connu de l'élève et celui-ci doit alors construire et ajuster une procédure de résolution qui va permettre d'atteindre ce but. Ces deux modes d'exploration sont souvent utilisés dans le cas des travaux dirigés ou de travaux pratiques .

Dans le cas de l'enseignement de la chimie , par exemple , l'enseignant peut indiquer aux élève un début de procédure (en leur fournissant quelques

produits chimiques dont le mélange est " autorisé") puis leur demander d'observer différents mélanges de ces produits .Les élèves vont devoir alors observer , décrire et justifier le but final qu'ils vont eux –même découvrir (réaction chimiques , précipité , etc.) en fonction de leurs expérimentations préalables.

L'enseignant met ainsi les élèves en situation de recherche proactive : le but final n'est pas clairement énoncé , ce sont les élèves qui vont devoir découvrir sa notion de réaction chimique .
A l'inverse , dans le cas d'une recherche rétroactive , l'enseignant peut demander aux élève d'expérimenter des mélanges jusqu'à l'obtention d'un précipité rose ou d'une odeur de pomme verte. Les élèves vont , dans ce cas devoir construire la procédure des mélanges pour atteindre le but imposé et connu de tous .
En fait la recherche proactive met l'accent sur la construction du but (ou de l'état final) alors que la recherche rétroactive met, elle, l'accent sur la procédure permettant d'atteindre ce but ou cet état final.

En des termes plus pédagogiques, la recherche rétroactive s'apparenterait plutôt à une véritable situation de problème (« comment faire pour.. »). Alors que la recherche proactive s'apparenterait à une situation de découverte (« que se passe t-il si …. »).

Aucune de ces deux méthodes ne semble prévaloir: l'apprentissage par l'action repose très certainement sur un aller-retour permanent entre les deux modes de recherche.

5.4. Les situations d'acquisition de connaissance : L'apprentissage par le langage :

Il est classique d'opposer l'apprentissage par l'action à l'apprentissage par le langage (ou encore par « instruction ») comme nous l'avons vu dans l'apprentissage par l'action c'est l'élève qui , pas ses exploitations d'une situation-problème ,construit peu à peu une représentation de l'espace de résolution de ce problème .Dans le cas de l'apprentissage par le langage , il s'agit le plus souvent , pour l'enseignant , de transmettre des informations aux élèves en les formulant par le biais de la langue orale , écrite, ou par tout autre moyen ou support composite , comme les multimédias. Selon cette modalité d'apprentissage, l'élève n'est pas directement en prise avec la résolution d'un problème mais doit compléter ou élaborer des connaissances en les construisant à partir d'informations verbales fournies ou gérées par l'enseignant.Ce dernier s'attend , en retour , à ce que les informations ainsi communiquées aux élèves soient transformées en connaissances et viennent enrichir le contenue de leur MLT .

En effet, le code verbal (écrit, et /ou oral) est un médium souvent très privilégié par l'enseignement car il constitue un outil extrêmement puissant d'évocation et de représentation .Pourtant, et paradoxalement, ce même code peut parfois s'avérer être " un peu trop" puissant et devenir un handicap à la bonne compréhension et l'intégration par les élèves, des notions transmises par l'enseignant. En fait, apprendre par le biais du langage suppose être " à minima" capable de décoder la forme de surface du texte ou du discours (c'est à dire le vocabulaire, la syntaxe) pour ensuite analyser les informations ainsi extraites à un niveau profond (c'est- à- dire sémantique : le sens, les sous - entendus, etc.) :

« Cette analyse profonde suppose la réalisation d'une activité complexe de compréhension pour laquelle l'élève doit être capable de mettre en œuvre des processus d'inférence,de raisonnement et d'interprétation des informations fournies » .(Denhiere.G et Baudet.S ,1992,P 12)

Par ailleurs,en raison de cette nécessaire activité de compréhension, l'apprentissage par le langage entraîne l'élaboration de représentations

complexes comme les modèles mentaux ou encore des modèles de situations, par adjonction ou assimilation de nouvelles connaissances (issues de la compréhension du texte lu, par exemple) au sein de connaissances antérieures.

En outre, l'acquisition de connaissances à partir d'un texte ou d'un discours suppose donc , et ce plus fortement que l'apprentissage par la découverte , de posséder des connaissances antérieures concernant le thème du texte ou du discours , ce sont ces connaissances antérieures qui vont permettre à l'élève de donner du sens aux informations verbales en les rattachant à des concepts connus.

Dans le cas de l'apprentissage par le langage , une des difficultés de l'élève consiste le plus souvent à pouvoir repérer dans le flux du texte ou du discours, les informations pertinentes qui doivent ou peuvent être intégrées dans une structure mentale et un contexte plus large .Pour faciliter une telle compréhension de la part de ses élèves l'enseignant se doit alors d'aménager et d'adapter le contenu et la forme (c'est- dire le niveau langagier) de son discours et des documents écrits qui lui servent de support .Toutefois , si le fait de tenir compte des connaissances antérieures des élèves en ne leur fournissant que des informations intégrales est déjà un grand pas vers l'adaptation, cette avancée n'est pas forcément suffisante. Il est également nécessaire à l'enseignant de veiller à l'adaptation pragmatique de ses propos afin d'établir avant tout un réel espace de communication entre ses élèves et lui.

Par ailleurs sur le plan de l'oral , cette adaptation à l'auditoire peut être réalisée , entre autres , et par exemple : en ajustant le niveau du vocabulaire et de syntaxe utilisés , en intégrant des temps de pauses dans son débit verbal[1] en marquant l'importance de certaines informations[2] ou encore , en gérant ses reformulations , c'est à- dire en étant volontairement redondant sans toutefois se répéter[3].

---

[1] Temps de pauses qui sont autant de moment durant lesquels les élèves vont pouvoir intégrer de nouvelles informations.

[2] Par l'intonation ou par des instructions orales comme "faites attention à ceci ", " cela est très important", etc.

[3] Ce qui est sans doute le plus difficile à réaliser.

En revanche, sur le plan de l'écrit, de nombreux indices d'aide à la compréhension peuvent être insérés dans les textes pour marquer et signifier au lecteur la contextualisation et l'importance des informations. Ces indices de compréhension peuvent être constitués par le titre, les sous-titres d'un texte, les mises en gras de certaines mots, les soulignés, l'utilisation d'encadrée, de phrases contenues dans une partie du texte ou quelques uns de ses paragraphes.

De la même façon , le recours à des illustrations ou des graphiques dans un document écrit , peut jouer un rôle facilitateur déterminant pour la compréhension des informations linguistiques .Il est , toutefois , nécessaire qu'une étroite correspondance puisse être établie entre les informations linguistiques (le texte) et les informations contenues dans l'image .

Il semble qu'une image ne soit réellement efficace que si l'élève peut effectivement l'utiliser comme une aide à la compréhension et non pas simplement comme une information supplémentaire .Ces différents indices , qu'il s'agisse de marques typographiques ou d'images , vont tous faciliter l'élaboration, par l'élève , d'un modèle de situation ou un modèle complet et complexe , lui permettant de mémoriser à long terme les contenus essentiels développés par l'enseignant .En fait ces indices constitueraient autant d'installation de traitement permettant à l'élève de discriminer, sérier et classer les informations importantes .

Nous venons de développer les principes, les intérêts et les contraintes de l'apprentissage par le langage .Nous avons essentiellement abordé le langage en tant qu'outil de transmission d'informations entre un enseignant et ses élèves. Mais le langage n'a pas seulement cette fonction. Il représente également, sur le plan mental, un outil puissant de réflexion, et par là même de modification, par un élève (et en toute autonomie), de ses propres connaissances.

6. Approche psychocognitive et psycholinguistique de l'écriture :

La production d'écrit est une activité mentale qui suppose de la part du rédacteur des compétences. Celui-ci doit en effet disposer des informations sur une contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots.

Les connaissances activées et les processus de traitement de ces connaissances ont fait l'objet de nombreuses recherches qui tentent de rendre compte de cette activité complexe . La présentation des principaux modèles permet de comprendre à la fois les progrès dans l'analyse et la compréhension de cette activité , mais en même temps de mesurer l'évolution des cadres théoriques et des méthodes de recherches qu'elles mettent en jeu .

La rédaction de textes nécessite la mobilisation des connaissances référentielles , (concernant le domaine évoqué par le texte) ,linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe) et pragmatiques (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire) .

Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire , d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire . Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte. Ces modèles intègrent les différentes opérations entrant dans la production de texte , les composantes contextuelles et les caractéristiques du rédacteur .

6.1..Entrées psychocognitives

Nombreux sont les chercheurs qui ont étudié l'aspect psychocognitif de la langue En effet,l'objectif des auteurs Hayes et Flower (1980) est de formaliser l'activité de production de texte . Cette activité de mise en texte*« consiste à exprimer les idées sous forme linguistique. Ainsi, l'information écrite dans le texte doit traduire, en langage écrit, l'information contenue dans le modèle de situation : les idées, mais aussi les relation entre ces idées ».* (Hayes et Flower, 1980, p25)

Ces auteurs rajoutent :

« La fonction de cette activité est d'évaluer la qualité du produit et d'y apporter d'éventuelles modifications en vue de son amélioration. La révision inclut des relectures du texte, ainsi que les corrections qui lui sont apportées. Elle n'attend pas forcément la pose du point final pour être mise en place, mais peut intervenir à n'importe quel moment de l'activité de production ».(Hayes et Flower, 1980, p30)

Ce modèle , élaboré à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité de rédacteurs experts , prend en compte trois composantes de statut différent . Les deux premières concernant l'environnement de la tâche et le rôle de la mémoire à long terme (MLT) , et la troisième décrit précisément les processus rédactionnels .La première de ces composantes, liée à l'environnement de la tâche , inclut les contraintes d'écriture . La deuxième composante du modèle est la MLT. En effet, pour être en mesure de produire un texte, le rédacteur doit récupérer en MLT des informations afin de les organiser ou de les réorganiser en élaborant des plans d'action : les informations stockées en MLT concernent les connaissances référentielles , le type de texte à produire , l'élaboration d'un plan de texte et les connaissances pragmatiques .

La troisième composante englobe l'ensemble des processus rédactionnels . La planification permet d'élaborer, à un niveau conceptuel , un message préverbales en un message verbal . Enfin ,la révision, favorise l'évaluation du texte (en cours d'élaboration ou achevé) . La planification, la formulation et la

révision sont supervisées par une instance de contrôle qui permet l'interaction de ces trois processus .Dans le modèle révisé de 1981 , Hayes et Flower décrivent précisément les processus . La planification comprend trois types de plans d'actions concernant les traitements et les contenus . Le plan « pour faire » définit les buts rhétoriques et pragmatiques de la rédaction en fonction des intentions , de la motivation du rédacteur et du texte (narratif, argumentatif , explicatif …) . Le plan « pour dire » organise sous forme de notes, de brouillon ou de schéma , le contenu général du texte à écrire . Le plan « pour rédiger » est un plan procédural qui favorise la gestion des traitements conceptuels et linguistiques nécessaires à la réalisation.

La planification comprend trois sous processus . Le premier, ou sous-processus de génération permet de récupérer dans la MLT[1] les contenus sémantiques du texte . Le deuxième sous-processus, dit d'organisation, intervient dans la hiérarchisation de ces informations . Ces deux sous – processus contribuent à l'élaboration du « plan pour dire » . Le troisième sous-processus d'établissement de buts, a pour fonction d'ajuster les traitements en fonction des objectifs de production du scripteur, en liaison avec le « plan pour faire ».

En revanche, la formulation met en jeu plusieurs opérations de traitements qui assurent deux fonctions. La première consiste à développer chaque partie du plan élaboré lors du processus de planification. La seconde vise à traduire linguistiquement le contenu sémantique .

De plus, la révision se subdivise en deux sous processus , la lecture et la correction. La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réaliser et le texte visé . L'activité de révision permet d'analyser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit .

Le modèle d'Hayes et Flower demeure une référence, toutefois il a fait l'objet de

[1] Mémoire à long terme

critiques nombreuses telles que celles de Berning et Swanson (1994) ou celle de Hayes lui -même (1996) . Ces critiques concernant d'une part le traitement des connaissances stockées en mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont suffisamment pris en compte . D'autre part , ce modèle , qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert , ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental .L'apport des recherches ultérieures a consisté à répondre à ces critiques .Les nouveaux modèles se sont alors donné pour objectif de préciser le rôle joué par la mémoire de travail (MDT[1]), comme interface avec la MLT lors de l'activité de production de texte .

Les limites du modèle de Flower et Hayes tenaient à l'évocation du rôle des contraintes imposées par le faible empan de la mémoire à court terme dans la gestion de l'activité de rédaction de texte . Récusant la mémoire à court terme , considérée comme un module de faible capacité ,Baddeley accorde une grande importance à la MDT dont le rôle est essentiel dans l'activité de production de texte . La MDT se situe en effet au cœur de l'activité de production verbale , car elle est l'instance exécutive de la pensée . Elle se place entre l'intention du sujet et ses systèmes de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture .

Le modèle de Baddeley (1992) auquel il est fait le plus souvent référence vise à décrire le fonctionnement de la MDT . La mémoire de travail est constituée d'un administrateur central et de deux systèmes « esclaves » : la boucle phonologique, qui gère le traitement du matériel verbal et le calepin Visio-spatial , qui traite les composantes visuelles et spatiales des stimulations. L'administrateur central détermine l'activité des systèmes « esclaves » , coordonne et hiérarchise leur intervention . Ainsi , lorsqu'un individu effectue une tâche de production , il doit allouer ses ressources attentionnelles de la manière la plus judicieuse possible afin d'éviter la situation de surcharge cognitive. Le rôle de l'administrateur central est alors de répartir au mieux les ressources dans les autres composantes du système.

[1] Mémoire de travail

Toutes les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche sont provisoirement maintenues actives dans la mémoire tampon épisodique[1] . L'administrateur central joue un rôle d'interface entre la MDT et la MLT . Il mobilise des contenus sémantiques et les processus sur lesquels ils opèrent, et maintient leur activation en mémoire de travail. Le modèle de Baddeley a mis en évidence l'importance du rôle de la mémoire de travail dans l'activité de production . Toutefois, sa description du fonctionnement de la mémoire de travail est restée globale et peu explicite .

Par ailleurs, Kellog (1996) , s'appuyant sur les travaux de Baddeley (1986) , a enrichi le modèle de composantes spécifiques à l'expression orale et écrite . Il a élaboré un modèle des relations entre les différents processus réactionnels et les différents registres de la MDT . Pour cela , il a ajouté trois instances superdonnées : la formulation, l'exécution et le contrôle . Chacun de ces systèmes se décompose en deux processus. Ainsi, la formulation envisagées dans la perspective du modèle de Hayes et Flower, comprend la planification et la traduction linguistique. L'exécution intègre la programmation et l'exécution motrices du message. La représentation linguistique issue de la phrase de formulation est programmée avant sa transcription en fonction de l'écriture finale (manuscrite ou dactylographiée). Le contrôle suppose la lecture, produit qui permet de relire et vérifier le message pendant et après son élaboration. Le second processus, l'édition permet de détecter les problèmes et selon la décision du scripteur , les résout en proposant une nouvelle édition de ce texte .

Lors de la formulation, la planification peut donner lieu à des représentations multiples , caractérisées par des propositions préverbales , des formes d'abstractions , des images ou des sensations . Le rédacteur doit ensuite traduire ces différents éléments sous forme écrite en prenant en compte les

[1] Système à capacité limité proposé par Baddeley (2000) pour compléter son modèle de la mémoire de travail. Selon Baddeley, le tampon épisodique aurait pour rôle d'intégrer les informations issues des systèmes esclaves (boucle phonologique et calepin visuo-spatial) et de la mémoire à long terme, serait accessible à la conscience et pourrait organiser efficacement les informations en groupements (*chunks*) cohérents d'épisodes.

éléments du contexte et en choisissant les unités lexicales et les structures syntaxiques adéquates.

Lors de la programmation et de l'exécution, le système moteur est impliqué dans l'écriture , qu'elle soit manuscrite ou dactylographique . Il est à l'origine de la traduction des idées et il permet le passage du texte virtuel à un texte concret, en assurant le contrôle des mouvements des doigts et de la main.

Toutefois, le processus d'exécution et de traduction des idées peut être interrompu par le scripteur qui choisit de réviser son texte en cours de rédaction et de s'auto -réguler. Le coût cognitif de ces systèmes de traitement diffère . Selon Kellog , la formulation est la plus couteuse en MDT dans la mesure où elle mobilise les processus de planification et de traduction linguistique , contrairement à la composante d'exécution qui est peu couteuse . Mais ce coût varie en fonction du degré d'expertise . En effet , les traitements graphomoteurs ont un coût , et de ce fait, rendent difficile la mise en œuvre des traitements de planification ou de formulation .

De surcroît, Kellog décrit avec une grande précision les interactions entre les systèmes et processus de production et les composantes de la MDT . Il insiste sur le rôle fondamental de l'administrateur central qui interviendrait lors de la plupart des processus rédactionnels. Chez le rédacteur expert , le processus d'exécution largement automatisé , n'est pas géré par l'administrateur central . La boucle phonologique ne serait sollicitée que lors des processus à portée linguistique, tels que l'activité des processus de traduction et de lecture. Le calepin visio-spatial interviendrait exclusivement dans la planification .

En effet ,d'après Kellog , le fait de générer des idées et de les récupérer en MLT peut nécessiter le recours à l'imagerie mentale. Chacun des processus décrits par Kellog utilise des ressources en MDT . Or, en fonction de l'expertise du rédacteur et du type de processus requis ,cette utilisation est plus ou moins importante . Selon Mc. Cutchen (1996) , pendant le traitement , l'information provenant de la MLT est stockée en MDT qui assure deux rôles complémentaires : le stockage et le traitement des informations . Or, la production de texte impose des exigences de stockage et de traitement d'informations considérables. Ces deux types d'opérations cognitives sont

concurrentes, et plus les ressources allouées au traitement sont importantes, moins elles sont disponibles pour leur stockage. La réussite du processus d'écriture tient à la répartition judicieuse de la gestion des ressources cognitives entre traitement et stockage. Pour y parvenir, le rédacteur doit être conscient des stratégies qu'il déploie et les déterminer en fonction du coût cognitif qu'elles supposent , en fonction , notamment de ses compétences d'écriture et de son degré d'expertise .

En décrivant le rôle de la MDT dans l'élaboration d'un texte , Kellog (1996) apporte une aide précieuse à la compréhension des mécanismes de production écrite . Cependant, il ne rend pas compte du rôle de la mémoire de travail dans le développement des compétences rédactionnelles et ne fournit pas de propositions concrètes pour accroitre les capacités de la MDT . Le modèle ne permet pas de rendre compte des différences entre bons et moins bons scripteurs .

D'autres modèles sont proposés par les chercheurs qui reposent sur une conception de la mémoire de travail différente de celle postulée par Baddeley (1986) . Mc.Cutchen (1996) se base sur les relations entre mémoire et maitrise rédactionnelle pour expliquer l'argumentation de l'interactivité des processus rédactionnels pour expliquer l'argumentation de l'interactivité des processus rédactionnels avec l'expertise . Ainsi, dans la production de l'expert, l'automatisation des processus graphomoteurs et d'accès au lexique libère des ressources cognitives dés lors disponibles et allouables aux processus de plus haut niveau . Ces processus , fortement contrôlés , sont susceptibles de fonctionner en parallèle .

Ces chercheurs recourent à la conception de la MDT à long terme (Ericsson et Kintsch , 1995) pour rendre compte de l'activité du scripteur enfant et adulte . Ce registre fortement stratégique de la MDT à long terme , intermédiaire entre la MDT et la MLT permettrait au rédacteur d'encoder l'ensemble des connaissances impliquées dans l'activité ,puis de les récupérer et de les utiliser avec un faible coût cognitif . Cependant, si ces propositions fournissent des données théoriques sur la dynamique des traitements, le développement de l'expertise rédactionnelle et l'automatisation de certains processus, elles

restent pour le moment spéculatives et n'envisagent pas l'aspect développemental de la production en fonction de l'accroissement de l'âge et de l'expertise du scripteur .

On constate également que l'activité rédactionnelle est soumise aux compétences du scripteur qui évoluent en fonction de son développement. Le fait que certaines opérations cognitives soient automatisées libère des ressources en MDT pour d'autres opérations mentales . C'est le cas de la transcription graphomotrice, très coûteuse en ressources cognitives chez le jeune enfant . Le coût de certains traitements , comme l'exécution des lettres , diminue en fonction de l'expertise du scripteur . Très élevé chez le jeune enfant, il devient négligeable chez l'adulte .

Dans le domaine expérimental , pour mesurer l'importance du coût de la transcription chez le scripteur débutant, une stratégie a été mise au point, celle de la double tâche . Elle consiste à mettre un adulte dans une situation d'écriture complexe où il doit par exemple, écrire un texte en n'utilisant que les majuscules . Les ressources attentionnelles mobilisées par cette double tâche se soustraient à celles restées disponibles pour effectuer l'ensemble de la rédaction .

Par ailleurs Les modéles de révision de Bereiter et Scardamalia (1983) s'appuie sur une procédure nommée CDO[1] (compare,diagnose , operate) qui envisage l'action du scripteur sur son texte . Il est supposé comparer le texte écrit au texte qu'il a planifié mentalement en évaluant l'écart entre un texte intentionnel, la représentation de ce texte et la version effectivement écrite. Le processus de diagnostic le conduit à cerner l'origine des écarts entre le texte

[1] Ce modèle décrit les composants et l'organisation d'un sous-processus du processus de production écrite qui, selon eux, est fréquemment impliqué dans la révision d'un texte. Scardamalia et Bereiter (1983) ne considèrent pas leur modèle comme un modèle du processus de révision pour deux raisons. La première est que ce modèle décrit un processus cognitif alors que, selon eux, pour qu'il y ait révision, il est nécessaire que se produise une modification effective d'une partie du texte déjà écrit. La seconde est que ce processus peut opérer indépendamment d'une activité de retour sur le texte, par exemple pendant la planification et la mise en texte. D'après ce modèle, le sous-processus CDO est comparable à une boucle de rétroaction qui se déclenche lorsqu'une incompatibilité est détectée entre deux représentations mentales stockées en mémoire à long terme : la représentation du texte déjà écrit et la représentation du texte attendu.

souhaité et le texte écrit. Enfin, le processus de réalisation (operate) vise à mettre en œuvre les modifications requises par les deux procédés antécédents. Cependant ,ce modèle n'explicite pas les opérations cognitives engagées au cours de la révision de texte .

En revanche , le modèle de Flower , Hayes , Crey , Shriver et Stratman (1986) a pour visée de préciser le fonctionnement des processus et opérations mentales engagés lors de la révision . Il répertoire les connaissances impliquées dans le traitement de l'information. La révision apparaît alors comme une activité délibérée que le scripteur peut ou non mettre en œuvre en fonction de ses objectifs, de l'état d'avancement de son texte et de ses compétences rédactionnelles. Le choix d'une stratégie de révision est lié à la préhension du problème détecté par le scripteur à l'issue de la relecture de son texte. Il s'agit pour lui de lire pour comprendre, évaluer, identifier et sérier les problèmes essentiels . Plusieurs solutions s'offrent à lui : ignorer la difficulté, différer l'effort pour la résoudre, rechercher des informations en mémoire ou dans le texte pour mieux comprendre ce problème, réécrire un fragment du texte ou le réviser en préservant la première strate d'écriture.

Le modèle de Flower (et al) prend en compte la diversité des modifications opérées par un scripteur se livrant à la réécriture de certains aspects de son texte initial. Ces modifications concernent le type d'opérations réalisées pour parvenir à ce but (addition, suppression ou substitution de mots , de groupes de mots , de groupes de mots de phrases ,modification d'une partie du texte ,etc .) . Elles interviennent à un niveau textuel donné , soit en surface du texte , soit en profondeur ,se situent à un endroit déterminé du texte (début ,milieu ou fin) et dans une phrase de sa composition (élaboration du plan , du brouillon , de la version finale ou lors d'une étape spécifiquement révisionnelle) . Le modèle de révision de Flower (et al) marque une avancée importante des recherches. Il étudie le processus de révision dans sa spécificité et indépendamment de ses interactions avec les autres processus de production écrite.

En outre , le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) décrit deux stratégies

d'utilisation des connaissances qui rendent compte des traitements opérés par des scripteurs âgés de 9 à 16 ans et par des scripteurs adultes .

Les jeunes scripteurs utilisent la « stratégie des connaissances rapportées ». Cette stratégie consiste à récupérer dans la MLT des connaissances et à les transcrire directement en mots, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel . Les textes ainsi produits sont constitués de juxtapositions de phrases qui reflètent la structuration des connaissances du rédacteur.

En revanche, les rédacteurs plus experts ne se satisfont pas d'une simple transcription de ces connaissances. Ils ont recours à la « stratégie des connaissances transformées » qui suppose la capacité de réorganiser ces connaissances afin de les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et rhétoriques liées à une intention spécifique . Cette transformation du contenu et de la mise en forme linguistique suppose le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolution de problèmes au cout cognitif important qui nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la tâche. La « stratégie des connaissances transformées » s'acquiert progressivement et devient efficace vers l'âge de 16 ans. Les rédacteurs, devenus capables de prendre en compte des contraintes supplémentaires novices. De surcroit, l'analyse que les scripteurs experts font de la situation de communication et la réorganisation des connaissances à laquelle ils procèdent leur fait acquérir des compétences supplémentaires lors de l'activité d'écriture.

En effet, ce modèle constitue une avancée considérable dans la compréhension de l'activité rédactionnelle dans son ensemble, mais il reste d'une portée générale. D'autres modèles développent des analyses plus fines et plus spécifiques en approfondissant l'étude de processus rédactionnels en les développant chez le rédacteur novice .

Ainsi , le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994) concerne la mise en place des processus rédactionnels chez les scripteurs novices . Il décrit la mise en place progressive des compétences rédactionnelles chez

l'enfant de 5 à 10 ans. Ces auteurs distinguent trois phases de développement liées à trois processus de production du texte que Hayes et Flower les avaient modélisées : planification, formulation et révision. Toutefois, la focalisation des recherches de Berninger et Sawanson sur les jeunes scripteurs les conduisent à un infléchissement du modèle en modifiant l'ordre des processus mis en œuvre dans l'activité rédactionnelle novice. Le premier processus auquel ils s'intéressent concerne alors la formulation, qu'ils décomposent en deux sous-processus, l'exécution et la génération de texte.

En effet , dans l'accès à la production de texte , le jeune enfant met d'abord en œuvre le sous-processus d'exécution , plus facilement accessible :il est capable de recopier mécaniquement un mot alors même qu'il ne dispose encore d'aucune compétence de génération de mot ou de texte , ce qui intervient progressivement , une fois le processus d'exécution entièrement automatisée . Le deuxième processus mis en œuvre est la révision , fort peu mobilisée chez le très jeune scripteur ;elle se limite à des corrections de surface engageant essentiellement l'orthographe et la ponctuation .Le troisième processus , la planification du texte à produire ,intervient plus tardivement dans le développement des compétences en production et se complexifie progressivement en fonction de l'âge de l'enfant.

On comprend clairement que le modèle développemental s'intéresse essentiellement à l'activité de formulation et accorde une moindre importante à la planification et à la révision. Ces processus sont modélisés plus spécifiquement à partir de la production de texte de rédacteurs experts . L'analyse du processus de planification, initialement défini par Hayes et Flower (1980) et Flower et Hayes (1980) a été approfondie dans les modèles ultérieurs . Flower , Shrivey , Carey , Haas et Hayes (1989) s'intéressent à l'activité de scripteurs adultes et distinguent plusieurs stratégies de planification concernant les traitement et les contenus. Selon ces auteurs , les rédacteurs experts ont la possibilité de combiner le « plan pour faire » et le « plan pour dire » décrit par Hayes et Flower (1980) pour établir une stratégie de planification « constructive », de plus haut niveau . Ce plan contrôlerait l'ensemble du processus rédactionnel ainsi que chacune de ses étapes. La

planification « constructive » constituerait un « réseau de buts du travail » permettant de planifier toutes les composantes de rédaction (le contenu, la manière de développer en fonction de son destinataire , etc .).

Toutefois ,le mode de « planification constructiviste » est d'un cout cognitif élevé. C'est pourquoi les auteurs envisagent la possibilité de rédiger un texte en mettant en œuvre des traitements plus économiques et plus locaux où l'élaboration du contenu du texte peut-être, par exemple , guidée par l'application d'un plan ou d'un schéma de texte, ou encore par les connaissances du rédacteur sur le domaine .

En effet , Hayes et Nash (1996) ont proposé une définition analytique de la planification rédactionnelle après avoir effectué le bilan de l'ensemble des définitions associées à ce processus parmi les différents modèles . Ils décomposent cette planification qu'ils nomment « planning in writing » en un ensemble hiérarchisé d'activités de planification concernant différents types de compétences. Ils opposent la planification des processus focalisée sur les connaissances procédurales du rédacteur à la planification textuelle centrée sur le contenu du texte élaboré et son influence sur destinataire .

De ce fait, la planification textuelle se décompose en une planification abstraite, qui génère des idées sans spécification linguistique, et une planification langagière qui permet de produire un texte conforme aux règles de la syntaxe . La planification langagière équivaut à l'étape de la formulation du modèle de production de texte de Hayes et Flower (1980) . La planification abstraite se subdivise en deux types de planification, une planification hors et une planification du contenu qui renvoient pour la première, au « plan pour faire » et pour la seconde , au « plan pour dire » du modèle principes de Hayes et Flower .

Ces différentes planifications se caractérisent par la nature des traitements et des opérations mentales auxquelles les scripteurs sont supposés procéder. Ainsi, ces auteurs distinguent au sein de cette hiérarchie trois types de « méthodes de planification ». La première de ces méthodes, la planification par

abstraction intervient au moment de la génération et de l'organisation des idées qu'elle conduit à structurer sans prendre en compte la traduction linguistique des contenus . La deuxième méthode ou planification par analogie permet de transposer des connaissances stockées en mémoire en les réactivant.

Pour illustrer , on cite par exemple, la connaissance des étapes du schéma narratif qui permet au rédacteur de convoquer une structuration préétablie et de l'activer pour produire son propre texte. La troisième méthode ou planification par modélisation porte sur tous les éléments nécessaires à la formalisation linguistique de la rédaction, tels qu'ils apparaissent, par exemple, dans le processus de formulation. Produire une phrase suppose en effet de planifier mentalement toutes ses composantes en établissant le modèle de cette phrase. La revue de Hayes et Nash (1996) fait apparaître le caractère extrêmement complexe et stratégique de la planification dans l'activité de production de texte . La diversité des modes de traitement mis en jeu explique l'hétérogénéité des définitions proposées par les auteurs. Les sous – processus de récupération et d'organisation des connaissances référentielles ne présentent qu'une partie minime des traitements impliquées lors de la planification qui doivent faire dés lors l'objet d'une exploration plus approfondie .

Par ailleurs les opérations mentales analysées dans le modèle de Hayes et Nash correspondent à des processus dépassant le cadre strict de la planification. Elles relèvent en effet de domaines plus vastes et plus généraux tels que la réflexion, le raisonnement ,la construction de connaissances et la résolution de problèmes . C'est pourquoi il importe d'aborder la planification de manière plus spécifique et plus différenciée en la déconnectant des modèles de production de texte .

La production de texte n'est pas toujours achevée à l'issue de la rédaction. Le scripteur dispose de la possibilité de revenir sur son texte pour l'améliorer. Cette procédure, nommée révision consiste à apporter d'éventuelles modifications à un texte rédigé ou en cours de rédaction . Plusieurs modèles correspondant à des conceptions différentes de la révision ont été élaborés. Ils

sont présentés chronologiquement en fonction de leur degré de complexification croissante.

De plus le modèle de Butterfiled ,Hacker et Alberston (1996) (modèle de révision) fait intervenir deux composantes. D'une part ,il inclut l'environnement du scripteur ou de la tâche qui englobe les dimensions rhétoriques et pragmatiques de la production , comme dans le modèle de Hayes et Flower (1980) (consignes ,thèmes , enjeux de révision, etc) .D'autre part ,il prend en compte le système de traitement en distinguant la MDT de la MLT où ont lieu les traitements contrôlés . Ces traitements assurent l'établissement d'une représentation des textes et des textes et des problèmes rhétoriques qui leur sont associés, la détection et le diagnostic des problèmes textuels et l'établissement de stratégies destinées à les résoudre. En revanche, le registre de MLT permet de libérer des ressources en mémoire de travail en assurant le stockage du matériel textuel déjà révisé. La MLT est caractérisée par un double niveau de fonctionnement, le niveau cognitif et le niveau métacognitif .

En définitive, nous avons tenté de citer les différents modèles traitant le domaine de la production écrite et ce afin de mieux connaître ses processus sous-jacents et de comprendre son fonctionnement cognitif. Donc comme nous l'avons dit sans cesse, le scripteur ainsi que son produit « le texte » ont constitué les objets d'étude de plusieurs chercheurs.Aprés avoir présenté cette chronologie des recherches menées dans ce sens , nous passons au « produit réalisé qui est le texte » que nous abordons avec plus de précision :

« *Lorsqu'on parle d'un type de texte ou de message, on se réfère à un modèle abstrait qui condense des traits linguistiques qui le distinguent des autres types. La notion de « type » de texte ou de message , doit être mise en relation avec celle de « genre » de texte ou de message . « Le genre » s'est constitué historiquement à partir de formes conventionnelles d'écrits où domine « un type » particulier. Par exemple, le conte, la nouvelle, littéraire, le récit et le roman sont des « genres » de textes où domine le « type » narratif. Le texte de type informatif caractérise un genre comme le portrait, mais se trouve aussi dans le fait-divers et la nouvelle journalistique »* (Programme d'études français, langue d'enseignement, 1996,p11)

Jusqu'ici , nous avons proposé une simple synthèse qui présente une approche psychocognitive de l'étude des textes. Néanmoins , la réalité

psycholinguistique fait appel à d'autres paramètres qui surgissent lors de la production textuelle.

06. 2.Psycholinguistique textuelle , problème d'actualité : Place de la production verbale écrite :

Le langage peut être abordé dans ses différents aspects linguistique, extralinguistique et psycholinguistique : *« Même si l'oral peut être considéré comme « prioritaire » par rapport à l'écrit en raison du fait qu'il est premier aux plans phylogénétique[1] et ontogénétique[2] , et qu'il est plus souvent pratiqué dans la vie quotidienne , il n'en reste pas moins que l'écrit revêt une importance capitale dans nos société technologiques »* (Bonin.P,2003,p15) .

En effet , de nombreux professeurs exigent une maitrise correcte de l'expression écrite et cette maitrise s'avère souvent longue et difficile à établir car de nos jours , de plus en plus de personnes consacrent beaucoup de temps à rédiger des messages électroniques au lieu de s'exercer réellement . .Mieux connaître les mécanismes impliqués dans l'activité de production du langage écrit est fondamental si l'on souhaite aboutir, d'une part à une conception « intégrée » de la production du langage à l'oral et à l'écrit ; d'autre part, si on veut proposer des pistes d'intervention pour l'enseignement de l'écrit ou pour la remédiation lorsque cette modalité expressive est endommagée[3].Justement , les psycholinguistiques s'intéressent à la production du langage afin de comprendre les mécanismes qui sont impliqués dans cette habileté cognitive :

« Aujourd'hui, avant la télé, les gens ne lisent plus ! » ; et puis , « maintenant que tout le monde a le téléphone , plus personne ne se donne la peine d'écrire ! » ; pour ne rien dire des « autoroutes de l'information » , ou l'on naviguera sans contrainte . A quoi pourrait bien servir , alors ,l'étude des opérations mentales , des processus cognitifs , qui permettent à la plupart des membres d'une société moderne de communiquer entre eux au moyen du texte ? » (Gaonac'h.D,1996,p05)

[1] La phylogénie correspond à l'étude des liens existant entre espèces apparentées.
[2] Une ontogénétique est une partie de la biologie de l'ontogenèse, avec l'étude de l'évolution d'un point de vue génétique.
[3] par exemple à la suite d'un dommage cérébral .

Ces remarques ne sont pas dénuées de tout fondement, mais elles s'avèrent quelque peu rapides. Si le nombre des bibliothèques publiques et privées diminue très sensiblement depuis quelques dizaines d'années, dans le même temps, le moindre supermarché offre aux consommateurs un rayon de livres d'une surface notable[1]

En effet ,la forme « Livre » , telle que nous la connaissons depuis Gutenberg , risque de se voir bientôt dépasser , si l'on ose dire , par les nouvelles technologies de la communication . Là encore, toutefois, il convient de nuancer : comme le note également Melot, *« l'électronique ne dispense pas du livre, mais le remplace par des usages nouveaux »* .

D'ailleurs, ces usages nouveaux (hypertextes, multimédia) comportent toujours « du texte » pour une part essentielle . Leur nouveauté, ce sont les traitements qu'ils permettent sur et autour de ce texte, ou plus exactement les opérations qu'ils rendent raisonnablement faisables : lecture non linéaire, écriture interactive, navigation dans les systèmes documentaires …

Il convient alors de mieux comprendre les opérations textuelles « classiques » sur lesquelles le nouveau prend son essor, sans cependant rendre caduc l'ancien.

Même s'il est amené à revêtir des formes différentes et à supporter des usages nouveaux, le texte constitue plus que jamais l'outil privilégie d'accès à la culture et à la mémoire collective des sociétés modernes . Les mécanismes fondamentaux qui en sous-tendent la production et la compréhension représentent un domaine de recherche particulièrement important pour la psychologie .Ainsi, la psycholinguistique « générale » se définit selon plusieurs auteurs, comme l'étude de ces mécanismes cognitifs au moyen desquels le sujet humain met en œuvre le système de la langue. On peut alors concevoir la psycholinguistique « textuelle », comme l'étude des mécanismes par lesquels le sujet humain traite les dispositifs linguistiques, et plus largement les disponibilités langagières , en vue de produire et / ou d'interpréter une suite cohérente d'énoncés .

[1] comme un décor facultatif

Il est, en effet, relativement rare que nous communiquions avec autrui au moyen d'énoncés isolés. Ce qui caractérise généralement le discours, c'est bien plutôt l'enchainement d'énoncés multiples, où le discours représente avant tout le moyen choisi pour réaliser des objectifs déterminés. Se demander ce qui caractérise l'expression, le produit effectif de ce niveau fondamental des échanges langagières , revient alors à se demander , par exemple , ce qui différencie un enchainement de phrases dans lequel tout le monde s'accorde à ne voir qu'un enchainement de phrases … (la) capacité à reconnaître un texte d'un non -texte … est constitutive de notre compétence langagière , plus généralement de notre compétence à entrer en communication.

6.3.Le niveau « texte » :des opérations multiples avec des ressources limitées :

Le statut de texte comme unité linguistique ne s'avère guère plus facile à définir que celui de la phrase isolée . Sans entrer dans le détail des théories linguistiques sur la question , rappelons seulement , avec Fayol (1985) , que la pertinence du niveau texte apparaît clairement dans le fait que le statut et le fonctionnement de certaines unités linguistiques (pronoms , connecteurs , temps du verbe) ne peuvent absolument pas s'appréhender au niveau de la phrase .
On peut même ajouter que l'analyse de certaines de ces unités (les déictiques) renvoie directement à la prise en compte du « contexte énonciatif » , c'est -à-dire des conditions concrètes dans lesquelles s'effectue le discours.

Dans une perspective qui se réfère pour une part importante à l'exposé de Halliday et Hasan (1976), le niveau texte n'est pas défini seulement (ni même nécessairement) par l'enchainement des phrases , encore moins par une grammaire supraphrastique . Le texte est plutôt envisagé comme « unité de langage en usage ». Les opérations liées à la cohésion et à la cohérence sont essentielles à la dimension textuelle ; mais aussi l'articulation du discours à son contexte (contexte énonciatif, domaine de référence, contraintes de l'activité engagée). Il en résulte plusieurs conséquences :

a. Le texte constitue un médium langagier spécifique de construction de représentations cognitives en vue de transmettre de l'information. La finalité du discours constitue donc un paramètre central des traitements ;
b. Les représentations textuelles sont des représentations unitaires, cette unitarité reposant sur trois bases, de nature différente :

- La continuité référentielle : « on parle du même objet » (continuité / la progression assurée notamment par les dispositifs de cohésion, structures thème / rhème, systèmes aspectuels et temporels …) ;
- La continuité logique et argumentative (établissement de la cohérence, structures rhétoriques , etc.) ;
- La continuité énonciative au plan de l'interlocution et de la finalité du discours .

Le texte est un objet structuré : soit par des relations internes (explicites ou implicites) , entre ses constituants , soit parce que son traitement entraine l'intervention de schémas cognitifs de connaissance (ou d'opinions) généraux ou spécifiques : scripts , superstructures textuelles ,relations rhétoriques ,modèles discursifs ,etc . On inclura alors dans l'ensemble « TEXTE» des objets langagiers très divers : dialogues autant que monologues , écrit et oral , énoncés uniques aussi bien que romans , hypertextes, protocoles verbaux , notamment , pour autant que le traitement cognitif de ces objets implique des processus relevant des caractéristiques précédentes .

En outre, comprendre ou produire une suite cohérente de phrases , un texte , demande de mettre en œuvre , quasi simultanément , un grand nombre d'opérations : traiter la ponctuation , les connecteurs , l'organisation thématique locale ou globale ,le temps des verbes , pour ne citer que les plus évidentes (sans même parler des opérations au niveau de la phrase elle –même) . Mais la compréhension et la production des textes requièrent aussi tout un ensemble d'opérations « non linguistiques », sur le domaine de référence du texte : récupérer, analyser, sélectionner et organiser les informations pertinentes, par exemple ; convoquer des schémas cognitifs prototypiques ; respecter un modèle discursif … Cela suppose enfin de prendre en compte le contexte énonciatif, le but du producteur et celui du lecteur.

Par ailleurs, le traitement du texte devra s'analyser dans la perspective d'une interaction permanente entre les caractéristiques du texte, celles du contexte et celles du lecteur-producteur. Dans une perspective de psychologie cognitive, le troisième lieu de détermination constitue un point tout à fait central. En effet, le lecteur-producteur doit réaliser des opérations nombreuses et complexes dans le cadre de contraintes mnémoniques et attentionnelles fortes, en particulier dans le cadre de ressources nécessairement limitées à ce niveau : la mémoire n'est pas extensible à l'infini, et il est difficile de maintenir une attention soutenue sur plusieurs opérations à la fois.

7.Les écrits scolaires : textes produits entre innovation et tradition :

Écrire a de multiples sens dans notre pensée. On désigne sous ce mot l'activité manuelle qui, autrefois, était le propre de copistes, mais aussi l'activité mentale produisant des énoncés fixés par l'écriture sur un support. Ces énoncés peuvent être de multiples natures : un simple mot sur un ami sur une étiquette, une liste de courses, un message laissé pour un ami, le manuscrit d'un roman, un devoir d'écolier, etc. Ces objets constitués par un acte d'écriture appartiennent à des registres forts divers dont la typologie n'est pas évidente à construire. On peut , en effet , distinguer les objets matériels proprement dits (une fiche de paye , un carnet d'adresses , un livre , une stèle , etc. .) mais aussi des formes verbales fort différentes les unes des autres et pourtant saisies par le même acte d'écriture (une liste ,un texte ,une phrase , un mot ,etc. .) ou encore des genres culturels que leur histoire a individualisés comme le roman , la chanson , le théâtre ,l'essai , etc. . La principale difficulté provient du fait que l'écriture est une activité matérielle qui met en jeu le langage dans toutes ses dimensions mais aussi, du fait de ses contraintes propres, transforme le langage.

Les grammairiens et les linguistes nous l'ont d'abord appris à décrire des langues à partir de leurs caractéristiques (lexicales, syntaxiques, phonologiques, prosodiques, etc..) . Ils se sont longtemps centrés sur l'unité qui leur paraissait rassembler tous les phénomènes de structuration en les intégrant dans le cadre d'une fonction sémantique forte : la phrase. Ils se sont

ensuite demandés comment s'agençaient entre elles des phrases dans des ensembles beaucoup plus vastes possédant pourtant une organisation efficace et évidente : les textes.

Parallèlement, ils ont perçu qu'il était impossible de décrire les phénomènes langagières en négligeant la manière dont lettre parlant articule sa parole avec le monde dont il parle (le référent), la situation de communication dans laquelle cette même parole s'inscrit (situation d'énonciation) et les effets qu'elle y produit (pragmatique). Une linguistique du discours (comme processus d'énonciation) est ainsi venue compléter une linguistique des énoncés. Le texte, d'abord perçu comme énoncé, a pris dans cette nouvelle perspective, une dimension énonciative. Selon la modalité de discours dans laquelle il s'inscrit (narrative, argumentative, etc. . .), il ne « fonctionne » pas de la même manière, n'utilise pas les mêmes matériaux verbaux ou les agence selon d'autres règles. Le passage à l'écrit de ces diverses modalités du discours humain ou, dans certains cas, l'invention de modalités discursives propres à l'écriture (comme dans la liste ou le tableau) créent encore des phénomènes nouveaux.

Dans le langage pédagogique des années 1980 -1900, les mots « textes » et « discours » qui, jusque – là désignaient des réalités nettement contrastées (un écrit d'un coté, une production orale de l'autre) ont souvent été utilisés l'un pour l'autre afin de désigner l'unité sémantique verbale d'ordre supérieur à l'énoncé oral ou à la phrase écrite. On a pu ainsi parler de « texte » pour désigner indifféremment le produit d'un acte de parole oral ou écrit. De même, le terme « discours » a été utilisé pour distinguer les caractéristiques énonciatives d'actes de paroles réalisés aussi bien dans l'oral dans l'écrit (par exemple le récit d'un événement relève d'un discours narratif qui peut donner lieu à une production orale ou à une production écrite).

De nombreuses typologies ont été construites , dans cette perspective , pour distinguer les différents types de « textes» (oraux ou écrits) en fonction des types de discours mis en jeu (narratif , descriptif , argumentatif , injonctif ,etc. .) . Souvent, d'ailleurs, ces typologies utilisent des critères hétérogènes comme le genre littéraire concerné (le récit, par exemple, est une unité qui n'a pas de

statut très net) ou comme l'objet scripturaire proprement dit (le mode d'emploi).
Ici, nous nous intéresserons aux « textes » d'ordre supérieur à la phrase possédant une cohérence spécifique et visant à un effet défini (informer, faire agir, etc. . .).

Ces textes utilisent, bien évidemment, des formes discursives identifiables (le discours narratif, sera le plus souvent utilisé, mais nous pourrons en rencontrer d'autres comme la description ou l'argumentation). Ils peuvent être produits sous des formes variées (à l'oral ou à l'écrit) et s'inscrire dans de nombreuses situations sociales de communication (échange de correspondance , production d'un album pour les parents , rédaction, d'un exercice scolaire , etc..) qui leur donneront un aspect spécifique (mise en texte à l'écrit ,mise en parole à l'oral) .

C'est seulement depuis vingt ans qu'une autre acception s'est progressivement mise à concurrencer la première , faisant pénétrer dans l'école l'usage lexical des collèges et lycées : « écrire » , pour un professeur de collège ou de lycée , c'est « composer » , « rédiger » , » développer » un argument ou « disserter » sur un sujet .
On retrouve ainsi le vocabulaire désignant les écrits scolaires (composition, rédaction, développement, dissertation), dont certaines formes sont présentes depuis longtemps dés les grandes classes de l'école élémentaire.
En effet, parfois, on se trouve incapable d'écrire la plupart des textes qu'on lit, pourtant sans trop de peine (articles de journaux, romans) et la banalité de cette asymétrie suffit à rappeler qu'en apprenant à écrire, on affronte d'autres problèmes qu'en apprenant à lire :

« Confrontés à la production, en même temps qu'à la réception d'écrits, les enfants vont découvrir qu'un texte n'est pas une chose facile à « fabriquer» : pour parvenir à un produit achevé, tout une série d'opérations préparatoires sont nécessaires, selon des règles qu'aucune lecture ne peut laisser soupçonner ». (Chartier.A.M, 1998, P07)

Les enseignants savent intuitivement que la découverte de ces « arts de faire» a souvent de puissants effets en retour sur l'apprentissage de la lecture. Elle peut changer l'attitude de l'apprenti lecteur à l'égard des écrits, attirer l'attention sur des marques formelles que celui quillait enregistre sans y prendre garde (typographie, ponctuation, alinéas, etc.), renforcer certaines acquisitions , transformer la mémoire de ce qu'on a lu .

Cette compétence dans la réception ne suffit pourtant pas pour écrire seul la petite fille ou a autant de fois qu'on en a besoin , pour mettre le pluriel requis ou savoir qu'il suffit de dire Il était une fois …pour faire comprendre à tout le monde qu'on commence une histoire inventée. Etre capable non seulement de reconnaître les formes qui se présentent (ce qui suffit pour entrer en lecture) mais de se les rappeler en leur absence, c'est là le pas à franchir quand on va de la lecture à la production d'écrit.

Celui qui produit un texte manifeste qu'il a en permanence à sa disposition des savoir-faire permettant de régler le geste graphique, la ponctuation, l'orthographe lexicale et grammaticale, les tournures de l'écrit, le type particulier du texte, etc. . . en fonction du destinataire , du sujet, des supports et du temps dont il dispose pour écrire .

Le véritable obstacle à une pédagogie de la production écrite n'est donc pas du coté d'une méfiance ou d'une résistance des enseignants quant au bien -fondé de telles pratiques ,il est tout simplement de réalité : les praticiens présentent toujours cette problématque : comment organiser , dans le temps de la classe et dans un grand groupe , des activités si difficiles , si couteuses en temps , qui demandent une aide et une correction forcément infidèles et devant lesquelles les écarts de performance entre enfants sont tels qu'on ne sait comment fixer ce qui serait « raisonnablement exigible» ?

08.L'acquisition de la langue écrite en contexte scolaire : enjeux interdisciplinaires :

Dans le paysage didactique, de nombreuses notions surgissent , lorsqu'on évoque les situations d'apprentissage scolaire :

« Trois disciplines principales interviennent dans le champ de l'acquisition de la langue écrite : ***la pédagogie, la linguistique et la psycholinguistique*** *.L'acquisition de la langue écrite constitue donc un champ interdisciplinaire. En termes clairs, '' interdisciplinaire '' signifie conflit entre les trois disciplines, c'est-à-dire compétition entre chacune d'elles pour assurer sa prééminence. C'est le vrai sens de « interdisciplinaire » dans ce domaine, comme dans l'autre. Chaque discipline s'efforce d'assurer suprématie. « L'interdisciplinaire » au sens de coopération, c'est –à-dire de conjonction de compétences distinctes et d'intersection entre apports d'origines différentes, est une vue de l'esprit, un idéal qu'il ne faut pas confondre à la réalité sous peine de ne pas comprendre. En ce qui concerne donc l'acquisition de la langue écrite, trois disciplines distinctes se disputent la suprématie, chacune tenant d'imposer sa façon de voir. »* (Filjalkow.J, 1993, p11)

Tout d'abord, la notion de texte telle qu'elle a été traitée par Barthes, et Bathtine postule une relation dialectique entre un discours et son contexte « culturel » : une intertextualité entre le texte et son contexte. Mr Bakhtine distingue des textes monologiques et des textes dialogiques. Pour Kristeva.J (1969, p146) :

« *Tout texte se construit comme une mosaïque de citations ; tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. La notion d'intertextualité écarte les idées de reflet, d'imitation, d'influence unilatérale. Un texte n'est pas la copie d'un autre ; c'est un acte « polémique », une « transgression », un travail de « réécriture », de « déconstruction-restructuration »*

En outre la signifiance est le sans fin des opérations possibles dans un champ discursif ; la productivité opère à la fois dans l'écriture et dans la lecture ; un texte n'en finit pas de produire des sens ; c'est un discours qui n'a pas épuisé son entropie. Les modèles classiques de la production écrite décomposent l'activité en trois processus : l'élaboration conceptuelle qui concerne le niveau des idées, la traduction linguistique qui s'attache à traduire ces idées en

langage écrit, et la révision, censée ajuster le produit de l'activité[1].

La production écrite est une activité complexe qui se met en place tout au long des cycles du primaire, dont l'évolution n'aboutira que dans les années du collège voire du lycée .Produire un texte sur un thème donné consiste à récupérer en mémoire les connaissances en rapport avec ce thème, à les activer[2], puis à les organiser pour le destinataire en un plan de texte .En effet, les idées qui précédent l'écriture sont, en grande partie, issues des connaissances stockées en mémoire à long terme .

Les théories de la psychologie cognitive modélisent généralement ces connaissances sous forme d'un réseau hiérarchique . Ce réseau est composé d'idée mises en relation entre elles .Au sommet de la hiérarchie se trouvent les idées principales .Au fur et à mesure qu'on descend dans la hiérarchie, les idées sont subordonnées les unes aux autres.

Dans le contexte scolaire, plus la connaissance est stabilisée en mémoire, plus la structure du réseau sera hiérarchisée et organisée et les idées fortement reliées.Ces idées seront ainsi plus facilement disponibles « *Il sera donc plus confortable pour l'enfant de produire un texte d'un genre qu'il connaît bien et sur un thème qui lui est familier ».*(Gaonac'hD, Golder.C, 2001, P 145) .

Une fois les connaissances récupérées, elles entrent dans « le modèle de situation » .Cette notion est importante dans la production écrite, puisque cette structure va piloter l'activité tout au long de son déroulement .Le modèle de situation peut être défini comme : *« La représentation mentale de la situation qui sera évoquée dans le texte : les personnages, leurs actions et les événements qui vont se produire* » (Van Dijk.TA et Kintsh.W, 1983, p 145) .

Ainsi, Le modèle de situation est établi à partir :

- des connaissances liées au thème du texte à produire : cet ensemble de connaissances est encore appelé « espace des contenus ».Si l'enfant doit produire un texte sur la vie en classe, les contenus sur ce thème conserveront l'espace physique, le professeur, les élèves, etc.
- de l'environnement de l'activité, encore appelé « espace rhétorique ». Il inclut

[1] Ces notions sont traitées dans une partie précedente de ce chapitre "5. Les principes de l'acquisition du langage en psychologie cognitive »

[2] Les rendre disponibles pour l'activité.

plusieurs paramètres :dans un premier lieu,la prise en compte du destinataire car l'enfant n'évoquera pas de la même façon la vie en classe selon qu'il s'adresse à un camarade ou rédige un devoir pour le professeur . Dans un deuxième lieu, la structure textuelle à produire : elle diffère selon qu'il s'agisse du récit d'une journée en cours, d'une description de la salle de classe ou d'un texte argumentatif portant sur les méthodes pédagogiques ;enfin la représentation active du texte déjà produit : elle est maintenue, disponible en mémoire et peut être assortie d'une relecture en cours de production.

Comme le réseau de connaissances, le modèle de situation est une structure hiérarchique au sommet de laquelle se trouvera le thème principal abordé dans le texte .Mais à l'inverse du réseau, cette structure est épisodique et active. Elle pourra donc sans cesse être remodelée, ajustée au cours de la production en fonction du déroulement de l'activité. En effet, elle tient compte à la fois du texte déjà produit et de l'évolution des objectifs du scripteur. Le modèle de situation correspond donc à l'ensemble des connaissances qui vont être utiles et indispensables à chaque moment de la production écrite.

09. Comment peut-on procéder à l'étude de la production écrite ?

Les méthodes d'études utilisées dans la recherche sur la production écrite sont généralement divisées en deux grands types :

9.1. Les méthodes on-line :

Ces méthodes étudient l'activité au cours de son déroulement, c'est-à-dire les processus mis en jeu lors de cette activité, et les méthodes off-line, qui étudient le texte une fois qu'il est rédigé, comme produit de cette activité. Parmi les méthodes on-line, on distingue principalement :

-la méthode des protocoles verbaux (PV). C'est sur la base de cette méthode que Hayes et Flower ont établi leur premier modèle de la production écrite. Il s'agit de demander au sujet, lors d'une verbalisation concomitante à l'activité, de transmettre ses actions et penser au cours de la production écrite .Les protocoles verbaux étant censés refléter l'activité dans laquelle le sujet est

engagé à un moment donné de la production[1].

Il est possible, à l'heure actuelle, de réaliser un enregistrement très fin des paramètres temporels de la production écrite grâce à une « tablette à digitaliser » : réalisation graphique, pauses en cours de production (intervalles entre la réalisation graphique de deux unités). *« Le sujet produit son texte sur un dispositif électronique piloté par ordinateur qui lui permet d'enregistrer son activité graphique au 7/1000^{e} de secondes près et de catégoriser les pauses en fonction de leur durée* » (Chesnet et al, 1994, p 94).

C'est grâce à l'étude des pauses que les chercheurs ont pu établir certains résultats importants concernant la planification ; avec l'accroissement de l'expertise en production écrite, il a été observé un allongement des pauses reflétant une planification globale[2] . Ces résultats reflètent avec l'acquisition de l'expertise, l'élaboration croissante d'un plan hiérarchisé par regroupement d'idées. Chez les enfants, qui utilisent la stratégie de transmission des connaissances[3], les pauses sont plus nombreuses, plus courtes et plus distribuées dans le texte, cette répartition temporelle reflétant la récupération des idées une à une.

L'étude de la vitesse d'écriture qui permet d'apprécier l'automatisation de la transcription, l'augmentation moyenne de cette vitesse avec l'âge peut être interprétée comme une baisse de la charge cognitive allouée aux processus grapho-moteurs.

9.2. Les méthodes off-line :

Les méthodes off-line consistent à étudier le texte comme un produit fini*« Cet examen approfondi des textes écrits a pour but d'identifier les opérations cognitives sous- jacentes à l'activité, et d'en caractériser l'évolution avec l'âge. Il faut porter sur les caractéristiques syntaxiques et/ou sémantiques des textes* ». (Gaonac'h et al 1996, p15)

[1] Planification, révision, recherche en mémoire d'unités linguistiques pour la traduction.
[2] Pause de pré-écriture, c'est-à-dire avant l'écriture du premier mot du texte : pause se situant entre les constituants de la superstructure textuelle.
[3] De l'anglais « Knowmedge-telling ».

Nous prendrons pour exemple :

- L'étude de la production des marques de cohésions en fonction de la structure textuelle produite et aux deux niveaux de la planification du texte[1]. Cette étude nous permet d'illustrer la théorie de l'acquisition du savoir et le développement de la production écrite.
- L'analyse des unités d'idées produites sur un thème et dans un type de texte donné : nombre de thèmes abordés, degré de développement des idées relatives à ces thèmes :

« Par exemple, lors de la production de textes argumentatifs demandant de prendre position pour ou contre l'interdiction de la circulation des véhicules à moteur en ville, les thèmes abordés peuvent être les suivants : « Bus, voiture, vélo, à pieds, …. " Les idées relatives à ces thèmes peuvent concerner : le bruit, la pollution, la société et ces idées peuvent être plus ou moins développées, exemples : Le bus c'est pratique ; le bus c'est pratique/pour les écoliers ; le bus c'est pratique/pour les scolaires/et les étudiants ». (Fayol.M, 1997, p35) .

En effet, écrire consiste à établir une représentation, le modèle de situation, et à traduire du mieux possible cette représentation dans le texte. De nombreux paramètres conceptuels[2] et situationnels[3] sont à prendre en compte afin d'établir ce modèle de situation. Le type de texte en particulier, selon qu'il possède une structure plus ou moins bien déterminée, influencera la qualité de la production.

Mais il faut compter aussi chez l'enfant sur une connaissance linguistique en cours d'acquisition .L'exemple des marques de cohésions, outils d'importance dans la structuration du texte mais acquis tardivement comme systèmes, montre que cette connaissance ne peut être mise en place qu'au fil des ans car elle doit passer par un remodelage de la représentation linguistique. Dans certaines situations, l'expertise ne peut être atteinte qu'en fin de scolarité. L'évolution sera donc présente tout au long des cycles de l'école primaire, collège, voire lycée.

[1] Global et local.
[2] Comme le thème et le type de texte.
[3] Le destinataire, le moment de la production et la représentation de la situation.

Ainsi faut-il laisser le temps à l'enfant « retardataire » de passer par les différentes étapes de l'acquisition de la connaissance, tant linguistique que conceptuelle, avant de pouvoir accéder à la production écrite « experte » ? Afin de gérer au mieux sa production écrite, l'enfant planifie d'abord son texte pas à pas, pour lui-même, en focalisant son attention sur les contenus à produire : il récupère les idées une à une en mémoire et les écrit sans les relier. La référence est assurée par des répétitions nominales ou des pronoms personnels, et les idées séparées par des points ou des « et ».

Puis, avec l'apprentissage, la transcription et l'accès à la connaissance linguistique deviennent de plus en plus automatiques. Cette automatisation permet, d'une part, d'utiliser des unités linguistiques[1] de plus en plus adéquates et diversifiées ; d'autre part, d'allouer les ressources cognitives ainsi libérées à d'autres activités : la planification, donc l'organisation des idées, et la révision du texte : *« Au cours du développement, le produit écrit sera progressivement de plus en plus ajusté au destinataire et à la structure textuelle à produire. Cette dernière est cependant un facteur déterminant dans l'acquisition de l'écrit : la production écrite du récit sera plus précoce que celle de la description ou de l'argumentation ». (*Gaonac'h et Golder, 2001, p159)

10. Progression et organisation du travail en séquence (s):

Travailler en séquence reviendra à regrouper un certain nombre d'activités et d'exercices autour d'un objectif majeur, et à les accomplir en un temps limité. La nature des activités comme celles des objets d'apprentissage peuvent varier d'une séquence à l'autre .L'uniformité ne constitue pas une règle à appliquer impérativement . On peut penser au contraire que les contenus de la séquence[2] pourront évoluer tout au long de l'année scolaire, au fur et à mesure des progrès accomplis par les élèves.

Ainsi , on peut considérer qu'en début d'année scolaire , quand les élèves reprennent contact avec le français , des activités de pratique de la langue occupent une place très importante dans les séquences , mais que , au fur et

[1] Exemple : les marques de cohésion.

[2] Voir chapitre I. "5. L'élaboration séquentielle dans la Pratique enseignante"

à mesure que l'on avance dans l'année , le travail d'analyse et de réflexion , sous des formes variées , prend une place très importante . Trop de manuels, en proposant une organisation uniforme de la première à la dernière leçon, ne prennent pas suffisamment en compte la nature des progrès accomplis par les élèves, donc la nature de la relation à la langue, et ne pondèrent pas en conséquence le choix des activités proposées.

Par ailleurs, il n'existe pas une progression universelle qui puisse convenir à tous les publics, même celle que l'on trouve proposée dans les manuels ne fait que traduire des choix éditoriaux, qui d'ailleurs ne sont pas toujours explicités. L'agencement des séquences et leur organisation interne dépendent d'abord de l'analyse que les enseignants font de leurs élèves, de leurs performances et de leurs besoins. Une progression est donc une construction originale qui tient compte du niveau de scolarisation des élèves, de leur environnement social et culturel, de leurs conditions matérielles et institutionnelles de travail. Entre les programmes qui définissent des contenus d'apprentissage et le manuel qui propose une progression toute faite, doit subsister un espace d'initiative pour l'enseignant.

L'objectif est simplement de montrer ici quelles solutions il est possible d'adopter, sans entrer cependant dans le détail de tous les niveaux. L'essentiel est d'en saisir la logique d'organisation. Une séquence est d'abord constituée d'un certains nombre d'éléments. Parmi les plus fréquemment cités, on peut relever :

a)-Les compétences de base: l'oral, la lecture, l'écriture ;

b)-Les formes du discours : la narration, la description, l'explication, l'argumentation ;

c)-Les formes de l'échange : le dialogue, le monologue ;

d)-Les visées : informer, distraire, faire connaître, faire faire, persuader/convaincre, faire partager des sentiments, une réaction, représenter selon un point de vue particulier, etc.

e)- Les genres : conversation, débat, récits, contes, romans, poèmes, théâtre, articles scientifiques, encyclopédiques, de presse, etc.

f)- Les thèmes, les motifs : les animaux, la maison, le voyage, etc.

g)-Les interactions entre domaines de compétence : parler/écouter pour écrire, parler/écouter pour lire, lire pour écrire, écrire pour lire, lire/écrire pour parler
h)-Les outils de la langue et du discours : les situations de communication, l'énonciation, les typologies textuelles, la cohérence/cohésion textuelle, la structure et éléments de la phrase, etc.

Mais de telles progressions se révèlent difficiles à mettre en œuvre .Ne travailler que sur l'oral, sans définir pour chaque séquence son organisation interne , ou exclusivement sur la description , peut se révéler trop uniforme et peu motivant pour les élèves . En revanche, il est possible de combiner ces constituants. On place en dominante de séquence une des composantes, ici la forme du discours, et en constituants subordonnés les autres éléments (ici les compétences de base), ou on place en dominante une composante particulière, celle relevant des formes de discours, et en constituants subordonnés les autres constituants.

11. De la progression des séquences à l'organisation des leçons :

On distingue, généralement, deux types d'organisation : une entrée par les contenus (appelée aussi grammaticale) et une entrée par les discours. C'est la deuxième qui caractérise les nouvelles approches. En effet, les contenus de la langue peuvent être présentés soit sous forme d'un découpage grammatical soit suivant une répartition discursive. La première manière, qui est abandonnée avec l'abandon de la méthode grammaire traduction, consiste à mettre en évidence la structure de la langue en l'ayant préalablement découpée en mini-énoncés, alors que la deuxième manière implique l'exposition de l'étudiant à un certain volume de discours d'une complexité donnée pour qu'il puisse l'observer et en comprendre l'organisation.

De ce fait, Une séquence didactique, présente un parcours d'apprentissage dont la visée est fixée par des objectifs définis d'abord en termes de compétences (orale/ écrite), puis en termes langagiers (actes de parole), linguistiques, culturels et dont les contenus et les activités obéissent, le plus

souvent, à la logique d'un schéma ternaire : compréhension, systématisation (lexicale et syntaxique), et production.

En outre, les activités doivent entretenir entre elles un rapport de « cohérence méthodologique » qualifié, par Courtillon.J (2006, P53) de *« logique-cognitive*». Un rapport qui implique que le choix des activités se fait en fonction de l'objectif de production visé : opter, par exemple, pour les moyens permettant d'exposer un point de vue, de s'opposer, ou d'approuver le point de vue de l'autre, si l'on travaille un débat, sans cette cohérence on risque de déboucher sur ce que Courtillon.J (2006 ,p 56) appelle « *le "zapping pédagogique", ou enchaînement d'activités qui n'ont d'autres finalités que de répondre au plaisir de l'apprenant sans viser un réel apprentissage »* ; on estime enfin qu'une séquence ne doit être ni trop courte, pour permettre l'acquisition, ni trop longue pour que les objectifs fixés ne se perdent pas.

Le recours à la démarche de la séquence didactique est très conseillé. Ainsi, à titre d'exemple, Courtillon.J (2006, p 54) juge qu'il est primordial *« d'avoir à l'esprit la notion d'unité d'enseignement, ou unité didactique »*, car avec l'éclectisme qui s'installe, on court *« le risque d'oublier que tout apprentissage suppose une méthode »*. Par ailleurs, si l'apprentissage obéit à la logique de la séquence didactique, il est clair que les contenus seront, alors, choisis en fonction de leur pertinence dans le discours travaillé, et à veiller notamment à ce qu'il y ait une cohérence, c'est-à-dire un lien entre ses cours successifs ». Cela ne laisse, donc, pas de place à l'opinion, largement répandue, selon laquelle les contenus devraient être sélectionnés conformément au principe "du simple vers le complexe".
D'ailleurs, comme le pense Vigner.G (1982, p43), *« aucune forme linguistique n'est plus simple qu'une autre, dans l'absolu. Elle ne peut l'être que par rapport à un degré de familiarité qu'elle revêt pour l'élève »*. Nous rejoignons, cependant, le même auteur qui suggère que *« les activités de pratique de la langue occupe une place importante dans les séquences »* au début de l'année, et qu'elles laissent progressivement place à celles visant l'analyse et la réflexion, qui domineront vers la fin de l'année. On peut, par contre, opérer des choix en fonction de la difficulté et de la nature des supports.

En effet, il est clair, que quand on a affaire à des débutants ou à des intermédiaires faibles, un monologue est plus facile à suivre qu'une conversation à laquelle participent plusieurs personnes, à l'exception, bien entendu des conférences ou des discours politiques . L'objectif est donc tout simplement de montrer comment il est possible d'organiser un jeu de variations qui ait du sens par rapport aux élèves .L'organisation de la séquence, une organisation interne satisfaisante de la séquence constitue l'autre condition d'une meilleure réussite des élèves dans leurs apprentissages.

Ainsi, il ne suffit pas de faire succéder les séances de français un peu au hasard des enchaînements pour que l'on soit en présence d'une séquence. Celle -ci ne revêt pas de sens que dans la mesure où elle favorise le travail de structuration entrepris par l'élève. Les activités donc doivent être organisées en conséquence. Or dans très nombreux manuels de français on est souvent en présence d'activités qui présentent de façon dissociée des éléments tels que des formes de la langue , des situations d'usage , des dispositifs énonciatifs , etc. Ci -dessous , on propose quelques principes à respecter :

a)- Fixer des objectifs en fonction de la dominante retenue constitue la première des précautions à prendre.

b)-Définir les comportements cognitifs attendus : comprendre, répéter, mémoriser, reproduire, produire, créer, de façon que la forme et la reprise des activités correspondent aux comportements attendus ;

c)-Choisir des supports d'activités qui correspondent aux objectifs visés ;

d)-S'assurer que la compétence attendue soit préparée de façon suffisamment explicite pour que les élèves en acquiert les capacités correspondantes .La production d'une description écrite exige peut-être un vocabulaire important. Cet apprentissage a-t-il été prévu à un moment ou à un autre dans la séquence ?

e)- Veiller à ce que les séances, dans leur nature, soient en rapport avec les objectifs visés ; une séquence consacrée à la production écrite devra certainement accorder une place plus importante à ce type d'activité ainsi qu'à l'orthographe.

En revanche, une séance consacrée à la lecture d'une œuvre comprendra forcément plus de séances consacrées à la reconnaissance de la compréhension. L'organisation interne des séquences n'est pas forcément uniforme tout au long de l'année.

De surcroît , Une séquence se déroule dans le temps : elle a un début et une fin. La première séance[1], séance d'ouverture, a pour fonction de présenter la dominante, d'établir avec les élèves, le rappel des connaissances disponibles, de présenter le plan du travail .La dernière séance est une séance de bilan, de synthèse, qui récapitule l'ensemble des acquis, fait état des difficultés rencontrées et des explorations à poursuivre ;

-Les différentes séances doivent être placées en contexte, c'est- à dire situer le travail que l'on va entreprendre par rapport à ce qui a déjà été engagé;

-un certain nombre d'activités ou de bilans ne trouvent pas forcément leur place à l'intérieur d'une séquence. On peut donc entreprendre des synthèses, des bilans hors séquence, notamment sur des points d'orthographe, de syntaxe dans la phrase ou de morphologie c'est-à dire le lexique.

12. Entrée lexicale à la production écrite :

L'activité de la production écrite est une activité complexe qui nécessite une mise en oeuve de plusieurs processus mentaux

« En psychologie cognitive , le lexique mental correspond à l'ensemble des représentations formelles qui permettent de relier les entrées sensorielles d'une séquence de traits graphiques aux représentations phonologiques, sémantiques et conceptuelles de la mémoire ». (Banin.P,1998,p02)

On distingue la notion de lexique de celle de dictionnaire et d'encyclopédie. Pour les chercheurs qui ont construit des modèles d'accès au lexique ou de ressource du mot, le lexique regroupe les unités caractérisables par un certain nombre de paramètres formels dépendant de la modalité sensorielle stimulée (auditive ou visuelle) : longueur , fréquence , régularité orthographique , homophonie , similarité phonétique , visuelle ou orthographique, etc .

[1] En général c'est une séance d'expression orale.

Le dictionnaire contient les représentations syntaxiques et sémantiques , indépendantes de la modalité , qui caractérisent ces unités . L'encyclopédie renvoie à l'ensemble des différents niveaux sont organisés hiérarchiquement .

Le lexique mental représente donc le système de stockage central qui sert à conserver les différentes informations (phonologiques et orthographiques, aussi bien que sémantiques et syntaxiques) dans une mémoire à long terme . Comme le fait remarquer Frauenfelder (1991) en disant qu'en stockant la forme et l'information significative ensemble , le lexique résout le difficile problème de la correspondance arbitraire entre la forme et la signification ».

Dans une perspective un peu moins générale , celle concernant le rôle de la morphologie lexicale , le lexique peut être envisagé comme comportant d'autres éléments . Ainsi , Champagnol (1989 b) , s'inspirant de la théorisation de Selkirk (1982) , suppose que le lexique mental doit être constitué de deux composantes : plusieurs dictionnaires et des règles morphologiques . Un dictionnaire principal est requis qui contient tous les mots ,morphologiquement simples et morphologiquement complexes ainsi que leur signification . Un deuxième dictionnaire qui semble nécessaire est celui des affixes
(morphèmes) , notamment les morphèmes de dérivation .

Ce dictionnaire permet d'attribuer une signification aux affixes et rend possible les compositions avec lexèmes (dans la compréhension de mots nouveaux voire dans leur création) . le troisième dictionnaire contient les radicaux – racines auxquels les affixes attesté et une base qui n'a pas valeur de mot . Par exemple, un membre de ce dictionnaire des radicaux racines pourrait être « product » qui n'a pas de sens établi mais qui se trouve être un élément commun (voire la base) de mots attestés comme production , productif , produire …etc . Les règles morphologiques de ce lexique ont pour rôle de générer ou d'interpréter des séquences constituées de plusieurs morphèmes
(affixes et racines) .

Dans la littérature, de façon générale, la distinction dictionnaire / lexique est peut utilisée , seul le terme de lexique mental ,qui englobe ces deux concepts ,est couramment mentionné . En effet, le lexique interne représente donc le constituant du système de traitement du langage dans lequel des connaissances relatives aux mots sont stockées.

L'analogie la plus courante est celle d'un dictionnaire usuel dans lequel figurerait toutes les informations relatives à un mot donné notamment son orthographe, son sens et sa prononciation : *« Selon une première conception ,le lexique mental peut être considéré comme une sorte de fichier , analogue ou un dictionnaire où l'accès à un mot donné s'effectue par la recherche active de la localisation d'une forme lexicale adéquate parmi un ensemble d'entrées lexicales » .* (Banin.P,1998,p57)

Les entrées ou plus exactement leurs adresses , sont organisées en listes .La reconnaissance lexicale consiste en une recherche séquentielle à travers ces listes , avec l'évaluation de l'ajustement des entrées et des données l'une après l'autre . Le temps nécessaire pour identifier une entrée lexicale est supposé dépendre du nombre de comparaisons séquentielles qui doivent être faites avant que l'entrée appropriée ne soit rencontrée . Les informations sont donc extraites du stimulus et comparées aux informations stockées dans le lexique en plusieurs étapes .

Par ailleurs, selon une deuxième conception, les mots sont représentés par des unités internes ou détecteurs , qui peuvent être activées par l'information sensorielle provenant du stimulus . Le mot est identifié lorsque la résultante de toutes ces informations atteint un certain seuil sans phrase intermédiaire. Ainsi, le mot sera reconnu lorsque la quantité d'information aura atteint un certain critère, un certain seuil.

La conception interactive la plus élaborée est celle de Dell et ses collaborateurs. Différentes variantes de cette conception existent . Nous exposons ici les aspects centraux de ce type de modèle . Le modèle de Dell a été conçu essentiellement pour rendre compte des erreurs de production chez des normaux et des patients.

La caractérisation des nouveaux de traitement impliqués dans la production du langage est plus délicate qu' en compréhension cela tient pour une large part au fait qu'une telle caractérisation ne peut s'accommoder comme en compréhension d'une description « de bas en haut » partant d'un stimulus physique être tenté ici de refaire le chemin dans l'autre sens ce qui caractérise,

en premier lieu, la description des niveaux de traitement en production c'est choix stratégiques (van Dijk et kintsch 1983) qui impliquant que le point de niveaux de traitement en production est lié à des traitement de haut niveau les niveaux de traitement en production peuvent donc correspondre assez strictement à des déterminations progressives (mais non nécessairement séquentielles dans le déroulement de l'activité) dont l'objectif final est l'expression sous une forme linguistique d'un projet de communication nous verrons cependant qu' une telle démarche a sans doute ses limites.

13.De l'entrée lexico- grammatical au niveau lexico-phonologique :

Ce niveau correspond à l'activation et à la sélection en mémoire à long terme des contenus à communiquer et à l'organisation de ces contenus sous la forme d'un plan l'input de ce niveau est caractérisé par la structure cognitive(le modelé mental) à communiquer , ainsi que par les buts et intentions du locuteur.

Les traitements appliqués fournissent aux niveaux suivants une représentation où l'information n'est pas encore traduite linguistiquement ,mais peut être cependant déjà partiellement linéarisée .La planification consiste donc à produire des idées , et à les organiser dans un plan qui réalise les objectifs . Cette étape de (ré) organisation des contenus , ou de linéarisation , constitue une étape nécessaire et essentielle de l'activité de production , dans la mesure où il est peu probable que les informations à communiquer soient organisées de façon linéaire en mémoire à long terme.

En premier lieu , Le niveau lexico- grammatical reçoit comme « input » les plans élaborés au niveau précédent , et sélectionne la structure grammaticale des phrases. A ce niveau s'opèrent les choix relatifs à la position des différentes unités (sujet , objet ..) : ici , cependant , les unités lexicales sont sélectionnées sous une forme sémantique , et non encore spécifiée en séquence sonore ou graphique . On peut considérer aussi que c'est à ce niveau que sont mises en œuvre les stratégies d'établissement de la cohérence local décrites par van Dijk et Kintsch ainsi que les stratégies propositionnelles (opérations liées à la

prédication) .Ce niveau est défini par Levelt sous le terme « d'encodeur grammatical » ;il correspond au niveau fonctionnel chez Garrett c'est aussi une des composantes du processus de « sentence génération » dans la conception de Hayes et Flower[1] .

Ainsi, le niveau lexico-phonologique utilise les données issues du niveau précèdent et construit une séquence sonore :c'est à ce niveau que seraient déterminés les morphèmes fonctionnels[2] , il dispose pour ce faire d'un certain nombre de marques linguistiques lui permettant de signaler la nature des relations entre les différentes informations(anaphores, connecteurs, ponctuation…). Ce niveau correspond ,chez van Dijk et Kintsch, aux « stratégies de composition des phrases », il est décrit par Levelt comme « l'encodeur phonologique »[3] et par Garrett comme « le niveau propositionnel ». La distinction entre les niveaux lexico-grammatical et lexico-phonologique peut être étayée par l'analyse d'un certain nombre d'erreurs spontanées.Les échanges de mots concernent des mots appartenant à une même catégorie grammaticale et portent sur des distances dépassant le syntagme à l'intérieur d'une même proposition.

Notons que Garrett distingue deux étapes à l'intérieur du niveau lexico-phonologique :la sélection des morphèmes- racines et la sélection des inflexions. Une telle distinction s'appuie sur le fait qu' on peut observer à l'intérieur d'une phrase des commutations de la racine de deux mots alors que les inflexions[4] restent à la « bonne » place.

---

[1] Entamé au début de ce chapitre

[2] Les signes linguistiques assument des *fonctions* qui consistent (...) dans l'expression de notions (idées de choses ou d'êtres ou de procès et catégories grammaticales) au moyen de **morphèmes** (unités lexicales ou sémantiques et marques grammaticales ou morphèmes au sens restreint). PERROT,*Ling.*, 1953, p.113.

[3] La plupart des théories psycholinguistiques (Dell, 1986; Levelt, 1989) suggèrent que la production de la parole passe par trois étapes principales de traitement :**a.la *préparation conceptuelle*** du message préverbal (le message à exprimer correspond aux intentions, aux idées que le locuteur veut exprimer ; ce message est non linguistique ou préverbal). Ce message contient un ou plusieurs concepts pour lesquels nous avons des mots dans notre lexique mental et ces mots doivent être récupérés ; ***b.la formulation ou lexicalisation*** du message préverbal : cette étape d'accès au lexique est elle-même divisée en deux sous-étapes; il s'agit tout d'abord de récupérer les informations sémantiques et syntaxiques relatives aux mots concernés (*étape de sélection lexicale*), il faut ensuite récupérer les informations phonologiques et morphologiques correspondantes (*étape d'encodage phonologique*) ; c ***l'articulation. http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros_apprentissage/neuro_apprentiss_2/dossier_alario/ferrand_2002 P27.28***

[4]Terme de Grammaire, c'est la variation des noms et des verbes, suivant qu'ils sont, en des cas, en des temps, ou en des modes différents : la conjugaison

14.Le niveau articulatoire ou grapho-moteur

Ce niveau correspond à l'étape ultime de la production, il transforme les plans du niveau précèdent en séquences motrices articulatoires ou graphiques :un accumulateur de la mémoire à court terme stockerait la représentation de surface de l'énoncé sur laquelle seraient appliqués les programmes moteurs articulatoires ou graphiques . Les niveaux proposés ici constituent une tentative de synthèse de plusieurs modèles pour ce qui concerne le niveau de la planification. En revanche cette synthèse correspond davantage aux conceptions des auteurs qui se sont intéressés à la production orale cela tient à la priorité accordée dans les travaux sur l'écrit aux processus de planification de haut niveau à l'inverse les travaux sur l'oral se sont plus intéressés aux niveaux de planification .

Ce qui rassemble les conceptions de l'oral et l'écrit c'est la notion de hiérarchie entre les différents niveaux. Ils donnent lieu, chacun, à la construction d'une représentation de telle sorte qu'un niveau sous-ordonné puisse utiliser les représentations issues du niveau qui lui est subordonné. Les niveaux subordonnés étant donc « en avance » sur les niveaux de base, c'est en ce sens qu'on peut considérer qu'il s'agit de niveaux de base, c'est en ce sens qu'on peut considérer qu' il s'agit de niveaux de planification.

La hiérarchie envisagée entre les différents niveaux de traitement n'implique pas cependant une mise en œuvre séquentielle outre les possibles effets d'interaction entre niveaux, la séquentialitè se trouve nécessairement contrainte par la dimension du message sur lequel peuvent s'opérer les traitements. Contrairement au locuteur qui ne planifie pas du tout son texte au niveau sémantique puis au niveau articulatoire, il est sans doute nécessaire de définir des unités c'est-à dire un empan sur lequel s'appliquent les différents niveaux en particulier les niveaux inférieurs, cette analyse conduit à concevoir des cycles de planification, la mise en texte s'effectuerait par « blocs » , selon Flower et Hayes ces blocs de planification apparaissent plus étendus chez les scripteurs experts(11 , 2 mots en moyenne) que chez les scripteurs moyens(7,3 mots)

15 .L'agencement des différents niveaux dans les activités de langage :

Les différentes représentations citées jusqu'ici sont de natures très diverses . Certaines sont construites à partir des données textuelles[1], d'autres sont activées sur la base des connaissances disponibles en mémoire[2].
Certaines sont transitoires , ne constituant qu'une étape dans la construction de représentations de niveau plus élevé ; d'autres relèvent de niveaux qui constituent plus ou moins l'objectif de l'activité de compréhension .
Ces distinctions renvoient dans tous les cas aux problèmes majeurs de la nature des relations qui peuvent exister entre ces représentations , autrement dit d'une éventuelle interactivité des traitements dans les activités de langage :

« Deux conceptions peuvent ici être envisagées. On peut considérer chaque niveau comme un « module » fonctionnant de manière autonome , sans que les caractéristiques et le fonctionnement des autres modules n'interviennent dans le fonctionnement du module considéré . on peut au contraire envisager que le fonctionnement de chaque niveau puisse dépendre , en partie tout au moins , du fonctionnement d'autres niveaux situés en amont ou en aval : on parle alors d'interactivité entre les niveaux de traitement » . (Gaonac'h.D et al,1996,p141)

Pour présenter ce problème , nous utiliserons le plus souvent , comme c'est fréquemment l'usage, la distinction simplifiée entre traitement de bas niveau (phonologique , lexical , syntaxique) , et traitements de haut niveaux , sémantiques (microstructural , macrostructural , modèle de situation).

[1] Elles sont donc contraintes par les caractéristiques du système de la langue .
[2] Elles dépendent donc des propriétés du système de mémoire

16. De la réalisation textuelle à la pragmatique du discours : enjeux d'une nouvelle discipline :

Depuis une vingtaine d'années, l'usage du terme de pragmatique s'est peu à peu affirmé, au point qu'il n'est pas inconvenant de parler de la pragmatique comme d'une branche des sciences du langage, voire de la linguistique. Cependant, les rapports entre la pragmatique et la linguistique ne sont pas simples pour autant ; nous allons tenter de présenter quelque peu le "domaine" de façon à comprendre dans quel cadre théorique sont situées les différentes études que nous aborderons.

D'un point de vue général, on pourrait dire que l'attitude pragmatique semble correspondre au déplacement de l'intérêt vers un aspect négligé : après les points de vue historique et structural qui ont marqué les sciences du langage depuis le XIX° siècle, on se met à étudier les systèmes de signes comme des phénomènes de communication.

L'avènement de la pragmatique s'inscrit donc logiquement dans le cycle de progression des études linguistiques. Il est tout naturel qu'après le développement de la syntaxe, puis celui de la sémantique, soit survenu l'essor de la pragmatique. Une autre explication se trouve dans son contenu ; la pragmatique représente en effet un cadre théorique plus large et permet de rompre avec la dichotomie langue/parole (Saussure).

Ainsi, l'histoire de la pragmatique n'est pas inexistante, mais elle est très peu étendue dans le temps. Paradoxalement, la pragmatique n'est pas une discipline qui est née d'un programme de recherche formulé abstraitement, comme c'est le cas pour la sémiologie, par exemple. Presque tous les linguistes s'accordent pour définir la pragmatique comme l'étude de l'utilisation, du langage, comme la description du langage en action, du langage "en contexte"[1] par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique.

[1] Écrire en contexte ou intégrer les acquis en rédigeant, est parmi les enjeux de notre présente recherche.

À cette définition apparemment claire répond paradoxalement une diversité troublante de conceptions qui a pour conséquence des différences considérables dans le domaine d'application de la pragmatique. Ces divergences semblent avoir deux origines :

À la source directe des écarts enregistrés se trouvent la notion centrale d'utilisation du langage, son statut linguistique mal délimité et l'immensité du domaine qu'elle conduit à explorer. La notion d'utilisation du langage s'avère être un concept théorique et méthodologique aux frontières imprécises et mouvantes, - ce qui autorise des interprétations discordantes -, et qui, par ailleurs, recouvre un champ d'investigation si large et si varié que l'on peut s'interroger sérieusement sur la possibilité même d'arriver à décrire un domaine aussi vaste et aussi complexe. Comme les questions suivantes à l'aide desquelles on peut tenter de cerner l'objet d'étude de la pragmatique. : Que fait-on lorsqu'on parle ? ; Quelle est l'effet du langage ou son utilité ? ; Que vise un locuteur lorsqu'il s'adresse à son interlocuteur?...La pragmatique relève en fait non seulement de la linguistique, mais aussi de la sociologie, de la philosophie du langage, de l'éthique...On comprend mieux que le cadre théorique et méthodologique capable de dominer une telle interdisciplinarité manque encore de cohérence.

À cette première source de divergence s'ajoute une deuxième raison, celle des différentes branches "généalogiques" du développement de la pragmatique. La pragmatique s'est en effet développée dans trois lieux différents : chez les logiciens, avec comme problème central la détermination de la valeur de vérité des phrases ; chez les philosophes (Austin et Searle), avec la notion d'acte de discours, et chez les linguistes, lors du débat sémantique interprétative/sémantique générative.

En revanche , nous pouvons distinguer deux grandes options. Il y a d'une part, ceux qui conçoivent la pragmatique comme une composante de la linguistique qui s'opposent aux autres composantes que sont la syntaxe et la sémantique. Et il y a d'autre part ceux qui refusant cette séparation, font intervenir la pragmatique à des niveaux différents de l'analyse linguistique (pragmatique intégrée).

Par ailleurs, certains linguistes comme Y. Bar-Hillel réduisent explicitement la pragmatique à la seule étude des déictiques (ou embrayeurs, ou symboles-indexicaux), c'est-à-dire à l'analyse des expressions linguistiques comme *« je, tu, ici, maintenant, le temps des verbes..* » dont le sens implique le recours à la situation d'énonciation.

Néanmoins, la délimitation de la pragmatique comme domaine spécifique de l'étude du langage est communément attribuée non à un linguiste mais au philosophe et sémioticien américain, C. Morris, qui dans le cadre d'une théorie générale de la "sémiosis", de la signification, divisait l'appréhension de tout langage (formel ou naturel) en trois domaines : la syntaxe, la sémantique, et La pragmatique qui correspondent aux trois relations fondamentales qu'entretiennent les signes : avec d'autres signes (syntaxe), avec ce qu'ils désignent (sémantique), avec leurs utilisateurs (pragmatique).

Dans cette conception, la pragmatique regroupe ainsi l'étude des actes du discours L'impulsion décisive de la pragmatique est d'ailleurs venue de la réflexion sur les actes de langage du philosophe britannique John Austin. Austin introduit une notion centrale pour la pragmatique, la notion « d'acte de langage », défendant par là l'idée selon laquelle le langage dans la communication n'a pas principalement une fonction « descriptive », mais une fonction « actionnelle : pratique ». Cette conception de la pragmatique comme composante non sémantique autonome, que beaucoup de linguistes partagent ou ont partagé à un moment donné, est théoriquement défendable, à condition toutefois d'éviter les excès auxquels elle a pu donner lieu.

De surcroit, la pragmatique s'est principalement développée dans la tradition intellectuelle anglo-saxonne. Les travaux d'Austin mais aussi ceux de Grice, ont donné lieu, en très peu de temps, à une explosion de travaux d'origine scientifique d'orientations très différentes : philosophie du langage, linguistique, logique, psychologie cognitive, psycholinguistique, sociolinguistique, intelligence artificielle.Il faut noter l'exception notoire, dans le domaine francophone, représentée par les travaux de Ducrot, que l'on étiquette

commodément sous le label de « pragmatique intégrée », en signifiant par là que la pragmatique est intégrée à la linguistique.

Ce dernier niveau concerne les mécanismes de dérivation du sens situationnel global (ou sens contextuel), ici, les valeurs pragmatiques ne sont pas liées aux expressions elles-mêmes, mais obéissent à des principes généraux qui gouvernent le code langagier : d'où le nom d'implications conversationnelles donné par Grice (nous énoncerons brièvement la théorie de Grice parallèlement à celle d'Austin).
Selon la situation d'énonciation, une phrase aussi simple peut exprimer des effets de sens conversationnels tout à fait différents.

Afin de conclure cette partie de la recherche, nous pouvons dire que la pragmatique se présente aujourd'hui comme une science en mouvement, un domaine en pleine ébullition, largement ouver.
On peut noter l'existence de diverses conceptions concurrentes, qui rend difficile une approche sereine de la pragmatique, on peut déplorer l'absence cruciale d'une définition unitaire et le flou de certains concepts opératoires, mais on ne peut nier que ce bouillonnement théorique et méthodologique, qui conduit, à la multiplication du nombre de niveaux d'analyse pragmatique, constitue, pour la pragmatique, le facteur principal de son développement.

Il est à noter que la pragmmatique est au cœur des produits des éléves « locuteurs » : qui produisent dans des situations d'énonciation déterminées par l'enseignant .

17. La théorie des trois aspects dans le paramétrage contextuel de la production du langage : quel rapport avec la pédagogie d'intégration ?

Le modèle de production du discours (ou du texte) avancé par Bronckart et al (1985) et développé par Schneuwly(1988) (en particulier pour ce qui concerne la spécification des opérations de mise en texte) s'inscrit directement dans la perspective qui se réfère largement aux thèses de l'interactionnisme social de Vygotsky (traduction française 1985) . Selon Bronckart et al (1985), les activistes humaines dans leur diversités délimitent des catégories de contextes qu' il convient de paramétrer c'est-à-dire de se réfèrer à une série limitée de variables « pertinentes »(au sens défini par Halliday) . A ces catégories de contextes vont s'articuler en termes d'opérations langagières sous-ensemble particulier des opérations cognitives au sens large ; rapports par exemple entre l'organisation cognitive de l'espace et la mise en œuvre des marqueurs linguistiques qui leur correspondraient des configurations spécifiques d'unités linguistiques caractérisant tel ou type de texte on peut donc décrire sommairement cette articulation par la séquence suivante ;situation extralangagier extraction cognitive des traits pertinents sur les paramètres de cette situation opérations langagières de communication-représentation y requises unités linguistiques produites(dont la configuration permettra d'identifier tel ou type de textes)

Ainsi, la situation extralangagière se subdivise en deux espaces distincts ;l'espace « référentiel » :d'un côté l'espace de la production , de l'autre côté ce second espace est lui même subdivisé en deux sous-espaces ;l'espace « physique » de la production(nous dirons par la suite espace de la production) et l'espace de « l'interaction sociale » (en abrégeant ;espace physique et espace social).

En effet, l'espace « référentiel » où l'activité langagière découpe l'espace extalangagier : une zone de pertinence ce dont il est question à un moment et dans un lieu un espace référentiel délimité sont ici mobilisés : l'ensemble des représentations cognitives extralangagières que l'individu a construites sur son milieu physique et social. Ces représentations présentes par conséquent en

mémoires à long terme ; notion, relations schématisations, ensembles prèconceptuels ou conceptuels figurant dans des états codifiant la connaissance empirique du monde. Chacune peut être agentive ou non agentive au sens de grammaire des cas de Fillmore (1968) qui conduit à distinguer le cas « agent » du cas « instrument » dans une expression comme : Xavier/ le ballon a cassé la vitre . Les relations , ou prédicats (localisation , description , possession , propriété …) , sont « transitives » ou « non transitives » selon l'éventail des cas qu'elles admettent (par exemple vendre / marcher) ; elles sont en outre perfectives ou non selon qu'elles impliquent ou non une transformation (s'endormir / dormir …) . Les schématisations , enfin sur le modèle des schémas piagétiens , expriment des relations de type logico-mathématique : identification , classification , repérage , quantité …

Bronckart (1987) reprend également les propositions d' Apotheloz (1985) pour qui , il semble acquis aujourd'hui que l'on ne peut postuler aucune organisation a priori , stable et logique , des représentations du référent . celles-ci se présenteraient comme des agrégats partiellement structurés et plus ou moins délimités ; ces agrégats d'objets de pensée seraient organisés autour de noyaux de cohérence : scripts , causalité , réseaux de dépendance notionnelle … il y aurait de ce point de vue deux types de représentations référentielles : d'un coté des représentations fondées sur l'expérience pratiqué et logique du monde mais non associées à des expressions linguistiques , par exemple des images mentales, essentiellement subjectives ; de l'autre coté des représentations verbalisées , lexicalisées .

En revanche, l'espace « physique » de l'acte de production définit les conditions matérielles précises dans lesquelles se déroule l'action langagière . il comporte trois paramètres :

a-Le repérage physique de l'activité dans l'espace et dans le temps . les valeurs de ce paramètre sont donc toujours ponctuelles .

b-Les relations d'interlocution : ya-t-il un ou plusieurs interlocuteurs ? on aura ici essentiellement l'opposition dialogue / monologue , ou encore l'opposition discours monogéré / discours polygéré .

c-L'instance physique d'où émane la production , avec en particulier l'opposition oral / écrit .

Ces trois paramètres sont la source de l'ancrage déictique du discours , de sa mise en relation (ou non) avec les caractéristiques de la situation énonciative , relation soit indiscursive : l'interprétation des marqueurs déictique comme : je/tu , ici/ là , aujourd'hui/hier …n'est possible qu'en référence au contexte ; soit au contraire extradiscursive : « en 1995 » , « à droite de » …

Par ailleurs, l'espace de l'interaction sociale comprend quatre paramètres :
-Le lieu social , ou institutionnel . en référence aux travaux de Bakhtine (1981) , il peut prendre différentes valeurs : l'école , l'usine , le magasine , le bistrot …
-L' intention communicative. Schenuwly (1986) rapporte les travaux de schmidt (1979, 1982) qui distingue quatre catégories fondamentales : « informer » (transmettre une connaissance , des impressions) , « activer » (faire agir) , « clarifier » (rendre compréhensible) , « créer » un contact (les catégories proposées ici semblent cependant insuffisamment précises pour prendre compte des différentes finalités communicatives , si on les compare notamment aux propositions de Werlich (1975) :
-L'énonciateur . il s'agit de la représentation de l'instance énonciative construite par le locuteur dans son discours . le même locuteur peut en effet se présenter comme porteur de tel ou tel statut , définissant au nom de qui ou de quoi il s'exprime[1] .
- Le destinataire : c'est la représentation construite discursivement de l'auditoire : vous , collègues / étudiants / maitres … énonciateur et destinataire constituent un couple indissociable , un paramètre complexe , mais unique , qui peut prendre trois valeurs dépendant de facteurs tels le statut socio-économique des interlocuteurs , l'âge et le niveau cognitif , l'appartenance idéologique , la compétence , les relations socio-économiques , la familiarité , l'opposition universel / particulier …
Le traitement cognitif de ces paramètres , c'est -à-dire le choix des valeurs qu'ils prennent dans une situation donnée , détermine les opérations langagières spécifiques qui seront mises en œuvre dans cette situation . c'est

[1] à ce propos les exemples très illustratifs proposés par Lucas (1985) , sur les diverses façons dont les hommes politiques définissent ce statut en fonction des auditoires auxquels ils s'adressent : je / notre parti /la gauche / les français …

au travers de cette articulation que se distingueront les différents types de texte qui seront produits par les apprenants dans le contexte scolaire et ce en fonction de deux types de contextes ;à savoir le contexte universel de l'utilisation des langues étrangères et du français en particulier puis le contexte linguistique dans lequel se trouve la langue française et qui détermine nos productions écrites .

18. Rôle du Contexte linguistique et du contexte extralinguistique :

Ainsi , le texte de spécialité [1]peut , simultanément , être compris comme la production et le produit d'une communauté de communication restreinte (Maingueneau 1992) ou nucléaire (Beacco 1995) . Dans le texte se concentrent tous les éléments linguistiques et extralinguistiques qui résultent de l'interaction du langage avec la vie sociale , ce qui fait que le texte peut être analysé en même temps comme un processus et comme un résultat .L'importance des paramètres extralinguistiques , perceptibles dans l'analyse du texte en tant que produit d'une activité intellectuelle et sociale d'un individu ou d'un groupe d'individus , est au moment de la production textuelle un fait indéniable .

Diverses sont les désignations proposées pour référer de façon non ambiguë à la réalité qui n'appartient pas à la sphère de la linguistique , mais qui appartient aux sphères sociales , psychologiques , pragmatiques et / ou physique et qui interfère dans la production textuelle en ayant des conséquences sur le produit final , le texte .

A priori , nous désignerons comme contexte les réalités , linguistiques ou non , qui entourent le texte et sa production . Rastier (1998) introduit le concept de contexte comme élément indispensable à l'interprétation d'un texte. Pour lui, le contexte peut être compris de diverses manières : il est utilisé soit pour réintroduire une forme limitée de globalité dans l'interprétation soit pour lier la langue à une extériorité en conditionnant la construction du sens à la connaissance de cette extériorité .

[1] Du FLE

De cette façon , le contexte peut assumer plusieurs significations , pouvant évidement gérer des ambigües d'interprétation et par conséquent d'usages . Bronckart est l'un des auteurs qui évite l'utilisation du terme contexte , ne l'estimant pas assez ample . Il préfère recourir au concept d' « extra – langage » , qu'il présente comme un opératoire. Il le définit comme « l'ensemble théoriquement infini de toutes les entités « mondaines» en dehors du langage ». Mais quand ,par besoin, il se rapporte au « contexte » , il le fait en l'utilisant comme synonyme d « extra-langage » , en distinguant , ce dernier du concept de « cotexte » qui recouvre d'après lui , de façon inéquivoque , les questions qui sont du niveau de la linguistique ; le concept de contexte s'adresse à l'extra-langage , et qu'il faut éviter de le confondre avec l'environnement linguistique d'un énoncé .

Pour que le texte soit appréhendé comme un tout, il est nécessaire que l'on ait en compte tous les paramètres linguistiques et extra-verbaux qui interviennent dans l'acte de la «parole». Bronckart (1997) utilise l'expression « situation d'action langagière » pour se référer aux paramètres qui ont de l'influence sur l'analyse de texte , entendu comme un objet référentiel . Il nous dit que cette expression générale désigne les propriétés des mondes formels (physiques , sociaux et subjectifs) qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la production textuelle. De tels paramètres peuvent être sous- divisés en « situation d'action langagière externe » et « situation d'action langagière interne».

En effet, la première concerne les caractéristiques du monde formel , c'est-à – dire le monde observable , la deuxième se rapporte à l'action intériorisée des individus, tant de l'auteur que du destinataire .Selon Rastier (1998), le contexte linguistique, entendu comme une zone d'extension, permet l'élargir l'information conceptuelle, sémantique et syntactique[1] de l'unité de signification à travers son analyse. Le contexte linguistique, comprend une zone de restrictions, se définit comme une zone de localité, étant donné qu'un contexte n'est plus le contexte d'un mot , mais un passage du texte . Un mot peut certes servir à choisir un

[1]En didactique :Science des combinaisons et de l'ordre ; syntaxe ou syntagmatique logique.

passage dans une recherche ; mais ensuite, c'est le passage qui devient l'unité étudiée.

Dans l'activité d'intégartion de la production écrite, cela correspond à une phrase introductive qui crée une relation entre l'apprenant et le thème évoqué dans le sujet de la production écrite .

En conclusion, nous pensons que pour appréhender le terme dans ses multiples facettes , il faut observer dans son contexte extralinguistique et dans son contexte linguistique . Nous distinguons quatre grands types de contexte , que nous considérons comme étant une bonne base de travail pour la « linguistique de spécialité » et qui peuvent être présentés comme suit :

Contextes de spécialité	
Contexte circonstanciel , factuel , ou référentiel	*Identité des locuteurs ,environnements physique ,lieu et temps ou les propres sont tenus (contexte qui content les individus dans le monde réel)*
Contexte situationnel ou para-	*Contexte qui détermine des rôles illocutionnaires plus ou moins institutionnalisés (p.ex : une communication dans un congrès)*
Contexte interactionnel	*Enchainement des actes de langage dans une séquence interdiscursive .* *Les interlocuteurs tiennent des rôles proprement : proposer , objecter , rétracter .*
Contexte présuppositionnel	*Contexte constitué par tout ce qui est également présumé par les interlocuteurs , leus présuppositions ou leurs croyances ,ainsi que leurs attentes et leurs intenetions*

Tableau n°07 :Types de contextes de spécialité (Blampain.D et al,2006,p240)

Pour ce faire , la société actuelle a fait de la maitrise de l'information un enjeu de savoir autant que de pouvoir . Cependant face à la profusion des sources d'information , face à l'enchevêtrement ingérable des donnés elles-mêmes , personne n'est plus capable de fournir un accès rapide à un élément d'information précis . Les initiatives qui visent à élaborer une méthode automatique de gestion de l'information capable d'ordonner des masses de donnés sont dès lors bienvenues. Dans les champs de recherche liés à

l'information textuelle électronique, et notamment la tâche de question – réponse , plusieurs méthodes ont vu le jour , qui permettent de confronter les donnés de la question avec celles contenues dans un texte.

19. Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?

L'objectif direct est ainsi de contribuer à stimuler à l'international la recherche en didactique des langues dans les départements et unités de recherches universitaires se préoccupant du français et du plurilinguisme (l'ensemble des structures d'enseignement supérieur où l'on forme de futurs enseignants) . Pour cela , on cherche notamment à monter la pertinence sociale et scientifique de quelques questionnements , à fournir des repères en matières de cadre épistémologique , d'orientation théorique , de méthodologie de la recherche , tout en tenant compte la aussi , évidemment , des contextualisations nécessaires.

En outre, le plan le plus englobant de notre problématique est son cadre épistémologique, au sens de l'idée que l'on fait de l'élaboration d'une connaissance (en l'occurrence de type scientifique), de son statut , de ses enjeux , de sa diffusion et de son exploitation . Si nous envisageons la question des contextes linguistiques , et davantage encore , des contex-tualisations, c'est parce que dans notre domaine scientifique ou disciplinaire se développe une recherche de « connaissance qualitative » orientée vers la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et de ses éléments :significations par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui[1] et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement, en fonction de leurs objectifs de relations à eux-même et aux autres, d'action sur eux-mêmes, sur l'autre et sur le monde .

S'interroger sur les contextes en didactique des langues de manières générale ou celle du français langue étrangère, c'est développer une didactique contextualisée : finalité et enjeu social de tout type d'enseignement significatif. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux et pour

[1] leurs pratiques et leurs représentations

eux-mêmes mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent .

Ainsi, la politique de diffusion du français langue dans l'immédiat après les guerres (Coste , 1984) accompagne le mouvement plus général de décolonisation, donc de pertes relatives d'influence (y compris linguistique) pour la puissance occidentales ,. Stéphane Hessel rappelle notamment qu'il s'agissait de retrouver notre influence culturelle et linguistique, qui avait toujours été pensée de façon homogène .

Cette homogénéité va perdurer , en grande partie grâce à (ou à cause de) la centralisation en France (même si , parallèlement les institutions de francophonie se développent) du « français langue étrangère » (FLE) et d'une politique essentiellement pensée à partir d'une logique de l'offre et non de la (ou plutôt les) demande (s) . En outre l'affirmation , des cette période , d'une mise en exergue de la dimension communicative ne fait que renforcer le primât d'un point de vue « occidental » (donc peu marqué par l'hétérogénéité) sur la construction de ce champ.

Ce glissement de la primauté du contexte linguistique à la prise en compte du sujet – apprenant , socialement situé entraine aussi des modifications du contexte disciplinaire : la didactique des langues succède à la linguistique appliquée , sur le terrain français tout au moins et se constitué peu à peu comme un secteur à la conquête de son autonomie . La relativisation de la dimension linguistique , au sens étroit du terme , entraine aussi une forme de « dilution » , d'assouplissement de la cohérence méthodologique forte qui prévalait dans la période précédente , ce qui se traduit notamment par un glissement de dénomination , du terme « méthode » contraignante à laquelle il convient de se conformer , au terme « approche » qui se définit didactiques présentées comme d'avantage situées du point de vue des usages (les « apprenants » de langues) .

C'est ce déplacement vers celui / celle qui apprend qui conduit à interroger de manière plus effective, en complément, les dimensions psychosociales des processus d'appropriation des langues.

Par ailleurs , les dimensions cognitives et le contexte (inter) culturel ont marqué les années quatre – vingt et le début des années quatre – vingt –dix qui se caractérisent ; du point de vue qui nous occupe , par une centration des préoccupations sur l'apprenant, en tant que sujet cognitif (dans un premier temps) puis dans ses inscriptions et les aspirations identitaires . Les facteurs contextuels principalement mobilisés, en cohérence avec ces tendances , ont donc trait principalement à la construction des connaissance et aux dimensions culturelles et interculturelles qui les accompagnent .

C'est la période ou on (re) découvre Vigotsky (voir par exemple Bronkart et al 1985) et ou le terme « culture » se substitue peu à peu à celui de « civilisation »[1], ce qui se traduit notamment , en France , par l'introduction d'un module d'anthropologie culturelle dans des formations universitaires de français langue étrangère qui voient également le jour à ce moment , contribuant fortement à disciplinariser le domaine de didactique du français langue étrangère .

Les approches constructives apparaissent , dans ce mouvement , comme les plus susceptibles de mettre en œuvre les orientations définies par ces choix contextuels : elles mettent l'accent sur le rôle fondamental de l'apprenant de son action d'appropriation contextualisée par son inscription culturelle , qui entraine en particulier l'affirmation de la dimension interactionnelle comme élément incontournable des phénomènes d'appropriation .

En effet , l'insistance sur l'interaction permet de mettre l'accent sur le développement de l'activité cognitive de l'apprenant , de son engagement , tout en inscrivant la responsabilité de la communication dans une dynamique partagée avec ses interlocuteurs. Il apparait donc cohérent que , de cette évolution , naisse une interrogation plus précise sur la place et le rôle de la rencontre et des contacts ; contacts d'interactants et , à travers eux , contacts de langues et cultures , qui vont conduire à mettre au premier plan d'autres facteurs contextuels .

[1] voir notamment Porcher , 1986 ; Zarate , 1986

20. Entre compétences plurilingues, références sociolinguistiques et didactiques contextualisées :

L'une des orientations principales , voire d'orientation majeure , qui se dessine de façon de plus en plus affirmée en didactique des langues depuis une dizaine d'années , est celle visant la notion de compétence plurilingue et pluri – ou interculturelle à laquelle ont été consacrés de nombreux travaux. L' élaboration de l'approche communicative , d'abord dans le domaine du FLE il ya de nombreuses décennies , a commencé à modifier fondamentalement les référents théoriques de la didactique des langues . On y a abandonné progressivement la linguistique interne d'inspiration structuraliste – généraliste, qui aurait succédé pour partie à la grammaire traditionnelle d'inspiration latine , toutes deux étayant un enseignement / apprentissage mécaniste hypernormatif dont l'objectif était la maitrise que d'un code décontextualisé sur le modèle fantasmatique d'un locuteur natif monolingue .

La notion de compétence à communiquer a alors convoqué les travaux de Hymes[1] , Austin et Searle sur les objectifs pragmatiques de la communication[2], ainsi que les premières grandes études sur les variations des usages de diverses langues et les compétences linguistiques variationnistes , notamment à l'instar de Labov[3] . L'émergence de la sociolinguistique en France au cours des années soixante- dix et quatre-vingt à accompagné ce mouvement .
On y a élaboré notamment les premiers transferts vers l'enseignement des langues de la notion de compétence « variationniste » , à travers celle de didactique « plurinormaliste » de l'école de Rouen (Marcellesi et H . Romian) .
Dans un deuxième temps , a été développée au cours des années quatre – vingt et surtout quatre-vingt -dix , l'étude approfondie des compétences plurilingues et des répertoires verbaux en situations sociales « spontanées »
(hors enseignement) , souvent en situation de migration , avec les travaux de références de Ludi et PV de L .Dabéne et J. Billiez , et bien sur ceux de

[1] traduit en français en 1982
[2] respectivement traduit en français en 1970 et 1982
[3] traduit en français en 1976 et 1978

Gumperz[1].

Parallèlement , la sociolinguistique s'affirme , non plus comme la seule étude des usages des langues , mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour « objet » prioritaire des sciences du langage, les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées[2] .

Dès lors, selon Coste (2005) la relation entre didactique de plurilinguisme en contexte et sociolinguistique semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire pour la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports , des représentations auxquelles elles donnent lieu , des pratiques langagières effectives en dehors de l'école , l'étude sociolinguistique est incontournable.

En revanche, ce basculement de la didactique du code vers celle des usages des codes , pour le dire de façon schématique , a produit un basculement du cadre théorique principal de référence vers la sociolinguistique et , par voie de conséquence , placé la question des contextes en première ligne . Chez Gumperz notamment , la notion de contextualisation est primordiale , puisqu'elle revoie , d'une part , à une théorie de la signification comme construction contextuelle[3] , et d'autre part , à la notion d'indice de contextualisation comme facteur clé de pertinence des alternances de langues chez les bi- plurilingues . Si l'on ajoute à cela les apports des sciences de l'éducation et de la psychologie de l'éducation sur la question du sens des apprentissages, des tâches d'apprentissages et des compétences , c'est l'évidence ; tout un faisceau qui converge vers la problématique de la contextualisation . Outre les travaux se développant autour de la didactique du plurilinguisme depuis la fin des années 1990 , ceux sur la contextualisation en didactique émergent alors (Castellotti et Chalabi , 2006) , et d'abord autour de la question des cultures d'enseignements et d'apprentissages (Beacco et Coll ., 2005) .

[1] traduit en français en 1989 sur les compétences des bi – plurilingues et PY , 2002
[2] Blanchet et de Robillard , 2003 ; Blanchet , Calvet et de Robillard , 2007
[3] pour un modèle global , Blanchet , 2000

21. Demandes sociales et enquêtes de terrain : Conception et enjeux en Algérie :

Les enquêtes de terrain , les demandes sociales qui s'y sont perçues , constituent un autre facteur qui a attiré notre attention sur la nécessité de développer des perspectives de recherches , puis des transpositions didactiques , sur la contextualisation de l'enseignement – apprentissage des compétences plurilingues (plutôt que « des langues ») .

En effet, la situation linguistique algérienne , avec toutes ses ambigüités autour de l'identification , du statut et des fonctions des variétés linguistiques présentes , constitue en réalité une source exemplaire de recherches d'interrogations . La question de la prise en compte des contextes institutionnels , sociolinguistiques et culturels en didactique des langues y a fait l'objet d'une recherche qui a été dirigée dans double cadre didactique et , sociolinguistiques , et sur les effets du plurilinguisme algérien (notamment la place qu'y occupe le français) dans l'enseignement – apprentissage des langues dites étrangères (anglais , espagnol , allemand) en milieu scolaire algérien (Blanchet et Asselah Rahal , 2007).

Ainsi, dans le contexte éducatif algérien , il apparaît que la dimension plurilingue et pluriculturelle locale , nationale et internationale , ont été , jusqu'à cette période , mis à l'écart , créant ainsi une sorte de contradiction voire de double contrainte pour les acteurs concernés (élèves, enseignants , inspecteurs formateurs d'enseignants , auteurs de manuels , parents , agents du ministère ..).

Afin de mieux cerner cette contextualisation L'AUF[1] a souvent lancé des appels à contributions dans ce sens en précisant que les études sollicitées dans cette recherche devaient porter sur des situations diverses où la langue française est en jeu , sans se limiter ni aux situations globalement francophones à divers degrés , ni au français lui-même : l'étude de contexte ,la pluralité linguistique individuelle ou collective , l'étude de l'enseignement - apprentissage-acquisition d'autres langues (nationales , régionales ,

[1] Agence Universitaire de Francophonie

minoritaires , etc .) , l'étude de différentes modalités inscrites sur un continuum entre langue objet , langue de référence , langue moyen d'enseignement/apprentissage , sont utiles . De la même manière, ont été bienvenues des études sur les pratiques pédagogiques , les divers supports utilisées (notamment les manuels) , les programmes et référentiels , les dispositifs institutionnels et pédagogiques de formation, dés lors qu'elles posent la question des interaction entre enseignement , appropriation et contextes dans lesquelles ils ont lieu et sont perçus . Un point important pour nous est l'étude des représentations sociales de ces situations didactiques , de leurs contextes des éléments qui y sont en jeu , observables chez les apprenants , les enseignants et les divers acteurs sociaux concernés à divers titres par ces situations .

En effet, les activités des apprenants, comme toute activité en société, sont localement situées : ceci a des conséquences pour l'analyste , en l'invitant à prendre en compte le contexte dans la description des processus acquisitionnels qui prennent place dans ces activités :

« Indice de contextualisation, ce terme qui traduit l'anglais contextualisation et réfère aux signes qui permettent aux participants d'une interaction d'identifier le contexte de celle – ci , de déterminer avec qui ils parlent et dans quel genre de discours ils vont être ou sont impliqués »
(Maingueneau.D ,1996,P48)

Certains indices ont une présence massive : le décor de l'interaction, le sexe , l'âge , les gestes , l'habillement (un uniforme d'officier , des haillons , un costume élégant …) , les signes d'apparence (alliance , médailles , badges …). Mais il peut aussi s'agir de traits verbaux (lexicaux , phonétiques , morphosyntaxiques , pragmatiques) qui indiquent une région d'origine , un groupe social , une profession … Seule une bonne interprétation de ces indices donne aux sujets la possibilité de se comporter adéquatement dans les interactions . Mais la plupart du temps cette interprétation ne s'opère pas d'entrée et en bloc , elle se construit , et parfois à coups de réajustements .

On comprend dés lors en quoi une telle conception de la façon dont appréhender le contexte est solidaire d'une conception interactionnelle de l'acquisition . Une telle conception insiste sur le fait que :

- l'apprenant n'est pas un individu isolé mais un acteur social, membre d'un ou de plusieurs groupes , constamment engagé dans des actions collectives : il est un être incarné , ancré dans des contingences historiques et sociales ;
-L'acquisition n'est pas définie par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment peut être le plus adéquat possible aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés ;
-Les processus d'acquisition ne se manifestent pas seulement dans l'interaction (qui est donc un lieu d'observabilité pour les décrire) mais se développent aussi grâce à l'interaction (qui est donc un moyen d'acquisition) : ces processus ne sont donc pas seulement situés , ils sont aussi distribués , ayant immédiatement une dimension collective , intersubjective .
Nous insisterons donc tout au long de cette recherche sur le lien constitutif existant entre le contexte, l'interaction et l'acquisition, autrement dit et pour reprendre la terminologie pédagogique[1] ; relation entre la « *pratique enseignante et la mise en place d'une pédagogie d'intégration »*

Les démarches que nous venons d'esquisser sont emblématiques à la fois de « la manière » dont le contexte a pu être invoqué pour rendre compte de phénomènes discontinus, imprévus, hétérogènes et de « comment » la conception même du contexte peut varier . Nous allons donc reprendre cet aspect dans notre partie méthodologique pour expliciter et situer notre propre approche.
En outre, le contexte, au contraire, est d'abord une dimension à problématiser et à décrire telle qu'elle apparaît dans la singularité des rencontres, des expériences sociales, des situations particulières. Cette tâche est certes plus complexe ; mais nous faisons l'hypothèse qu'elle est riche d'enseignements sur la façon dont les acteurs sociaux gèrent leur acquisition dans leur vie ordinaire.

[1] Représentée dans notre thème de recherche et notre problématique

- **Conclusion du chapitre 03 :**

L'espace de l'école ,et tout particulièrement de la classe , fonctionne en tant que contexte[1] pertinent pour les activités qui y ont lieu dans la mesure où les participants adoptent des conduites qui s'orientent vers lui et qui le configurent. A partir de ce point de vue dynamique et constitutif , il est intéressant d'observer la façon dont l'action dans un espace scolaire donne comme contexte pertinent un contexte scolaire ou un contexte autre . Il est donc un acteur social qui est présent dans la classe , qui le reconnaît comme se consacrant à toutes sortes d'activités scolaires ,mais qui se livre aussi à des activités (d'enregistrement , de prise de notes , d'observation) qui ne relèvent pas de l'école mais son enquête . la question se pose donc de savoir comment les participants de la classe gèrent cette présence .

En outre, si la vie de classe voit se succèder une foule de contextes différents ou d'interactions particulières, il semble bien qu'elle se déploie sur un territoire limité , qui pourrait recevoir la définition suivante :
la classe de langue est un lieu de communication vraie mais spécifique , régie par un contrat didactique largement implicite , qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole .
Après ces considérations générales, nous aimerions cibler plus précisément les zones de contraintes ou de figements dictées par l'instruction scolaire à toute interaction qui s'y déroule .

Il nous semble toutefois devoir et pouvoir rendre compte des mouvements allant du domaine vers le contexte, de l'institution vers l'interaction, car ils permettent, d'une part , de mieux interpréter la localité ou la contingence des événements scolaires et , d'autre part , de mieux comprendre l'école en tant qu'institution .

[1] extralangagier

- **Conclusion de la partie théorique :**

Les pratiques de classe font l'objet d'études de nombreuses recherches actuelles qui , chacune d'entre elles, entame un aspect particulier qui a son impact direct ou indirect sur la mise en place de la pédagogie d'intégration de façon générale et sur l'acquisition du FLE plus particulièrement

Rappelons ici que nous avons proposé trois chapitres théoriques et ce afin de mieux cerner notre problématique de départ :

01. « Les pratiques enseignantes ,un facteur problématique réel : quelle prise de conscience ? ».

02. « L'enseignement du français au cycle secondaire : contexte pédagogique « théorique »,

03.« Comprendre / Ecrire en situation d'intégration : Processu cognitif et élaboration des savoirs »

A priori, cette liste s'est avérée exhaustive. En effet, tout au long de cette partie théorique nous avons essayé de cibler les points épistémologiques qui concernent le thème abordé dans notre thèse. Néanmoins, lors de notre recherche documentaire nous avons constaté qu'il y a d'autres aspects sous – jacents au domaine de l'acquisition du FLE et qui nécessitent d'autres occasions pour pouvoir effectuer d'autres types de recherches.

Ainsi nous avons voulu démonter que notre problématique traitant la pratique d'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie , détient ses origines et s'appuie sur des principes qui font que cette pédagogie d'intégration peut être un espoir pour promouvoir l'appropriation des savoirs de manière générale et l'acquisition du français langue étrangère de façon plus précise.

PARTIE PRATIQUE :

LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION AU CŒUR DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

PARTIE PRATIQUE

I.Présentation du protocole de recherche…….232
01. Introduction…….....332
02..La pé-enquête…….…..233
03.Justification du choix du Corpus……234
04.Présentation du corpus……..……235

II.L'enquête……..…..239
01.Le questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire…….239
02. Le questionnaire destiné aux apprenants de03ème AS……...286
03.Expérimentation d'une situation d'intégration……308
04.Analyse séquentielle contextualisée……345
05.Expérimentation de l'intégration dans le projetpédagogique……389

III.Perspectives didactiques pour l'application de la pédagogie d'intégration……..395

I. Présentation du Protocole de recherche

1.Introduction générale

Notre recherche se veut d'emblée actionnelle. La classe, le terrain , la pratique réelle sont les contextes propices qui favorisent la conception de notre démarche scientifique. L'objectif de notre recherche, rappelons-le, consiste à démontrer que les mauvaises pratiques enseignantes impactent négativement la mise en place de la pégagogie d'intégration de manière générale et l'acquisition du FLE de façon plus particulière chez les élèves de 03ème année secondaire .

Ainsi, nous rappelons notre problèmatique :

Comment les pratiques enseignantes pourraient-elles entraver l'atteinte ou la réalisation des objectifs pédagogiques déclarés dans le cadre de la pédagogie d'intégration en compréhension et production écrite?

Pour tenter de répondre à cette question fondamentale , nous avons formuler les deux hypothèses suites :

H01.***Certains apprenants ne produisraient pas à l'écrit car la situation d'intégration constituerait une entrave dans leur activité d'écriture[1] :***

Nous vérifierons cette hypothèse à l'aide de deux outils d'investigations :

A.Un questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire: l'analyse des situations d'intégrations élaborées par les PES lors d'un séminaire organisé par l'inspecteur de la région de AIN DEFALA, nous a permis de vérifier les critères de la conception d'une situation d'intégration.

b.Un deuxième questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire:Permettrait d'avoir des données selon les points de vues de ces acteurs de l'action pédagogique.

Par la suite , nous passons à la deuxième hypothèse:

[1] L'enseignant ne respecte pas les éléments constitutifs de la situation d'intégration ce qui rend son sujet plus complexe et de ce fait cela a un impact négatif sur la productivité des apprenants.

H02.***Certaines situations d'échec scolaires seraient relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique***[1] :

Nous vérifierons cette hypothèse par :

A.Une expérimentation en classe de FLE: Proposition de deux activités d'intégration

Par cette modeste étape , nous voudrions démontrer que les pratiques enseignantes pourraient avoir un impact positif ou négatif sur la mise en place de la pédagogie d'intégration.

B. Analyse séquentielle de trois projets durant une année scolaire[2] selon deux enseignantes de classe de 03ème année secondaire.

Cette analyse permettrait de vérifier la logique réelle adoptée dans les enseignements fournis par les enseignants .

En effet , avant de commencer notre enquête concrète , une pré-enquête s'est avérée indispensable afin de collecter des données qui permettent de préparer une piste consistante pour notre recherche doctorale .

2. La pré-enquête :Description et déroulement

Dans le cadre de la partie pratique de notre recherche, nous avons collecté quelques informations afin de préparer une base de donnée pour l'enquête proprement dite . Pour ce faitre , nous avons effectué une étude comparative entre deux établissements scolaires :

1. qui a eu les premiers résultats en français au baccalauréat au niveau de la wilaya de AIN DEFLA ;
2. l'établissement scolaire (lycée) qui a eu le dernier résultat au bac en matière de français langue étrangère .

[1] Certains dysfonctionnements existent au niveau de la conception de la séance et la progression dans la séquence didactique:

[2] Les séquences sont conçues et fournies en classe par deux enseigantes de deux régions différences (ALGER /AIN DEFLA)

Chaque consultation documentaire nous permet de vérifirer certains aspects en matière de formulation des sujets de production écrite dans des situations d'intégration.

afin de proposer une vue d'ensemble pour pouvoir décrire les facteurs de réussite et les facteurs d'échec attribués à chaque établissement.

3.Pourquoi des copies d'examen qui contiennent des rédactions déjà réalisées ?

Nombreux sont les facteurs qui peuvent justifier notre choix méthodologique. En effet, les copies d'examens représentent pour notre recherche des documents authentiques, c'est-à dire , elles n'ont pas été conçues pour des fins d'enseignement, De plus, nous citons les facteurs ci-dessous :

a). Facteur de motivation :

Comme ces copies représentent des épreuves destinées à être évaluées, l'apprenant tente de mobiliser toutes ses connaissances dans le but de mener au mieux sa rédaction ;

b).Facteur de mobilisation:

Autrement dit, c'est la phase pré-pédagogique pour l'élève, c'est là où il a eu le temps de se préparer pour l'examen, il s'attend à des questions qui déclenchent son raisonnement et ses acquis ;

c).Facteur situationnel :

C'est ce qu'on appelle les conditions[1] de la réalisation de la tâche rédactionnelle à savoir : la durée de l'épreuve, les éléments perturbateurs représentés par les enseignants surveillants ainsi que la présence de l'apprenant- scripteur dans le groupe de classe sans oublier l'objectif rédactionnel (rédiger pour être évalué).

Il est à rappeler que cette étape de la recherche s'inscrit dans la méthodologie de la recherche « action » où le travail se fait à partir de situations

[1] En plus de la consigne

professionnelles réelles[1]. En effet, l'observation de classe semble être la meilleure situation didactique qui nous permet de mener cette étude . Cela dans le but d'améliorer les pratiques d'enseignement[2].

4.Présentation du corpus : deux établissements scolaires

4.1.Lycée Mohamed BOUDHIAF : Un ancien technicum[3] converti en lycée d'enseignement général. En matière de FLE, il a été classé le dernier dans la liste des établissements secondaires au niveau de la wilaya de Ain Defla.

Lors de notre visite dans ce lycée, nous avons rencontré et interrogé le directeur de cet établissement sur plusieurs questions qui concernent les ressources documentaires, les apprenants et leurs résultats, les enseignants et leur formation.

Nous avons été surpris quand on a appris, lors de cet entretien, que ce lycée ne dispose pas d'une bibliothèque : en effet, aucune référence sur le FLE n'est disponible . Pour ce qui est des apprenants, chaque année le directeur enregistre environ 45 à 48 élèves inscrits en classe de langues étrangères. Cet effectif pléthorique ne favorise guère un bon déroulement de l'activité d'enseignement / apprentissage dans cet établissement.

En revanche, comme nous le remarquons d'emblée, nombreux sont les facteurs qui étaient à l'origine de cet échec scolaire, en matière de FLE. Et afin d'aller plus loin dans notre recherche, nous avons demandé aux responsables de cet établissement, de nous faire part des documents archivés(copies d'examen classées) qui concernent notre corpus[4].

En analysant les copies d'examen de ces apprenants, nous avons pu constater qu'il y avait des problèmes majeurs. D'une part, les enseignants n'accordent pas d'importance à la notion de barème de notation[5] , ni celle de critère d'évaluation. Autrement dit, ces professeurs n'appliquent pas les mêmes barèmes et critères fournis par l'institution[6].

---

[1] Ici c'est l'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire
[2] Ici c'est l'acquisition du langage écrit dans des situations d'intégration
[3] Au niveau de la ville de Djendel . Wilaya de AIN DEFLA
[4] Les élèves d'une classe de langues étrangères.
[5] Ils accordent 15 points à la CE et 05 points à l'EE.
[6] 12 points pour la compréhension écrite et 08 points pour l'expression écrite (document officiel).

D'autre part, il y avait même des lacunes voire des anomalies[1] au niveau de la formulation des sujets d'expression écrite : des sujets qui peuvent induire les pauvres élèves en erreur ; il s'agit des parties de sujets de production écrite : l'enseignant propose directement un thème[2] sans qu'il y ait ni contexte situationnel, ni tâche rédactionnelle, ni une consigne bien déterminée .

Ainsi, ce sont les raisons qui justifient les résultats catastrophiques que l'académie enregistre chaque année sans jamais vouloir détecter les facteurs qui étaient à l'origine de cet échec abusif.

En l'occurrence, nous citons un exemple inverse, un autre établissement qui enregistre souvent les meilleurs résultats concernant la langue française au niveau de la même Wilaya « AIN DEFLA).

4.2.Lycée Mohamed Abdou : Historique d'une École Normale d'Institutrices

le lycée des filles Mohamed Abdou, c'est le nom qu'il porte à ce jour, après l'indépendance. En 1876, 11 ans après la création d'une école normale de garçons, le gouvernement Français décide d'implanter en Algérie l'école normale pour les jeunes filles. Il a choisi comme lieu d'implantation la petite ville de Miliana. Cette école a formé des institutrices pour toute l'Algérie jusqu'à la création des écoles normales d'institutrices de Constantine et d'Oran . En 1946, l'école Normale fait place à un lycée ouvert aux jeunes filles, sous le nom d' *Alphonse Daudet*, c'est après l'indépendance qu'il sera baptisé le lycée de filles Mohamed ABDOU.

Ainsi, , les nouvelles générations de dirigeants administratifs ainsi que le responsable de ce lycée prennent la relève et ce en veillant sur le bon déroulement de l'activité d'enseignement/apprentissage.

[1] Que nous allons traiter avec plus de précision dans une partie ultérieure de notre recherche.
[2] Qui peut même être traité en expression orale.

Par conséquent, il s'agit d'un facteur psychopédagogique qui est à l'origine de cette réussite scolaire. En revanche, le savoir et le savoir-faire est au cœur de toute activité notamment celle de l'enseignement/apprentissage. C'est l'objectif de départ de tout enseignant. Par ailleurs, souvent dans les discours pédagogiques, on a tendance à évoquer la centration sur l'apprenant sans, pour autant, prendre en considération l'état psychologique du formateur qui, sans lui, tout l'acte pédagogique, ne pourra être réalisé. D'après le directeur, être à l'écoute des enseignants, partager avec eux leurs préoccupations est une prise en charge indispensable et constitue un élément crucial dans l'épanouissement de cet établissement.

En outre, les enseignants quant à eux, ont accueilli avec satisfaction la démarche de leur supérieur hiérarchique, ce qui a engendré chez eux une prise en compte de conscience professionnelle ce qui les a incités à mieux appliquer les directives officielles de la refonte de la pédagogie à savoir la mise en place de l'approche par compétences et de la pédagogie d'intégration. C'est ce que nous avons pu confirmer lors de notre analyse des copies d'examen archivés au sein de l'établissement : un bon respect des critères de notation[1] et notamment ceux d'évaluation. Nous avons enregistré également de très bons sujets d'expression écrite bien formulés et pertinents comportant ; un contexte situationnel, une tâche rédactionnelle et une consigne précise.

Par ailleurs, à ce sujet[2], nous avons interrogé le directeur de l'établissement[3]. Il a donc rajouté que son lycée bénéficie de 05 visites pédagogiques annuelles de la part des inspecteurs de français. Ainsi, les parents jouent également un rôle majeur dans le suivi de leurs enfants. De ce fait, la qualité des enseignements fournis est justifiée par ces conditions favorables.

Cette visite/ de pré-enquête nous a permis de nous interroger sur de multiples points ; sur les représentations des enseignants et des apprenants, sur les pratiques de classe de ces deux acteurs.

---

[1] Les barèmes officiels
[2] Le secret de la rentabilité des enseignants
[3] nous avons adopté cet historique et cet entretien avec le proviseur car ce lycée, depuis son existence dans la wilaya de Ain Defla , est toujours classé en tête de liste au baccalaurét, en matière de français. Donc , il nous semble indispensable de connaitre les facteurs sous-jacents.

Pour cette raison, nous avons décidé de proposer deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants .Nous les présentons ci-dessous afin d'approfondir les différents aspects de notre recherche.Ce qui nous permettra d'entamer notre enquête proprement dite

II. L'enquête :

1. . Le questionnaire destiné aux enseignants (Voir Annexe.02).

1.1.Conditions de passation :

L'objectif principal de ce questionnaire est de vérifier la place qu'occupe l'écrit, dans des situations d'intégration, dans l'enseignement du français au secondaire algérien. Ainsi, il nous permet de cerner les facteurs qui entravent l'écrit dans les classes terminales notamment ceux qui sont dus à la pratique des enseignants au sein de la pédagogie d'intégration .

Dans le cadre de cette « recherche action », nous avons eu l'occasion de visiter le service de formation des enseignants au niveau de la direction de l'éducation de AIN DEFLA. Le chef de service responsable de la formation nous a fourni des renseignements quant au nombre de jours de formation consacrés pour le français durant l'année scolaire. En effet, les enseignants du secondaire ont droit à six journées de formation annuelle : deux jours dans chaque trimestre. Nous pouvons dire donc que cela est très insuffisant pour les enseignants stagiaires , notamment dans leurs premières années d'enseignement .

En outre, dans le cadre de la passation du questionnaire, nous avons veillé à ce que l'échantillon soit représentatif : nous n'avons pas voulu le distribuer dans un seul établissement car nous trouvons, en général, 04 à 06 enseignants de français par lycée qui constituent ce qu'on appelle l'équipe pédagogique.C'est la raison pour laquelle nous avons contacté l'inspecteur de français du cycle secondaire, par l'intermédiaire de la direction de l'éducation, qui nous a promis de nous inviter lors d'un séminaire programmé pour pouvoir effectuer notre enquête. Cette occasion nous permettrait de rencontrer plus de 30 enseignants du cycle secondaire au lycée Malek Ibn Nabbi à Ain Defla.

1.2.Présentation, analyse et commentaire des résultats obtenus après la distribution du questionnaire des enseignants ;

Nous avons réparti les questions destinées aux enseignants en deux catégories :

- Des questions sur les représentations qu'ont les enseignants vis-à vis de l'apport des pédagogies de projet/d'intégration. Quelle différence perçoivent-ils par rapport à la pédagogie par objectifs ?
- Des questions sur les pratiques de classe. Cette partie vise à cerner la place qu'occupe l'écrit dans l'évaluation et dans l'enseignement effectué réellement en classe de FLE.

A-Établissement : lL importe de mentionner le nom de l'établissement pour vérifier si on a affaire à des enseignants qui viennent de différentes destinations de la wilaya de Ain Defla (villes et régions rurales). Cela indique que notre public est hétérogène.

B-Age :, c'est ce qui fait la différence entre l'enseignant novice et l'enseignant expert : chaque type d'enseignant aura son emprunte dans les pratiques de classe.

C-Expérience professionnelle : C'est une composante qui a un impact sur la compétence générale de l'enseignant à savoir la maîtrise de l'acte d'enseignement : après plusieurs années de travail chaque enseignant pourra acquérir les sous-compétenes indispensables à la réalisation de l'acte d'enseignement.

Par ailleurs, notre public « enseignants » est constitué de 38 personnes représentant des établissements scolaires du secondaire algérien de 08 villes de la région « Ouest » de la wilaya de AIN DEFLA à savoir : Rouina, Bathia, Zeddine, El Amra, Ain Defla, Bourached, Mkhatria, El Attaf. Il est à noter que les grandes villes de la wilaya sont: Khemis Miliana, Aïn Defla et Miliana, la population d'origine zénète a connu de nombreux brassages: Romains, Turcs, Andalous et Arabes. L'arabe algérien est la principale langue parlée, les dialectes berbères subsistent dans le Dahra et dans quelques villages de l'Ouarsenis

Pour ce qui est du sexe de ces enseignants, nous avons 24 femmes et 14 hommes. 73% de l'ensemble représente une tranche d'âge de (22 ans à 25 ans) : il s'agit de 28 enseignants. De plus, six (06) du total, soit 15,78% ont de 26 ans à 35 ans. Les 04 enseignants qui restent de l'ensemble , soit 10,52% ont un âge de 36 à 54 ans.

En revanche, nous avons 20 enseignants titulaires, soit 52,63%. Par ailleurs, 18 enseignants, soit 47,36% sont des stagiaires.

Dans la partie suivante nous allons présenter chaque question. La présentation sera suivie du dépouillement des réponses obtenues et du commentaire ou l'interprétation des résultats enregistrés[1]. (voir annexe n°02)

- ***Q01 Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie ?***

-Présentaion 0**1**:Les enseignants doivent exprimer leurs avis quant à l'enseignement du français en Algérie. En effet, en fonction des changements pédagogiques que subit l'acte d'enseignement , dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, il doit y avoir un impact sur cette activité. Donc par cette question, on porte un jugement sur la qualité de l'enseignement***.***

-Analyse01

Nécessaire	Progresse	Régresse
24 réponses	05 réponses	09 réponses
63,15%	13 ,15%	23,68 %

-Commentaire01 : Il s'agit d'une première question sur les représentations qu'ont les enseignants algériens vis-à vis du français langue étrangère. Ces enseignants sont censés exprimer leurs points de vue en choisissant une réponse de celles qui sont proposées, ou proposer eux-mêmes leurs propres informations. En effet, 63,15% pensent que l'enseignement de cette langue est *« nécessaire »*, ce qui exprime le rôle crucial que joue le français dans notre société. Ce résultat reflète une certaine prise de conscience du rôle des langues étrangères dans notre pays. En outre, 13,15% croient que l'enseignement de cette langue s'épanouit et son état progresse. Enfin,

[1] Par exemple :**Question n°01** a.présentation, b analyse , c.commentaire
Nous avons préféré cette démarche car elle facilite la progression des idéees .
Sachant qu'il y des chercheurs qui préférent présenter **toutes** les questions ensuite analyser toutes les quetsions puis commenter toutes les questions à la fois (selon trois parties différentes).

23,68% du total de notre échantillon estiment qu'ils y a une régression de cet enseignement car le monde s'ouvre , de plus en plus, aux autres langues étrangères telles que l'anglais.

- ***Q02/ Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif?***

-Présentation 02 : Les enseignants[1] sont censés juger, en quelque sorte, la pédagogie par objectifs. Même si, certains d'entre eux, n'ont pas eu l'occasion d'exercer les deux types d'enseignement différents (par objectifs et pédagogie de projet), ils étaient, certainement, l'objet d'une formation. Autrement dit, ces enseignants étaient au passé des élèves qui ont appris des savoirs dans la pédagogie par objectifs, donc ils peuvent établir une comparaison entre les deux démarches pédagogiques[2]

-Analyse 02

Aléatoire	Sans objectifs
22 réponses	16 réponses
57,89 %	42,10 %

-Commentaire02

Les enseignants sont invités à exprimer leurs points de vue vis-à vis l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif. En effet, 57,89% du total pensent que l'enseignement du français est *« aléatoire »* voire anarchique, se fait sans planification ou sans qu'il y ait une étude établie à ce sujet . Rappelons ici que la majorité de nos enseignants n'a pas vécu le transfert des deux périodes (avant et après la réforme de 2003)[3]. En revanche , 42,10% des enseignants éprouvent une représentation négative et croient que l'enseignement de cette langue se faisait sans qu'il y ait une cohérence , c'est-à dire sans qu'il y ait une

[1] Qui ont vécu le transfert de la prédagogie par objectifs à l'approche par compétences.
[2] Certes, ces deux actions ne sont pas les mêmes : « apprendre » n'est guère « enseigner ». Mais, l'enseignant d'aujourd'hui est l'apprenant d'hier. Et comme nous le savons tous, les deux activités se font au sein de l'établissement scolaire : ce même individu est toujours acteur dans cette école : il a changé de position, il a changé de rôle, d'objectif, de démarche, de dispositif….. or l'institution demeure la même. A notre avis, nous semble t-il, les enseignants, sont les seules personnes qui puissent vivre ce processus de transformation. Et de ce fait , ils puissent comparer ce qu'ils accomplissent comme tâche avec ce qui a été exercé par leurs enseignants lorsqu'ils étaient apprenants.
[3] c'est même enseignants étaient apprenants, rappelons-le , ils ont subi des enseignement selon un modèle pédagogique différent (pédagogie par objectifs). Lorsqu'ils deviennent enseignants, ils adoptent une autre démarche pédagogique (celle du projet) . C'est de cet angle , que nous disons que cette majorité jeune a vécu les deux époques.

séquentialisation.

Q03/ Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère?

-Présentation03 : Les enseignants doivent cerner l'apport de la réforme éducative en matière d'enseignement. Comment l'enseignant se perçoit-il dans son exercice de l'acte d'enseignement ?, plus libre ?, prendra t-il en compte les besoins de ses apprenants ?. éclectique ?, varie les supports didactiques et les situations pédagogiques ?.les enseignants doivent noter s'il s'agit d'un changeent au niveau de la forme ou au niveau du contenu.

-**Analyse03 :**

Tout dépend de la région	Réadaptation des méthodes d'enseignement des contenus	Apprendre en définissant des objectifs	Il y a des insuffisances	Socialiser l'apprenant dans des situations d'intégration	L'approche par compétences	Faire travailler les élèves	Autonomie dans les apprentissages
03 réponses	07 réponses	03 réponses	05 réponses	05 réponses	04 réponses	05 réponses	06 réponses
07,89%	18,42 %	07,89 %	13,15 %	13,15%	10,52 %	13,15 %	15,78 %

-Commentaire03 :Comme nous le remarquons d'emblée, nous avons obtenu plusieurs réponses qui ont enrichi notre enquête. En effet, l'apport de la réforme éducative dépend, selon les enseignants, de nombreux facteurs d'ordre :

1- géographique : « *Tout dépend de la région* » , soit 7,89%
2- méthodologique : *« réadaptation des méthodes d'enseignement et des contenus* »18,42% , *« approche par compétences* » 10,52%, « *apprendre en définissant des objectifs »* soit 7,89%.
3- social : *« socialiser l'apprentissage dans des situations d'intégration »* , soit 13,15 %
4- pédagogique , relatif à la motivation : *« faire travailler les élèves »* 13,15%, *« favoriser l'autonomie des apprentissages »* soit 15,78%.

   Ainsi les apports des cette réforme sont jugés « insuffisants » par certains enseignants soit 13.15 %

- ***Q04 / Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat?***

  -Présentation04 : Dans cette question, il y a deux réponses proposées, l'enseignant doit opérer un choix ou exprimer son avis personnel libre.

  -**Analyse04 :**

Facilitent la tâche rédactionnelle	Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet et d'intégration
10 réponses	28 réponses
26,31 %	73,68 %

  -**Commentaire 04** :Dans cette dernière question sur les représentations des enseignants, notre échantillon doit exprimer son avis concernant les sujets des productions écrites proposés au baccalauréat. En effet, 26,31% pensent que les sujets facilitent la tâche rédactionnelle, c'est-à dire ils favorisent l'expression personnelle de l'apprenant . De ce fait, c'est le critère thématique qui prime. Par ailleurs, 73,68% croient que ces sujets qui concernent l'épreuve écrite répondent aux critères de la pédagogie de projet (notons ici que le pédagogie d'intégration[1] est au service de la pédagogie de projet). Autrement dit, il s'agit des sujets qui relèvent de la pédagogie de l'intégration des acquis scolaires , contenant les éléments constitutifs suivant : une situation contextuelle, une tâche rédactionnelle et une consigne bien déterminée .

[1] Intégration partielle dans la séquence et intégration totale dans le projet

- ***Q05/ Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?***

  -Présentation 05 : Les enseignants doivent cibler et déterminer les parties que comporte une épreuve écrite de français langue étrangère au cycle secondaire : à savoir la partie de la compréhension de l'écrit et la partie de l'expression écrite

-**Analyse 05 :**

02 parties : Compréhension de l'écrit /Production écrite	03 parties : Compréhension de l'écrit / Fonctionnement de la langue / Expression écrite
28 réponses	10 réponses
73,68 %	26,31 %

-**Commentaire 05** :Il s'agit de la première question dans la deuxième partie de notre questionnaire à savoir « les pratiques de classe ». Tout d'abord, nous avons enregistré 73,68% des enseignants qui ont affirmé qu'une épreuve de français au secondaire algérien comporte deux parties : la première partie : « la compréhension de l'écrit, la deuxième partie : Production écrite » ; c'est la conception actuelle de l'épreuve de français en Algérie depuis 2003, l'année de la réforme éducative. Par contre, 26,31% de l'ensemble croient toujours qu'il y a trois parties, à savoir : « la compréhension écrite, le fonctionnement de la langue et la production écrite ». Cette dernière répartition concerne les pratiques de classe qui existaient avant la mise en place de la réforme du système éducatif algérien.

En revanche, comme nous le remarquons d'emblée, en dépit de tous les efforts fournis par l'institution afin de promouvoir cette réforme, nous enregistrons toujours des cas défaillants qui ont certainement des répercussions sur l'activité d'enseignement/apprentissage et par conséquent sur les résultats scolaires.

- ***Q06/ ?Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites)?***

-Présentation06.Cette question concerne la compréhension et l'expression de l'écrit car ces deux composantes constituent l'ensemble du langage écrit. Cette question vise deux aspets[1]:

- D'une part, certains enseignants croient que quand on traite l'écrit on vise uniquement l'activité de rédaction. Cela est jugé faux, à notre avis, à partir du moment où, dans la compréhension de l'écrit , l'enseignant propose un modèle d'écriture, cela incite l'apprenant à imiter ce style d'écriture : c'est une phase très importante voire cruciale dans le processus d'acquisition du langage écrit.

- D'autre part, cette question consiste à décrire l'activité d'enseignement de l'écrit. Chaque enseignant est censé proposer un texte qui représente un type textuel déterminé. Certes, l'objectif d'enseignement/apprentissage de la séance est de comprendre ce texte mais il s'agit également de découvrir les moyens linguistiques qui le caractérisent par rapport aux autres types de textes, qui sont des moyens à exploiter ultérieurement dans des rédactions. Quant à l'expression écrite proprement dite, il y a souvent un sujet comportant une consigne d'écriture qui incite à reproduire un texte déjà étudié en classe en compréhension de l'écrit

-**Analyse 6 :**

Exploitation textuelle / Entraînement à l'écrit/ Rédaction à la maison	Sujet / Etude des mots clés /Rédaction en classe	Sujet/Plan/ Rédaction à la maison.
05 réponses	05 réponses	28 réponses
13,15%	13,15%	73,68 %

[1] Découvrir les différentes conceptions personnelles des enseignants : comment perçoivent-ils l la compétence scripturale ?

-**Commentaire06 :** Par cette question , nous avons pu demander à nos enseignants de décrire leur activité de classe en matière d'écrit. Notons ici que certains d'entre eux se sont rendu-compte que la compréhension écrite fait partie des activités qui constituent la compétence langagière écrite à effectuer en classe ; certains enseignants ont supprimé la compréhension écrite de leurs pratiques écrites[1].

Ainsi, un groupe d'enseignants soit 13,15% conçoit l'activité d'écriture comme étant une activité qui se base sur la proposition d'un sujet en étudiant les mots clés et en élaborant un plan . Enfin, l'élève est appelé à rédiger en classe.

Par ailleurs, , 13,15% ont affirmé qu'ils proposent une exploitation textuelle, ils élaborent une séance d'entraînement à l'écrit puis ils passent à la rédaction. En revanche , une autre catégorie d'enseignant soit 73,68% pense que l'enseignement de l'écrit contient nécessairement un sujet, exige un plan puis une rédaction à la maison.

Comme nous le remarquons, d'emblée , peu d'enseignants intègre « la compréhension de l'écrit » dans leur enseignement de l'écrit et le développement de la compétence rédactionnelle des élèves . Autrement dit, nombreux sont les enseignants qui proposent un texte dans une séance de compréhension de l'écrit mais de manière séparée comme activité détachée et non pas intégrée dans une séquence d'enseignement/apprentissage. C'est-à dire, ils proposent ce texte car il faut effectuer une séance de compréhension écrite ; séance qui fait partie du programme mais sans qu'il y ait la moindre relation avec les activités de l'écrit et les autres séances de la séquence . Autrement dit, sans qu'il y ait une séquencialisation (opération que doit réaliser l'enseignant didacticien).

Donc, ils choisissent un texte pour le type de cette activité uniquement [2]sans prendre en considération la notion de transfert de compétences[3]. Donc ce n'est

[1] C'est-à-dire ils présentent un cours de Compréhension Ecrite sans prendre en considération le principe de chaînage qui représente l'un des maillons à respecter dans la séquence didactique. (selon Christian Puren)

[2] C'est -à dire la compréhension de l'écrit

[3] De la compréhension orale à la production orale de la comprhénesion écrite à la production écrite .

pas un texte considéré comme modèle linguistique à imiter ou à reproduire[1] dans les séances de l'écrit.

De ce fait, nous pouvons constater qu'une minorité d'enseignant assimile l'aspect linguistique, cognitif et pragmatique qui existent entre les compétences langagières d'où la notion de transfert de compétences. Par conséquent, nos apprenants ne peuvent pas acquérir malheureusement les moyens linguistiques indispensables à la rédaction de leurs textes . Ils produisent un modèle pour lequel ils n'ont pas eu la moindre idée, à savoir les matériaux linguistiques et discursifs.

- ***Q07/ Quand est-ce que vous procédez à l'écrit (Les moments dans le projet)?***

-**Présentation 07** : Il s'agit de déterminer les moments pendant lesquels l'enseignant aborde le domaine de l'écrit avec ses apprenants :

-La séance de compréhension de l'écrit : moment de découverte linguistique

-Les différents sujets d'expression écrite : en fin de chaque séquence qu'on appelle les productions écrites intermédiaires. A la fin de chaque projet (évidemment dans la dernière séquence), il y a ce qu'on appelle l'expression écrite finale.

-**Analyse07 :** Voici les résultats obtenus :

03 moments dans le projet :Évaluation diagnostique / Compréhension écrite/ Production écrite	03 moments dans le projet : à la fin de chaque séquence	Évaluation diagnostique/ compréhension de l'écrit : 1e[r] jet, production intermédiaire, production finale dans la séquence : trois (03) fois dans le projet = 15 moments dans le projet	A la fin du projet (01 moment)
12 réponses	08 réponses	08 réponses	10 réponses
31,57%	21,05 %	21,05%	26,31 %

[1] Certainement, la reproduction n'est pas intégrale.(syntaxique , discursive)

-**Commentaire 07** :Enseigner /Apprendre une langue nécessite obligatoirement l'enseignement/apprentissage des quatre compétences. Dans un système qui se base sur l'écrit, on traite toujours toutes les compétences langagières sans se rendre compte. Mais quand-est ce que l'enseignant doit-il se rendre compte qu'il fait de l'écrit avec ses apprenants ? Est-ce uniquement dans les séances consacrées pour cette tâche ? Ou d'autres activités sont prises en compte dans l'élaboration d'un processus d'écriture. Ce sont les questions majeures sur lesquelles se base la question n°07.

En effet, 31,57% disent qu'il font de l'écrit dans la séance de l'évaluation diagnostique(test écrit), la compréhension écrite et l'expression écrite. En revanche,21,05 % affirment avoir effectué cette séance à la fin de chaque séquence, 26,31% à la fin du projet et enfin un autre groupe soit 21,05% ajoute qu'il fait de l'écrit dans les moments suivants : évaluation diagnostique, la compréhension écrite, dans la séquence(01er jet, 02ème jet, 03èmr jet) puis 03 productions séquentielles dans le projet .

A priori, les réponses obtenues semblent être divergentes : il s'agit d'un problème de « prise de conscience » de la part de l'enseignant . Losque les enseignants sont expérimentés , cette sous-compétence[1] d'enseignement est installée chez eux au fur et à mesure de l'exercice du métier ,avec une formation fournie par l'institution .

Mais , comment réagissent les enseignants novices, qui ne se rendent pas compte de ce point crucial. Cela va engendrer de nombreux problèmes chez les apprenants , ce qui impacte directement les résultats scolaires des enfants.

- ***Q08 / Comment concevez-vous une séance de production écrite?***

-Présentation08 : La conception d'une séance de production écrite nécessite, comme toute activité d'enseignement, un travail pré-pédagogique, l'enseignant doit très bien cerner le sujet de cette production qui doit être proposé aux apprenants et ce afin d'atteindre son objectif rédactionnel.

[1] « la prise de conscience » est une sous-compétence sous-jacente à la compétence d'enseignement

Cette séance commence souvent par une phase orale dans laquelle les apprenants discutent le sujet avec leur enseignant, ils en cernent les mots clés, propose un plan…….

Par ailleurs, l'apprenant doit écrire en classe en essayant de répondre à la consigne et en exploitant la même durée qui va lui être accordée le jour d'un examen officiel.

Il est à noter que certains enseignants demandent à leurs élèves de rédiger à la maison afin d'avoir plus de temps consacré à la réflexion. Certes, cette méthode[1] permet à l'apprenant d'exploiter différents moyens pédagogiques tels que le dictionnaire, interroger une tierce personne (parents, camarades…), mais l'inconvénient de cette méthode réside au niveau de l'habitude que va acquérir l'apprenant dans ses activités d'écriture ; il s'habitue aux aides extérieures qu'on appelle les auxiliaires pédagogiques.

De ce fait, le jour d'une épreuve officielle, dépourvu de ses auxiliaires, de ses aides, il se sent handicapé, incapable de rédiger. Par conséquent, il doit interpeler ses connaissances antérieures. Les données suivantes , représentent clairement ce que nous avons noté :

[1] Nous utilisons ce mot au sens le plus large

-**Analyse 08 :**

Proposer un sujet en situation d'intégration	Entraînement à l'écrit/Production écrite/ Compte-rendu de la production écrite	Activité à faire à la maison	Présentation du sujet/Explication des mots difficiles/ Rédaction à la maison	Proposer un texte modèle en compréhension de l'écrit (séance de découverte) / Entraînement à l'écrit / Rédaction en classe	Proposer un 01er jet qui sera amélioré au fur et à mesure des progressions dans les apprentissages	Texte modèle en CE/ Production progressive : les 03 jets de la séquence/Rédaction en classe/ Comte –rendu de la PE/ Amélioration collective d'une production écrite	Abstention
05 réponses	03 réponses	07 réponses	04 réponses	05 réponses	06 réponses	05 réponses	03 absences de réponses
12,50 %	07,50%	17,50%	10 %	12,50%	15 %	12,50 %	07,50%

-Commentaire 08 : A partir de cette question , nous avons pu obtenir plusieurs réponses. Les enseignants étaient invités à présenter leur propre conception pour une séance de production écrite. En effet, 12,50% pensent qu'il faut proposer un sujet en situation d'intégration.

En revanche, 7,50% conçoivent l'écrit comme étant une étape d'un entraînement à l'écrit, une production écrite puis un compte-rendu d'expression écrite.

Par ailleurs, un autre groupe soit 17,50% pense qu'il faut écrire à la maison pour avoir plus de temps. Un autre groupe, soit 10% croit qu'il faut présenter un sujet en expliquant les mots difficiles puis une rédaction à effectuer en classe.

Ainsi, 12,50% des enseignants préfèrent proposer un texte modèle en compréhension écrite qui serait considérée comme une séance de découverte linguistique du modèle à imiter en production écrite.

En outre, 15,78% pensent qu'il faut proposer un 1e^{r} jet qui serait amélioré par les apprenants au fur et à mesure des apprentissages et de la progression dans le programme.

De surcroit , 07,89% affirment avoir proposé un texte modèle en compréhension écrite puis il y a une production progressive (les 03 jets de la séquence) qui engendre une rédaction finale en classe suivie d'un compte-rendu d'expression écrite et une amélioration collective d'un production écrite .

Une autre catégorie d'enseignants, soit 07,50%., s'abstient et n'arrive pas à avoir une conception claire pour cette séance et préfère ne pas proposer une réponse afin de joindre une position de neutralité selon eux. Si ce n'est pas la compétence qui leur manque.

Comme nous le remarquons d'emblée, la conception pédagogique d'une séance d'expression écrite est différente et change d'un enseignant à autre car l'objectif de l'écrit n'est pas bien assimilé de la part des enseignants ; faut-il écrire pour remplir, réécrire, rédiger pour être corrigé et de ce fait progressé ; apprendre à écrire, communiquer, transmettre ses idées ou encore être pragmatique…

Q09/ Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour examen (quels critères à prendre en considération ?)

-**Présentation 09 :** Les enseignants doivent proposer leur conception personnelle quant à la préparation d'une épreuve écrite évaluée en examen. Donc, on vise les critères de formulation[1] et non pas les critères d'évaluation[2]. Il s'agit, selon les textes officiels, de cibler les points suivants :*« -intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit;*

- les éléments de la situation de communication;

-l'objet du discours ».

Autrement dit : la visée communicative, le destinateur/destinataire, le thème . Il est à noter que ces trois éléments , ne représentent pas les seuls critères qu'il faut respcecter dans l'élaboration d'un sujet de production écrite . Dans une partie ulérieure, nous allons adopter la grille officielle contenant tous les critères tels que , le contexte thèmatique, la tâche rédactionnelle et la consigne…etc. Ci-dessous, nous présentons les réponses proposées par les enseignants .

-**Analyse09** :

Un bon thème actuel (Un critère thématique)	Contexte / Tâche/ Consigne	L'apprenant doit rédiger en suivant le modèle étudié en classe en Compréhension de l'écrit
06 réponses	22 réponses	10 réponses
15,78 %	57,89 %	26,31 %

[1] Sont les composantes à respecter par l'enseignant : pour que son sujet soit univoque :
[2] Sont les indicateurs de réussite à respecter par l'apprenant pour q'il soit bien noté.

-**Commentaire 09** :Les enseignants doivent mentionner les critères à prendre en considération lors de la préparation d'une épreuve écrite conçue pour une épreuve d'examen. Pour certains enseignants soit 15, 78% une épreuve pertinente est celle qui comporte un thème actuel (critère thématique).

En revanche, 57,89% de l'ensemble pensent qu'il faut se baser sur trois points dans la formulation de ce sujet, à savoir : le contexte, la tâche rédactionnelle et la consigne.

Par ailleurs, 26,31% croient que les élèves doivent rédiger en suivant le modèle textuel étudié en classe dans la séance de la compréhension de l'écrit (critère textuel , typologique).

Notons ici qu'il s'agit des critères d'élaboration qui vont devenir des critères d'évaluation à la fin de l'activité de rédaction après la réalisation de la tâche rédactionnelle.

Comme nous le remarquons d'emblée, plus que la moitié des enseignants(soit 57,89%) connaissent et mettent en œuvre[1] certains critères de formulation d'un sujet de production écrite . Mais, nous avons enregistré un goupe de 42,09% qui ne maîtrise pas réellement ces critères et cela constituerais un flagrant problème chez les apprenants qui vont être induits en erreur par les pratiques de leurs enseignants .

- ***Q10/ Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen?***

-**Présentation10** :Chaque enseignant doit proposer un sujet d'expression écrite . Notons ici qu'on n'a pas déterminé le niveau[2], le projet et la séquence . L'objectif est de formuler un sujet d'expression écrite pertinent (peu importe sa place dans les enseignements et les apprentissages).

Nous avons obtenu 34 réponses, c'est-à dire 34 propositions de sujets personnels de production écrite. Par ailleurs, nous avons enregistré 04 abstentions (absences de réponses)

[1] Normalement !!! Cela serait vérifié par la question et la grille suivantes
[2] C'est-à-dire, chaque enseignant pourra choisir de proposer un sujet de production écrite destiné à des élèves de 01 année secondaire , 02ème AS ou 03ème AS

Grille n° 01:***Analyse des citères d'élaboration d'un sujet d'expression écrite***

(Les sujets proposés dans la colonne gauche relèvent des réponses données par les enseigants interrogés : **Voir annexe n°03/ question n° 10).**

SUJETS	**Citère 01** **A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire**	**Citère 02** **Comporte toutes les composantes de la situation de communication**	**Citère 3** **A une intention de communication et une visée conformes au programme**	**Citère 04** **Est précis et clairement formulé**	**Citère 05** **Élaboré dans une langue correcte**	**Citère 06** **Favorise l'expression personnelle du candidat**	**Critère 07** **Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne**
1.Certains pensent que le progrès scientifique et technologique ne possèdent que des avantages. Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez votre point de vue à l'aide des arguments.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

2.Vous êtes membre dans la société de la défense de l'apprentissage des langues étrangères. Vous essayez de sensibiliser vos camarades sur la nécessité et l'importance de ces langues. Rédigez un texte dans lequel vous utilisez des arguments convaincants.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-**non	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-**oui	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** - oui : argumenter pour convaincre	**Est précis et clairement formulé** **-**non	**Élaboré dans une langue correcte** **-**non : « société **»**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** Non	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-**absence de ; tâche , contexte et consigne

03. L'internet est un moyen de lecture. Dans un court paragraphe, rédigez un court texte argumentatif dont lequel vous parlerez des avantages de l'internet.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** -oui	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-non : paragraphe ou texte ?**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : parler ou écrire** **-L'internet –** **« Internet »**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte** **-consigne incomplète**
04. La lecture participe à la formation des esprits et au développement de la personnalité chez l'enfant. Écrivez un court texte argumentatif dans lequel vous présentez votre point de vue.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **Oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : contribue au lieu de participe**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte**

05.Le sport est activité physique qui permet à l'homme d'avoir une bonne mine. Que pensez-vous de la pratique régulière du sport ?	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **Non : « une bonne mine » : oral**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte**
06. Auriez-vous aimé la vie au passé sans science ou celle d'aujourd'hui, la vie actuelle avec la technologie	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** -absence du contexte et de la tâche

07.Le portable est un moyen de communication qui a révolutionné le monde. Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous défendez cette thèse.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non : dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte**
08. Vous êtes pour la protection de la nature. Rédigez un court texte dans lequel vous présentez votre point de vue en respectant les consignes suivantes : -donnez des arguments ; -employez les articulateurs logiques ; -utilisez les verbes d'opinion	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** -non : le mot « court »	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-plus ou moins**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte**

09. Votre lycée a été choisi pour faire une compétition intellectuelle avec un autre lycée. Rédigez un texte narratif d'où vous racontez le déroulement de cette compétition en utilisant des verbes à l'imparfait et un verbe d'opinion	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-Plus ou moins**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non : rédiger pour qui ?**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **Non : confusion**	**Est précis et clairement formulé** **-non : narratif puis verbe d'opinion (argumentatif)**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **- contradiction entre la tâche « texte narratif », et la consigne « verbe d'opinion »**
10. Dans le cadre de votre établissement faites le compte-rendu	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème**	**Comporte toutes les composantes de la situations de communication**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme**	**Est précis et clairement formulé**	**Élaboré dans une langue correcte**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une**

objectif du texte étudié	**année secondaire** **-non**	**-non**	**-non**	**-non**	**-non**	**-non**	**consigne** **-non**
11.Que pensez-vous de l'internet ?. Utilisez des arguments convaincants illustrés par des exemples au seine de votre société.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **« Internet »** **-seine**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-Absence du contexte et de la tâche**

12.Rédigez un court texte dont lequel vous présentez les deux points du moyen de transport	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence du contexte et de la consigne**

13. Les difficultés de la langue française	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-non**

14 .L'internet est le moyen le plus utilisé dans notre époque mais ce moyens peut avoir beaucoup d'inconvénients. Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous donnez votre point de vue.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : moyen de quoi ?**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte**

15. Faut-il interdire la commercialisation du tabac dans le monde ? Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous débattez deux positions différentes sur ce sujet.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non : plutôt « consommation »**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-non : débattre deux positions**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de contexte** **-consigne incomplète**

16.Résumez le texte en respectant le plan et les idées de l'auteur	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) : non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-Néant**

17. Les livres, les revues, les journaux sont disponibles partout. Cependant les gens ne lisent que dans des moments bien rares. Rédigez un texte argumentatif dans lequel tu incites les gens à lire d'avantage	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-** **« d'avantage »**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence du contexte et consigne incomplète**

18.L'internet est omniprésent dans la vie quotidienne de l'homme. Rédigez un texte informatif dans lequel vous présentez ce phénomène	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-l'internet est un phénomène**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-consigne incomplète**

19. La technologie a apporté un élément d'aventure dans notre vue. Réfutez cette thèse en donnant des arguments	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non ; pour qui ?**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : élément d'aventure ?** **-Vue ou vie ?**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de la tâche et la consigne est incomplèt**

20.En feuilletant un magazine et vous êtes tombés dans une annonce : un adolescent de votre âge cherche un correspondant. Rédigez une lettre dans laquelle vous entaminez une correspondance	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non (sauf la lettre)**	**Comporte toutes les composantes des situations de communication** **-Non : pour qui ?**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **Non : « et vous êtes tombée dans une annonce » -** **entaminez ?**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **Consigne ?? ?**

21. Vous être journaliste, rédigez une interview de dix questions au maximum en vue de faire connaître une célébrité (savant, sportif, acteur)	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non : programme de 01ère AS**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non : à qui ? pour qui ?**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non (dix question au maximum)**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-contexte et consigne incomplets**

22. Vous avez fait une expérience dans la matière de science. Rédigez un texte démonstratif dans lequel vous présentez les étapes de cette expérience.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-Non : le démonstratif c'est l'ancien programme avant 2003, 2ème AS**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non : à qui ?POUR QUI,**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-oui**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-oui**

23. La situation des langues étrangères en Algérie se dégrade de plus en plus et en particulier la langue française. Comment peut-on expliquer cette situation ?	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : se dégrade de plus en plus !! ou de moins en moins ?**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-contexte et consigne incomplets** **-Absence de la tâche**
24. La violence dans les établissements scolaires (au lycée) par les élèves envers les enseignants. Rédigez un texte argumentatif en donnant les causes qui ont poussé les élèves à prendre cette attitude.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-la violence « oui »**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **Non : argumenter pour donner les causes ???!!!**	**Est précis et clairement formulé**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : les causes qui ont poussé ??** **OU** **inciter !!**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-oui**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-Absence de contexte** **Consigne ambigüe**

25.La sécheresse est un phénomène naturel qui menace notre planète . Rédigez un court paragraphe dans lequel vous présentez les inconvénients de la sécheresse.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire -oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication -non : pour qui ?**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme**	**Est précis et clairement formulé -non :**	**Élaboré dans une langue correcte -non : les inconvénients de la sécheresse**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) -non : un court paragraphe (primaire)**	**situation contextuelle, tâche et une consigne -La tâche au lycée : rédigez un texte - -consigne ambigüe**
26. Vous êtes membre d'une association de la protection de la nature. Faire appel pour protéger la nature de la pollution (diminuer les échappements de CO2, planter des arbres)	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire -oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication -non :pour qui ?**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme -oui**	**Est précis et clairement formulé -non**	**Élaboré dans une langue correcte -non : Faire un appel ?? ou lancez un appel**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) -dépassé**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne -Absence de la tâche et la consigne**

27.La pollution de la terre et la dégradation de la nature inquiètent les dirigeants des pays . Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous dénoncez cette cause.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non : 02ème AS**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-Absence de contexte** **-consigne incomplète**
28.Vous êtes journaliste, votre employeur vous demande d'interviewer un célèbre écrivain. Rédigez une interview avec une célébrité de votre choix	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **Non : 1ère AS**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-non**	**Est précis et clairement formulé** **-non**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-absence de la consigne**

29. Êtes-vous pour ou contre l'internet ? Argumentez.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-**Non : argumenter pour ???	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**situation contextuelle, tâche et consigne :- absence Totale**
30.D'après les statistiques faites par l'UNESCO, on constate que la lecture diminue d'une année à une autre . Rédigez un texte exhortatif dans lequel vous incitez vos camarades sur l'importance de la lecture.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-non : incitez vos camarades sur….**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-non**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-consigne incomplète**

31.Dans un texte argumentatif, vous défendez la réaction de l'armée algérienne face au kidnapping des travailleurs à ***Tiguintourine(ILIZI***) par les terroristes et en employant des arguments pertinent	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire -non « terrorisme »**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication -non**	**A une intention et une visée conformes au programme -oui mais au lieu de « défendre » plutôt« décrir»**	**Est précis et clairement formulé -oui**	**Élaboré dans une langue correcte -oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) Oui**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne-la tâche : rédigez**
32. Surfer sur le net devient un moyen vital pour les adolescents. Rédigez un texte argumentatif dans lequel tu essayes de convaincre tes camarades des méfaits de ce dernier.	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire -oui**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication -oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme -oui**	**Est précis et clairement formulé -oui**	**Élaboré dans une langue correcte -non : anaphore « ce dernier » est loin du « net »**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) -oui**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne -oui**
33.Tu as lu ou regardé une pièce théâtrale . Réécris cette pièce où tu as transformé en dialogue	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire -non : 02ème AS**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication -non**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme -non**	**Est précis et clairement formulé -non**	**Élaboré dans une langue correcte -non : où tu as transformé en dialogue**	**Favorise l'expression personnelle du candidat -non**	**Absence de la consigne**

34. Le Mali est un pays voisin dont l'histoire est liée au notre donc impérativement l'avenir. Aujourd'hui, il est menacé par une crise interne qui risque d'avoir des conséquences néfastes pour notre pays (terrorisme, trafic de drogue). Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous défendez votre point de vue à l'égard d'une intervention militaire étrangère	**A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire** **-non : terrorisme**	**Comporte toutes les composantes de la situation de communication** **-oui**	**A une intention de communication et une visée conformes au programme** **-oui**	**Est précis et clairement formulé** **-oui**	**Élaboré dans une langue correcte** **-oui**	**Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant)** **-oui**	**Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne** **-consigne incomplete**
• Absence de réponse 04.							

-*Commentaire des réponses à la question 10 (la grille n°01): Comment un enseignant pourra t-il concevoir son acte d'écriture ?*

Telle est la question que nous avons posée à un grand nombre de participants au séminaire de « formation » que nous avons animé par notre questionnaire . Pour la plupart d'entre eux , stagiaires et titulaires , la réponse était difficile .

En effet, nous n'avons pas de méthode rigoureuse pour faire disparaître cette crainte du jugement de l'autre (un seul sujet seulement , soit 01% qui est conforme aux critères : ce résultat devra être diagnostiqué). C'est pour toutes ces raisons que nous avons enregistré les fautes[1] commises dans les sujets de production écrite proposés par nos enseignants, de manière spontanée. Et comme nous l'avons remarqué, les « abstentions de réponses » ne révèlent que le reflet de cette peur du jugement.
En revanche , la quasi-totalité des sujets conçus par les enseignants interrogés soit 99%, sont des sujets rejettés car ils comportent tous un critère ou plus qui n'a pas été respecté. Rappelons ici que nous avons effectué une analyse du discours qui nous a permis de vérifier toutes ces données .

Alors, d'où vient donc la difficulté éprouvée par les eneignants ?, si écrire se révèle un acte facile dans le contexte ordinaire , qui n'est pas soumis à un jugement, au fond, ce n'est pas « écrire » qui est difficile, c'est-à dire l'acte, mais c'est dans la relation avec autrui qu'il y aurait , à notre sens , à savoir les conditions de la réalisation de la tâche rédactionnelle . Dans cette relation avec le lecteur, nous avons dégagé une difficulté majeure, il s'agit de « la crainte du jugement » . Et pour échapper à ce désagrément, le refus d'écrire s'avère la solution la plus radicale. Car écrire à autrui serait prendre le risque de susciter les mêmes jugements critiques.. C'est la raison pour laquelle 04 enseignants ont refusé de proposer leurs propres sujtets de production écrite : pourtant il s'agissait de rédiger 04 à 05 lignes aux maximum.

[1] Que nous avons représentées par des rubriques

Q11/ D'après votre expérience d'enseignement , est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat?

-Présentation11 : Par cette question, l'enseignant exprime son point de vue concernant les réactions des apprenants dans une épreuve de baccalauréat. Cette réaction est représentée par leur rédactions réalisées. Il ne s'agit pas de mesurer la qualité de ces productions écrites. L'objectif est de cerner la réalité approximative de certains élèves qui ne rédigent pas.

Par « oui » ou « non », les enseignants doivent donc infirmer ou confirmer l'énoncé proposé : « Tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ».

-**Analyse 11 :**

Oui	Non
08 réponses	30 réponses
21,05 %	78,94 %

-Commentaire 11 : Tout d'abord, 21,05% de l'ensemble des enseignants pensent que tous les candidats du baccalauréat répondent aux sujets d'une épreuve écrite et rédigent leurs textes. Nous pouvons dire que ces enseignants considèrent les apprenants comme étant un public homogène qui ne manifeste guère des divergences cognitivies .

En revanche, 78,94% croient qu'il y a quand même des apprenants qui ne rédigent pas et ils ne réagissent pas par rapport aux sujets proposés par les concepteurs des épreuves officielles.

En effet, cette catégorie d'enseignants soulève un point important voire crucial en pédagogie et en didactique qu'il faut toujours prendre en considération dans les activités d'enseignement/apprentissage . Il s'agit d'un aspect qui a un impact sur la réussite scolaire : c'est l'hétérogénéité ou les différences individuelles qu'on enregistre depuis toujours dans nos classes.

Ainsi, les acteurs de l'acte pédagogique doivent chercher les causes de ces abstentions. Ces échecs retombent sur qui ? l'élève est-il toujours le seul coupable ? ce sont les questions auxquelles nous devons apporter des réponses.

Q12/ Comment expliquez-vous :1. l'absence de rédaction (les apprenants ne rédigent pas)/2.la rédaction « 0 » zéro (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve) ?

-Présentation12 : Les enseignants doivent expliquer ce que signifie concrétement *« l'absence de rédaction et la rédaction « 0 » zéro[1] » :*

- pour ce qui est de la première situation « l'absence de rédaction », l'apprenant se trouve face à un sujet pour lequel il fait preuve de compréhension mais il ne possède pas les moyens linguistiques indispensables à la rédaction ;

-En ce qui concerne la deuxième situation « la rédaction zéro », l'élève ne comprend pas le sujet et son contexte mais il a des moyens linguistiques autres que ceux indispensables et nécessaires à la rédaction demandée. Alors, afin de faire preuve de maîtrise et de compétence langagière, l'apprenant réalise un panorama de paragraphes mais qui sont hors sujet

-**Analyse 12 :** A..Justification de l'absence de rédaction :

01.L'élève ne sait pas rédiger	07 réponses	18,42 %
02.L'élève est faible	09 réponses	23,68 %
03.Manque de lexique	06 réponses	15,78 %
04.Absence de l'intérêt personnel	06 réponses	15,78 %
05.Le français est une langue difficile pour l'élève (Représentation négative sur la langue	04 réponses	10,52 %
06.Incapacité de rédiger dans une langue correcte (l'élève ne maîtrise pas la compétence grammaticale)	06 réponses	15 ,78 %

[1] rappelons-le : il s'agit d'une rédaction qui ne répond pas aux critères d'évaluation

- **Analyse 12 :** B. Justification de la rédaction « 0 » : Hors sujet

01.La consigne est difficile	08 réponses	21,05 %
02.L'élève sait rédiger mais il n'a pas compris la consigne	12 réponses	31,57 %
03.Sujet ambigu contenant des mots difficiles qui bloquent l'expression de l'élève	10 réponses	26,31 %
04. L'élève veut faire preuve de compétence rédactionnelle en dépit du thème qui n'est pas motivant et ne favorise pas son expression personnelle.	08 réponses	21,05 %

-**Commentaire12** : Nous avons interrogé nos enseignants sur leur justification de « *l'absence de rédaction »* dans les copies des élèves lorsqu'il s'agit d'une épreuve représentant une évaluation sommative ou certificative. Nous avons obtenu des réponses variées, ce qui a enrichi notre enquête.

Tout d'abord, en commençant l'analyse des résultats concernant « l'absence de rédaction », nous avons enregistré 18,42% des enseignants qui pensent que l'élève *« ne sait pas rédiger »* car il ne maîtrise pas le processus écriture. Cela est jugé invraisemblable car tout enfant scolarisé a appris les normes de la langue écrite.

En outre, 23,68% des enseignants qualifient l'élève de *« faible »* ; ce lexique péjoratif, du moins de notre point de vue, pourrait entraver l'activité de l'apprenant qui éprouverait un sentiment de stigmatisation et de ce fait on détruit la motivation de cet enfant.

De plus, 15,78% pensent que « *l'absence de rédaction »* est due à *« un*

manque de lexique » ; l'enfant ne possède pas les mots qui pourraient construire son texte lors de la production textuelle. Cela arrive souvent quand il s'agit d'un thème de rédaction étrange pour l'enfant : donc ce dernier n'a pas le vocabulaire nécessaire . Donc, réellement le référent pourrait constituer un véritable obstacle dans le processus d'écriture chez l'individu lorsque le thème n'est pas familier pour l'enfant.

En revanche, 15,78% des enseignants pensent que certains élèves rendent la copie blanche car ils sont « *désintéressés »* , il n'est pas important pour eux d'avoir une note dans la matière ; donc il s'agit d'une certaine indifférence[1] de la part de l'enfant vis-à vis de l'apprentissage des langues étrangères .

Aussi, 15,78% des enseignants pensent que les élèves ne rédigent pas car ils sont *« incapables de produire un texte dans une langue correcte »*. Autrement dit, ces élèves possèdent un lexique mais ils ne maîtrisent pas le fonctionnement de la langue ou la fonction grammaticale d'un vocabulaire donné. Bref, ils ne savent pas combiner les éléments lexicaux afin d'obtenir une phrase grammaticalement jugée correcte.

De surcroît, d'autres enseignants, soit 10,50 % croient que les élèves ne rédigent pas à cause *« d'une représentation négative »* qu'ils ont sur le français. En effet, nombreux sont les élèves qui ont peur d'apprendre cette langue en raison d'une idée négative ou d'une conviction personnelle .

Par ailleurs, nous allons entamer la deuxième partie de cette question à savoir l'explication de « la rédaction « 0 » », c'est-à dire la présence d'une rédaction ne répondant pas aux critères de production.
Alors, nous avons enregistré 21,05% des enseignants qui pensent que cela est dû à *« une consigne difficile »* proposée par l'enseignant / acteur, c'est-à dire

[1] Il n'a jamais eu une bonne note dans la matière, il s'est habitué ou il a échoué dans sa scolarité et il va quitter l'école

ce qu'on demande à l'élève est jugé difficile voire impossible[1] à réaliser .

En effet, 31,57 % pensent que l'élève *« sait rédiger mais il n'a pas compris ce qu'on lui demande de faire »* : ici, la consigne est jugée ambigüe et imprécise[2]. Alors ce sont les anaphores, ou toutes sortes de procédés de reprise employées par l'enseignant, qui constitue un véritable obstacle dans la compréhension de la consigne.

Par ailleurs, 26,31% des enseignants pensent que l'élève est hors sujet car ce dernier comporte *« des mots qui bloquent »* l'apprenant. Alors l'enfant fournit un effort afin de résoudre ce problème en dépit de la fausse interprétation qu'il fait autour du sens d'un mot clé.
En revanche, 21,05% des enseignants affirment que l'élève fait preuve de *« compétence rédactionnelle »* . Il veut montrer à son maître que ce n'est pas l'enfant qui ne sait pas rédiger mais c'est l'enseignant qui s'est trompé dans son choix du thème qui ne motive pas l'apprenant et ne favorise pas son expression personnelle.
Ainsi, les réponses variées des enseignants ont tenté d'expliquer les différentes raisons qui sont à l'origine des réactions des apprenants lors d'une épreuve officielle.
En effet,les enseignants interrogés se rendent compte des mauvais résultats obtenus à cause de ces différents dysfonctionnements qui sont fréquents dans la vie scolaire :
On a souvent des élèves qui n'écrivent pas, ou quand il écrivent , il s'agit de remplir une feuille par un texte qui ne répond pas aux critères d'évaluation. Donc, il est temps de revoir les pratiques réelles afin de les réajuster selon un contexte conforme et favorable à l'apprentissage et l'acquisition du FLE .

[1] Parfois on interroge les apprenants sur des points pour lesquels il n'y avait pas eu un enseignement réalisé en classe durant l'année scolaire
[2] Parfois, on trouve dans un sujet « tu me rédiges,…. Plus loin, tu rédiges à tes camarades » / « rédige un texte, rédige ce paragraphe »

1.3.Synthèse des données obtenues du questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire :

Tout d'abord, nous rappelons que notre questionnaire traite plusieurs aspects de l'activité d'enseignement du FLE. Néanmoins, nous nous intéressons beaucoup plus aux questions qui visent directement la pratique enseigante en classe du FLE.

D'emblée, , nous avons voulu savoir s'il y a une prise de conscience de la part des enseignants en ce qui concerne l'apport de la réforme éducative de 2003[1]. Nous avons constaté que les enseignants savent que les pratiques enseignantes inscrites dans cette réforme doivent prendre en considération de nouveaux paramètres : définir les objectifs [2] , socialiser l'apprenant dans des situations d'intégration, enseigner par compétences, favoriser le travail et l'autonomie de l'apprenant….

En revanche , l'ensemble des enseignants interrogés décrivent leurs activités qui visent l'écrit en proposant trois types de situations [3] : un tiers des enseignants soit 33,33% incite les élèves à écrire en classe et non pas à la maison: cela signifie qu'il n'y a qu'une minorité d'enseignants qui accompagne les apprenants dans leurs processus rédactionnels .

En outre, en ce qui concerne les moments consacrés à l'écrit[4], les enseignants saisissent différemment les moments qu'il faut exploiter pour l'enseignement de l'écrit : d'un seul moment à 15 moments : l'écart est flagrant . Donc cela indique qu'il y a un grand problème dans la conception des enseignements de façon générale et dans le rythme et la prorgression d'une manière plus particulière.
De plus, lorsque les enseignants ont été interrogés sur leurs façons de

[1] **Question 03**- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?
[2] Généraux, spécifiques, intermédiaires, opérationnels……
[3] **Question 06**-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?
[4] **Question07**-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

concevoir une séance de production écrite, on a proposé 07 situations différentes [1]:

Il est à noter que 02 situations uniquement s'inscrivent dans la pédagogie d'intégration : effectivement, l'intégration commence par la situation de réception c'est-à-dire la séance de la compréhension de l'écrit(c'est la séance de découverte du type discursif et du modèle linguistique). Mais parmi les deux situations, l'une d'entre elles uniquement passe par le processus de l'élaboration de la production écrite : réception,intégration partielle progressive, 03jets de la séquence didactique en classe, compte rendu de la production écrite, amélioration collective d'une production d'un élève.

Toutefois, il ne s'agit que de 05 réponses soit 12,50%[2] (parmi 38 réponses obtenues) qui tiennent compte des étapes indispensables à l'élaboration d'une production écrite .Pour le reste , soit 87,50%. Nous avons remarqué que les enseignants ne conçoivent pas les séances de la production écrite d'une manière méthodologique: dans la plupart des cas, le déroulement est aléatoire , laissé au jour .

Par ailleurs, la production écrite n'est pas une simple séance parmi d'autres faisant partie de la séquence didactique. C'est une séance intermédiaire entre un travail : pré-pédagogique (compréhension écrite, intégration partielle,) et rétroactif lorsque il s'agit du compte rendu de la production écrite et l'amélioration collective de la production écrite .

Néanmoins, lorsqu'on passe à la question 09 et la question 10[3], qui sont relatives, nous constatons que la plupart des enseignants ne connaissent pas les critères qu'il faut prendre en considération dans l'élaboration d'une

[1] **Question 08**-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

[2] **Question 08** Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

[3] **Question 09**-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ?(Quels critères à prendre en considération)

Question 10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

épreuve d'examen de production écrite . Certains d'entre eux ont cité « le thème, les composantes(contexte, tâche, consigne) ou la visée communicative » qui doit être conforme à un texte modèle étudié en classe.

En revanche, afin de mieux éclaircir ce que nous visons par le biais de ce questionnaire, la question 10 nous a permis d'appliquer une grille d'analyse sur 34 réponses de 38[1].. Notre grille comporte les critères de l'élaboration d'une épreuve de production écrite exigés par le ministère de l'éducation nationale.

Il est à rappeler que lorsque les enseignants ne maitrisent pas ces critères, il sera difficile voire impossible de les mettre en place dans la pratique enseignante réelle. Pour ne pas exagérer , on confirme qu'un seul sujet , soit 01% des 34 sujets proposés par les enseignants a pu respecté les sept critères officiels [2]. Les autres sujets , soit 99% comportent des dysfonctionnements progressifs[3].

Ainsi, nous avons pu démontrer qu'il y a un grand problème au niveau de la formation pédagogique notamment en ce qui concerne l'enseignement "dans et par" l'approche par compétences .

En effet, la mise en place de la compétence rédactionnelle[4] et de la pédagogie d'intégration ne sont que des exemples parmi de nombreuses situations défaillantes que connait notre système scolaire algérien. Quand on a vérifié les 34 sujets proposés par les enseignants interrogés, on a pu

---

[1] Quatre (04) enseignants n'ont pas proposé leurs sujets de production écrite (à savoir pourquoi !!)

[2] Rappel des critères ministeriels :1 - A un lien avec la thématique du programme de la 03ème année secondaire 2- Comporte toutes les composantes de la situation de communication 3- A une intention de communication et une visée conformes au programme 4- Est précis et clairement formulé 5- Élaboré dans une langue correcte 6- Favorise l'expression personnelle du candidat (thème motivant) .7- Comporte une situation contextuelle, une tâche d'expression et une consigne

[3] Parfois un , deux, trois, quatre, cinq ou sept critères absents à la fois dans un sujet de production écrite.

[4] Il est à noter qu'il y a une différence entre :
1.la compétence scriplurale qui vise l'acte d'écrire et de maîtrise du code de l'écrit (la graphie par rapport à l'oral) ;
2. La compétence rédactionnelle s'inscrit dans le processus de l'élaboration textuelle (la progression thématique cohérente)

comprendre les origines de certaines situations d'échec qui sont relatives certainement à la pratique enseignante.

Généralement le questionnaire est un outil d'investigation quantitative qui se base sur des données chiffrées . Néanmoins, l'analyse que nous avons effectuée sur les sujets de la production écrite proposés par les enseignants du cycle secondaire nous a permis de détecter le dysfonctionnement relatif à la non- maitrise des critèes officiels et ce fait ces derniers ne sont pas mis en place dans la pratique enseignante réelle.

Afin d'enrichir les autres aspects de notre recherche, nous passons par la suite , à un questionnaire destiné aux apprenants afin d'éclaircir quelques anomalies du point de vue des élèves de la 03ème année secondaire.

2.Le questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire (Voir Annexe n°04)

2.1.Conditions de passation :

Nous avons choisi de travailler avec un public lycéen . Ce sont des apprenants de 03ème année secondaire série lettres et langues étrangères (40élèves) de la ville d'El Abadia , wilaya de Ain Defla car c'est à ce niveau que l'écrit est évalué dans des situations d'intégration (en évaluation sommative[1] voire certificative[2]). Certes , notre recherche doctorale s'interesse aux pratiques enseignantes .Mais celles-ci ne pourra jamais exister sans qu'il y ait les apprenants : considérés comme acteurs indispensables dans l'action pédagogique . Les élèves sont des partenaires dans les pratiques enseignantes : ils ont leurs visisions, leurs représentations.

Par ailleurs, nous nous intéressons, dans notre projet de recherche, aux épreuves écrites en classes de 03ème année secondaire . En effet, ce type d'épreuve est généralement étudié en classe dans des moments du projet pédagogique(projet d'intégration : une séance dans la séquence sous forme de production écrite intermédiaire). Donc le choix du support est justifié par les raisons suivantes :

-L'intérêt que porte notre public apprenant pour l'amélioration de leur niveau à l'écrit ;
-L'intérêt que porte nos enseignants qui veulent comprendre au mieux le fonctionnement de la pédagogie d'intégration ;
-L'intérêt que porte les responsables notamment les directeurs qui espèrent que cette recherche contribue dans la réussite de leurs apprenants. Cette réussite aurait un impact sur les taux de réussite au baccalauréat. Pour ce faire, nous avons consacré une simple expérimentation qui sera exposé ultérieurement

[1] Le bac blanc
[2] Le baccalauréat

afin de vérifier les productions écrites des apprenants [1]

Dans la partie suivante nous allons présenter chaque question. La présentation sera suivie du dépouillement des réponses obtenues et du commentaire ou l'interprétation des résultats

2.2.Présentation , analyse et commentaire des résultats obtenus après la distribution du questionnaire des apprenants (Voir annexe n °04)

Nous avons réparti les questions en deux catégories :

- celles qui concernent les représentations des élèves quant à la langue française et son enseignement en ALGÉRIE ;
-celles qui représentent les pratiques de classe, c'est-à dire sur la manière par laquelle les apprenants perçoivent une séance de français présentée par un enseignant en classe.

Q01. Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie?

-**Présentation01 :** L'objectif de la première question est de connaître l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à la langue maternelle ;

-**Analyse 01 :**

Très important	Très important pour la culture
35 réponses	05 réponses
87,50 %	12,50 %

-Commentaire 01 : Il s'agit de la première question concernant les représentations des apprenants sur les langues étrangères en Algérie. En effet, 87,50% du total pensent que les langues étrangères sont jugées « *importantes* », 12,50% considère ces langues comme *« importantes vis-à vis de la culture de l'individu algérien »* .

[1] Pour les apprenants, il est difficile de répondre aux questions du questionnaire et rédiger par la suite , pour ce faire , nous avons présenté cette activité séparémment du questionnaire .

De ce fait nous pouvons remarquer qu'il y a une catégorie d'enfants qui assimilent le rôle de la langue considérée comme moyen de communication ; élément culturel indispensable pour la construction de la personnalité de l'être humain.

Tout être humain maîtrise normalement sa langue maternelle, c'est la langue utilisée dans la communication familiale et sociale au sein du pays natal. Néanmoins, il est indispensable que les présentes générations apprennent les langues étrangères pour plusieurs raisons : historique, culturelle, pragmatique……

- ***Q02/ Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre établissement ?***

-**Présentation02** : L'objectif de cette question est de citer les différentes langues étrangères enseignées à l'école algérienne afin de montrer l'importance qu'accorde l'État algérien à l'enseignement des langues étrangères ;

-Analyse 02 :

Français /Anglais /Espagnol
40 réponses
100 %

-**Commentaire 02 :** Notre public, soit 100% affirment avoir reçu un enseignement de trois langues étrangères à savoir ; le français, l'anglais, et l'espagnol. Donc il peut facilement effectuer la différence entre les trois systèmes linguistiques.

Il est nécessaire de comprendre que le français n'est pas la seule langue étrangère qui existe dans le paysage linguistique algérien.. Dans la réalité , chaque élève a une préférence : être plus motivé dans l'apprentissage d'une langue par rapport à l'autre est une chose qui relève du personnel

- ***Q03/ Selon vous quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie?***

-Présentation03 : Par cette question , on voudrait montrer la place qu'occupe le français en Algérie par rapport aux autres langues étrangères ;

-**Analyse 03** :

Le français
40 réponses
100

-**Commentaire03** : Notre public, soit 100% affirment que le français est considéré comme la langue la *« plus pratiquée en Algérie »* ; Ce en dépit de la coexistence avec les autres langues et ce en raison de différents facteurs d'ordre historique[1], géographique[2] qui sont à l'origine de cette place qu'occupe le français langue étrangère en Algérie ..

Même si le changement de la politique linguistite adopte l'anglais comme deuxième langue étrangère enseignée à l'école primaire , le défis est encore difficile à maîtriser dans la réalité des faits. Le français résiste encore dans les établissements privés et dans les universités algériennes, les spécialités scientifiques nécessitent un profond recyclage avant qu'elle adopte l'anglais.

- ***Q04/ Aimez-vous apprendre cette langue?***

-Présentation 04 : Il s'agit d'une question fermée par laquelle on voudrait cibler la motivation des apprenants quant à l'apprentissage du français langue étrangère ;

-Analyse 04 :

Oui
40 réponses
100 %

-Commentaire 04 : Les apprenants qui constituent notre public indiquent une

[1] La colonisation française
[2] La région méditerranéenne

certaine volonté voire motivation vis-à vis de l'apprentissage de cette langue étrangère qui est le français. Cela peut être justifié par l'omniprésence de cette langue dans tous les domaines en Algérie à savoir : l'enseignement supérieur, la presse francophone, le domaine socio-professionnel qui nécessite, au minimum, une certaine connaissance et pratique de cette langue. Pour toutes ces raisons , ils sont censés apprendre cette langue.

- **Q05/ Si oui dites pourquoi,,, ?**

-Présentation 05 : L'objectif de cette question est de citer les différents facteurs de motivation ; qu'ils soient sociaux(le français langue de prestige), affectifs(l'amour qu'on éprouve pour une langue), professionnels(car étudier le français fournit plus de chance dans la vie professionnelle) ;

-**Analyse 05 :**

Le travail	Un rêve	Signe de culture	Langue étrangère la plus pratiquée en Algérie	Pour partir en France	Langue de l'université
16 réponses	07 réponses	03 réponses	10 réponses	02 réponses	02 réponses
40 %	17,50 %	07,50 %	25 %	05 %	05 %

-Commentaire 05 : S'ils préfèrent apprendre le français langue étrangère, nos apprenants doivent justifier leur choix. En effet, 40% jugent *« nécessaire »* l'apprentissage du FLE et ce en raison de certaine pratique dans le milieu socio-professionnel où le citoyen algérien se trouve obligé de pratiquer cette langue (CV, demande , rapport de stage, compte-rendu…).

Par ailleurs, 17,50 % du total des apprenants rêvent d'apprendre cette langue en la considérant comme langue de « *prestige et de courtoisie »*. En revanche, 07,50% considèrent le FLE comme étant *« un signe de civilisation et modernisation »*. En outre 25% des élèves aiment apprendre cette langue car c'est la langue « *la plus pratiquée en Algérie »*, langue qui a laissé ses empreintes dans tous les domaines .

Néanmoins, 05% des apprenants souhaitent *« partir en France »*, c'est la raison pour laquelle ils espèrent apprendre cette langue qui serait leur unique moyen de communication en France.

Finalement, nous avons enregistré 05% des apprenants qui éprouvent une certaine prise de conscience vis-à vis le rôle que joue le FLE en Algérie, donc ils veulent apprendre cette langue car ils se rendent compte de l'importance de cette langue qui est pour eux *« la clé d'accès aux savoirs scientifiques et techniques à l'université ».*

- ***Q06/ Si non dites pourquoi?***

-**Présentation06** : Parfois on trouve quelques apprenants qui ne sont pas motivés pour l'apprentissage du FLE. Alors cette question révèle les différents facteurs qui constituent des obstacles dans cet apprentissage ;

-Analyse 06 ;

Oui
40 réponses
100 %

-Commantaire06 : On n'a pas enregistré un seul cas qui ne veut pas apprendre cette la langue française[1]. Il est à noter que dans la vie scolaire, il y a certainement des élèves qui n'aiment pas cette langue . Cependant , ce n'est pas le cas de notre échantillon.

- ***Q07 / Que pensez-vous des enseignants de français en général?***

-**Présentation 07** : Par cette question, les élèves vont pouvoir exprimer leur point de vue quant aux enseignants de français : leur esprit, caractère…car souvent l'apprenant se trouve influencé par un enseignant dès son enfance , c'est ce qu'on appelle l'enseignant modèle ;

[1] Peut-être avec une autre classe on enregistre d'autres réponses car il y aura certainement des élèves qui choisiraient d'autres langues étrangères telles que l'anglais notamment avec les nouveaux recrutements aux écoles primaires

-**Analyse 07 :**

Sympathique	Doux	Élégant	Très ouvert	Honnête	Compréhensif
04 réponses	07 réponses	06 réponses	10 réponses	04 réponses	09 réponses
10 %	17,50 %	15 %	25 %	10 %	22,50 %

-**Commentaire 07** : A priori , les réponses obtenues semblent être simples voire insignificatives mais rappelons-ici que les élèves sont invités à exprimer leur pensée vis-à vis es enseignants de français en général ; c'est-à dire l'idée qu'ils ont sur les enseignants comme personnes. Alors, 10% des apprenants qualifient les acteurs de l'activité d'enseignement de « *sympathiques* », 17, 50 % pensent que ces enseignants sont *« doux »,* 15% les qualifient d' *« élégants »,* 25% des apprenants pensent que ces enseignants sont *« très ouverts»,* 10% *d' « honnêtes »* et finalement 22,50% de notre public pensent que les enseignants du français langue étrangère sont *« compréhensifs ».*

Comme nous le remarquons d'emblée, toutes les qualifications enregistrées et relevées auprès des apprenants représentent un lexique mélioratif ; c'est-à dire ce sont des qualifications qui représentent une idée positive sur les enseignants du FLE.

Par conséquent cette idée qu'ont les apprenants sur ces enseignants a un impact sur les apprentissages et de ce fait on pourrait dire qu'il s'agit d'un facteur psychologique qui est à l'origine de cet amour éprouvé pour cette matière.

Donc, nous pouvons confirmer que les élèves aiment apprendre le français langue étrangère car ils sont motivés psychologiquement pour cet apprentissage ; la motivation est considérée dans ce cas comme moteur des apprentissages.

- ***Q 08 / Que pensez-vous des enseignants de votre lycée?***

-**Présentation08 :** Cette question vise à savoir si l'enfant continue à trouver son modèle ou il est déçu dès son arrivée au lycée car cela pourrait constituer un facteur de motivation quant à l'apprentissage du français ;

-Analyse 08 :

Beau	Compréhensif	Sérieux
11 réponses	20 réponses	09 réponses
27,50 %	50 %	22,50 %

-Commentaire 08 : Nos apprenants trouvent que même les enseignants de leur établissement n'échappent pas à la règle ; ils sont « *beaux »* (27,50%), « *compréhensifs »* (50%) et « *sérieux* » (22,50%).

Souvent , les apprenants ont tendance à avoir des représentations différentes envers leurs enseignants de langues ou ceux des autres matières .Donc, nous pouvons dire que notre public est motivé pour l'apprentissage du FLE.[1]La motivation représente une piste propice pour l'apprentissage des nouvelles connaissances

- ***Q09 / Exprimez votre avis vis-à vis du programme du français en classe terminale?***

-**Présentation 09 :** L'élève est invité à exprimer son avis en ce qui concerne le programme de terminale (03ème année secondaire) à savoir la quantité (nombre des séances) ou la qualité (l'efficacité de l'enseignement qu'il subit) ;

-**Analyse 09 :**

Trop chargé	Difficile	Facile	Abstention
15 réponses	15 réponses	06 réponses	04 Absences de réponse
37,50 %	37,50 %	15%	10 %

[1] Malgré leur simplicité, la question n° 07 et la question n°08 nous ont permis d'avoir une idée sur les représentations qu'ont les apprenants sur leurs enseignants du FLE (les représentations sont un facteur indispensable dans l'acquisition du FLE)

-**Commentaire 09** : Il s'agit de la dernière question concernant les représentations des apprenants. Mais cette fois-ci cela concerne le programme du FLE en classe terminale. Nous avons enregistré deux types de représentations :

a. Représentation positive représentée par un lexique mélioratif : « programme *facile*, soit 15% du total de notre public.
b. Représentation négative représentée par un lexique péjoratif , soit 85% :« *difficile* 37,50%, *trop chargé* 37 ,50 %, *abstention*[1] de réponses 10 % ».

De ce fait, nous pouvons dire que les idées des apprenants varient en ce qui concerne le savoir académique qu'ils subissent dans les établissements scolaires algériens dans le cadre de la pédagogie de projet/d'intégration (et l'approche par compétences) .

Donc, comme nous pouvons le remarquer d'après notre analyse, 85% des apprenants manifestent des représentations négatives vis-à vis le programme du FLE, ce qui pourrait avoir des répercussions sur les apprentissages en matière de langue et sur leur réussite scolaire en matière d'évaluation sommative et certificative.

- ***Q10 / Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe ?***[2]

-Présentation10 : L'objectif de cette question vise à vérifier l'enseignement réalisé réllement c'est-à dire les types d'activité (compréhension, production, oral, écrit, lexique, syntaxe…..) par rapport au programme officiel. Donc on tente de vérifier la conformité entre l'enseignement prévu par la tutelle et l'enseignement réel effectué par les enseignants du FLE ;

[1] Nous considérons l'abstention comme une représentation négative.
[2] C'est la première question sur la pratique de classe :

-Analyse 10 :

Toutes les activités de langue : Compréhension écrite/Production écrite/Compréhension orale/Expression orale / Lexique/ Syntaxe /Exercices /Activités
40 réponses
100%

-Commentaire 10 : On passe maintenant à la première question concernant « les pratiques de classe ».

Nos élèves étaient invités à citer les différentes activités effectuées en classe dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Alors, tous les élèves qui constituent notre public , soit 100% affirment qu'ils effectuent, en classe de français langue étrangère, toutes les activités de langue à savoir : la compréhension de l'écrit, la production écrite, la compréhension orale, , l'expression orale, le lexique, la syntaxe, exercices, activités…

Cela signifie que les enseignants s'inscrivent dans l'approche par compétences. Mai on ne sait pas si cet enseignement respecte les principes de la pédagogie d'intégration . cela est à vérifier ultérieurement.

- ***Q11 / Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes?***

-**Présentation Q11-12 :** Dans la norme pédagogique, le projet est constitué de 03 à 04 séquences, dans chaque séquence, l'enseignant propose une séance d'expression écrite. Alors, les premières séances de production écrite dans le projet représentent des productions intermédiaires, et la dernière c'est la production finale. Nous voulons savoir si le nombre de ces séances est respecté ..

-**Analyse 11 :**

Non	Oui
30 réponses	10 réponses
75 %	25 %

-**Commentaire 11** : Nous avons enregistré 25% des apprenants qui disent que les séances consacrées à l'écrit sont jugées suffisantes . Nous pouvons peut-être justifier cette idée par le fait qu'il s'agit des élèves qui ont un bon niveau en Français écrit, et de ce fait ils n'ont pas besoin d'un enseignement intensif en matière d'écrit.

En revanche, nous avons enregistré 75% de notre public qui jugent insuffisant l'enseignement de l'écrit qu'ils subissent dans leur établissement.

Il est à noter que les apprenants ne sentent pas qu'ils maîtrisent les outils indispensables à la rédaction. La compétence est loin d'être acquise. Cela constitue un véritable problème le jour de l'évaluation sommative ou certificative . L'insuffisance des enseignements dans les mauvaises pratiques enseignantes aura son impact négatif sur le rendement des apprenants.

- ***Q12 / Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?***[1]

-Analyse 12 :

Une séance dans le projet
40 réponses
100 %

-**Commentaire 12 :** L'ensemble des élèves soit 100% affirment avoir effectué *« une séance consacrée à la production écrite dans le projet pédagogique »*.

Certes dans le cadre d'une recherche, notamment doctorale, nous ne pouvons sans aucun doute généraliser un phénomène étudié et enregistré dans une région, sur un pays entier. Mais cette recherche demeure représentative ou du moins approximative , Pourquoi ? Car dans le cas de cette question nous pouvons dire qu'en Algérie nombreux sont les

[1] Cette question est présenté avec la question N°11.

enseignants qui n'arrivent pas à effectuer plus de deux séances de production écrite dans le projet et ce peut être justifié par la surcharge des programmes, le volume horaire insuffisant et l'effectif pléthorique des élèves en classe .

De ce fait, les facteurs qu'on vient de citer rendent l'activité de l'enseignant difficile à accomplir. Rappelons ici que si l'élève ne bénéficie pas d'une séance consacrée à l'apprentissage de la langue française , il est en train de rater, par conséquent, la seule occasion, l'école, où il est invité à pratiquer cette langue étrangère [1] .

- ***Q13/ Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir : est-ce la Compréhension écrite ou la production écrite ?***

-Présentation 13 : L'épreuve de français est composé de deux parties : au début, il ya un texte proposé autour duquel l'enseignant propose des questions qui visent à vérifier la compréhension des apprenants quant à ce type textuel. En outre, il y a une deuxième partie dans laquelle on propose un sujet d'expression écrite. En effet, les apprenants peuvent répondre aux questions de compréhension puisque le support à interroger est le texte proposé, déjà étudié en classe abordant une autre thématique[2].

Or, la production écrite nécessite la mobilisation de tout un ensemble de connaissances antérieures notamment procédurales à savoir le fonctionnement de la langue (syntaxe, concordance de temps …) et ce afin de pouvoir atteindre l'objectif communicatif de la rédaction .

-**Analyse 13 :**

Production écrite	Compréhension de l'écrit
32 réponses	08 réponses
80 %	20 %

[1] N'oublions pas que les élèves algériens dès qu'ils sortent de l'école, ils ne pratiquent plus le français même si ce dernier est présent dans le paysage socioculturel algérien.

[2] Le même type de texte, par exemple, argumentatif est étudié deux ou trois fois dans le projet et à chaque fois on traite un nouvau sous- thème dans le but d'enrichir le bagage linguistique de l'apprenant, tout en restant dans le champ thématique général.

-**Commentaire 13 :** Nous avons interrogé nos apprenants sur la tâche qui semble être la plus difficile à accomplir face à un sujet d'examen. Alors, nous avons enregistré 20% qui considèrent que la partie consacrée à « *la compréhension écrite »* entrave leur examen : ces élèves ne peuvent surement pas construire un sens global sur le texte lu pourtant la construction d'un sens ou d'un savoir se base toujours sur les connaissances antérieures qu'ont déjà les apprenants mais qui n'ont pas été exploitées afin d'obtenir un nouveau sens.

Par conte, 80% d'entre eux éprouvent des difficultés en production écrite ; c'est-à dire ils comprennent le texte lu mais ils n'arrivent pas à en produire un autre. Souvent, dans les examens officiels tels que le baccalauréat , on rencontre des élèves qui se trouvent bloqués, incapables d'entamer les réponses au sujet .

Mais à la fin de la durée de l'examen, ils se débrouillent quand même afin de ne pas remettre la copie d'examen blanche, ils fournissent peu d'effort avec le texte afin de proposer quelque réponses de compréhension. Cependant, ils ne remettent pas leurs productions écrites car ils éprouvent un handicap ; leur processus d'écriture ne fonctionne plus , cela est dû, sans aucun doute, à des facteurs que nous essayons de découvrir dans le cadre de notre recherche.

Afin de rédiger, l'apprenant doit donc maîtriser la composante linguistique, sociolinguistique, pragmatique, discursive, stratégique et encyclopédique. C'est les raisons pour lesquelles, il se trouve dans une situation complexe qui bloque sa tâche rédactionnelle car il doit tenir compte de l'absence de son destinataire (l'enseignant)[1].

Ainsi, L'élève devient incapable de rédiger[2] . Certes, cette situation ne concerne pas tous les apprenants mais elle représente le constat que nous avons soulevé et qui nous a incitée à mener cette recherche. En outre, rédiger en dehors d'un contexte et rédiger dans des situations d'intégration ne nécessite pas forcément la même mobilisation de connaissances.

[1] L'apprenant écrit pour être évalué
[2] Par le biais de cette question, nous avons voulu confirmer certaires représentations

- ***Q14 / Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi : à la compréhension du sujet , à la situation d'intégration ?***

-Présentation14 : Parfois l'élève ne rédige pas sa production écrite car le sujet proposé par l'enseignant est malformulé, il est donc équivoque. D'autre part, l'apprenant arrive parfois à comprendre le sujet (cela parle de quoi) mais il ne perçoit pas les dimensions de l'aspect communicatif car l'enseignant a du mal à représenter certaines situations complexes. Par exemple, l'enseignant en s'adressant aux élèves, il dit : « vous êtes journalistes… » et l'apprenant n'a jamais fait partie d'un comité de rédaction au sein du lycée, « vous êtes avocats… » et l'apprenant n'a jamais pris la défense de quelqu'un ….

-Analyse 14 :

La compréhension du sujet (thème)	La situation d'intégration (Contexte, tâche, consigne)
03 réponses	37 réponses
07,50 %	92,50 %

-Commentaire 14 : Nous avons interrogé nos apprenants sur la nature de la difficulté éprouvée lors de l'activité de production écrite. Est-ce qu'ils n'ont pas compris *« ce qu'il faut faire du thème »* (position descriptive/ narrative : le récit) ou bien ils n'ont pas assimilé *le rôle qu'ils jouent par rapport au thème et de ce fait la situation d'intégration* (position énonciative/ argumentative : un discours).

Rappelons ici que l'expression *« situation d'intégration »* relève du domaine scolaire dont le référent est pédagogique, mais en sciences du langage nous l'appelons *« la pragmatique du discours »*. Donc, afin de ne pas entamer des thèmes qui relèvent d'une autre spécialité , nous avons voulu garder l'expression « situation d'intégration » afin de traiter notre problématique d'un point de vue pédagogique/didactique sans nier pour autant l'analyse du discours que nous allons effectuer dans la dernière question.

De ce fait, nous avons pu enregistrer 07,50% qui ne comprennent pas « le thème » , ce sont des élèves qui n'ont pas peut-être des pré-requis dans le domaine de référence .

En revanche, 92,50 % affirment avoir compris les sujet proposés par leurs enseignants mais ce qui représente un véritable problème est « *l'identification du rôle que ces élèves doivent jouer par rapport au thème* » : c'est leur intégration dans le sujet d'expression écrite qui entrave leurs productions ,écrites ; comment peuvent-ils se voir dans un sujet d'expression écrite ? petit texte formulé et conçu par leur enseignant.[1]

- ***Q15 / Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?***

-Présentation 15 :Parfois les apprenants acquièrent facilement les connaissances d'une situation d'apprentissage déjà véçue[2] dans la même matière ou dans une matière différente .
Par exemple, en expression orale ils traitent l'explication du cycle de l'eau dans la nature. Alors, le jour de l'examen quand l'enseignant demande à ses élèves de rédiger un texte traitant ce phénomène naturel, les apprenants se rendent compte que les informations indispensables sont déjà acquises[3].

Alors, il reste de mettre en œuvre les matériaux linguistiques nécessaires puis respecter les éléments de la situation de communication écrite, autrement dit, la prise en compte du destinataire absent, l'objectif communicatif, la dimension esthétique de la langue (écrire dans une langue correcte) .

[1] C'est le sujet de la production écrite (dans son ensemble, il représente un paragraphe)
[2] C'est le même contexte d'enseignement (le même projet) mais les compétences changent (l'oral , l'écrit….)
[3] Compétences transversales

-**Analyse 15/1 :** Nous avons pu répartir les réponses des élèves en deux catégories[1] de réponses :

- **A. Propositions pour l'apprenant / 29 réponses soit 72,50 % réparti en 04 recommandations** :

A.Lecture diversifiée pour enrichir le lexique	B.Rédiger en classe et non pas à la maison pour que l'activité soit contrôlée	C.Regarder des chaînes télévisées françaises	D.Utiliser un dictionnaire monolingue[2] et non pas bilingue[3]
06 réponses	11 réponses	02 réponses	10 réponses
15%	27,50%	05 %	25%

-Commentaire 15/1: Nous avons demandé à nos apprenants de proposer des solutions afin de faciliter la tâche rédactionnelle . Alors, nous avons enregistré 29 réponses soit 72,50% destiné aux apprenants et 11 réponses soit 27,50% destiné aux enseignants.

D'emblée, nous avons été étonnée car nous avons remarqué que les élèves se rendent compte d'une réalité : la réussite de l'activité d'apprentissage et la réussite scolaire de manière générale sont partagées entre les deux acteurs : enseignant et apprenant.

Pour ce qui est des propositions destinées aux apprenants, nous avons enregistré quatre « recommandations » :

A.Lecture diversifiée pour enrichir le bagage linguistique : 15%

L'élève doit fournir plus d'efforts afin d'acquérir de nouvelles informations , c'est ce qu'on appelle la richesse lexicale. Cette dernière ne pourrait jamais exister ou apparaître si l'enfant ne diversifie pas ses lectures : romans, journaux francophones, magazine….cela permet à l'enfant de visionner

[1] Des propositions qui concernent les apprenants et d'autres propositions adressées aux enseignants
[2] Français /Français
[3] Français /Arabe

plusieurs prises de position par rapport aux auteurs de ces écrits , de détecter différents registres, différentes modalisations, différents styles…

B.Rédiger en classe et non pas à la maison pour que l'activité de rédaction soit contrôlée : 27,50% :

Souvent, les apprenants sollicitent les enseignants afin de ne pas rédiger en classe sous prétexte d'avoir plus de temps pour la rédaction. Cela pourrait nuire à l'activité car l'apprenant va produire dans d'autres conditions de réalisation qui sont absentes voire interdites le jour d'un examen officiel tels que consulter un dictionnaire, interroger une tierce personne….

Par conséquent, les élèves doivent s'habituer aux vraies conditions de réalisations afin d'être objectifs dans la réalisation de leurs textes et pour qu'ils acquièrent plus de mécanismes qui facilitent le fonctionnement du processus d'écriture.

C.Regarder les chaînes de télévision française : 05%

En effet, avec l'expansion des nouvelles technologies de l'information et de la communication , la conception de l'activité d'enseignement/apprentissage a radicalement changée . Les élèves algériens se rendent compte de cette réalité et ils savent qu'en plus de l'enseignant, il existe d'autres moyens qui fournissent le savoir[1] tel que les didacticiels, les chaînes télévisées , les chaînes youtube….. Ce dernier moyen constitue un véritable outil d'enseignement en matière d'écrit et cela se fait de manière[2] inductive/implicite, où on apprend indirectement la langue.

De ce fait, l'élève qui s'habitue à ce genre d'auxiliaire pédagogique peut apprendre l'écrit et l'oral du FLE. Par exemple, nombreuses sont les chaînes de télévisions Françaises qui présentent la langue de manière facile à accéder. Afin d'illustrer nous pouvons citer : *« les Frances télévisions »* [3] qui présentent l*a langue écrite du discours oral présenté* dans les documentaires, le journal

[1] Rôle traditionnel de l'enseignant
[2] Plutôt méthode dans la méthodologie audio-visuelle
[3] Et bien d'autres chaînes

télévisé, les films et ce afin que toute personne qu'elle soit native ou étrangère puisse identifier les deux aspects de la langue à savoir l'oral et l'écrit, ce qui contribue dans la formation linguistique des téléspectateurs par le biais des sous-titrages.

D.Utiliser un dictionnaire monolingue et non pas bilingue :25%

Nombreux sont les élèves algériens qui utilisent un dictionnaire afin de faciliter la compréhension, l'identification des mots voire l'apprentissage du FLE. Cette activité s'avère indispensable pour tout apprentissage linguistique. Or, la chose qui a attiré notre attention, lors d'un entretien auprès des apprenants, est que la majorité d'entre eux préfère consulter un dictionnaire bilingue : français /arabe .

Certes, au départ cet usage semble pouvoir faciliter la compréhension , l'enfant perçoit directement le sens mais rapidement et au fur et à mesure de la

progression dans les apprentissages, l'élève finirait par oublier le sens construit en langue maternelle.

De plus, même si ce sens est mémorisé[1], l'enfant ne pourrait pas l'employer dans ses productions écrites car il s'agit de deux systèmes[2] linguistiques différents. Donc, comme nous le constatons d'emblée, cet état de fait entrave l'activité de l'apprentissage et constitue un véritable handicap lexical qui ne favorise guère la production d'un texte .Mais le fait d'utiliser un dictionnaire monolingue ; français/français facilite la tâche rédactionnelle.

[1] Dans la mémoire à long terme
[2] L'arabe et le français

- **B.Propositions pour l'enseignant / 11 réponses soit 27,50 % réparti en 03 recommandations** ::
- **Analyse 15/2**

Formuler et proposer un sujet pertinent	Ne pas utiliser un lexique difficile dans les sujets de production écrite, ce qui constitue un blocage	Proposer des situations d'intégration réelles et non pas imaginaires
02 réponses	07 réponses	02 réponses
05 %	17,50 %	05 %

-**Commentaire 15/2** :Nous saluons d'abord cette prise de conscience de la part des élèves. Ils demandent aux enseignants de proposer des sujets pertinents : comme nous le remarquons , il y deux élèves soit 05% uniquement qui ont employé le mots « pertinence » : qui signifie sujet univoque, bien-formulé, d'actualité, motivant, qui permet de réinvestir les acquis…….le mot est tellement significatif.

En revanche, d'autres élèves , soit 17% demandent aux enseignants d'éviter les mots difficiles qui bloquent le processus rédactionnel. Ce problème est tellement fréquent dans la réalité scolaire. Avec l'interdiction du dictionnaire lors des épreuves sommatives ou certificative, l'apprenant ne pourra pas rédiger même s'il a les idées.

Enfin, deux réponses , soit 5% des élèves pensent que le problème réside au niveau des situations d'intégrations qui traitent l'imaginaire. Sans que les apprenants soient spécialistes, ils revendiquent les situations d'intégration réelles : car il n'y a pas d'intégration dans l'imaginaire sauf dans certaines situations exceptionnelles.

Donc toutes les propositions ci-dessus , tentent de faciliter la tâche rédactionnelle, selon le point de vue des apprenants.

2.3. Synthèse des résultats obtenus du questionnaire destinés aux apprenants de 03ème année secondaire :

Notre questionnaire adressé aux apprenants tente de nous décrire la situation réelle de l'enseignement /apprentissage du FLE selon le point de vue des apprenants. Quoique notre thème de recherche soit focalisé sur les pratiques enseignantes, ce questionnaire pourrait nous permettre de démontrer objectivement l'existence de quelques dysfonctionnements.

En récapitulant les principaux résultats obtenus , la question 10[1] nous a permis de vérifier les types de séances effectuées en classe. La totalité des élèves affirment qu'ils réalisent les séances suivantes « Toutes les activités de langue : Compréhension écrite/Production écrite/Compréhension orale/Expression orale / Lexique/ Syntaxe /Exercices /Activités ».

En effet, cela indique que toutes les composantes de la séquence didactique sont présentes : les compétences langagières[2], lexicale, syntaxique. Ce qui signifie que les enseignants du secondaires fournissent d'énormes efforts afin d'effectuer toutes les séances qui concernent les points de langue.

Néanmoins, la chose que nous avons remarquée c'est que parmi toutes les séances citées par les apprenants , il n'y a aucune séance consacré à l'élaboration du projet c'est-à-dire la socialisation par le projet n'existe pas dans

la réalité de classe . Interrogés sur cela oralement [3], les élèves affirment que les enseignants leurs demandent souvent de réaliser des projets à la maison , pendant la période des devoirs :ce travail ne serait ni corrigé, ni noté, ni exposé.

---

[1] **Question 10-** Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe

[2] Et communicative

[3] A la fin de la collecte des données

En revanche, lorsque nous avons entamé le nombre de séances consacrées à l'écrit , 75% des apprenants affirment que les séances proposées sont insuffisantes .

Souvent, les enfants détestent une matière lorsqu'ils se sentent incapables de l'assimiler , incapable de résoudre des situations- problèmes. En français langue étrangère, ils seraient motivés lorsqu'ils réalisent de nombreuses séances de production écrite dans lesquelles ils franchissent tous les obstacles, ils avancent, ils progressent. Malheureusement, ce n'est pas le cas ici, les élèves ne sont pas satisfaits [1]de l'enseignement qu'ils subissent.

Ensuite, par le biais de la question 12[2] , les élèves déclarent avoir fait une seule séance par projet , donc trois séances annuelles. La question que nous nous posons : est-ce que le nombre de ces séances permettrait aux apprenants de développer leur compétence rédactionnelle ? vont-ils être capable d'acquérir tous les mécanismes indispensables au processus rédactionnel[3].

La réponse est évidente, la réalité, telle qu'elle est décrite par les apprenants, démontre que le facteur principal qui est responsable sur l'échec de l'apprentissage « dans et par » l'approche par compétences est cette pratique enseignante défaillante.

En outre, avec la question 13 [4], 80 % des apprenants déclarent que , dans une épreuve, la tâche qui constitue une entrave dans leurs réponses est celle qui concerne la production écrite, c'est –à dire l'activité d'intégration . Cela explique plusieurs points :

Généralement, pour répondre aux questions de compréhension, les apprenants font recours au texte, support indispensable dans la situation de réception.

---

[1] **Question 11**-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

[2] **Question 12**-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

[3] Il s'agit de compétence rédactionnelle lorsqu'elle est considérée comme une fin : il faut l'installer ou la développer (elle est observable)/ Il s'agit de processus rédactionnel lorsqu'on évoque le macanisme interne inherent à l'apprenant

[4] **Question 13**- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir

Pour ce qui est de la production écrite, le support n'est pas le thème, ou le contexte, ou la tâche rédactionnelle ou…., le support est la combinaison entre plusieurs paramètres à la fois . Lorsqu'il y a un dysfonctionnement au niveau de l'un de ces paramètres, cela entrave l'activité d'intégration.

Rappelons ici [1] qu'il y a sept critères qu'il faut respecter afin de concevoir une situation d'intégration conforme[2]. Lorsqu'il y a un problème au niveau de la formulation et la conception, cela impacte négativement le rendement des apprenants: cet aspect[3] sera explicité et vérifié ci- après.[4]

Passons, par la suite, à notre activité d'intégration que nous avons proposé séparemment du questionnaire . Nous avons consacré une séance entière(une heure) pour cette activité dans le but de fournir les conditions indispensables à la réalisation de la production écrite.

[1] Comme nous l'avons déjà expliqué dans la synthèse des données obtenues par le questionnaire destiné aux enseignants
[2] Selon le ministère de l'éducation nationale
[3] La pertinence d'une situation d'intégration
[4] Dans une expérimentation d'une activité d'intégration

03.Expérimentation d'une situation d'intégration

3.1.Présentation et déroulement de l'activité :

Nous avons proposé à nos apprenants[1] deux sujets de production écrite[2]. Chaque apprenant doit opter pour un choix en répondant aux questions qui accompagnent son sujet choisi.
Rappelons ici, que l'objectif de cette petite expérimentation est de démontrer qu' un sujet d'expression écrite contenant les composantes d'une situation d'intégration, à savoir : le contexte situationnel, la tâche rédactionnelle et la consigne, et respectant les autre critères cités plus haut[3], favorise l'expression personnelle de l'apprenant.

Comme nous l'avons dit plus haut [4] , nous avons proposé deux sujets d'expression écrite : le premier ne prend pas en considération les critères de la formulation de ce sujet, par contre, dans le deuxième sujet, on a essayé , dans la mesure du possible, de respecter les critères de l'élaboration d' une activité de production écrite selon les principes de la pédagogie d'intégration.

Chaque apprenant devra répondre à 03 questions avant de commencer la rédaction qui répondra à l'un des deux sujets. En effet, l'objectif est de vérifier la réaction des apprenants et leurs représentations mentales par rapport aux sujets qu'ils vont adordés.
(Voir Sujet 01: **Annexe n °6** [5] /Sujet 02 : **Annexe n°7**):

[1] Une classe de terminale « langues étrangères » (40 élèves) et une classe scientifique (34 élèves)
[2] Deux sujets pour chaque apprenant (de la classe de langues étrangères et les scientifiques)
[3] Dans la grille d'analyse des sujets proposés par les enseignants (dans le questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire)
[4] Dans la présentation du protocole de recherche
[5] sujet qui respecte les critères d'une bonne formulation.

3.2. Comment élaborer une épreuve d'évaluation sommative ou certificative ?

Dans une optique d'évaluation des compétences de l'élève, on appelle « épreuve d'évaluation » une ou plusieurs situations d'intégration [1] à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence.

Ces situations répondent à plusieurs conditions, les trois principales étant les suivantes:

-« correspondre à la compétence à évaluer ;

-être significatives pour l'élève, c'est-à-dire lui donner l'envie de se mettre au travail ;

-véhiculer des valeurs positives ; en effet, comme elles sont des fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'élève, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif : citoyenneté, respect de l'environnement etc » (Roegiers.X, 2003,P86).[2]

On peut résumer par les étapes suivantes, la démarche de construction d'une situation à des fins d'évaluation :

- préciser la compétence à évaluer ;
- construire une ou deux situations nouvelles correspondant à la compétence ;
- veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, selon la règle des 2/3) ;
- rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;
- préciser les indicateurs que l'enseignant relèverait lorsqu'il corrigerait la copie ;
- rédiger la grille de correction.

[1] Des situations complexes

[2] Certes , nous sommes dans une partie pratique de la recherche. Mais, c'est à la base de cette définition que nous avons proposé par la suite les étapes de l'ébaboration d'une épreuve d'évaluation.

3.3.Analyse des résultats et commentaire des rédactions obtenues :Les réponses du sujet n°01(Voir **annexe n° 8** : rédactions pour le sujet n°01)

Comme nous l'avons mentionné plus-haut, ce premier sujet ne respecte pas les critères d'élaboration d'un sujet de production écrite.

- **Sujet 01 :**
- **Q01/ Avez-vous compris le contenu du sujet ?**

Non	Abstention
60 réponses	14 absences de réponses
81,08 %	18 ,91 %

Comme nous le constatons d'emblée, 81,08% des apprenants déclarent ne pas pouvoir comprendre le contenu du sujet car ce dernier ne contient pas une précision par rapport au thème proposé : est-ce le mariage précoce ? les pays du tiers-monde ? ou les deux à la fois ?

Nous traitons cette question de cet angle car les informations proposées dans cet énoncé *« le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers-monde »* sont présentées de manière équilibrée ; on ne voit pas qu'il y une certaine focalisation sur un élément par rapport à l'autre. Cet état de fait pourra induire les apprenants en erreur voire confusion, ce qui engendre une mauvaise interprétation du contenu.

En revanche, 18,91% des élèves n'ont pas répondu à cette question. Cette abstension est significative : elle représente l'incapacité des apprennants à assimiler et à exploiter les données présentes à cause du sujet proposé.

- **Q02 : Avez-vous compris ce qu'il faut faire ?**

Non	Abstention
70 réponses	04 absences de réponses
94,59 %	05,40 %

En effet, 94,59% des apprenants ne perçoivent pas leur rôle par rapport au thème de ce sujet. L'absence du « contexte » dans ce sujet d'expression écrite

est à l'origine de cette incapacité de déterminer le rôle que doit jouer l'apprenant par rapport à ce thème .

De ce fait il ne pourrait pas accomplir la tâche rédactionnelle qui, à son tour, ne figure pas dans ce sujet (ce même sujet peut être proposé dans une activité orale). Les autres apprenants soit 05,40% n'ont pas répondu à cette question.

- **Q 03 : Dites ce que l'enseignant vous demande de faire**

Abstention
74 absences de réponses
100%

La totalité des apprenants, soit 100%, ne sait pas reprendre ce qui est demandé par l'enseignant car le fait de dire *« Qu'en pensez-vous ? »* nécessite une réponse positive ou négative, donc une prise de position sans entamer, pour autant, la justification de cette prise de position puisque l'enseignant ne demande pas à ses apprenants *« d'argumenter par écrit »,*

- **Q04 / Votre rédaction** :[1]

Abstention de rédaction	Rédactions réalisées
60 absences de réponses	14 réponses
81,08 %	18,91%

Notons ici que nous avons expliqué verbalement à nos apprenants qu'il faut écrire pour répondre au sujet et non pas pour remplir la copie. Alors, nous avons enregistré 81,08 % des apprenants qui n'ont pas rédigé et qui démontré une certaine absence de motivation quant à ce sujet en disant qu'il ne favorise pas leur expression personnelle.

En revanche, 14 apprenants, soit 18,91% ont tenté quand même de rédiger mais ils ne sont pas allés trop loin [2]: après avoir analysé leur copies, nous avons constaté que l'un a produit un paragraphe de 15 mots, l'autre a réalisé un paragraphe de dix mots.

[1] On n'a pas utilisé le verbe « rédiger » dans sa forme conjuguée « *rédigez, ou rédige* », pour ne pas faire allusion à la tâche rédactionnelle
[2] Nous analysons ce point avec plus de précision dans une partie ultérieure

- **3.4. Analyse des résultats et commentaire des rédactions obtenues : réponses du sujet n°02 (rédaction pur le sujet n°02 : Voir annexe n° 9)**

Il s'agit d'un sujet qui tente de respecter les critères de l'élaboration d'un sujet de production écrite

- **Q0/1 Avez-vous compris le contenu du sujet ?**

Oui
74 réponses
100%

D'emblée, on voit que ce sujet est plus riche en matière d'information par rapport au premier, ce qui a permis aux élèves de mieux cerner la thématique proposée. Par conséquent, nous avons enregistré 100% soit la totalité de notre public qui déclare avoir compris le sujet et ce grâce aux informations proposées. Il y a quand même une progression qui a rendu le sujet plus accessible.

- **Q02/ Avez-vous compris ce qu'il faut faire ?**

Oui
74 réponses
100%

La totalité des apprenants, soit 100% disent qu'ils ont compris ce qu'il faut faire, c'est-à dire le rôle qu'ils doivent jouer par rapport au thème et ce grâce au *« contexte situationnel »* explicite présenté dans ce sujet, exemple : *«1. Vous faites partie d'une association,2. Les pays du tiers-monde…. »*

Tous ces éléments favorisent l'expression personnelle de l'apprenant car il se sent intégré dans le sujet, il est concerné par le thème, alors il faut qu'il réagisse en rédigeant.

- **Q03/ Dites ce que l'enseignant vous demande de faire**
- L'enseignant me demande de:

rédiger un texte	rédiger un texte	réaliser un texte	Écrire et lancer un

dans lequel je lance un appel destiné aux parents autoritaires	exhortatif	exhortatif qui sera destiné aux pays tiers-monde pour inviter les parents à comprendre les exigences actuelles.	appel aux parents
40 réponses	14 réponses	10 réponses	10 réponses
54,05 %	18,91 %	13,51%	13,51%

Notons ici que le verbe « demander » regroupe à la fois « la consigne » et « la tâche rédactionnelle ». En ce qui concerne cette question, nous avons enregistré des réponses variées, ce qui a permis d'enrichir notre enquête :
Tout apprenant a introduit sa réponse par un verbe représentant « la tâche rédactionnelle » : « *je rédige, je réalise, j'écris un texte …*» puis les apprenants rajoutent les éléments de « la consigne » :

1. je lance un appel destiné aux parents autoritaires ;
2. rédiger un texte exhortatif
3. qui sera destiné aux pays tiers-monde pour inviter les parents à comprendre les exigences actuelles.
4. lancer un appel aux parents

En effet, cette variété dans les réponses, nous a permis de comprendre que les apprenants ont tenté de reformuler la consigne de l'enseignant par d'autres termes qui présentent la même idée. Cette activité de « *reformulation »* est un indicateur de bonne compréhension de ce qu'on demande à l'élève. De ce fait, nous pouvons dire que l'apprenant est capable de comprendre une consigne lorsqu'il pourra reprendre la même idée en utilisant ses propres propos.

- **Q04 /Votre rédaction :**

Réalisation de rédaction
60 productions écrites
81,08 %

Nous avons enregistré 81,08 % des apprenants qui ont rédigé leurs textes. Notons ici que nous prenons en considération la dimension pragmatique de l'analyse du discours, c'est la raison pour laquelle on n'a pas opté pour une analyse linguistique (analyse des erreurs …) car ce n'est pas l'objet de notre recherche.

En revanche, en analysant ces productions écrites, nous avons veillé à ce que les apprenants « *réalisent la tâche rédactionnelle et respectent la consigne »*[1].

En effet, les 60 apprenants, soit 81,08% ont réalisé des textes exhortatif, ce qui indique qu'ils ont compris ce qu'il faut faire ; il ne s'agit plus d'une prise de position, mais plutôt d'une justification d'un point de vue afin de lancer un appel qui pourrait inviter les parents à comprendre les exigences actuelles.

[1] Dans cette étape de l'analyse, on n'a pas pris en considération les critères suivants : l'orthographe, la conjugaison, la concordance des temps…..

3.5. L'élaboration et l'analyse des paramètres d'évaluation des rédactions réalisées par les apprenants (dans les deux sujets proposés):

Nous avons proposé « *en même temps »* deux sujets de production écrite : le premier manque de quelques critères : *« Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers-monde [1]: Qu'en pensez-vous ? »* (Il n'y pas la tâche rédactionnelle, ni la consigne, ni le contexte)

Nous voudrions détecter l'effet de ce dysfonctionnement sur la production écrite elle-même (en matière de quantité: les élèves ne produisent pas) et en matière de qualité même quand ils produisent quelques textes, on arrive difficilement à les définir voire les catégoriser[2].

En revanche, le deuxième sujet : *« Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne veulent plus se marier à un âge très jeune. Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez un texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.* »[3]

Nous pouvons remarquer d'emblée, que les deux sujets abordent le même thème qui est *« le mariage précoce* », mais ils sont différemment formulés. Nous avons opté pour ce thème car il représente un contenu thématique en relation avec les thèmes inscrits dans le programme de 03ème année secondaire :*« L'homme contemporain, les défis du troisième millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG[4], réflexions sur les arts : théâtre, , cinéma, musique, peinture »(*Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat , 2008,P13)

---

[1] Cette pratique sociale est très répandue dans les pays sous-développés. L'Algérie, faisant partie de cette région, n'échappe pas à la règle. De ce fait, nous avons voulu dire qu'on n'est pas les seuls concernés par cette mauvaise pratique qui piétine les droits de l'être humain contemporain.

[2] Il s'agit de petites productions qui, généralement, ne répondent pas à des objectifs scripturaux et qui ne véhiculent pas de sens global en raison de l'absence de cohérence et de cohésion.

[3] L'élève a un statut d'enfant qui a des parents qui peuvent être injustes envers lui. De ce fait en étant à la place d'une victime, il pourrait prendre une position qui le concerne. Cet enfant a pour tâche de rédiger un appel, lancer une exhortation. Certes, cette association pourrait ne pas avoir une crédibilité réelle. Mais pour une situation d'enseignement/ apprentissage tout ce sujet d'expression écrite n'est qu'une sorte de simulation qui prépare l'enfant, citoyen de demain pour une personne responsable.

[4] Une organisation non gouvernementale est une association à but non lucratif, d'intérêt public, qui ne relève ni de l'État, ni d'institutions internationales comme : « les médecins du monde »

De plus, un sujet d'expression écrite doit être pertinent :

«la sélection des contenus jugés indispensable, ,utiles, pertinents obéit à un certains nombre de critère : la nature des objectifs éducatifs, traduits en terme de compétences, de connaissances, d'attitudes et de valeurs ; la qualité objective des contenus c'est-à dire qu'ils doivent contribuer à la formation intellectuelles des personnes et à l'acquisition de comportements sociaux favorisant une meilleure intégration de l'école au milieu ; la fréquence d'utilisation des contenus dans la vie individuelle et sociale » (Commission générale des programmes, Janvier 2006, P26)

En revanche, pour ce qui est de notre sujet d'expression écrite proposé, nous avons choisi le texte exhortatif car il a *« une fonction persuasive »* où l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager ses points de vues en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou sa raison (convaincre)..

Ainsi, nous avons tenté de *« développer chez l'apprenant sa compétence à rédiger »* un texte exhortatif. En outre, nous avons décidé de proposer une situation d'intégration car :*« tout sujet doit être formulé de manière à inciter le candidat à respecter les paramètres de toute situation de communication (statut du récepteur, objet de la communication et visée communicative). C'est-à dire qu'il faut mettre l'élève en situation d'intégration* ».(Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat . Octobre 2008.P10)

En effet, la proposition de notre sujet d'expression écrite nous a permis d'atteindre les trois compétences majeures ciblées dans *Le Cadre européen commun de références,* à savoir les :

1- compétences communicatives : communiquer en français dans des contextes et des conditions variés en fonction de différentes contraintes :(matérielles (bonne ou mauvaise réception), sociales (rapport émetteur / récepteur),de temps, psychologiques (angoisse, courant de pensée…) / fonctionnelles : traiter en réception ou production toute production discursive, écrite ou orale (demander ou donner des informations, expliquer, exprimer son opinion, raconter…)

2-compétences linguistiques : lexicales, grammaticales (comprendre et exprimer du sens par la reconnaissance et la production de phrases bien formées), sociolinguistiques : registres de langue, clichés…, sémantiques : connotation / dénotation…, phonologiques : accentuation, phonétique articulatoire, intonation, élision…, orthographiques

3- compétences culturelles : Culture générale : connaissances des lieux, des institutions, des personnes, des événements du pays… , Savoirs socioculturels : connaissance de la société et de la culture locale (vie quotidienne, conditions de vie, valeurs et croyances, cultures régionales, langage de corps, politesse (conventions pour l'accueil et le départ), comportements rituels (naissance, mort, festivals…). Prise de conscience interculturelle entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible.

En effet, l'acquisition de toutes ces compétences citées ci-dessus permet à l'apprenant algérien de forger sa personnalité, de former son esprit intellectuel. Cet état de fait serait traduit, avec le temps, par le fait de devenir « *un citoyen responsable et autonome »* . Cela constitue « *le comportement social »* voulu et souhaité dans une communauté algérienne libre et contemporaine.

En effet, notre expérimentation s'est donnée donne d'emblée une tâche rédactionnelle . c'est la raison pour laquelle elle s'est inscrite dans le protocole de « *recherche action ».*
Nous voudrions, dans cette partie de la recherche démontrer, par le biais d'un

mode d'investigation mixte (qualitatif et quantitatif), que la formulation d'un sujet d'expression écrite au cycle secondaire nécessite la présence de plusieurs paramètres qui jouent un rôle crucial en matière de réussite de l' enseignement de l'écrit.

Alors, nous avons distribué cette activité à deux classes de 03ème langues étrangères et scientifiques. En ayant les deux sujets d'expression écrite,

traitant à la fois le même thème , l'apprenant avait le choix entre les deux[1] puis il répondra aux questions. De ce fait la première chose à laquelle pense un élève est le sujet qui favorise son expression personnelle.

- Les rédactions réalisées pour le premier sujet :(ce sujet ne respecte pas les cirières du contexte , la consigne et de la tâche rédactionnelle) avaient démontré que ce genre de sujet ne pourrait pas inciter les apprenants à produire des discours)

  - **Sujet n°01 :**(Voir annexe n° 8: Rédactions des élèves pour le sujet n°01)

- **Nous avons pu repérer 14 productions écrite de l'ensemble des 74 élèves**
  Nous avons enregistré les résultats suivants :

Total	Sujet n°1	Sujet n°02
74 élèves	Groupe 1 : 14 élèves soit 20%	Groupe 2 : 60 élèves soit 80 %

1. ***Sujet 01*** *: « Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers-monde : Qu'en pensez-vous ? »*
2. ***Sujet 02 :****« Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne veulent plus se marier à un âge très jeune. Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez un texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.* »

Certes, ce tableau ne montre pas que les élèves n'ont pas rédigé; les apprenants ont écrit , mais comme on l'a dit plus haut, il s'agit de petits écrits incohérents, c'est la raison pour laquelle on n'a pas consacré une colonne pour la visée communicative ; ce n'était pas par oubli ou par méconnaissance, mais cela a été voulu : en lisant ces petits écrit on n'a pas pu repérer l'enjeu visé : ils écrivent dans quels buts ???.

[1] Nous avons demandé à nos élèves de lire les deux sujets de production écrite qui traitent le même thème mais qui sont énoncés différemment, c'est cette façon de faire ou cette forme de l'énonciation qui a un impact sur la productivité des élèves. Puis, après avoir choisi son sujet, l'apprenant devrait répondre aux questions qui accompagnent l'activité.

De plus, on n'a pas consacré une grande partie pour ce tableau car, rappelons-le, nous nous sommes focalisés sur le rôle et l'apport de la pédagogie d'intégration à la production écrite des élèves. Nous procédons, ci-dessous, à l'analyse des rédactions réalisées par 14 élèves de 74 apprenants:

- ***Grille n °2 ;*** *Analyse des réponses au sujet 01*

Rédaction	**Qui parle ?**	**À qui ?**	**Message (réponse à la question)**	**TYPE/ But**	**Contexte**
01	À mon avis	/	C'est un acte non culturel	Argumentation	Sociale- tiers monde
02	/	/	Les conditions d'un mariage réussi	Explication	Tiers monde-sous développés-africain
03	Je(à mon avis)	/	Dénoncer le mariage précoce	Argumentation	Société
04	On- je -	/	Dénoncer le mariage précoce	Argumentation	Algérie- tiers monde- société
05	Je	/	D énoncer le mariage précoce	Argumentation	Sociale
06	Je	/	Les causes du mariage précoce	Explication	Social-tiers monde
07	Je	/	Les origines du mariage précoce	Explication	Tiers monde
08	À mon avis	/	Dénoncer le mariage précoce	Argumentation	Sociale
09	Moi	/	Inconvénients du mariage précoce	Argumentation	Tiers monde
10	/	/	Les vertus du mariage précoce	Explication	Tiers monde
11	Je	/	Dénoncer le mariage précoce	Explication	Sociale
12	/	/	Les vertus du mariage précoce	Explication	Sociale
13	/	/	Dénoncer le mariage précoce	Argumentation	Tiers monde-sociale
14	Je	/	Dénoncer le mariage précoce	Argumentation	Sociale- tiers monde

Par ailleurs, par la suite, nous avons proposé une activité d'intégration afin de démontrer que quand il y a un sujet d'expression écrite pertinent reflétant une pratique enseignante saine , il y a , par conséquent, des rédactions qui peuvent représenter des textes cohérents .

Quand on aura fini le dépouillement des réponses obtenues, nous passons aux commentaires des résultats dans une partie ultérieure[1].

- **Pourquoi le deuxième groupe [2] a-t-il choisi le deuxième sujet ? (Pourtant le premier est plus simple)[3]**

Nous allons tenter de répondre à cette question en étudiant les résultats obtenus avec le sujet n°1. En effet, 20% des apprenants ont décidé de choisir ce sujet. Cela indique que si nous avons un sujet pareil le jour d'une épreuve de français, une minorité d'élève sera motivée pour rédiger. Et comme nous le savons tous , la motivation est le moteur des apprentissages.

En revanche, certains d'entre nous[4] avaient eu l'occasion de corriger au baccalauréat, en passant d'une copie à l'autre, on tombe sur des copies où il y a de bonnes réponses de compréhension de l'écrit , mais pour ce qui est de la production écrite, on se trouve soit avec une rédaction « hors sujet », ou on se rend compte qu'il n'y a nullement la rédaction[5]. La majorité des élèves s'est abstenue car elle n'a pas compris le sujet :

On ne comprend pas un sujet quand on ne connaît pas son statut par rapport à la situation de communication.Le deuxième sujet , nous a permis de sauver la situation, l'apprenant l' a choisi car il connait sont statut ainsi que le statut de son interlocuteur.

En outre, en analysant les copies du premier groupe (14 élèves soit 20% des copies), on n'a pas su comment pourrions- nous les appeler : récit ou discours !!.Ce ne sont pas des récits[6] car ils ne sont pas toujours racontés à la troisième personne (04 rédactions uniquement, soit 28,58%). Les autres rédactions (10 rédactions, soit (71,43%) contiennent les pronoms (je/moi) .

---

[1] Donc, on présente la grille d'analyse du deuxième sujet puis on élabore l'interprétation des réponses des deux grilles (du sujet 01 et du sujet 02)

[2] Le deuxième groupe est celui qui concerne les 60 élèves soit 80% de l'ensemble

[3] Nous avons vérifié ce choix en procédant à un dépouillement à partir duquel nous avons réparti le total des copies en fonction des sujets proposés

[4] En étant enseignants au cycle secondaire

[5]Ce n'est pas la seule raison qui justifie cette abstention mais elle constitue le principal facteur

[6] Un texte lorsqu'il est produit par un énonciateur, soit il relève du récit, soit du discours. Pour chaque type d'énonciation, il y a des indices qui permettent de distinguer l'un de l'autre. Notons ici que l'institution veille à ce que les élèves produisent des discours.

En revanche, les 14 productions écrites, soit 100% ne contiennent pas des pronoms ou indices qui renvoient à l'interlocuteur : l'élève rédige, remplit sa feuille, propose une idée, mais il le fait pour qui, dans quel but ? On ne sait pas !! C'est la raison pour laquelle, nous avons constaté qu'il est impossible de déterminer l'objectif rédactionnel ou la visée communicative.
Généralement, les rédactions réalisées par les apprenants étaient une sorte de réponse à la question posée dans le sujet n°1 : « qu'en pensez-vous ? ».Pour ce faire, on n'a pas trouvé des indices spatiotemporels (circonstances) qui constituent le plan de l'énonciation.

Pour ce qui est du contexte, les scripteurs des 14 rédactions, soit 100%, ont indiqué des indices contextuels , ce qui signifie que ces apprenants savent qu'ils font partie d'un groupe, ils marquent une appartenance socioculturelle. Mais, malheureusement ils ignorent leurs statuts quant à ce groupe. Ainsi, ils n'arrivent pas à adopter un rôle précis pour lequel ils doivent accomplir des tâches en définissant des objectifs d'où la pragmatique du discours :
« La situation-problème est une situation d'apprentissage permettant la construction des savoirs ayant un contexte et un but et pouvant servir de situation d'intégration »(Guide méthodologique des programmes, février 2009, P24)[1]

De plus, plusieurs chercheurs et auteurs ont proposé d'intégrer la notion de « situation-problème » dans l'enseignement , les premiers sont Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (2002**,** P247)*« Enseigner en utilisant des situations-problèmes , c'est donner du sens aux apprentissages quand ceux-ci n'en ont pas. C'est permettre un autre type de communication entre enseignants et enseigné. C'est créer un nouvel élan chez le maître, une dynamique qui porte les élèves et qui modifie en profondeur l'état d'esprit du travail de classe. C'est aussi faire intégrer à chaque apprenant un ensemble de compétences transversales de haut niveau intellectuel. C'est enfin, et même surtout, renvoyer une image de l'école et du monde plus ouverte, plus apte à produire de futurs citoyens responsables et autonomes. Plus qu'une somme de techniques, c'est donc un nouvel état d'esprit, une culture qu'il s'agit de mettre en œuvre dans les établissements scolaires* » .

[1] Nous avons voulu démontrer que l'État Algérien accorde une grande importance à la mise en place des enseignements dans le cadre de la pédagogie d'intégration

Ci-dessous , nous présentons la grille d'analyse des réponses obtenues après avoir proposé une situation d'intégration (le sujet n°02 : Annexe n°09).

Grille n°03 : Paramètres d'évaluation des rédactions réalisées par les apprenants : (Sujet n°02 *)*: **(voir annexe n ° 9 : Rédactions des élèves pour le sujet n°02).**

« *Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne veulent plus se marier à un âge très jeune. Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez un texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles ».*

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances Spatio-temporelles	Indices contextuels socioculturels
1.	Notre-aimer-construire-tendresse-droit- étude-carrière	Vous- parents-enfer-Éliminer	Avis à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir(arrêtez,veuillez (modalité,/performatif	Pays(lieu) Aujourd'hui (temps)- tard	Tradition-religion-société
2.	Je-me-Vraiment-changement-avancer – étudier-responsabilité-avancer	Vous- parent-mal- injuste- tort-	Appel à tous les parents	un appel argumenter pour inciter à agir(inviter)	Epoque- passé-jours- le temps-aujourd'hui	Société-notre temps- - membre
3.	Nous- croire-	Votre-vous- les parents- ignorer-violence- crime-détruire-enfer-conséquence-échec-désastreux-problème-drame	À tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir (-Demander-prier) (de faire de ne pas faire) (ne détruisez pas, ne renforcez pas, ne croyez pas, unissons nous)	Avenir- avant	La vie- membre-association-sociale

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances Spatio-temporelles	Indices contextuels socioculturels
4.	Je- penser- conscient- sensible- liberté- choix-	Vous – conséquences préjudiciables- force- mal- marchandise-	Conséquences préjudiciables du mariage précoce	un appel : argumenter pour inciter à agir(Demander- prier (de faire, de ne pas faire) (Évitez- soyez- arrêtez- aimez	Époque actuelle	
5.	Je –nous – choix- respecter	Les parents- renoncer- difficilement- inquiet- déranger- impasse- chantage	Choix des conjoints	Informer pour sensibiliser (il faut : modalité)	Le présent de l'énonciation	La vie - voie
6.	Nous- droit- Jouer- étudier- s'assurer- travailler- s'ouvrire- vivre- interjection (!!!)	Vos- parents-- vendre-obliger-	A tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir (Prier (s'il vous plaît) doivent (modalité	Tôt	La vie - monde
7.	Je- choix- respecter-	Vous- les parents- pères- autoritaire- victime-problème	Respect du choix personnel	un appel : argumenter pour inciter à agir (demander)	Passé	Tradition

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances Spatio-temporelles	Indices contextuels socioculturels
8.	Nous-je-notre Manque-exigence de vie- problème-pauvreté	Parents- gens	Les causes du mariage précoce	Informer pour sensibiliser	Quotidien-situations- actuelle	Vie – exigences – familiale-sociale
9.	Notre-je – membre efficace – pas de personnalité-pas responsable-manque d'expérience	Vous-parents	Inconvénients du mariage précoce	un appel : argumenter pour inciter à agir	Algérie- sud	Société-entourage
10.	On- nous-protection- droit-devoir— innocents-Interjection (!!!)	Parents-Menacer-victime-criminel-blessure-divorce-orphelin-dangereux- choc-blâmer- tuer-tabac- alcool	Appel à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir Prière (pitié les parents !!!!)	Époque	Social-paternité-entourage
11.	Moi- je – changement-études- travail-avenir- vivre-situation confortable	Un père autoritaire	Les exigences actuelles	Informer pour sensibiliser	Aujourd'hui-avenir-passé-présent- situation-actuelle- hier	Tradition- vie – association-chemin

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
12.	Tout le monde (implication /engagement)- respecter- rêve- choix- changer- accepte	Parents- Intérêt- force- blâmer	Les causes du mariage précoce	un appel : argumenter pour faire agir (il faut ; modalité)	Aujourd'hui- passé- temps	Histoire
13.	Je –notre Obliger- force	Parents	Droit de décision	Un appel : argumenter pour inciter à agir(Conseiller- exhorter)	Pays-avenir	Tradition- vie personnelle
14.	Je-Comprendre- vivre- étudier- travailler- choisir	Tous les parents	Appel à tous les parents	Un appel : argumenter pour inciter à agir Inviter(Il faut : modalité)	Passé	Tradition- relation- vie
15.	Je- s'exprimer- liberté- personnel	Vos-Gens- parents- péjoratif- malheureusement- problème- tuer	Appel aux parents autoritaires	Un appel : argumenter pour inciter à agir Inviter : (il faut : modalité)	Aujourd'hui- avant- avenir	Tradition- vie
16.	Notre-nous - construire-	Vous- vos- parents- Danger- divorce- négatif	Mariage précoce comme facteur de divorce	Injonctif (n'oubliez pas, laissez, soyez, pensez…)	Circonstances- avenir	Association- Sociales-
17.	Nous- notre- accepter- Responsable	Parents- interdire- problem	L'avis des filles	Injonctif (comprenez) (Modalité ; il faut)	Période	Musulmans- religion- vie

Rédaction (Récit / Discours)	**L'énonciateur (indices des idées)**	**L'énonciataire (indices des idées)**	**Message produit (quoi ?)**	**But du message (visée communicative)**	**Circonstances spatiotemporelles**	**Indices contextuels socioculturels**
18.	Je – moi- notre-nos-croire— choisir-Principe-interessant-construire-	Votre - Les parents-malheureusement	Le droit de choisir	Argumenter pour convaincre ou persuader (verbe d'opinion : croire)	Période- tard-avant	Vie- société
19.	Nous- -être vivant-droit – sauver-Interjection(!!!)	Parents- vous-pères- piège-Suicide-exploiter-outils	Sauvez les filles (souhait)	un appel : argumenter pour inciter à agir (demander)	Période	Vie-association
20.	Je-Notre-Victime-grave-Construire-bonheur-réussite	Parents- tous-votre	La responsabilité du marriage	Informer pour sensibiliser	Enfance	Vie
21.	Je- Mon avis personnel-éviter	Parents- père autoritaire-Forcer-résultats négatifs-victime-problème	Comment éviter cette pratique sociale (le mariage précoce)	un appel : argumenter pour inciter à agir : Inciter au changement	Les années passées- pays	Traditions-société-Tiers- monde
22.	Je-Construire-responsabilité- --gérer- travail assuré- éviter	Vous- les parents- problem	Les conditions d'un mariage réussi	Informer pour sensibiliser	Actuellement-avant	Association-vie- sociale

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
23.	Je –nos- penser-préparer-responsable-conseils- c'est vrai que….mais-meilleurs conseils	Vos-Tous les parents- chers pères- perdre-dur- difficile-tomber-	Demande à tous les parents	Un appel : argumenter pour inciter à agir Demander (pensez, laissez : impératif(il faut : modalité)	Situations	vie
24.	Je- Nous –notre-nos– vivre-perdre- avis	Tous les parents-vos- perdre	Le développement social	un appel : argumenter pour inciter à agir	Passé- aujourd'hui	Tradition-société-conditions
25.	Je- nous responsabilité-comprendre-éviter	Vous-Pères-autorité- lourd-	Le mariage est une responsabilité	Un appel : argumenter pour inciter à agir Inviter (il faut : modalité)	Aujourd'hui- passé	Pratique sociale
26.	Je-nous- notre-conscience- -rêve-développer-éducation-travailler-droit-protéger-vivre	Tous les parents-votre-violence- crime-cruel	Le rêve des filles	un appel :argumenter pour inciter à agir (laisser-respecter : impératif)	Pays- aujourd'hui -temps - passé	Le monde
27.	Je - volonté-études-obligation- intérêt – autonome-respnsables-santé- éducation-avenir	Vous –votre-Les parents-Quelques villageois -Pire-	Le droit à une vie normale	Argumenter pour convaincre	Décennies passées-pays –aujourd'hui –temps-avenir	Tradition-société-religion-peuple- tiers monde- vie

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
28.	Je-Responsabilité-conséquence-effort	Vous-Parents-inconvénients-victime-mal-divorce- mal construire	Les inconvénients du mariage précoce	Argumenter pour denouncer	Passé-pays-	Tradition-société
29.	Je-penser Droit-études – liberté – découvrir- choisir	Parents autoritaires Inconvénients-victime-	Le droit des filles	un appel : argumenter pour inciter à agir (il faut : modalité)	Aujourd'hui	Social- la vie
30.	Je-Construire-responsabilité-respecter- avis personnel	Tous les parents-Père- autoritaire-victime- obliger-cage- ignorance –difficiles-lourd	Appel à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir(j'appelle)	Passé- aujourd'hui – mois	Monde-conditions
31.	Je- mon- chance-vivre- liberté- le droit- choisir-rêve- joie – bonheur- amour	Parents - père-autoritaire-juger-victime	Conseils aux parents	Argumenter pour convaincre	La préhistoire-pays- avenir-place- moderne	La vie- pays développés
32.	Je –mon avis-croire-protéger-étudier- protéger-	Vous-ta - Parents-gens-injuste- gâcher-victime	Appel à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir (j'appelle),(Laissez, aidez : injonction)	Passé- aujourd'hui	Associations Tradition-coutume
33.	Notre-on- Aider-respecter	-les parents-Énormes problèmes-forcer	Aides aux enfants	Un appel ; argumenter pour inciter à agir	Autrefois	société

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
34.	Notre-responsable-droit- respecter-choix	Le père- decision	Le choix d'une vie	Informer pour sensibiliser	Depuis longtemps	Société- vie
35.	Je- contre-empêcher	Parents – sévères-Affaire-louche-marginalisation-problèmes-soucis- crime-victime	Contre le mariage précoce	Argumenter pour denouncer	Pays- maintenant	Sous développés Association-membre-social
36.	Je- me- mon-personne- droit-choisir-joie	Les parents-pères-vos-vous-votre- Victimes-autorité- maudite-cesser- gâcher-	Le droit au choix du partenaire	un appel : argumenter pour inciter à agir (prier)	Aujourd'hui-passé-temps-	Vie - tradition
37.	On(nous)-espérer –sentiments-souhaits	Tous les parents-Père- souffrance-douloureuse-effets-conséquences-désagréables	Témoignage d'une fille	un appel : argumenter pour inciter à agir	- actuelle	Pratique social

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
38.	Nous Mes- mon-penser- rêve-avenir-responsabilité-choisir-participer—choix-	Les parents-vous- Dommage –victime-mal vécu- écraser-	Comment définir le mariage ?	Argumenter pour convaincre	Aujourd'hui - maintenant-	Association nationale – phénomène social – (tiers-monde) – vie-
39.	Notre- vivre-libre- choisir-droit- liberté-respecter	Tous les parents – Monsieur le père- l'homme	Le droit au choix	un appel : argumenter pour inciter à agir (appeler), (il faut : modalité)	Temps- journée mondiale	Association-08 Mars-société
40.	Moi –notre – Responsabilité-apprendre- les différences	Parents- votre-obliger-	Le mariage d'hier à aujourd'hui	Argumenter pour convaincre	Aujourd'hui-actuelle- passé-présente- avenir-avant	Tradition-pratique sociale- la vie
41.	Je-responsabilité-stop- message—attention	Les parents-vous- votre-Négative-conséquence-manque-problèmerésutat	Le mariage précoce : source de problèmes	un appel : argumenter pour inciter à agir	Passé- futur	Pratique sociale-tradition- vie

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
42.	Notre-nos-ancêtre-Incontestablement-liberté-statut-droit- participer-étudier- pratiquer-apport positif-saine –civilisé-diriger- respecter-valeur-liberté-	Contredire-Interdire- blâmer-insulter- encercler – empêcher	Les doits de la femme	Argumenter pour convaincre	Passé-circonstance-Époque-actuellement-situation-	Coutumes-traditions algériennes-social-historique-culturelle-mode-vie - Islam
43.	Je – responsabilité	Les parents-conséquence-mauvaise- éviter les problèmes	Appel à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir Demander : performatif	Passé - époque	Tradition-social-homme-relation familiale
44.	Je –penser – moi-liberté-choisir- droit-aimer- laisser-	Tous les parents	Le droit au choix	Argumenter pour convaincre	Passé-maintenant-modern	Tradition-société-monde
45.	Je- défendre-conter-éducation- droit-aimer-enseignement- - conseiller	Parents-Conséquences graves –mal-divorce- soucis-difficultés	Conseils aux parents	Argumenter pour convaincre	Présent énonciatif	Association-vie
46.	On (nous)-travailler-améliorer	Père autoritaire-ManqueDifficulté-problèmes	Le mariage d'aujourd'hui	Argumenter pour denouncer	Pays -aujourd'hui	Tiers monde-tradition-société

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
47.	Nos- éviter- solution	Problèmes- obstacle- différence- risque- mauvaise- conséquence	Les styles de mariage	Argumenter pour denouncer	Nos jours- village- toujours	Société- style- association
48.	Je-droit- étudier- réaliser des rêves- participer- travail- réussite – compréhensif	Tous les parents- votre-gâcher	Les droits de la femme	Informer pour sensibiliser	Passé- époque actuelle	Tradition- association- sociale- société- la vie
49.	Nous- disparaître- comprendre	Vous- les parents- Conséquences affreuse- s'imposer	Le mariage d'hier à aujourd'hui	Argumenter pour convaincre	Époque passée- aujourd'hui- place	Société- tradition- association- membre « ELAMAL »
50.	Nous- Responsabilité- patience	Vous- Chers parents- vous- Éduquer –former- obliger	Les exigences actuelles	Informer pour faire comprendre	Années- aujourd'hui- passé- actuelle- temps- avant	Tradition
51.	Nous-notre- motiver- poursuivre- études- 0construire- assurer- personnalité- se fortifier- découvrir	Vos-Parents- mères- victimes- mauvaise- détruire- difficulté	Le rôle des parents	Argumenter pour convaincre	Dernières années- années précédentes- aujourd'hui	Tradition- association- sociale- société- coutume- vie- monde

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
52.	Nous- éviter- formuler- éduquer	Les parents- Vos- Mal- divorce- problème	À tous les parents	Argumenter pour denouncer	Aujourd'hui	Pratique sociale- tradition- société
53.	Je- penser- construire	Chers parents et mères- vous- détruire	Prière aux parents	un appel : argumenter pour inciter à agir Prière (SVP)	Actuel	Société- pratique sociale
54.	Nous - comprendre	Vous- parents- autoritaire- obliger	Invitation pour comprendre les exigences actuelles	Informer pour faire comprendre	Actuelle- région- temps- avenir	Association
55.	Je-notre- respecter	Vous- souffrir- drame	Le mariage précoce : tradition au monde arabe	un appel : argumenter pour inciter à agir	Pays- aujourd'hui	Pratique sociale- tiers monde- monde arabe- société- association- tradition
56.	Nous- gérer- éducation- construire- satisfaction	Parents- imposer- inconvénients- divorce- problème	Les inconvénients du mariage précoce	Argumenter pour denouncer	Plus tard	Islam- tradition- vie
57.	Notre- je- éviter	Tous les parents	Appel à tous les parents	un appel : argumenter pour inciter à agir	Actualité- passé- aujourd'hui- champagne	Pratique sociale- tradition- société

Rédaction (Récit / Discours)	L'énonciateur (indices des idées)	L'énonciataire (indices des idées)	Message produit (quoi ?)	But du message (visée communicative)	Circonstances spatiotemporelles	Indices contextuels socioculturels
58.	Je –nous- Formuler- vivre- sacrifice-penser	Mme- monsieur- Parents-vous- votre- ignorants- pleurer- conséquences- problème- souffrance	Les inconvénients du mariage précoce	un appel : argumenter pour inciter à agir	Quotidien- moment actuel- aujourd'hui- autour- chaque nuit	La vie- l'être humain-Dieu
59.	Nous- Notre- apprendre- travailler- diplôme- responsabilité- enseigner- cultiver	Chers parents- vos- vous - victimes	Appel pour la liberté des femmes	un appel : argumenter pour inciter à agir	Passé- - nos jours- frontières- aujourd'hui – actuelles	Tradition- vie- mondialisation- les domaines de la vie- association- pratique sociale
60.	Je –conjurer- Ornée- joie- bonheur- complicité- mature – responsable- interjection(!!!)	Vous-vos-les parents – progéniture - Gouffre- usurper- fantôme- imposer- jeter- risquer- précipiter- abîmer	Les droits de l'être humain	un appel : argumenter pour inciter à agir Il faut : modalité	Le temps	Être humain- vie

Présentation: Nous commençons cette partie de la recherche par la présentation des paramètres exploités dans notre grille d'analyse. Nous pensons qu'il est indispensable d'expliciter chaque élément. . Puis , nous procédons à l'interprétation des données obtenues par le biais de notre analyse effectuée sur les rédactions réalisées par les élèves de 03ème année secondaire **(Voir annexe n ° 9 : rédactions des élèves pour le sujet n°02).**

3.4.1.L'énonciateur (indices d'énonciation) :

C'est l'ensemble des pronoms qui renvoient à la personne qui parle dans le texte, à savoir les pronoms personnels, possessifs. Ce que nous avons cité après, c'est le lexique, généralement *« mélioratif, qui renvoie à la prise de position de l'énonciateur [1]».*

Nous avons enregistré 80 % des apprenants qui ont adopté une position négative par rapport au thème « le mariage précoce »[2]. De ce fait , ils ont cité tout ce dont a besoin un être humain avant de parvenir au mariage : « *les rêves, l'éducation, le travail, la responsabilité, la construction de la personnalité, les droits, les devoirs, la préparation, la protection…* »[3]..

3.4.2.L'énonciataire[4] (les indices de l'énonciation)[5]

C'est l'ensemble des pronoms et adjectifs personnels qui renvoient à la personne qui reçoit le message du texte produit par l'énonciateur, à savoir les pronoms personnels, possessifs….. Ce que nous avons cité par la suite, c'est le lexique[6], généralement *« péjoratif qui a été attribué par le locuteur à son interlocuteur »*

[1] En effet les énonciateurs ont pris une position négative par rapport au thème et ont tenté par la suite d'adopter une vision positive qui explique leurs attentes vis-à-vis d'un avenir radieux
[2]Contre cette pratique sociale
[3] Nous avons réalisé une synthèse des idées positives représentées par les élèves
[4] Il s'agit de la personne physique qui reçoit l'énoncé
[5] Sont les traces qui renvoient à cette personne dans le message
[6] Généralement l'ensemble des modalisateurs qui font intervenir un jugement dans l'énoncé, porte trace de l'opinion, marque certaine distance (noms, adjectif, adverbe, interjection, temps, mode , ponctuation..

Les mêmes énonciateurs cités ci-haut, soit 80% des apprenants ont attribué des qualificatifs, actions, … qui peuvent être engendré de la réalisation de l'acte du « mariage précoce » : *« violence, risque, mal, injustice, destruction……* »[1]
D'une part, ces apprenants accusent ces parents autoritaires d'avoir adopté ce mariage. De ce fait , *« ils lancent des appels dans le but d'inciter à l'action »*[2]

D'autre part, ils sensibilisent les parents qui veulent prendre la même position[3]. Donc, avant de commettre cet acte inhumain, nos apprenants donnent des informations autour du thème afin de clarifier les causes et les conséquences de cette mauvaise pratique sociale. Exemples : « *copie 04 :les conséquences préjudiciables du mariage précoce,.. copie 08 et 12 :les causes du mariage précoce, copie 22 les conditions d'un mariage réussi, ….. copie31 : conseils aux parents,..copie 24 : le développement social, …copie 38 : comment définir le mariage ?,…copie 40 : le mariage d'hier à aujourd'hui…….* »

En outre, les apprenants ont tenté d'informer les parents dans le but de les sensibiliser et même, argumenter pour convaincre ou dénoncer **.** Exemple : *« copie 09 : les inconvénients du mariage précoce,…copie 16 : le mariage précoce comme facteur de divorce,…copie 25 : le mariage précoce est une responsabilité,…copie 35 : contre le mariage précoce, ….copie 41 : le mariage précoce ; source de problèmes, ….copie …... ».*

3.4.3.Le message produit :

Après avoir lu les productions écrites des apprenants, nous avons tenté de repérer l'idée principale abordée dans chaque rédaction : « ***appel aux parents*** *: copies 2,3,6,10,14,,15,30,32,,43,,52,* ***conseils aux parents*** *: copies :31,45, ,* ***les causes du mariage précoce*** *: copies 08,12,,* ***les***

[1] Rappelons ici que nous avons réalisé également une synthèse des idées négatives représentées par les apprenants
[2] Celle qui concerne la lutte contre la pratique et la propagation du mariage précoce au sein de la société algérienne
[3] C'est-à dire de ceux qui adoptent le mariage précoce

conséquences du mariage précoce *: copies : 04,****les inconvénients du mariage précoce*** *; copies 09, 28,41, 56, 58, d****es idées positives ;choix des conjoints*** *copie 05,* ***respect du choix personnel ;*** *copie :07,* ***les exigences actuelles*** *; copie 11,* ***droit de décision*** *; copie 13,* ***le droit de choisir*** *;copie 18,* ***la responsabilité du mariage*** *; copie 20,* ***les condition d'un mariage réussi*** *; copie 22,* ***le rêve des filles*** *; copie :26…….. ….* ».

3.4.4.Le but du message ou la visée communicative :

Cette partie de la recherche concerne l'aspect pragmatique du discours. Si l'apprenant décide d'accomplir une tâche rédactionnelle, cette dernière n'a aucun sens s'il ne la réalise pas dans un but précis. :

« L'enseignement du français dans le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. Dans les instructions officielles, les objectifs du français visent à faire de l'élève un utilisateur autonome du français [….].L'organisation de l'enseignement du français se présente sous la forme d'un plan de formation prévu pour chacune des trois années du secondaire, avec en fin de parcours, l'examen du baccalauréat. Dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'approche communicative et que l'on vise le profil de sortie de l'élève avec des compétences terminales à installer, la démarche enseignement/ apprentissage, est de ce fait axée sur le développement de la compétence de communication. Nous estimons qu'il convient de proposer les activités d'expression écrite sous forme de savoir-faire de type communicatif. Un savoir-faire doit d'abord être lié à un objectif afin de faciliter l'apprentissage visé » (Benhouhou.N, 2001,p14-15).

Ainsi , la définition de l'objectif d'écriture « pourquoi doit-on écrire ? »[1] nait lorsque *« le sujet parlant »* « *l'énonciateur* » connait son statut par rapport à la situation d'énonciation : « je suis…….tu es= pragmatique du discours »[2] :

[1] Certes l'appel est par essence « oral », et ici on le demande par écrit , c'est le verbe de la tâche rédactionnelle qui indique qu'il s'agit de produire par écrit *« Rédige un texte dans lequel tu lances un appel »*

[2] Dans les pratiques de classes, on demande aux élèves de rédiger des écrits qui seraient publiés dans le journal du lycée. Nous avons démontré dans une recherche antérieure (dans le cadre du magister) que cet espace de publication a beaucoup d'avantages en matière d'acquisition du langage écrit. Néanmoins il est absent du paysage médiatique scolaire. Certes, c'est bien de le citer dans les sujets des productions écrites mais à quoi cela servira, si ce n'est pas une pratique réelle dans la vie scolaire des enfants !!!!!

« Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif : énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le « je , ici, maintenant (ex :l'appel) » (Document d'accompagnement du programme de français,03ème année secondaire. Juin 2011. P06).

En effet, dans un texte exhortatif, l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir. C'est un type de texte qui contient en général :

1. *« Une partie expositive contenant un constat négatif et insatisfaisant*
2. *Une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité de changement avec indications sur l'action à entreprendre*
3. *L'appel proprement dit qui sera la partie exhortative. »*(Document d'accompagnement du programme de français, 2011, P10)

3.4.5.Les circonstances ou le cadre spatiotemporel :

C'est l'ensemble des mots ou expressions qu'a choisis l'énonciateur pour déterminer le lieu et le temps où se déroule la parole humaine pour qu'elle devienne un acte de parole. C'est le plan de l'énonciation qui réfère à l'instance de l'énonciation.

Afin d'illustrer nous citons par exemple : *copie 1 : « pays , aujourd'hui, tard, copie 2 : époque, passé, jour, temps, aujourd'hui, copie 03 : avenir, avant, copie 04 : époque actuelle, copie 05 : le présent de l'énonciation, copie …….. Copie 08 : quotidien, situation actuelle, ….copie 21 les années passées, pays, copie 22 : actuellement, avant…. Copie 51 : dernières années, années précédentes, aujourd'hui…. »***(voir annexe n° 9 : Rédaction des élèves pour le sujet n° 02)**

3.4.6. Les indices contextuels socioculturels :

C'est l'ensemble des éléments qui indiquent que l'énonciateur appartient à une région déterminée, adopte une culture précise, pratique une religion donnée , fait partie d'un groupe social. Ainsi, nous citons les exemples

suivants *: « copie 01 : tradition, religion, société, …… copie 08 : vie, exigences familiales, sociales, … copie 10 : social, paternité, entourage, … copie 17 :musulman, religion, vie, … copie 21 : tiers-monde, ….copie 32 : association, tradition, coutume…..copie 39 : association, 08 mars, société…..copie 42 : coutume, traditions algériennes, social, historique, culturelle, mode , vie, Islam……. »*

C'est également tout élément qui indique que l'énonciateur est un acteur social qui fait partie d'un groupe, qui agit en fonction des membres de ce groupe et pour l'intérêt de ce même groupe, c'est ce que nous appelons l'intégration sociale :*« La situation –problème a un lien avec la réalité de l'élève l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement :*

- *elle fait appel à des connaissances de type déclaratif, procédural et conditionnel ;*
- *elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité ;*
- *Elle est « macro », par sa dimension globale, car elle permet d'intégrer un grand nombre de savoirs de toutes natures acquis par des élèves dans une période de temps d'au moins un trimestre ;*
- *Elle est concrète parce qu'elle a un but(un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation de connaissance, de technique, de stratégies ou d'algorithmes ;*
- *Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par l'élève ou la classe, obstacle préalablement bien défini ;*
- *L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permet effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures ;*
- *Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme un véritable défi à affronter, dans lequel il sont en mesure de s'investir* »(Guide méthodologique des programmes, février 2009, P25)[1]

Étant donné que la production écrite est considérée comme une compétence langagière et son enseignement/apprentissage est défini comme un moment d'évaluation formative[2] ou sommative[3], elle ne doit être proposée qu'en situation d'intégration :

[1] Dans cette partie de la recherche nous nous sommes référés au guide méthodologique afin de révéler que l'État algérien accorde une grande importance à la mise en place des enseignements dans le cadre de la pédagogie d'intégration sachant qu'il y a d'autre recherches qui ont traité ces concepts . Ainsi dans une partie antérieure de notre thèse (partie théorique) nous avons cité les pionniers du domaine .

[2]Au cours d'une séquence d'apprentissage dans les rédactions intermédiaires

[3] A la fin d'un trimestre ou d'un cycle , dans une épreuve officielle elle devient certificative

« L'évaluation de la compétence ne peut se faire qu'à l'intérieur d'une situation d'intégration » (Guide méthodologique des programmes, 2009, P34)

En effet, l'enjeu du changement de système d'évaluation n'est donc pas seulement un enjeu technique de changement de dispositif, mais aussi et surtout un enjeu social, auquel l'Algérie est tellement attachée dans ses valeurs les plus profondes.

Toutefois, il y a un prix à payer : un changement de pratiques d'enseignement, et un changement de pratiques d'évaluation, qui impliquent que l'enseignant accepte de porter sur une production de l'élève un regard pluriel, à travers des critères de correction et une grille de correction constituée d'indicateurs observables.[1]

Pour tout système éducatif et notamment le système algérien qui veut évoluer dans ce sens, le défi est de trouver un équilibre entre un dispositif d'évaluation suffisamment significatif et pertinent, mais aussi suffisamment simple pour ne pas décourager l'enseignant. Comme dans toute innovation, pour qu'elle réussisse, il faut être à la fois exigeant et modeste. Exigeant dans les visées à long terme, mais modeste dans les pas progressifs que l'on demande aux enseignants de franchir. Une réforme[2] qui exige trop des enseignants en une fois est une réforme qui conduit souvent au non-changement. Néanmoins, les défaillances sont enregistrées quotidiennement,en dépit des efforts fournis par la tutelle (les textes officielles accompagnent et éclairsissent la démarche à entretenir mais les problèmes persistent toujours).

Toute génération ultérieure de programmes et de manuels scolaires algériens en termes de compétences devra donc agir sur les deux fronts: à la fois affirmer clairement ces ambitions en termes de visée, mais aussi proposer des changements réalistes et progressifs, pour garantir que ces derniers soient effectifs dans les écoles.

Les responsables du système éducatif algérien ont également bien compris les trois implications principales à leur niveau :

---

[1] Si le **critère** d'évaluation est , par exemple, **la cohérence**, elle sera représentée par **les indicateurs observables** suivants ; les connecteurs logiques et chronologiques, la progression thématique….

[2] Pourtant elle remonte à 2003 : vingt ans depuis sa mise en place .

- outiller les enseignants par des documents qui proposent des situations complexes à titre d'exemples de ce qui est attendu des élèves à chaque niveau, dans les manuels scolaires ou dans des banques de situations
- former les enseignants à construire des situations d'évaluation, à corriger des copies d'élèves de manière critériée, et à exploiter les résultats des élèves à des fins formatives
- assurer un accompagnement de ces enseignants dans leurs classes. Responsables, inspecteurs, chefs d'établissements, chercheurs, enseignants, chaque catégorie d'acteurs a donc un rôle clé à jouer dans ce champ pluriel et complémenaire pour tout le système éducatif qui veut rester à la fois efficace et démocratique.

3.6.Synthèse : Quelles compétences développées par notre activité d'intégration ?

Dans le cadre de notre recherche documentaire, nombreux sont les documents officiels que nous avons consultés dans le but d'étudier et d'analyser l'aspect langagier central sur lequel se base l'enseignement du français langue étrangère dans notre pays.

Certes, Enseigner /apprendre le FLE constitue un objectif pédagogique, mais quelle compétence communicative-pragmatique veut-on installer[1] ou développer [2]chez l'apprenant algérien ? Telle est la question à laquelle nous voudrions proposer une réponse dans la partie ci-dessous.. Apprendre à produire un texte devient central et décisif dans la carrière scolaire. Il ne suffit pas d'ajouter les mots les uns aux autres pour créer une phrase. De même, une simple addition de phrases ne constitue pas un texte. Et le produire demande la mise en œuvre d'opérations multiples et interdépendantes. Pour simplifier, disons que la production d'un texte se déroule selon trois phases.

[1] Au cycle primaire, il s'agit des premiers acquis scolaires à installer
[2] Les acquis du cycle primaire vont être développés dans les autres cycles : Moyen et Secondaire

Au départ, l'élève-auteur possède une représentation prélinguistique du sujet qu'il va traiter. C'est-à dire un ensemble plus ou moins vaste de connaissances non encore verbalisées, qui se présentent à l'esprit de manière plutôt globale. Ensuite l'auteur se présente la situation de communication où il va inscrire son texte. Dans une troisième étape, il utilise les ressources du langage pour transformer la représentation prélinguistique en texte organisé et cohérent, formulé dans une disposition linéaire.

Cette dernière étape exige une élaboration plus ou moins longue et difficile.Pour peu qu'on se souvienne des multiples éléments constituant le système-texte, on comprend qu'il serait vain de proposer une démarche unique pour produire un texte. Chaque texte est différent et son élaboration est toujours une aventure singulière, et particulière.

Ainsi, ces données représentent une étapes de notre modeste expérimentation, nous avons essayé de clarifier le lien étroit qui existe entre l'élaboration et la conception du sujet de production écrite et la réussite des rédactions de nos apprenants : quand il y a une conception correcte , cela impacte positivement le rendement des apprenants et le contraire est juste également [1]..

Ainsi, dans le cadre de cette modeste recherche, nous allons passer à une autre étape, dans cette partie méthodologique. Après :

1. notre visite pédagogique à deux établissements scolaires[2] ;
2. la distribution du premier questionnaire destiné aux enseignants ;
3. La distribution du deuxième questionnaire destiné aux apprenants ;
4. l'expérimentation d'une activité d'intégration avec les apprenants de 03ème année secondaire .

[1] Une conception incorrecte impacte négativement le rendement des apprenants.
[2] Dans le cadre de notre pré-enquête.

Nous passons , par la suite, à une analyse séquentielle concernant toutes les séances effectuées pendant une année scolaire. Ces séances sont conçues et mises en place par deux enseignantes de deux régions différentes : Alger et Miliana **.**

L'objectif de cette analyse est de décrire le processus du fonctionnement et du déroulement de l'activité d'enseignement mais aussi diagnostiquer les différentes lacunes afin de vérifier notre deuxième hypothèse qui tente d'entamer « *les situations d'échec scolaires relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique**".***

Rappelons ici que cette "analyse séquentielle" est le deuxième[1] outil d'investigation expoité pour vérifier notre deuxième hypothèse[2] .

Ainsi, notre démarche nous permettrait d'extraire des données qui nous faciliteraient l'analyse et l'interprétation des résultants obtenus afin de proposer des perspectives didactiques.

[1] Après une modeste expérimentation d'activité d'intégration
[2] H02."Certaines situations d'échec scolaires seraient relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique"

4.Analyse séquentielle contextualisée :

4.1.Présentation du contexte de la recherche:Description et déroulement

Dans le cadre des nouvelles instructions exigées par le ministère de l'éducation nationale, la tutelle a tenté de mettre à la disposition des enseignants du secondaire algérien, une nouvelle progression adaptée qui tient compte des changements actuels.

Dans l'ensemble, cette progression contient tous les projets didactiques déjà existants dans les programmes officiels de la 03ème AS.

En effet , l'adaptation a été effectuée au niveau des séquences d'apprentissage. Pour ce faire, chaque projet contenant trois à quatre séquences a subi un changement au niveau de la conception et la répartition des contenus . Ainsi , chaque projet relavant du programme officiel contient désormais une seule séquence[1] .Voila ce qui s'appelle "projet" depuis 2021 et continue à exister jusqu'à nos jours.

D'emblée, nous remarquons que l'unique séquence que contient le projet est introduite par un verbe visant un objectif de production écrite ou orale car ce projet s'inscrit dans la pédagogie d'intégration qui s'appuie sur l'approche par compétences.

Il est à noter que la tutelle insiste sur la mise en place d'un déroulement séquentiel qui répond à la structuration par compétences et non pas par séances(p06 idem). Chaque compétence devrait être élaborée conformément aux tableaux imposés par les responsables. Quant aux objectifs d'enseignement, ils sont donnés à titre indicatif.

Par ailleurs, la nouvelle conception de la séquence didactique propose un énoncé introduit par un verbe d'action visant une production écrite ou orale mais contenant également un ou deux autres verbes renvoyant aux autres séquences qui ont été fusionnées voire reformulées.

---

[1] Progressions annulelles : Langue françaire. Juin 2021.Ministère de l'éducation nationale . p8-34

De ce fait, l'enseignant se trouve dans une situation embarrassante car il doit réaliser avec ses élèves un objectif général (celui de la séquence) mais qui introduit deux autres objectifs spécifiques qui sont inclus et représentés par les deux verbes en infinitif ou en participe présent . (p08.idem)

En effet, la tutelle propose quatre projets à effectuer avec la série « Lettres et philosophie/ Langues étrangères » qui traitent consécutivement : le texte historique(26heures), le débat d'idées(25H), l'appel(18H), et la nouvelle fantastique (15H) : un total de 84 heures (28 semaines x 03 séances hebdomadaires)

Pour ce qui est des filières communes (scientifiques), le ministère propose 03 projets qui abordent : le texte historique(20heures), le débat d'idées(20H), et l'appel(16H): un total de 56 heures (28 semaines x 02 séances hebdomadaires)

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous intéressons à la dernière série à savoir « les filières communes » car elles constituent notre public visé.

Le choix était aléatoire : dès le début de l'année scolaire 2021/2022 nous nous sommes entendues avec des enseignantes du secondaire : l'une est de Miliana Lycée Mohamed BOURAS âgée de trente six ans , ayant 07ans d'expérience. L'autre est d'Alger âgée de 40 ans, .20ans d'expérience. Les deux enseignantes sont titulaires d'un Master en didactique du FLE. En effet les deux classes de terminal qui étaient en leur possession sont les classes scientifiques.

Ainsi, nous avons demandé à ces deux enseignantes de partager avec nous leurs propres cours (et non pas forcément des fiches détaillées) réalisés réellement avec leurs élèves(pour que ces documents soient consultés puis exploités dans une recherche doctorale et ce afin d'assurer plus d'objectivé et de crédibilité à l'activité).

Il est à noter qu'au départ nous nous sommes adressée à de nombreux enseignants du secondaire (plus de 07 enseignants de régions différentes) mais après un accord de principe , ils ont refusé de partager les documents car parfois il n'y pas d'emprunte personnelle dans la conception (c'est du copié-collé de fiches diffusées dans les forums d'enseignants).C'est la raison pour laquelle nous avons refusé d'exploiter des documents qui n'ont pas de sources fiables . Et nous nous sommes basée sur ces documents qui ont étaient mis en place réellement en classe de 03ème AS.

En outre , l'objectif de notre étude est de vérifier le déroulement séquentiél de façon générale et d'examiner plus particulièrement les deux séances qui abordent l'écrit : La compréhension écrite et la production écrite car elles constituent l'objet de notre recherche doctorale du moment où la CE représente l'entrée à l'écrit et la PE représente un objectif comportemental qui couronne toute une période d'apprentissage . Voici un tableau regroupant le volume horaire alloué aux deux séances durant l'année scolaire :

Projet	***CE***	***PE***	***Total par projet***	***Total par année scolaire***	
Le texte historique	06H	03H	09H	26H Annuelle (**tous les projets concernés**	
Le débat d'idées	06H	03H	09H		
L'appel	05H	03H	08H		

Tableau n°08:Le volume horaire alloué à l'écrit(en situation de réception et de production) durant l'année scolaire 2022/2023

Rappelons ici que l'année scolaire contient 28 semaine et chaque semaine contient 02séances selon la répartition annuelle (total 56h)

Nous constatons que le volume horaire consacré à l'écrit en situation de réception (CE) est de **17H** annuelles et pour la situation de Production (PE) est de **09H** annuelles (total 26H annuelles). Le reste du volume horaire soit **30H** est consacré à l'oral (Compréhension et Production)

Ajoutons ici que nous accordons une immense importance à cette répartition car notre objectif est de vérifier la conformité de ce volume horaire avec le nombre de séances effectuées réellement en classe par les enseignants du FLE.

Revenons au volume horaire accordé à la Compréhension écrite : il inclut également les activités de langue à savoir le lexique et la syntaxe. Pour ce point, la progression en question ne fournit pas suffisamment de précision sur la mise en place de ces séances d'enseignement.

Il est indiqué que l'enseignement fourni devrait prendre en considération un déroulement par compétences et non pas par séances. Interrogé(personnellement) sur cette question Christien Puren répond ainsi :

« Dire que "le déroulement de la séquence répond à une structuration par compétences et non pas par séances" signifie (je pense, la phrase n'est pas de moi...) que les supports et les activités ne sont pas regroupées, à l'intérieur de la séquence, en fonction d'un découpage temporel administratif (des séances de 50 minutes par exemple, si les cours durent 50 mn: c'est cela, la "structuration par séance"), mais selon les besoins du travail sur les compétences visées dans la séquence. Si l'activité sur une compétence dure moins de 50 mn, on en commence une autre pendant la même séance. Si elle dure plus de 50 mn, on va la répartir sur une séance et demis, 2 voire s'il le faut 3 séances ou plus. **»**[1]

Est-ce réellement ce qui est effectué par les enseignants en classe de FLE ?Nous essayons de répondre à cette question par l'analyse que nous avons effectué sur le déroulement séquentiel[2] des enseignements .

1.Christian PUREN en réponse à OUSSEUR Fatiha .mail reçu le 26 .07.2022 à 11h:39mn:34s

[2] le support exploité en CE relève de la séquence n°01 du manuel scolaire alors que la séquence réelle effectuée en classe contient une partie de la 01ère séquence et une autre partie de la 02ème voire 03ème séquence.Il est à noter que les deux enseignantes ont adopté un déroulement séquentiel qui répond à une

Pour ce faire, nous proposons par la suite une grille d'analyse des séances effectuées contenant des critères que nous avons présentés selon leur importance dans l'action pédagogique.

4.2. Présentation des paramètres d'analyse (chaque sous-titre représente une rubrique dans notre grille d'analyse)

1.Séance: Répartition administrative, selon Puren, représentée par une durée pendant laquelle l'enseignant effectue une activité précise et déterminée.

2.Objectif : Ici nous visons l'objectif spécifique, opérationnel que l'enseignant et l'apprenant devraient atteindre à la fin de la séance . Il concerne ce qui est voulu et déterminé par l'enseignant en matière :

-d'activité mentale : objectif mentaliste représenté par des verbes tel que : identifier, apprendre,, savoir, saisir…

-de comportement observable : le comportemental est représenté par des verbes actionnels tels que :repérer, distinguer, analyser, schématiser…

Selon Daniel Hameline :« *l'objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaisantes :-décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique:*

-décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable

-mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaitée doit se manifester

- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat »(Hameline.D.1979,p100. 14ème édition 2005)

3.La dimension : ou l'approche dans laquelle s'inscrit le cours de la compréhension écrite ou la production écrite. Ainsi, tout enseignement effectif vise à la fois 03 dimensions :

a**.linguistique** : c'est l'acquisition des caractéristiques spécifiques de la langues cible(son lexique, sa grammaire, sa littérature…)

---

répartition par séance et non pas par compétences

b**-formative** : qui s'intéresse à l'aspect méthodologique et aux valeurs sociales inculqués par la langue cible et qui permettent à l'apprenant de bénéficier d'une formation sur le plan procédural par l'intermédiaire de langue étudiée.

c.culturelle : qui véhicule un savoir universel et civilisationnel de la langue cible

Avec une terminologie plus spécialisée, nous pouvons reprendre les termes de Christian Puren« savoir déclaratifs, savoir-faire procédural, savoir-être (ouverture vers les différentes cultures»

Pour que la compétence soit acquise, elle doit viser à la fois, la maîtrise des connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les attitudes… selon D'Hainaut, la compétence permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité .

4.**L'objet :**Représente le contenu abordé, les thèmes étudiés, c'est la matière commune exploitée en classe par l'enseignant et l'apprenant

5.**Le support :** c'est le moyen qui permet à l'enseignant d'effectuer son activité d'enseignement et à l'apprenant d'effectuer son activité d'apprentissage . Il permet un bon déroulement de la séance

6.**Les étapes :** c'est les phases qui constituent l'ensemble du cours . Elles sont établies et préparées par l'enseignant mais réalisées par les deux acteurs de l'action pédagogique à savoir l'enseignant et l'apprenant

7.**Le type :** Le type de l'activité de lecture est relatif à son objectif et au nombre de séances effectuées : s'il s'agit de la première séance avec comme verbe « identifier » (dans l'objectif mentaliste) il est tout à fait normal que le type de cette lecture est de découvrir : « une lecture découverte ». Lorsqu'il s'agit de la deuxième séance avec le verbe « distinguer, ou repérer… » elle est d'un type analytique. Il est à rappeler que le type est relatif ici à l'objectif spécifique déclaré par l'enseignant. Selon la tutelle, il s'agit d'une compétence approfondie car elle vise à découvrir l'implicite d'un texte:« *La démarche proposée consiste à permettre à l'apprenant d'accéder progressivement, durant plusieurs séances au sens explicite d'un texte , d'interroger le choix des procédés investis pour atteindre le sens implicite (visée communicative*)"
(Progressions annuelles : Langue française. Juin 2021.P32)

Par ailleurs, le type de la PE est relatif aux objectifs et aux moments de l'intégration : c'est-à-dire « une préparation à l'écrit » : qui représente une entrée par(généralement) des activités de classement ou un lacunaire, la séance de la « production écrite » proprement dite : où l'élève est invité à rédiger en classe en réponse à un sujet proposé par l'enseignant contenant : un contexte situationnel, une tâche rédactionnelle et une consigne. Enfin, le dernier moment est consacré au « compte-rendu de la production écrite ».

Ainsi , le type de la situation d'intégration elle-même détermine le type de l'activité de production écrite : « partielle » (à la fin de la séance de la compréhension de l'écrit), « intermédiaire » (développée par un deuxième jet de l'écrit), « tolale » (l'amélioration d'une production écrite d'un élève après correction et évaluation)

Pour ce faire, nous avons voulu vérifier cela avec « la progression » en question . Nous avons constaté que le ministère cible trois objectifs relatifs aux trois séances qu'il faut effectuer en classe avec les apprenants. Afin d'illustrer ,nous consultons par exemple la page 39 , 45 50 où on précise :

« *01ère séance : Relire, analyser le sujet (inducteur) et élaborer la grille d'évaluation;*

02ème séance : Relire sa production pour l'auto-évaluer et la réécrire, l'améliorer;

03ème séance : Co-évaluer une production d'élève à l'aide de la grille d'évaluation en vue de l'améliorer ».

Ainsi, nous avons essayé ci –haut de présenter les critères qui constituent l'ensemble de notre grille d'analyse des séances effectuées réellement par les deux enseignantes du secondaire. Certes, la fiche de l'enseignant ne reflète pas ses compétences professionnelles réelles (un enseignant peut parfois mener un bon cours sans fiche préparée au préalable).

Néanmoins, il est impératif que chaque enseignant respecte , au moins, les principes de base de l'activité d'enseignement à savoir le travail pré-pédagogique qui lui permet de se doter des différents moyens qui assurent le bon déroulement de son cours afin d'éviter certains dépassements.

Par la suite , nous allons tenter d'analyser et de commenter notre grille afin d'éclaircir le déroulement séquentiel puis de vérifier si ces pratiques enseignantes sont au service des apprenants et si elles favorisent l'acquisition du FLE de manière générale et du français écrit plus précisément .

4.3.Analyse et commentaire des données obtenues :

La présentation des séances s'est faite en fonction de leur ordre dans la séquence pédagogique. Mais notre analyse sera effectuée selon le principe séquentiel c'est-à-dire de la « Compréhension écrite » à la « production écrite ». Notre objectif est de détecter les différents dysfonctionnements dans le déroulement séquentiel et dans la cohérence des enseignements comme pratiques enseignantes réelles.

Il ne s'agit pas d'analyser et de commenter de simples fiches pédagogique mais plutôt des séances réellement effectuées en classe dans une approche séquentielle. Nous essayons de comprendre la cohérence pédagogique dans les séances d'enseignement.

Grille n°04: Analyse des séances effectuées par la première enseignante (projet 01)(Annexe n°10: Séquences annuelles de l'enseignante n°01…)

Projet 01 : Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves	**Séance : Compréhension écrite (CE)ou production écrite (PE)**	**Objectif**	**Dimension**	**Objet**	**Support**	**Etape**	**Type**	**Durée**
Enseignante 01 (Annexe n°010)	**CE**	**Mentaliste (identifier)**	**Linguistique**	**Texte d'histoire**	**Authentique du manuel**	**1.Analyse 2.synthèse 3. évaluation**	**Lecture exploratoire**	**1H**
	PE	Comportemental (étudier, élaborer)	Linguistique Formative	**Texte d'histoire**	Lecture oralisée par un élève	1.prise de note 2.résumé	Technique rédactionnelle	**1H**
	PE	Absent	Formative (déduite et non pas déclarée)	**Texte d'histoire**	Compte-rendu objectif	1.présentation 2. consigne 3.Rédaction possible	Technique rédactionnelle	**1H**
	CE	Comportemental (repérer, distinguer, dégager)	Linguistique Formative	**Texte d'histoire**	**Authentique du manuel**	**1Exploration 2.Analyse 3. synthèse 4. évaluation**	Lecture analytique (confond synthèse, évaluation et le schéma de la communication)	**1H**
	PE	Comportemental (Elaborer, insérer)	Formative	**Texte d'histoire**	Authentique du manuel	1.présentation application	Technique rédactionnelle (synthèse de document)	**1H**

D'abord, nous commençons par le premier projet où l'enseignante a consacré 05 séances d'enseignement effectif pour l'écrit (compréhension et production) réparties ainsi : 02 séances pour la CE soit 33.33%[1] du volume officiel et 03 séances à la production écrite soit 100% du volume officiel accordé à cette activité .Pour ce qui est de ce point , nous constatons que la durée consacrée à l'enseignement de la « CE » est insuffisante , si on se réfère aux directives ministérielles. Concernant la durée de la production écrite, elle est jugée conforme mais les contenus fournis ne représentent pas ceux qui sont indiqués officiellement .

Nous passons aux types d'objectifs déterminés par l'enseignante . Nous avons remarqué que 60% d'entre eux représentent des actions observables c'est-à-dire ils visent des comportements. Le reste, soit 20% représente des actions abstraites (mentalistes) alorqu'il a eu une séance conçu sans objectif (20% du total des objectifs). Il est tout à fait évident qu'on se focalise sur l'enseignement concret car l'enseignante vise des savoir-faire c'est à dire des connaissances procédurales.

Ainsi , le 03ème aspect que nous analysons est « la dimension » atteinte par l'enseignement fourni. Nous avons noté une absence totale de la dimension culturelle. Nous avons enregistré 42,85%pour l'objectif linguistique : ce qui englobe l'ensemble des savoirs ou des connaissances déclaratives (lexicales et syntaxiques) relatives au texte historique. En revanche, 57,14% représente l'objectif formatif qui englobe des savoir-faire ou des connaissances procédurales relatives à la langue cible.

Pour ce qui est de « l'objet d'étude », nous avons remarqué que tous les textes supports exploités sont à 100% authentiques extraits du manuel scolaire. Certes, nous encourageons vivement l'exploitation du manuel qui représente

[1] Voila comment nous comptons le pourcentage du volume
Ex : le volume horaire officiel alloué à la CE ds ce projet est 06h (soit 100)
Alors , 02h = (02/06)x100=33,33%

un outil commun à toute la communauté scolaire . Néanmoins, nous déplorons l'absence de l'initiative de l'enseignante représentée par une recherche personnelle des supports dans les différentes sources du paysage médiatique : il n'y a pas d'éclectisme méthodologique, ou d'intervention personnelle au niveau du choix des supports qui devait être adapté aux niveaux des apprenants et leurs besoins particuliers.

Enfin , nous constatons que toute l'Algérie devrait exploiter le même support pour tous les élèves : ce qui s'avère anti-pédagogique dans un enseignement basé sur les différences individuelles et les compétences particulières .

Rajoutons que le type de la séance de CE est respecté : la 01ère est toujours exploratoire car elle permet à l'apprenant de découvrir l'aspect énonciatif du genre de discours étudié. Alors que la02ème est toujours analytique car elle incite l'élève à approfondir ses informations afin d'assimiler le sens implicite et la visée communicative de l'auteur. Nous pouvons remarqué également que les étapes de ces cours ne sont pas toutes respectées.

En effet, le cours se termine par une évaluation du sens dans laquelle l'enseignante propose une consigne qui incite l'élève à résumer le texte lu à partir des informations données dans le tableau récapitulatif de la synthèse (le résumé concerne la synthèse et non pas l'évaluation).. cette évaluation est suivie d'une séance de « Production Ecrite ».

Dans l'évaluation de la 02ème séance , l'enseignante propose un tableau à compléter : qui parle ?, qui témoigne ? Que dit-il ? pourquoi ??? Puis , elle rajoute :« Complétez par : narrateur, témoin, personnage ».

Pour ce qui est de la production écrite, dans la 01ère séance l'enseignante a opté pour « la lecture d'un texte oralisé par un élève » afin d'enseigner « la prise de notes » puis réaliser « un résumé ». Dans la 02ème séance, nous avons trouvé « le compte-rendu objectif » qui est une technique rédactionnelle qui

figure dans le programme de la 02ème AS et non pas la 03ème AS.. Il s'avère d'emblée que les trois séances effectuées par l'enseignante ne reflètent pas les directives officielles à savoir :

« *01. Relire, analyser le sujet (inducteur) et élaborer la grille d'évaluation*

02.Relire sa production pour l'auto-évaluer et la réécrire, l'améliorer

03. Co-évaluer une production d'élève à l'aide de la grille d'évaluation en vue de l'améliorer » (la page 39 , 45 ,50)

Ainsi les trois séances réelles représentent 03 techniques rédactionnelles : l'une d'entre elles, est relative à la réalisation « de la synthèse de l'information » qui concerne la socialisation du projet.

Grille n°05 : Analyse des séances effectuées par la deuxième enseignante (projet01) (Annexe n° 11)

PROJET 01[1]. **Séance**	**Objectif**	**Dimension**	**Objet**	**Support**	**Etape**	**Type**	**Durée**
CE	**Comportemental (dégager, repérer, définir, établir)**	**Linguistique Formative**	**Texte d'histoire**	**Authentique du manuel**	**1 Eveil de l'intérêt 2.Exploration 3.Hypothèse de sens 4.Lecture silencieuse 5.Analyse 6.synthèse 7. évaluation 8.intégration partielle**	**Lecture analytique**	**1H**
PE	Comportemental (rédiger)	Linguistique	**Texte d'histoire**	-Classement d'événement -Enoncés chiffrés	-Remettre en ordre - Ecrire un texte à partir d'information	Préparation à l'écrit	**1H**
PE	Comportemental (rédiger)	Linguistique	**Sujet de production écrite**	1.contexte 2.tâche 3.consigne	Introduction Développement Conclusion	Activité d'écriture	**1H**
CE	Comportemental (dégager, distinguer, repérer, identifier, découvrir,	Linguistique	**Texte d'histoire**	**Authentique du manuel**	**1Exploration 2.Hypothèse de sens 3.lecture silencieuse 4. structuration 5. évaluation 6 .synthèse**	**Lecture analytique**	**1H**
CE	Comportemental (dégager,identifier)	-Linguistique - Formative	**Texte d'histoire**	**Authentique du manuel**	**1 Eveildel'intérêt2.Exploration 3.Hypothèse de sens 4.Lecture silencieuse 5.Analyse 6. évaluation 7.synthèse8.intégration(commentaire)**		**1H**

[1] Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves

Cette enseignante a effectué 05 séances dans ce projet : 03 séances de CE soit 50% du volume horaire officiel. Alors que les deux autres concernent la PE soit 66,66 du volume officiel du projet.

Pour ce qui est de l'ensemble des objectifs définis, ils sont tous comportementaux soit 100% c'est-à-dire ils visent des actions concrètes et non pas abstraites. Leur dimension est double : 71,42% d'entre elles est linguistique tandis que 28,57% est formative.

Ainsi, tous les supports exploités sont authentiques , extraits du manuel scolaire : nous n'avons pas noté une seule proposition personnelle de l'enseignante .
Pour ce qui est des objets ou des contenus, ils représentent des textes historiques. L'enseignante a tenté , dans la mesure du possible de respecter les étapes de la conception d'un cours de CE : chaque séance se termine par une activité d'intégration partielle dans laquelle , l'enseignante pose une question à laquelle les élèves doivent répondre en rédigeant un texte en quelques lignes (il n'y pas de contexte) .

Dans la 02ème séance de CE , on a noté un dysfonctionnement : l'enseignante propose une question de repérage « repérez les indices d'énonciation »qui nécessite la relecture entière du texte étudié : ce qui est anti-pédagogique car le repérage se fait en lisant le texte silencieusement (« lecture silencieuse orientée » étape préalable à la l'étape de « synthèse »)

De plus , nous avons remarqué que l'enseignante a indiqué les deux activités relatives à l'enseignant et à l'apprenant. Néanmoins, elle résume le rôle de l'enseignant dans la simple conception et formulation des questions. Tandis que l'activité de l'apprenant est résumée dans la simple réponse aux questions reçues.

La question que nous nous posons : pourquoi autant d'étapes en 01heure ? quelle est la capacité de réception de l'apprenant et quel est le sens de ces apprentissages qui ne sont pas significatifs et de ce fait , ils ne pourront pas être acquis.

De plus, les 03 séances proposées représentent des lectures analytiques : la 01ère séance aurait pu être exploratoire permettant à l'apprenant de découvrir le genre discursif à étudier.
Concernant la PE, certes la 01ère séance représente une préparation à l'écrit, la 02ème est une activité d'écriture , tandis que ce projet manque d'une 03ème séance qui constitue la séance la plus importante pour la compétence scripturale : il n'y pas de compte-rendu de PE qui favorise l'amélioration collective d'une production écrite.

Grille n°06 : Analyse des séances effectuées par la première et la deuxième enseignante (**projet 02)**

Projet 02 : Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publier sur la page Face Book de l'établissement	**Séance**	**Objectif**	**Dimension**	**Objet**	**Support**	**Etape**	**Type**	**Durée**
Enseignante 01 (Annexe n° 10)	**CE**	**Mentaliste (identifier)**	**linguistique**	**Une simple argumentation « le racisme »**	**Texte Authentique du manuel**	**1. structuration 2.intégration partielle**	**Lecture exploratoire**	**1H**
	CE	SANS OBJECTIF	Linguistique	**OGM**	**Texte Authentique du manuel**	1.analyse 2..synthèse 3. évaluation	Lecture analytique ou exploratoire	**1H**
	PE	Comportemental (exprimer, appuyer1, classer, employer, appuyer2	Linguistique formative	**Le travail des enfants**	1.contexte 2.tâche 3.consigne	1.analyse 2.recherche. 3.Planification 4.Mise en texte 5. rédaction attendue	Activité d'écriture (un plaidoyer : défense d'une thèse)	**1H**
Enseignante 02 (Annexe n° 11)	CE	Mentaliste Comportemental (saisir, repérer, identifier, savoir)	Linguistique formative	Le racisme	**Texte Authentique du manuel**	1.exploration 2.Hypothèse de sens 3.structuration 4..évaluation 5..synthèse	analytique	**1H**
	CE	Comportemental (dégager1,dégager2, dégager3 ,repérer1, Repérer2,	Linguistique Formative	Dire la vérité au malade	**Texte Authentique du manuel**	1.Eveil de l'intérêt 2.Hypothèse de sens 3.Lecture silencieuse. 4.exploration 5.structuration 6.évaluation7.synthèse 8.intégration partielle	Exploratoire	**1H**
	PE	Comportemental (Organiser, donner,illustrer	Linguistique Formative	Activité	Remettre en ordre	03 activités	Préparation à l'écrit	**1H**

- **Nous passons à l'interprétation des données du 02ème projet : le débat d'idées**

La première enseignante a conçu 03 séances dans ce projet : deux représentent la CE soit 33,33% du volume officiel. La01ère séance contient un objectif mentaliste soit 33,33% de l'ensemble des objectifs, tandis que la 02ème séance est sans objectif mentionné soit 33,33%.. Le 03ème objectif est comportemental soit 33,33%.:.

Pour ce qui est de l'intégration partielle ,elle porte sur « la discipline dans les lycées » alors qu'on CE on a abordé « le racisme ». L'évaluation de cette séance entame un autre thème : « conditions misérables des Fellahs ». et dans la synthèse , l'enseignante présente un tableau récapitulatif qui contient deux contenus « OGM et conditions misérables des Fellahs ». Et concernant l'étape de l'évaluation du sens, on découvre un autre thème et un autre support « pour ou contre le nucléaire »
Revenons au 01er objectif : La 01ère séance de CE représente une lecture exploratoire , la 02ème est analytique : ce qui représente une logique dans la conception des deux séances.

Néanmoins, nous reprochons à l'enseignante le choix des supports exploités qui sont tous extraits du manuel scolaire de 03ème As. Mais qui ne répondent pas aux finalités de l'enseignement du FLE au secondaire car ils représentent une seule argumentation sur le « racisme » tandis que la séance de CE s'inscrit dans le débat d'idées. Les « OGM » n'est pas également un thème qui favorise la motivation des apprenants. Donc, il a été préféré de procéder à une recherche personnelle qui permet d'atteindre les attentes pédagogiques.

Par ailleurs, l'ensemble des 03 séances véhiculent deux dimensions : Linguistique soit 66,66% et formative soit 33,33%[1]

La PE est représentée par une seule séance sans suite . Certes , le sujet de cette PE est conforme : il contient les trois éléments essentiels dans une activité d'intégration à savoir : le contexte situationnel, , la tâche rédactionnelle et la consigne. Mais au final, il s'agit d'une activité d'écriture dans laquelle il y a « un plaidoyer » et non pas « « un débat », ce qui se contredit avec les instructions ministérielles et aux directives du programme officiel. Notons ici qu'il n'y a pas eu une préparation à l'écrit ni un compte-rendu de la PE.

- [1] Voila comment on a pocédé à l'analyse
  1.Pour les dimensions : ex du débat
  Nous avons repéré 04 fois les dimensions soit 100% :
  - 01 formative : (1 /04)x100=33 ,33%
  - 03luiguistique : (03/03)x100x=66,66%

  2.Pour les objectifs :
  Nous comptons tous les types d'objectifs du seul projet (exp débat) soit 100%
  1.mentaliste : (1 /03)x100=33,33%
  2.pas d'objectif : (1 /03)x100=33,33%
  3.comportemental :(1 /03)x100=33,33%

- **Projet débat : enseignante 02**

La deuxième enseignante a opté pour la même répartition des séances : CE : deux Heures soit 33.33% du volume total du projet.
De l'ensemble des objectifs, nous avons noté un objectif mentaliste , soit 33,33% et deux objectifs comportementaux soit 66,66%. Dans la deuxième séance de CE, l'enseignante a proposé 05 objectifs pédagogiques qui, parfois, reprennent le même verbe : exp « dégager 03 fois, repérer 02 deux fois » ce qui représente une incompétence de l'enseignante à déterminer son objectif d'enseignement pour cette séance.

Pour ce qui est « des dimensions de l'enseignement », nous avons noté un pourcentage de 50% concernant la dimension linguistique et 50% visant la dimension formative.
Pour ce qui est des supports, nous avons enregistré la même remarque c'est-à-dire, l'absence de l'initiative personnelle de l'enseignante . « Le racisme » n'est pas un texte adéquat .

Par ailleurs, l'enseignante a tenté de respecter les étapes indispensables au cours de CE. Néanmoins, nous avons remarqué, qu'il y a souvent confusion entre la phase de « synthèse » et la phase « d'évaluation du sens » . Par la suite, la CE se termine par une intégration partielle qui traite ? le thème « la lecture » tandis que dans la CE le thème traité était « un appel de solidarité ». Au final, ajoutons que l'enseignante a commencé par la lecture « analytique » avant la lecture « exploratoire » : ce qui est anti-pédagogique.

En revanche, une séance d'une heure a été attribuée à la PE soit 33.33% du volume officiel consacré à l'écrit dans ce projet du « débat d'idées » : il s'agit d'une préparation à l'écrit qui n'a pas eu de suite donc l'objectif d'enseignement de cette compétence ne pourra pas être atteint .

Grille n°07 : Analyse des séances effectuées par la première et la deuxième enseignante (**projet 03)**
(Annexe n° 10 /11)

Projet 03 : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme	**Séance**	**Objectif**	**Dimension**	**Objet**	**Support**	**Etape**	**Type**	**Durée**
Enseignante 01 (Annexe n° 10)	**PE**	**ABSENT**	ABSENTE	**La terre**	**1.contexte 2.tâche 3.consigne**	**Absente**	**Activité d'écriture**	**1H**
	CE	Mentaliste Comportemental (lire, comprendre , identifier, repérer, déduire	Linguistique Formative	**Un appel**	**Authentique du manuel**	1.Eveil de l'intérêt2.exploration 3. lecture silencieuse 4.vérification des hypothèses de sens. 5.structuration6.synthèse 7.trois points de langue : a. rapport de but b. verbes performatifs c. valeurs de l'impératif 8.synthèse sur l'exhortation 9.Evaluation : compte –rendu du texte lu	analytique	**1H**
	PE	Comportemental (réinverstir)	linguistique	**La nature**	**1.contexte 2.tâche 3.consigne**	1. Eveil del'intérêt 2.Lire du sujet 3.Repérer les mots clés 4.Etablir une grille d'évaluation	Activité d'écriture	**1H**
	PE	Comportemental (améliorer, s'auto-évaluer)	Linguistique Formative	La nature	Amélioration d'un copie d'élève	1.rappel du sujet 2.plan 3. grille d'évaluation	Compte-rendu d'expression écrite	**1H**
Enseignante 02 (Annexe n° 11)	PE	Comportemental (rédiger, reproduire)	Linguistique	Les accidents	**1.Eveil 2.contexte 3.tâche 4.consigne**	1.repérage des mots clés 2.plan 3.rédaction	Activité d'écriture	**1H**
	CE	Mentaliste Comportemental(dégager, comprendre, repérer)	Linguistique Formative	Appel	**Texte Authentique du manuel**	1.exploration2.évaluatio du sens 3.synthèse4.intégration partielle		**1H**

Arrivons enfin au dernier projet qui est « l'appel »:

Il est à noter que ce type de discours (ou du moins sa structure) est entamé pour la 01ère fois en classe de terminale.

D'emblée, nous remarquons que ***la 01ère enseignante*** a effectué trois séances [1]: l' une d'entre- elle est pour la CE soit 20% du volume alloué à ce projet alors que le pourcentage accordé à la PE représente 66,66% du volume officiel

Les objectifs définis pour l'ensemble des séances représentent successivement :

-Absence d'objectif 20% ; -objectif mentaliste 20% ; -objectifs comportementaux 60%..En revanche, les dimensions atteintes sont : linguistiques soit 60%, formatives soit 40%.

Revenons à la Compréhension Ecrite, la seule séance présente est relative à une lecture analytique, ce qui est jugé anti-pédagogique car il s'agit de la 01ère séance (qui constitue un contact discursif) dans laquelle les apprenants découvrent l'exhortation, sa structure, ses enjeux discursifs.

Nous avons noté également de nombreux points qui ont été traités dans cette séance . Il est impossible qu'une séance d'une heure puisse être suffisante pour étudier tous ces points qui doivent être importants. Certes, dans l'ensemble, nous voyons clairement la mise en place du principe de la compétence dans le déroulement séquentiel. Néanmoins, il est trop chargé , ce qui mène l'apprenant à une saturation cognitive. Même avec une séance de deux heures, il est impossible d'effectuer un cours de CE , 03 points de langue(« le rapport de but », qui devrait être « l'expression du but », la « valeur de l'impératif » et « les verbes performatifs ») .

Finalement, l'enseignante propose une évaluation du sens qui présente, en réalité, une activité rédactionnelle traitant « le compte-rendu » du texte lu.(« le compte-rendu objectif ou critique ??? »).

[1] Qui favorisent l'acquisition du langage écrit(situation de réception et de production)

Par ailleurs, la PE est représentée par deux séances traitant des thèmes qui sont relatifs à la nature : la 01ère présente une activité d'écriture qui présente les composantes indispensables à la conception d'un sujet de PE à savoir : le contexte situationnel, la tâche rédactionnelle et la consigne.

Enfin , dans ce dernier projet, nous constatons qu'il y a eu un compte-rendu de la PE dans lequel, l'enseignante, en collaboration avec les apprenants ont amélioré une production écrite d'un élève. Ainsi, l'amélioration collective d'une copie aurait dû être l'objet de tous les compte-rendus dans les 03 projets . Il est à rappeler que « l'auto-évaluation » figure dans la dernière séance de l'année scolaire.

Analysons le dernier déroulement séquentiel pour le dernier projet[1]. Il s'agit de deux séances de CE soit 20% du volume officiel accordé à cette compétence Ensuite une seule PE soit 33,33% du volume officiel alloué à cette compétence.

Pour ce qui est des objectifs , 66,66% représente des actions concrètes ou observables c'est-à-dire comportementales. Alors que 33,33% indique des actions abstraites ou non- observables(mentalistes).

Pour ce qui est des dimensions atteintes par ces enseignements , nous avons enregistré 66,66% qui représente l'aspect linguistique alors que 33,33% indique un aspect formatif de l'enseignement fourni.En effet, l'enseignante commence dans ce projet par la PE qui est normalement programmée après la CE.Il s'agit d'une activité d'écriture dans laquelle il y a eu un sujet contenant : un éveil d'intérêt, un contexte situationnel,, une tâche rédactionnel et une consigne. Cette séance est unique dans tout ce projet car il n'y a pas eu lieu à d'autres séances permettant la réalisation de l'objectif terminal d'intégration .Ainsi, la 02ème séance est celle de la CE qui n'a pas respecté les différentes étapes de l'élaboration d'un cours de FLE en CE . Elle se termine par une intégration partielle qui n'a pas eu de suite .

[1] **Grille n°07:**Analyse des séances effectuées par la deuxième enseignante (**projet 03)** **(revoir ci-dessus)**

4.4.Synthèse des principaux résultants obtenus de l'analyse séquentielle:

La présentation des séances s'est faite de façon verticale c'est-à-dire selon leurs emplacements dans la séquence et dans le projet (de la 01ère à la dernière). Alors que l'analyse et le commentaire se sont effectués selon un ordre horizontal(séance, objectif, dimensions….)
Il est à noter que nous avons analysé toutes les séances de "Compréhension écrite" et de "Production écrite"[1] effectuées par les deux enseignantes pendant une année scolaire chez les élèves de 03ème année secondaire dans deux régions différentes : Alger et Miliana.

Rappelons ici que nous nous sommes intéressés , dans le cadre de cette recherche doctorale, à la pratique enseignante relative aux activités qui concernent l'écrit en situation de réception (Compréhension écrite) et en situation de production (production écrite) ce qui constitue l'ensemble de la compétence langagière écrite comme le mentionne Michel Dabène

« un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécialité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire ».

Selon le même auteur, les composantes de chaque élément pourront constituer des objectifs d'enseignement. Pour ce faire, il ne suffit pas de maîtriser les règles de la transcription graphique, mais il est important voire impératif de maîtriser d'autres aspects de la spécialité qu'il convient de radicaliser pour mieux la faire percevoir, précise le même auteur.

[1] Lorsqu'il s'agit du CAPES, les inspecteurs évaluent, généralement, une seule séance réelle , ou à la limite , un projet (de deux séquences préparées théoriquement sous formes de fiches pédagogiques)

En effet, la « Compréhension de l'écrit » est considérée comme une ouverture au monde de l'écrit qui permet à l'apprenant de découvrir le genre discursif (à reproduire par la suite), d'imiter un style littéraire, de repérer les visées communicatives des auteurs, pour qu'après, l'apprenant change de fonction et de rôle qui était réceptif(en lecture : lecteur)à un rôle productif (à l'écrit : scripteur).

Ainsi, cet acteur, va adopter une visée communicative afin de produire un écrit significatif. Donc, le fait que l'apprenant s'approprie un objectif personnel lors de cette activité , il se fait un projet d'écriture dans lequel il va réinvestir tous les acquis et toutes les connaissances antérieures afin de transmette son message.Voila ce qui se passe lorsque l'élève vit dans le transfert de compétences.

Cependant, la réalité comme nous l'avons constatée par le biais de cette modeste recherche, nous a permis de découvrir un ensemble de contraintes qui affrontent l'activité d'enseignement/apprentissage et qui entravent le bon déroulement de l'action pédagogique.Ces obstacles sont relatifs à l'action particulière que mène l'enseignant dans sa classe : la pratique enseignante.

En didactique du FLE, il a été souvent question des objectifs pédagogiques : leur mise en place , leur conception…. Pour ce faire, les chercheurs spécialisés ont toujours incité les enseignants à adopter des objectifs qui représentent des actions concrètes ou observables qui permettent à l'apprenant de mettre en œuvre ses capacités , et à l'enseignant de mesurer voire d'évaluer les compétences des élèves.

En ce qui concerne notre échantillon, nous avons constaté que la majorité des objectifs étaient comportementaux. Néanmoins, cela ne va pas exclure les objectifs mentalistes du champ didactique, il est évident que l'enseignant pourra adopter également les objectifs mentalistes qui favorisent les actions abstraites telles que : comprendre, saisir, apprendre, appréhender, car seul

l'enseignant pourra mener ces actions car il est en perpétuel contact avec l'apprenant. Mais nous insistons sur la bonne formulation de l'objectif d'enseignement qui doit introduire un seul verbe indiquant l'action définie et éviter les pratiques telle « *savoir déterminer les parties de l'appel* » : l'énoncé correct est sans le verbe « savoir » , il n'est pas normal de coordonner deux actions :l'une est mentaliste et l'autre est comportementale. : deux objectifs suffisent pour une séance d'enseignement : l'un représente l'aspect mentaliste et l'autre l'aspect comportemental. Il faut éviter, également, de formuler deux , voire trois objectifs avec le même verbe car cela signifie deux choses :

-Incompétence lexicale de l'enseignant à proposer et déterminer les actions
-Ces répétitions ,nombreuses, , telles que : 1. **Dégager** la thèse 2. **Dégager** les caractéristiques, 3.**dégager** le plan, …. Indique que l'apprenant va accomplir une seule action observable qui est **« dégager »** et non pas trois actions relatives à la thèse, aux caractéristiques et au plan,.

Par ailleurs, pour ce qui est du choix des supports, nous avons remarqué que les deux enseignantes ont adopté des textes authentiques du manuel scolaire. Certes, on l'encourage, mais quand cette pratique entrave l'action pédagogique, il faut opter pour une autre démarche, telle que l'éclectisme qui permet à l'enseignant d'adapter ses méthodes, et de choisir le meilleur pour ses élèves. Un texte comme « le racisme » ou les « OGM » n'est pas en faveur du débat mais au service du plaidoyer .De plus, ils ne sont pas motivants.

En revanche, pour ce qui est des dimensions atteintes, nombreuses sont les recherches [1] qui incitent à une coordination entre trois aspects.
Chaque point de ces aspects pourra être représenté par une question conçue par l'enseignant , une fois destinée aux élèves, elle permet la réalisation de

[1] Comme la référence *« Enseigner le français : approches et méthodes, support de formation destiné aux enseignants »*. Et les travaux de Christian Puren

l'objectif qu'elle vise:

I. **Linguistique** : recouvre le savoir ou l'ensemble des connaissances déclaratives relatives à la langue cible , cet aspect englobe deux composantes :

1. Lexical (étude du mot et son sens)
   a. Enrichissement en surface : c'est la connaissance explicite d'un champ lexical, il ne nécessite pas un effort, c'est pour cela qu'on dit que c'est un savoir superficiel
   b. Enrichissement en profondeur, : car il nécessite une analyse approfondie pour pouvoir repérer les homonymes, synonymes, antonymes,
2. Syntaxique : concerne le fonctionnement de la langue cible
   Les types de pronoms, les types de phrases, les valeurs temporelle, l'expression du but…(l'emploi de « pour » avec l'infinitif, « pour que » avec un subjonctif). Notons ici que « le rapport de but » renvoie au lexique et non pas à la syntaxe car il concerne le sens du connecteur et non pas son emploi

II. **Formatif** :c'est l'ensemble des connaissances procédurales, les savoir-faire : c'est inculquer les méthodes, les procédés afin de résoudre une situation problème.

1.méthodologique la technique du résumé ou d'autres techniques rédactionnelles, les caractéristiques d'un discours, énonciation, visée communicative

2.intellectuel : c'est le développement des catégories cognitives chez l'apprenant. il ne suffit pas de proposer des questions qui recouvrent le 01^{er,} ou le 02ème niveau cognitif de la taxonomie de Bloom telle que la connaissance et la compréhension (repérer et comprendre) mais l'enseignant devra développer les niveaux supérieurs tel que l'analyse, l'application, la synthèse et l'évaluation

.3.moral : il s'agit d'exploiter, dans les séances d'enseignement notamment en CE et en PE, les symboles des valeurs sociales, les héros positifs, les personnalités historiques qui représentent un modèle à suivre par les apprenants

4.esthétique : faire appel aux textes et aux supports qui représentent le bon goût et les bonnes œuvres littéraires. Un registre soutenue qui expose les faits de langues

III.Culturel

Exploiter des supports qui véhiculent les visions du monde universelles et non pas régionales ou locales. Si le texte aborde « les droits des enfants » : l'idée est universelle c'est-à-dire l'enfant qu'il soit algérien, européen ou américain , il a les mêmes droits dans le monde entier.

Ce dernier aspect n'a pas été entamé par les deux enseignantes qui représentent notre échantillon. L'aspect linguistique est plus ou moins atteint car il reste superficiel du moment où les enseignantes visent quelques niveaux tel que : lexical (enrichissement en surface). Mais l'enrichissement en profondeur est absent. La syntaxe est présente dans quelques questions sur le temps et sa valeur.

Pour ce qui est de la dimension formative, elle recouvre tous les savoir-faire qui inculquent une façon d'agir. Certes, nous l'avons enregistré chez notre échantillon dans des situations telles que : le résumé, la prise de note, la visée communicative…. qui représentent toutes, le même aspect « méthodologique ».

L'aspect moral est absent (pas de savoir être): là où il faut inculquer les valeurs sociales, faire appel aux repères historico-religieux(sauf modestement dans le projet historique)

En outre, l'aspect esthétique qui présente les styles des grands auteurs est absent entièrement. Que fait l'apprenant avec un texte sur les OGM [1] !!!

De plus, l'aspect intellectuel qui vise le développement des activités mentales chez les apprenants est abordé modestement dans la CE(on a ciblé de nombreux dysfonctionnement dans la synthèse et l'évaluation du sens). Et en PE, nombreux sont les dysfonctionnement qui sont relatifs à la concrétisation des séances de l'écrit:

A..Niveau cognitif :Analyse du texte ou structuration des savoirs ?

Les deux termes représentent la même idée pour un enseignant novice, c'est le cas des deux enseignantes (pourtant expérimentées : 07 ans et 20ans d'expérience).

En effet, d'après les questionnaires de la Compréhension Ecrite, les deux enseignantes visent la même idée c'est « interroger le texte » dans le but de proposer des questions . voilà ce qu'est « analyser et structurer » pour notre échantillon.

Néanmoins, « analyser » désigne dans la pratique pédagogique traditionnelle, ? viser des informations précises et particulières afin de saisir le sens de cet écrit. Avec l'avènement de la réforme éducative de 2003, la terminologie a changé pour viser un autre type de pratique qui n'est pas mis en place par tous les enseignants de FLE.

Certes, il s'agit d'interroger le texte, mais de façon taxonomique (structurée) :

-de la question la plus simple à la plus complexe

- du niveau cognitif le plus inférieur (connaissance) au niveau cognitif le plus supérieur (évaluation)

[1] motivant pour les élèves scientifiques, pas motivant pour les élèves littéraires.

Donc , en réalité, dans toutes les fiches qui constituent notre corpus, il s'agit « d'analyse » et non pas de « structuration du savoir» : ce qui va, automatiquement, entraver le déroulent de la séquence qui s'appuie sur le principe de compétence et non pas de la séance : nous allons faire une brève analyse des niveaux cognitifs dans les deux séquences :

-Connaissance : question de repérage

-Compréhension : consigne de lecture

-Application : les techniques rédactionnelles : prise de note, résumé, compte-rendu objectif

-Analyse : ……..

-Synthèse synthèse de textes, synthèse de l'information (mal présentée confondue avec l'évaluation du sens)

Evaluation : absente : pas de justification de prise de position dans le débat..

Comment voulons -nous avoir un apprenant doté de savoir, savoir-faire et de savoir-être nécessaires afin de résoudre les différentes situations-problèmes scolaires ou extrascolaires ??? tout cela est dû aux conséquences des mauvaises pratiques enseignantes.

Pour ce qui est du choix des contenus à enseigner avec les élèves, nous avons noté un grand problème:

Prenons, par exemple, l'argumentation qui représente un genre discursif qui s'étale sur les trois années du cycle secondaire : la défense d'une thèse (en 01ère AS), le plaidoyer et réquisitoire (en 02ème AS), le débat d'idées (en 03ème AS).

La progression est logique tout au long des trois ans, néanmoins, lorsque le problème relève de la pratique enseignante, quand l'acteur principal a du mal à sélectionner ce qui convient à l'activité pédagogique, cela devient dangereux . En effet, le contenu présenté en 03As, est déjà étudié (ou du moins figure officiellement dans les programmes) en 01ère AS ou en 03ème

AS, l'enseignement , dans ce cas, n'est plus significatif. Prenons, par exemple, « le rapport de but » : il représente un point de langue déjà étudié en 01ère AS dans un cours de lexique qui traitant tous les articulateurs logiques , y compris « le rapport de but ». Donc, en 03ème As , il est évident qu'on passe à un autre niveau dans les apprentissages et dans le cas contraire, l'enseignement n'est plus efficace. De ce fait, il est plus juste d'adopter « l'expression du but » comme point de langue syntaxique car il aborde « l'emploi » : (pour+infinitif) ET (pour que+ subjonctif) tout en indiquant à l'élève que « la proposition du but » est introduite par la préposition « pour » lorsque il y a le même sujet pour les deux propositions : principale et subordonnée circonstancielle. De plus, nous rajoutons, que « la proposition du but » est introduite par la locution conjonctive « pour que » quand le sujet de « la proposition subordonnée » est différent de celui de « la proposition principale ». Voila un enseignement significatif notamment dans un projet contextualisé tel que « l'appel » : c'est là où l'apprenant va réinvestir tous ses acquis.

La même remarque s'applique sur le compte-rendu objectif qui est une technique rédactionnelle de 02ème AS qui n'a aucun sens en 03ème AS (l'année où les apprenants devaient passer au compte-rendu critique). En effet, ce qui marque la progression dans les apprentissages c'est bien la progression dans les enseignements.

B.LES ETAPES

Pour ce qui est de ce point, il est impératif de suivre les étapes indiquées par les inspecteurs de la matière. Cependant, il est indispensable de savoir les mettre en place de façon fonctionnelle et significative. Cela n'a pas était respecté par les deux enseignantes lorsqu'elles présentent :

1. « la synthèse » (en CE) après la phase d'évaluation du sens.
2. De plus, elles exigent un repérage des indices d'énonciation dans la phase de synthèse (ce qui nécessite une autre lecture détaillée).

3. Dans l'évaluation du sens, elles proposent un commentaire d'un autre texte.

   Pour ce qui est de la PE, ce qui se fait est dramatique : pendant toute une année, l'une des enseignantes n'a pas présenté un compte-rendu de la PE ou une amélioration collective de PE tandis que la 02ème enseignante l'a proposé en fin d'année car elle s'est rappelé que se élèves avaient une épreuve officielle : le BAC.

C.L'activité de l'apprenant :

Concernant les activités relatives aux apprenants et aux enseignants, nous avons enregistré un seul rôle indiqué pour chaque acteur :
Pour ce qui est de l'enseignant, il formule des questions, quant à l'élève, il répond aux questions orales ou écrites proposées par l'enseignant.
On n'a pas constaté qu'il y a eu une implication de l'enfant dans son environnement scolaire. Il est toujours passif car il ne joue pas d'autres rôles : la socialisation du projet est absente.

Ainsi , le changement du rôle classique[1] de l'apprenant est parmi les premiers changements qui s'inscrivent dans la pédagogie d'intégration et qui ont marqué l'enseignement/apprentissage dans l'approche par competence.

C'est ce que nous avons pu repérér par cette modeste analyse qui sera approfondie par d'autres recherches ultérieures certainement.

[1] Comme récepteur passif.

4.5. Vérification des critères de réussite d'une bonne situation dans les deux séances de Compréhension écrite et de Production écrite:

La mise en place de la pédagogie d'intégration à l'échelle internationale a subi de nombreuses critiques de la part des chercheurs tels que Christian Puren qui énonce le concept de"paradigme d'adéquation"[1] et se pose la question suivante; *"Comment un manuel avec ses limites structurelles peut-il intégrer la perspective actionnelle[2]?*

En outre, dans son article ***"Pédagogie de l'intégration et integration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire"*** ,il critique vivement et concrètement les limites de la mise en place de la pédagogie d'intégration en Algérie.

Cependant, tant qu'il n'y a pas eu lieu à d'autres réformes et tant que le contexte pédagogique et didactique dans lequel s'inscrit le système éducatif algérien est toujours le même , (c'est-à-dire un enseignement effectué "dans et par" la pédagogie d'intégration et l'approche par compétences), nous devons penser aux remédiations qui s'adaptent aux contraintes éprouvées par les enseignants et qui relèvent de la réelle pratique de classe

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons adopté les critères de réussite d'une bonne situation d'intégration proposés par Roegiers.x. *"Des situations pour intégrer les acquis scolaires", 2007*

Nous avons essayé de les vérifier dans les deux séances qui représentent la totalité de la compétence scripturale : la Compréhension écrite et la Production écrite[3].

---

[1] Certes la langue cible est différente mais le contexte méthodologique est le même

[2] La journée d'étude du GERES « Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques » le 16 juin 2011.

[3] Vérification des critères de réussite d'une bonne situation dans les deux séances de Compréhension écrite et de Production écrite : Les numéros : 1,2,3 représentent l'ensemble des séances effectuées durant l'année scolaire 2022/2023 respectivement dans les 03 projets de la 03ème AS :
1.le texte historique, 2 le débat d'idées, 3 l'appel. Rappelons ici que nous nous intéressons la compétence langagière écrite qui englobe : la compréhension écrite et la production écrite (situation de réception et de

Grille n°08: Vérification des critères de réussite d'une bonne situation dans les deux séances de Compréhension écrite et de Production écrite

Enseignante 01 (Annexe n° 10)	Une situation d'intégration	Une situation nouvelle	Une situation débouchant sur une production	Une situation dont l'élève est un acteur	Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogique	une situation d'un niveau adapté	Des situations qui véhiculent des valeurs positives	Une situation significative pour l'élève	Une situation dont la présentation est accessible	Une situation valorisante pour l'élève
Séance de Compréhension 1.Texte d'histoire 2.Le racisme 3. Appel	1.oui 2.non 3.non	1.non 2.non 3.non	1.non 2.oui 3.non	1.non 2.non 3.non	1.oui 2.non 3.non	1.oui 2.oui 3.non	1.oui 2.oui 3.oui	1.oui 2.non 3.oui	1.oui 2.oui 3.non	1.oui 2.oui 3.non
Séance de production écrite 1.prise de note 2.sujet libre 3.sujet libre	1.non 2.oui 3.oui	1.non 2.non 3.non	1.oui 2.non 3.oui	1.non 2.non 3.non	1.non 2.non 3.oui	1.oui 2.oui 3.oui	1.oui 2.. oui 3. oui	1. oui 2. oui 3.oui	1. oui 2. oui 3.oui	1.oui 2.oui 3.oui
Enseignante 02 (Annexe n° 11) **Séance de Compréhension** **1**texte d'histoire **1**.texte d'histoire 2.Le racisme, 2. la vérité au malade **3**.appel	1.oui 1.oui 2.oui 2.oui 3.non	1.non 1.non 2.non 2.oui 3.non	1.oui 1.non 2.non 2.oui 3.oui	1.non 1..non 2.non 2.oui 3.non	1.non 1.non 2.oui 2.Non 3.oui	1.oui 1.oui 2.oui 2.oui 3. oui	1.oui 1.oui 2.oui 2.oui 3. oui	1.oui 1.oui 2oui 2.oui 3. oui	1.oui 1.oui 2.oui 2.oui 3. oui	1.oui 1.oui 2oui 2.oui 3. oui
Séance de production écrite 1. sujet libre 2 .préparation à l'écrit 3.intégration partielle	1.oui 2.non 3.non	1.non 2.non 3.non	1.oui 2.non 3.oui	1.non 2.non 3.non	1.oui 2.non 3.oui	1.oui 2.non 3. oui	1. oui 2.non 3. oui	1. oui 2.non 3. oui	1. oui 2.non 3.oui	1. oui 2.non 3. oui

- **4.5.1. Chez la première enseignante:**

Nous avons classé successivement les séances de CE telle qu'elles se manifestent dans les projets. Puis nous sommes passés aux séances relatives à la PE et nous les avons classées également selon leur ordre d'apparition dans les projets 1.Le texte historique, 2 . le débat, 03. l'exhortatif

Dans l'ensemble des séances effectuées par **la première enseignante**, nous avons enregistré 50% de l'ensemble où elle adopte la pédagogie d'intégration contextualisée alors que les autres séances soit 50% sont décontextualisées ou présentées sans intégration thématique ou situationnelle.

Pour ce qui est du 02ème critère, toutes les séances effectuées en CE et en PE soit 100% ne présentent guère une nouvelle situation par rapport à ce qui est connu par les apprenants . Toutes les séances étudiées sont déjà vues ou traitées en classe soit avec la même enseignante soit précédemment avec un autre enseignant. Cela provoque une certaine démotivation chez les élèves et de ce fait ils perdent l'envie d'apprendre. Ce qui impactera négativement le rendement scolaire de manière générale et l'acquisition du FLE plus précisément.

En 03ème lieu, nous avons noté que 50% des séances effectuées débouchent sur une production : partielle en CE ou intégrale en PE. Ceci est jugé insuffisant car la Production écrite est l'activité qui permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis de la compréhension en une production partielle. En outre, l'intégration totale permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis de la séquence. Cette mauvaise pratique entraîne une défaillance , voire un dysfonctionnement dans l'acquisition des compétences langagières de manière générale et plus particulièrement de la compétence scripturale

Concernant le 04ème point, nous avons noté que toutes les séances (CE/PE) soit 100% ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant . Ce dernier n'est pas considéré comme acteur de ses apprentissages, il est passif comme dans les anciens modèles méthodologiques classiques où l'enseignant monopolise ou s'approprie l'activité pédagogique. En effet, l'enfant ne participe pas, de manière constructive, dans l'élaboration de ses savoirs : seul l'enseignant

véhicule l'information , ce qui infecte le rendement de l'apprenant.

En 05ème lieu , nous avons noté un pourcentage de 66,66% relatif aux séances contenant des contenus qui ne correspondent pas aux objectifs déterminés par l'enseignante.

De plus, ce qui est déclaré par l'enseignante n'est pas représenté de manière concrète par un déroulement logique permettant la réalisation et l'atteinte des objectifs assignés.

En revanche 33,33% de l'ensemble des séances sont en adéquation avec les objectifs définis par l'enseignante. Autrement dit, il y a une logique et une cohérence entre les étapes du cours qui constituent l'ensemble du déroulement de la séance d'enseignement. Ainsi, de cette façon l'enseignante pourra atteindre facilement ce qu'elle a prévu dans ses objectifs spécifiques de départ

Ainsi, l'enseignante a tenté d'adapter son enseignement au niveau des apprenants. En effet, 83,33% représente l'ensemble de ces séances où l'apprenant n'a pas vécu des contraintes . Par ailleurs, 16,66% soit une séance (parmi les 06 séances réalisées[1]) constitue une situation non adaptée au niveau des élèves ce qui représente une entrave de l'activité pédagogique. Cela est dû, supposons-le, à une incapacité à simplifier la situation étudiée

Par ailleurs, nous avons noté un pourcentage de 100% représentant toutes les séances effectuées qui véhiculent des valeurs positives. Ce qui transmet les principes de la nation arabo-musulmane, des valeurs sociales, des vertus, des héros positifs, des actes d'héroïsme,…… sont les caractéristiques de notre société.

En revanche , 83,33 % représente des situations significatives pour l'élève : C'est-à-dire que l'élève se sent concerné par la situation en question : elle a un sens par rapport à son âge , ses préoccupations : ce qui entraîne une certaine motivation chez l'apprenant. En outre, 16,66% de l'ensemble n'est pas significatif, c'est dire qu'il n'intéresse pas les apprenants , il n'est pas relatif à leur centre d'intérêt.

[1] Qui constituent le total :100%

Par ailleurs, la plupart des situations proposées soit 83,33% représente des activités dont la présentation est accessible pour l'élève. En effet, la démarche adoptée dans le déroulement des séances permet une réalisation souple et flexible dans les étapes prévues par l'enseignante. Est flexible, toute situation qui ne présente pas des contraintes. Ce qui permet la transmission du message et l'atteinte de l'objectif. Par contre , nous avons enregistré 16,66% soit une séance qui n'a pas été accessible pour les élèves , elle est difficile à mener pour les apprenants

En outre, 83,33% des séances sont considérées comme valorisantes pour l'élève où il perçoit la difficulté à vaincre, une situation qui permet une réaction rapide afin de réinvestir les acquis dans le but de résoudre le problème posé.

Cette situation valorisante est complète c'est-à-dire elle est univoque, elle est pointue et directe. Pour ce qui est du reste, soit 16,66% (une seule séance) , elle n'a pas été valorisante.Donc le cheminement à suivre par l'élève est obscure, sa réaction est lente ou absente, elle est equivoque

Par la suite , nous allons procéder à l'analyse des mêmes critères dans les séances de CE et de PE conçues par la deuxièmes enseignante dans le but d'établir une comparaison entre les données obtenues .

- **4.5.2.Chez la deuxième enseignante:**

Par rapport à la première enseignante, , la deuxième enseignante a proposé plus de situation d'intégration enCE et en PE soit 62, 50 %, notamment en CE, c'est-à-dire les textes étaient ouverts aux enfants qui étaient contextualisés par une thématique actuelle, réelle du milieu des enfants. Tandis que 33,33% représente les séances qui étaient dépourvues de situations d'intégration qu'elles soient partielle ou totale (intégrale)
Par ailleurs 87,50% des situations n'étaient pas nouvelles . C'est-à-dire elles sont déjà connues par les enfants ce qui provoque une certaine monotonie dans l'apprentissage et dans le déroulement. De ce fait, les élèves se sentent démotivés car l'enfant devient curieux et intéressé quand il veut découvrir les nouvelles situations .Pour le reste, soit 12,50% (une seule séance) qui présente une nouvelle situation ce qui est jugé très insuffisant par rapport au nombre total des séances (08 séances annuelles dont 05 consacrées à la CE et 03 pour la PE)

Pour ce qui est du 03ème critère, nous avons remarqué que 62,50% des séances débouchent sur une production c'est-à-dire la CE se termine par une production d'intégration partielle et pour la PE , les activités constituent des situations où l'élève va réinvestir ses acquis des séances et de toute la séquence .
Pour le reste, soit 33,33 % quelles soient de CE , elles ne se terminent pas par des productions partielles et pour la PE, elles ne constituent pas des activités d'écriture, mais elles sont des séances de préparation à l'écrit.

En ce qui concerne le 04ème critère , nous avons noté un pourcentage de 87,50% représentant des séances dans lesquelles l'élève n'est pas acteur de son apprentissage : ce n'est pas lui qui contribue de manière efficace dans la construction de sons savoir. Cela est jugé « exagéré » car s'inscrire dans l'APC c'est inciter l'apprenant à construire son savoir, sons savoir-faire, son

savoir-être. Il s'avère clairement que l'enseignement est de type magistral, tel est le cas avec la 01ère enseignante (100% l'élève n'est pas acteur). Nous avons noté une seule séance soit 12,50% dans laquelle nous avons remarqué une certaine initiative de la part de l'apprenant.

Pour ce qui est du 05ème critère : la conformité des objectifs pédagogiques avec l'enseignement réel fourni , nous avons remarqué qu'il y a une moitié soit 50% qui représente des objectifs qui ne correspondent pas aux contenus proposés . L'autre moitié , soit 50% du total respecte le déroulement de la séance et les étapes conçus par l'enseignante:

Cela est dû soit aux objectifs qui sont difficiles à réaliser dans les conditions réelles, soit il y a une incompétence à prévoir un déroulement d'un enseignement qui respecte les objectifs déterminés au préalable. Ce dysfonctionnement entrave l'action pédagogiques car l'enseignant n'est plus canalisé , donc il perd le contrôle, il ne pourra pas atteindre les objectifs déterminés . De ce fait , l'acquisition du savoir est loin d'être atteinte.

En revanche , la plupart des situations soit 87,50% sont adaptés au niveau des apprenants , elles sont simplifiées, reformulées, rendues abordables selon le niveau réel des apprenants , leurs besoins réels en matière d'acquisition . Pour ce qui est du reste soit 12,50%, une seule séance qui n'a pas été adaptée au niveau des apprenants ce qui entraîne un dysfonctionnement cognitif chez les élèves qui ne pourront pas assimiler les savoirs et les savoir-faire.
En outre, les valeurs positives ont été enregistrées dans la plupart des séances soit 87,50%, il s'agit de véhiculer les bonnes manières, les vertus, les héros positifs car on fait partie de la même nation arabo-musulmane. Néanmoins, une seule séance soit 12,50% n'a pas transmis cet aspect de l'enseignement qui reste primordial dans toute activité pédagogique.

Ainsi, 87,50 % des séances sont significatives pour les apprenants , elles

concernent leurs centres intérêts , leurs motivations, leur actualité …. Ce qui va contribuer positivement dans la motivation pédagogique : facteur qui favorisera l'acquisition des savoirs. Pour le reste , soit 12,5% (une seule séance), elle n'avait pas de sens par rapport aux préoccupations des adolescents. Cette séance, n'a pas abouti à son terme car elle est difficile à assimiler par les enfants

De plus, la majorité des séances, soit 87,50% sont considérées comme accessibles car leurs présentations ont été rendues claires, avec des énoncés lisibles et dont le but est évident. Tandis que 12,50% soit une seule séance , n'a pas été accessible car nous n'avons pas perçu la clarté de l'élaboration ,l'énoncé est ambigu et le but n'a pas été évident .

Enfin , la quasi-totalité des séances soit 87, 50% ont été valorisantes pour les enfants. Autrement dit, chaque élève perçoit directement la difficulté qu'il faut franchir. Ces situations permettent une réaction rapide de la part des enfants. Ces situations sont complètes car elles sont pointues et directes . Pour ce qui est du reste , soit 12,50% (une séance) n'a pas été valorisante, car elle entrave la démarche de l'apprenant, elle ne permet pas une réaction rapide de l'enfant et elle n'est pas complète (équivoque).

4.6.Synthèse des données obtenues:

L'application de cette grille de vérification des critères de réussite d'une bonne situtaion d'enseignement de l'écrit en réception ou de production , nous a permis de constater que nombreux sont les aspects qui ne sont pas pris en consideration par les enseignants dans la pratique réelle du métier ..Il est à noter que l'absence de chaque paramètre aurait son impact sur le rendement de l'apprenant qui ne comprendrait pas son échec mais qui l'assume .

En effet, l'habileté à concevoir une grille d'observation (pour les travaux des enseignants)nécessite une réflexion profonde de la part des enseignants du cycle secondaire qui devraient définir et préciser les attentes de toutes les tâches demandées aux élèves. Cette capacité se développera progressivent et deviendra par la suite un acquis chez chaque enseignant.

Nous devons dire également que la grille que nous avons adopté et appliqué sur notre échantillon n'est pas unique dans le domaine de l'enseignement par et dans l'approche par competences.
D'autres chercheurs comme Tardif ont une autre vision pour une bonne situation d'enseignement : *« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »*.(Tardif. J, 2006, p. 22)
Tardif insiste su d'autres aspects :
« Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation, Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences , Déterminer les ressources mobilisables et combinables, Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources, Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement,Déterminer les ressources mobilisées et combinées, Circonscrire les situations de déploiement des compétences, Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées, Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation »(2006, p22)

Par ailleurs, d'autres chercheurs voient qu'il est nécessaire de prendre en considration d'autres paramètres . En effet, Scallon propose d'adopter les critères suivant :

« Situations de performance,authenticité,interactivité, aspect multidmensionnel de l'activité ; les processus en tant qu'objets d'évaluation, l'importance du jugement , la participation de l'élève à l'évaluation et l'autoévaluation, l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, les exigences (attentes et standards) »(Scallon,G.2004)

Tandis que Rogiers cite , comme nous l'avons indiqué plus haut :

"Une situation d'intégration -Une situation nouvelle - Une situation débouchant sur une production- Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogique-une situation d'un niveau adapté - Des situations qui véhiculent des valeurs positives- Une situation significative pour l'élève - Une situation dont la présentation est accessible - Une situation valorisante pour l'élève

Rappelons ici que notre choix pour les critères de Rogiers semble être le plus pertinent[1] car il propose les critères de façon univoque et déterminé. Cette simplicité permet même à l'enseignant novice de les mettre en place dès qu'il pense à concevoir une activité d'intégration .

Il s'avère indispensable que nous revoyions profondément la formation des enseignants apprentis et même les experts .: Comme nous l'avons mentionné plus-haut, les dysfonctionnements existent chez les deux enseignantes, certes d'un degré varié, mais le résultat est presque le même .Il est imperatif que chaque enseignant adapte ses enseignements selon le paradigme actuel.

[1] A nos yeux

- **Conclusion de l' analyse séquentielle :**

Cette modeste recherche nous a permis d'éclaircir certains points relatifs aux pratiques enseignantes. Rappelons ici, que nous avons pris comme échantillon toutes les séances qui concernent la CE et la PE effectuées réellement avec les élèves de la 03ème AS série scientifique.

Ces séances s'inscrivent dans les 03 projets relevant du programme officiel de l'enseignement du français langue étrangère en 03ème année du cycle secondaire. Notre analyse a tenté de cibler les différentes défaillances qui accompagnent l'action pédagogique afin de démontrer que les mauvais résultats scolaires ne reflètent pas toujours une incompétence de l'apprenant à réinvestir ses acquis. Ces résultats sont relatifs souvent à une mauvaise pratique de l'activité d'enseignement .En effet, le problème, rappelons- le, réside au niveau de la progression séquentiel. Nous avons catégorisé ces défaillances selon plusieurs ordres:

1.**Ordre circonstanciel** : : non respect du volume horaire alloué à la compétence de l'écrit (en CE et en PE) et non respect du lieu du déroulement de l'activité rédactionnelle [1]

2.**Ordre personnel** : mauvais choix individuel des contenus d'enseignement

3.**Ordre pédagogique** :relatif à l'absence de motivation dans le choix des supports écrits (CE) et dans la proposition des thèmes de redaction(PE)

4**. Ordre méthodologique** : mauvaises conceptions des questions taxonomiques, manque de précision dans la définition des compétences de bases sous-jacentes à la compétence langagière de manière générale et à la compétence scriptural et rédactionnelle plus précisément (situation équivoque) .

Pour ce faire, le ministère de l'éducation nationale doit revoir le problème de la formation des enseignants qui est assurée par les inspecteurs et non pas par des didacticiens car plusieurs principes n'ont pas été respectés dans les échantillons qui ont constitué notre corpus:

[1] Qui se fait à la maison (avec l'intervention des moyens auxicilaires) et non pas en classe : sous le contrôle de l'enseignant

Il ne s'agit ni d'un déroulement par séance ni d'un déroulement à la base de compétences , comme l'avait déjà mentionné Puren. C .
En réalité, on n'incombe pas la responsabilité aux enseignants seuls, car d'autres facteurs peuvent surgir et peuvent être impliqués (ils seront diagnostiquer par les recherches ultérieures)

Dans une recherche menée par Zohra Hassani**,** elle évoque la notion de ***« perception des enseignants vis-à-vis de l'APC »***. Dans son chapitre intitulé « *du curriculum aux outils de vulgarisations de l'APC* : *quelles perceptions des enseignants, p04* », elle explique*:*

« *…..pour certains qui s'étaient intéressés à la problématique dès 2003, l'approche par compétences consistait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs. Cette approche, selon eux (les enseignants enquêtés), consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Dans cette vision, l'accent est mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axés sur le discours de l'enseignant »*

Cependant, dans la réalité concrète en 2023, 20ans après l'installation de la réforme du système éducatif algérien, les enseignants conçoivent toujours leurs cours de la même façon traditionnelle et magistrale : les apprentissages concrèts et opérationnels restent toujours abstraits, théoriques voire allusifs .

Donc , le rôle des deux acteurs de l'action pédagogique est représenté , malheureusement , par le simple schéma de Jakobson « émetteur-message-récepteur *».*

5.Expérimentation de l'intégration dans le projet pédagogique : Absente dans les pratiques enseignantes actuelles :

5.1.Description et déroulement:

L'intégration dans le projet pédagogique est une phase primordiale dans l'enseignement par "compétences" et par " intégration" . Il est à rappeler qu'il s'agit d'une situation de socialisation où les acquis scolaires des élèves seront réinverstis de façon harmonieuse.

Comme nous l'avons remarqué dans l'analyse séquentielle précédente, cet ensemble de tâches est absent dans les pratiques enseignantes de notre échantillon étudié.
C'est la raison pour laquelle , nous n'avons pas pu vérifier réellement l'enseignement/apprentissage par le projet pédagogique chez les deux enseignantes.

Ainsi, nous devons souligner que souvent les enseignants font allusion à ces projets dans les activités d'intégration de l'évaluation summative ou certificative. En s'adressant aux apprenants , ces formules sont omniprésentes dans les sujets de production écrite conçus par les enseignants du cycle secondaire: *" vous êtes membre dans une association/ vous faites partie d'une équipe qui veille sur la protection de la nature/ Ta classe a participlé à la plantation des arbres dans l'entourage de l'école/ vous faites partie de l'association "Médecins du monde/ vous êtes journaliste et tu fais partie d'une équipe de rédaction……..."*

Nous devons dire que toutes ces situations, et bien d'autres, auraient pu être exploitées réellement par les apprenants dans des projets pédagogiques collectifs qui permettraient aux élèves de réinvestir leurs acquis plus concrétement.

Cependant , ces enseignements demeurent encore allusifs et les finalités de l'enseignment dans la pédagogie de projet qui favorise l'acquisition par intégration et socialisation sont loin d' être atteintes .

Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche menée (Ousseur.F,2008,P179) [1] nous avons voulu démontrer, a priori, que l'élaboration du journal lycéen[2] a un impact sur l'apprentissage du français notamment à l'écrit .Pour ce faire l'évaluation que nous adoptons s'inscrit dans les méthodes off-line dans la mesure où on compte évaluer un produit final et qui est « le journal lycéen » réalisé par des lycéens algériens.

A cet effet, nous avons pris un échantillon de 20 élèves réparti en deux groupes :
- un 1er groupe composé de 10 apprenants qui ont collaboré dans la réalisation du journal ;
- un 2ème groupe composé de 10 élèves d'une autre classe[3].
Nous avons distribué le journal [4]tel qu'il a été édité la première fois avec les fautes D'orthographe de conjugaison, de cohérence…...

Nous avons demandé à chaque élève de procéder à la correction des erreurs en prenant en considération les critères d'évaluation suivants :
1-Temps imparti à la correction.
2-Nombre d'erreurs corrigées.

Nous avons abouti à la fin de cette partie aux résultats résumés dans le tableau ci-dessous : (résultats du test d'évaluation)

Groupe n°1(comité de rédaction)	Groupe n°2 (autres élèves)
Critère n°01 : 01heure Critère n°02 : correction à100%	Critère n°01 : 02heures Critère n°02 : correction 25%

[1] dans un mémoire de magister
[2] Souvent cité mais jamais exploité dans les activités d'intégration (même au baccalauréat)
[3] Qui ne faisaient pas partie du comité de rédaction.
[4] Nous citons brièvement l'expérimentation à titre indicatif.

5.2. Principaux résultats obtenus:

Nous pouvons remarquer d'emblée que le groupe qui a répondu aux critères de réussite est celui qui a contribué à l'élaboration du journal lycéen. Ce groupe a veillé à la gestion du temps car en élaborant le journal, il a appris, en plus du savoir linguistique, un savoir méthodologique. Quant à la nature des erreurs corrigées nous avons constaté que la totalité des erreurs a été corrigée. Le groupe a corrigé d'abord les fautes d'ordre orthographique (les « s » oubliés, les accents), et grammatical (accord des verbes, l'utilisation des auxiliaires ….) puis les élèves ont fait des relectures afin de cibler toutes les ambiguïtés qui peuvent induire le lecteur en erreur. Les différences entre les deux groupes sont vraiment nettes ce qui peut être expliqué par de nombreuses raisons :

- le projet débouche sur une fabrication concrète :

Soulignons ici l'importance de la production concrète du « faire » qui met en mouvement les représentations en les confrontant au réel. Ce « faire » rend indispensable la mobilisation de schémas de pensée ou d'action, des réinvestissements créatifs souvent surprenants et l'élaboration de conduites nouvelles.

-le projet a une prise de pouvoir sur le réel :

C'est un produit qui débouche sur une véritable reconnaissance sociale, il doit avoir, à cet effet, un impact sur l'environnement, qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être nouveau. De cette action sur le milieu, découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé lui(Re) donnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore .De ce fait les élèves font état de compétences indéniables qui désormais sont reconnues au-delà des murs de la classe.

-Le projet s'accompagne d'une modification du statut de l'enfant, du formé, suscitée par une co-gestion des projets unissant formés et formateurs :

Cette cogestion peut prendre la forme de bilans coopératifs réguliers où on fait le point sur la tâche en cours et sur les acquisitions qui s'opèrent, dans lesquelles l'enfant ou le formé n'est pas ce minus que couvre la pédagogie traditionnelle, mais est un pied d'égalité avec le formateur, même si les fonctions et les expériences de

chacun sont différentes.

-Le projet repose sur une autre approche du savoir :

Ce savoir est pensé comme un apprentissage et non pas comme un enseignement. Ce savoir est fonctionnel et non académique, car débouchant directement sur une action, une production tangible. Le projet suppose une approche constructiviste voire reconstructiviste : le savoir se construit dans une recherche-action transformant la réalité.

-**La pratique de ce projet favorise une autre conception de l'évaluation :**

Chaque projet étant une action sur le milieu, ce milieu réagit par un « feed-back », un effet en retour .D'une façon plus scolaire, il est possible aussi d'évaluer si les objectifs inhérents au projet ont été atteint par chacun des participants, en ne perdant pas de vue que certaines acquisitions vont demander du temps et seront évaluables que plusieurs semaines, voire plusieurs mois après.

- A. L'écriture des articles :

- Répartition des rôles :

Les élèves étaient répartis en petits groupes en fonction des rubriques choisies. Ils se trouvent donc en situation d'échanges et d'interactions de communication à l'intérieur de cette organisation à gestion coopérative. Nous avons veillé à l'alternance de groupes affectifs (réunion d'amis), avec des groupes de besoins (des "forts avec des plus "faibles") et des groupes d'intérêt (élèves réunis par l'attrait d'un sujet).

-Caractéristiques des différents types d'articles :

Par la rédaction d'articles qui étaient insérés dans le journal lycéen, la production d'écrits des élèves a pris un tout autre sens. En effet, les élèves n'ont pas écrit pour "faire plaisir" à l'enseignant comme cela se produit souvent mais pour informer leurs lecteurs : le journal avait donc une fonction d'écrit social, ce qui était très motivant pour les adolescents. Cette phase d'écriture a permis l'application d'une pédagogie différenciée, puisque chaque élève avait la possibilité de travailler en

suivant son propre rythme, tout en gardant en tête la date butoir de remise des articles aux chefs de rubriques pour ensuite lancer la publication. Les textes de notre journal lycéen peuvent être classés de la sorte :

- Textes à caractère expressif.
- Textes à caractère informatif,
- Textes à caractère poétique ou ludique,

. B.Les compétences développées par la création du journal lycéen :

Ce projet de type interdisciplinaire a permis de faire prendre conscience aux élèves et aux enseignants d'une nécessaire transversalité de certains apprentissages, tant au niveau des opérations cognitives, qu'à celui de certains objectifs d'ordre méthodologique.

Il a conduit aussi à travailler sur la dimension socio-affective, car les élèves étaient amenés à exprimer leurs positions, à s'ouvrir à celles des autres et à vivre les conflits et la négociation.

En outre, il est certain que fabriquer un journal, le rédiger, l'imprimer, l'échanger, c'était un excellent moyen de percevoir les problèmes de l'information, et d'exercer l'esprit critique face à ce qui est écrit et par ce fait on répond à l'objectif défini par l'institution et qui est : « *adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias* ».

- B.1.Les compétences transversales :

  comme la Construction de la personnalité ; .Désir de connaître et envie d'apprendre : . Apprentissage de la vie sociale, écoute des autres : . Acquisitions de méthodes de travail , Compétences dans le domaine de l'éducation civique :

- B.2.Les compétences linguistiques acquises ou développées :

- Pratique orale de la langue : .Lecture : .Productions d'écrits :

Nous avons essayé, après ce long parcours, de démontrer que « *le journal lycéen* » est utile en précisant comment cette expérience peut être bénéfique pour l'apprentissage de l'écrit en intégrant les acquis scolaire en langue française dans le cadre de la pédagogie du projet intégré.

Il est à noter que les exemples de projets sont multiples , il suffit juste que chaque enseignant s'inscrive dans cette optique afin de rendre les projets pédagogiques concrèts et réels . Ceci permettrait par la suite de développer de nombreuxes compétences transversales et disciplinaires .

III. Perspectives didactiques pour l'application de la pédagogie de l'intégration :

01.Cadre du contexte francophone :

L'école africaine francophone est, hier comme aujourd'hui, le théâtre d'une tension entre enseigner en français, langue du colonisateur, passé entre temps, grâce à l'évolution sociolinguistique et didactique de son statut, à français langue seconde et français langue d'enseignement dans le contexte universitaire.

L'école coloniale africaine était une institution qui fonctionnait avec l'idéologie du monolinguisme, c'est-à-dire avec le français comme seule langue digne pour une scolarisation parce que porteuse d'universalité et de civilisation. Cette réalité commence à changer avec l'intégration de la langue anglaise dans l'enseigneent primaire en Algérie

Cette réalité reste coincée entre la vocation d'une éducation à visée internationale, cas qui justifierait la priorité à un enseignement en anglais puis en français, et une éducation dont l'ambition nationalitaire est nettement affirmée, option qui encouragerait soit l'enseignement en langues nationales, soit la prise de la décision politique d'un enseignement plurilingue (arabe, français et anglais).

Selon les chercheurs, Il est urgent que le continent africain s'engage dans la science et que cette dernière puisse en dernier ressort le féconder. Pour qu'elle invente sa modernité, il faut que l'Afrique assume non seulement ses connaissances traditionnelles, mais encore prenne en compte les connaissances scientifiques. Il s'agit de concilier tradition et capacité d'invention.

02.Les acquis scolaires dans une perspective évaluative:

Depuis plusieurs années déjà, le système éducatif algérien est engagé dans des changements profonds pour accroître son efficacité et répondre aux défis de la société d'aujourd'hui. Deux grands chantiers ont essentiellement été lancés : celui des programmes scolaires, récemment reformulés sous la forme de compétences, et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de toute réforme dans un pays tellement vaste et diversifié.

De plus, peut-on raisonnablement modifier les manuels scolaires, peut-on s'engager dans une réforme des programmes si, dans le même temps -voire même préalablement - on ne mène pas une réflexion sur l'évaluation des acquis des élèves ? Si les programmes et les manuels scolaires mettent en avant le développement des compétences des élèves, il paraît logique et raisonnable d'évaluer ces derniers sur les compétences acquises. Mais peut-on évaluer leurs compétences ?

Ces questions étaient encore impertinentes il y a 20 ans[1], tant tout le monde était persuadé qu'il ne pourrait jamais exister qu'une seule façon d'évaluer les élèves ; leur poser une série de questions sur chaque matière. Le défi de trouver et de mettre en œuvre une manière plus adaptée d'évaluer les élèves est aujourd'hui en Algérie, à l'instar de plusieurs autres pays dans le monde, d'une actualité qui peut en surprendre plus d'un.

Afin d'introduire la problématique de l'évaluation des compétences des élèves, partons d'une petite étude de cas[2]. Lors une épreuve d'évaluation, on soumet à quatre élèves un dialogue à compléter. Les répliques d'un des deux interlocuteurs sont données, celles de l'autre sont à compléter par les élèves, à un endroit marqué par des pointillés. Quatre élèves ont effectué les productions suivantes :

-le premier a répondu en un français correct, sans faute d'orthographe, mais sa production ne respecte pas les répliques données ;
-le deuxième fournit une réponse adéquate aux phrases du dialogue, des phrases

[1] Avant l'avènement de la réforme de 2003
[2] Réalisée par des chercheurs spécialisés

bien structurées, mais avec une foule de fautes d'orthographe ;
-le troisième a également une réponse adéquate aux répliques données, sans aucune faute d'orthographe, mais les phrases ne sont pas bien formées ;
-le quatrième n'écrit pas les répliques à l'endroit des pointillés ; en revanche, il produit un texte dans lequel, en langage indirect, il reconstitue tout le dialogue dans un français impeccable.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la note qu'ils attribueraient à ces quatre élèves, c'est pour le quatrième élève que les notes varient le plus -entre 0 et 10 sur dix, ce qui est témoin d'un malaise-, mais c'est également pour celui-là que les notes sont globalement les plus faibles.

Or, quand on leur demande auquel de ces quatre élèves ils confieraient des tâches qui requièrent la maîtrise de la langue, c'est le quatrième que tous désignent. C'est donc au plus compétent en langue qu'ils attribuent le moins de points. Ceci illustre le fossé qui existe entre l'école et la société, avec ses attentes : lorsqu'ils évaluent, les enseignants accordent plus d'importance à des aspects scolaires de la production (l'élève a-t-il exécuté ce qui lui est demandé), qu'à la compétence de l'élève. Ce n'est pas naturel pour eux d'évaluer les compétences des élèves .

Donc on peut dire que l'approche par compétences a changé les fonctions de l'évaluation : : c'est l'émergence de l'***évaluation interactive.***

3. Problématique de l'évaluation des compétences dans la pédagogie de l'intégration :

L'approche par les compétences vise à remédier à ce déficit lourd de conséquences pour la société toute entière. Comment ? En soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école.

En procédant de la sorte, on estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent. Cela fonctionne assez bien sur le plan des apprentissages, à condition que le dispositif pédagogique de l'enseignant permette aux élèves de travailler en tout petits groupes à certains moment, mais seuls aussi à d'autres moments, parce que c'est seuls qu'ils devront devenir compétents.

Sur le plan de l'évaluation se pose une question importante : peut-on évaluer la compétence de l'élève ? Il était facile de leur soumettre une liste de questions sur des savoirs (restitution) et sur des savoir-faire (applications), mais évaluer leur compétence réelle, est-ce possible ?

La réponse est oui, à certaines conditions : -« *Tout d'abord, les compétences doivent être rédigées de manière à pouvoir être évaluées. Par exemple, formuler une compétence sous la forme « respecter son environnement » ne prête pas à l'évaluation, sauf qsi l'enseignant, se transformant en une mouche par un coup de baguette magique, pouvait suivre le moindre acte de chaque élève, en situation naturelle. L'école ne peut malheureusement pas se le permettre, sauf peut-être si les classes ont des effectifs très réduits*[1] *(une dizaine ou une quinzaine d'élèves) »* (Roegiers.X 2000,P 85).

Pour mieux expliquer la démarche , le même auteur ajoute :[2]*« Si on veut évaluer cette compétence, il est nécessaire de la formuler de manière plus restrictive, moins riche sans doute, mais plus concrète, plus réaliste, (…). . -Ensuite, le nombre de compétences doit être limité : 2 ou 3 par discipline et par année constitue un maximum. (…) -Les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence que l'on a définie. (….)- Enfin, les épreuves d'évaluation doivent être rédigées de manière telle que l'évaluation que l'on fait des compétences des élèves soit une évaluation juste. Par exemple, si l'on ne proposait à l'élève qu'une seule occasion de vérifier sa maîtrise, on ne pourrait pas tirer des conclusions valables sur son degré de maîtrise de la compétence ».* (Roegiers.X 2000,P 85).

---

[1] Et comme nous le savons tous , ce n'est pas le cas en Algérie

[2] Certes la citation est longue , mais elle engloble toutes les conditions indispensales à la mise en place de la pédagogie d'intégration

Ce sont les principes sur lesquels reposent la pédagogie de l'intégration, ou encore l'approche par les compétences de base où la situation d'intégration consiste à donner à l'élève la possibilité d'exercer la ou les compétence(s) visée(s). Elle est en fait une « situation d'apprentissage de l'intégration ».L'élève fait un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs (grammaticaux, lexicaux, culturels), maîtriser des savoir-faire (savoir lire, traiter l'information, écrire des textes variés, etc.) et savoir agir en situation (maîtrise des rituels de la communication écrite et orale).

Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui « mobilise l'ensemble de ces acquis». En quelque sorte il apprend à intégrer toutes ces ressources.. Cette phase d'intégration consiste en l'élaboration d'un produit final de communication (une affiche, un recueil de contes, une bande dessinée, des lettres diverses, des rubriques de journaux, etc.) qui permet de vérifier que l'élève a effectivement appris à communiquer c'est donc une «activité d'évaluation » qui doit se faire impérativement individuellement. C'est aussi le moment de la métacognition qui permet à l'élève de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages, d'identifier les erreurs et les réussites et surtout de revenir sur la dimension méthodologique, les outils, les méthodes afin d'accomplir les tâches d'intégration.

3.1.Les tâches d'intégration :

On appelle tâche d'intégration toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé.

En effet, la perspective qui privilégie l'action de l'élève, ce qu'il doit faire, considère avant tout les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Dans le cheminement du scripteur/lecteur, l'apprentissage de l'écriture /lecture est aussi un processus (Hayes & Flower, 1986; Tardif, 1992/1997; Charolles et al., 1989; Meq, 1995) qui, au sens général, consiste en une suite d'opérations se succédant en fonction d'un but (Legendre, 1993). Celui-ci est généralement vu en trois étapes, soit

la « planification, la réalisation et l'évaluation » de la tâche globale, en écriture (Hayes et Flower, 1986) et « l'avant, le pendant et l'après » (Giasson, 1990) en lecture. Ce sont, dans ce domaine, la définition de l'objectif à atteindre, le fractionnement des tâches, l'ordonnancement des tâches, la gestion des ressources temporelles, matérielles et humaines (Genest et Nguyên, 1990).

Cette chaîne de prises de conscience implique une autre prise de conscience importante, celle portée sur sa propre façon d'apprendre, grâce à une réflexion par rapport à la manière d'apprendre. La prise de conscience est le passage du « comprendre » à « apprendre ». Il ne suffit pas de faire et de savoir, mais « savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire (Doly, dans Grangeat, 1997).

Selon l'approche cognitiviste, la motivation du scripteur/lecteur est construite tout au long de sa scolarisation, tout comme ses connaissances. Il s'agit aussi de le rendre responsable de ce travail, à la fois inconscient et conscient, sur lequel, l'enseignant n'a pas d'emprise directe. Pour un apprenant motivé, apprendre, c'est se fixer un but et trouver les moyens pour y arriver. Le processus d'écriture et de lecture étant interne au scripteur/lecteur, la gestion mentale des tâches, de l'ordre de l'évocation d'images mentales visuelles ou auditives (De La Garanderie, 1974)[1] n'est réellement efficace que si elles sont sous-tendues par un projet.

3.2.L'intégration scripturale ;

Concernant les composantes du sujet de production écrite : d'abord, les sujets doivent être ancrées dans des situations de communication ; le choix de l'un ou l'autre de ces sujets se fera au regard de la pertinence qu'il présente par rapport aux apprentissages et éventuellement par rapport aux objectifs d'intégration qu'envisage l'enseignant. Le contexte situationnel est primordial.

[1] Tous les auteurs cités dans cette partie indiquent que l'exploitation du terme « tâche »est indispensable dans la pédagogie d'intégration. Pour ce faire , le nouveau rôle de l'apprenant devra s'adapter aux nouvelles exigences pédagogiques dans le cadre d'une pédagogie de projet mise en place par des enseignants conscients de leurs rôles de médiateurs et d'accommpagnateurs.

Ainsi, la consigne doit être claire et concise. L'enseignant doit aussi préciser, quand il propose un sujet , la tâche rédactionnelle. Il serait bon que ce contexte se rapproche d'une situation habituelle en Algérie, afin de ne pas confronter l'élève à une situation nouvelle mais inconnue.

3.3.L'intégration en grammaire

A la fin d'une séance de grammaire, le professeur planifie une phase d'intégration dans laquelle l'élève aura à transférer ces structures vers une situation de communication authentique. Voici ci-dessous des exemples de situations d'intégration:

- Situation d'intégration avec la tournure impersonnelle: « Vous avez constaté plusieurs atteintes à l'environnement. Cette situation vous révolte. Etant membre d'une association de quartier de protection de l'environnement vous décidez de réagir. Rédigez un slogan dans lequel vous sensibiliserez les habitants de votre quartier aux conséquences du non respect de l'environnement.

  - Vous utilisez les tournures : il faut, il existe, il est impératif, il est important.

- Situation d'intégration avec la phrase passive. « Votre professeur de sciences naturelles vous a chargé de rendre compte d'une expérience portant sur la présence de glucides dans le pain (notion connue des élèves). Rédigez ce compte rendu ».

  - Vous utilisez 3 phrases passives, utilisez le présent de l'indicatif, ne dépassez pas 4 lignes

3.4.L'intégration en vocabulaire

Situation d'intégration : Une épidémie de typhoïde a provoqué le décès d'un élève de votre lycée. En tant que membre de l'association SOS Environnement de votre lycée, vous décidez de réagir. Rédigez un slogan destiné aux élèves, afin de les sensibiliser aux conséquences de la pollution de l'eau.

- Vous utiliserez les termes suivants : eaux d'égouts, déchets, ordures ménagères, typhoïde, fièvre.

Dans chaque situation proposée, il faut exploiter les composantes de la sitauation d'intégration , à savoir : le contexte, la tâche et la consigne

04.L'évaluation des compétences langagières dans une évaluation critériée

Qui dit situation complexe, dit production de la part de l'élève : la solution à un problème, une création originale de sa part, des propositions qu'il émet etc. Cette production complexe doit être appréciée à travers un ensemble de points de vue : c'est là le rôle des critères, souvent appelés critères de réussite ou de correction.
Un critère de correction est un principe que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale, etc. Un critère est donc un repère selon lequel on se place pour apprécier une production.
Comme l'explique la majorité des chercheurs *: «* Les critères de réussite sont invariables pour une capacité ou compétence donnée. Ils décrivent les qualités de la production attendue.[1]
Les indicateurs de réussite sont propres à chaque situation. Ils décrivent les signes observables ou mesurables qui permettent de statuer sur le respect des critères. Formulés de façon explicite, ils permettent à l'élève de s'autoévaluer.[2] »

Pour comprendre le fonctionnement d'une évaluation des compétences, il est nécessaire de distinguer ce qu'est un critère minimal et un critère de perfectionnement :Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. Par exemple, pour dire de façon minimale qu'une personne est compétente pour nager en piscine, il existe deux critères minimaux : un critère de mobilité (il faut se déplacer) et un critère d'équilibre (il ne faut pas couler). D'autres critères peuvent entrer en ligne de compte, mais ils sont moins importants : le critère de rapidité, d'élégance, de variété (des nages), etc. Ce sont des critères de perfectionnement.

Une tendance fréquente est celle de l'inflation du nombre de critères : comme on estime que tout est important, on gonfle la liste des critères. Or, il faut aussi éviter d'avoir trop de critères minimaux, parce qu'on risque d'être trop sévère. Pour

[1] Chez les enseignants du « FLE », le critère minimal est le même pour une compétence donnée: exemple « la cohèrence et la cohèsion » est indispensable pour la compétence rédactionnelle.(invariable)
[2] Le critère de perfectionnement varie selon les enseignants : l'emploi d'un mode de conjugaison, types de phrases, une boite à outil, contexte particulier……

déterminer si un critère est minimal, il faut se poser la question : " un élève qui échoue à ce critère, peut-il néanmoins être déclaré compétent ? ". Par exemple, un élève qui effectue une production excellente en histoire, mais qui fait plusieurs fautes d'orthographe, mérite certes de ne pas avoir le maximum, mais mérite-t-il d'échouer dans la compétence ?

Nous constatons, parfois, qu'il devient indispensable de limiter le nombre de critères de correction.
Les pédagogues ont déjà traité la question qui concerne la communication des critères aux élèves depuis longtemps. Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives.

Tout d'abord, les résultats d'une recherche (Bonniol, 1985 ; Jadoulle et Bouhon, 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen.

Ensuite, il s'agit là d'un levier gigantesque pour l'autonomie de l'élève, dans la mesure où cette liste des critères constitue une base pour des grilles d'autoévaluation, qu'il peut d'ailleurs construire lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation, qui elle-même déclenche des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Grangeat, 1998 ; Noël, 2001 ; Allal, 2001) mettent en évidence l'apport de ces types de pratiques dans la régulation des apprentissages.

5 .L e choix et l'exploitation des textes supports en classe du FLE

La sélection des textes utilisés nous semble -t-il devoir correspondre aux principes énoncés précédemment et , notamment , à la diversification (en raison de l'objectif de construction d'une compétence scripturale polyvalente , de la variété des élèves et des stratégies d'enseignement /apprentissage) ,à la recherche de la motivation , aux objectifs , aux savoirs à construire et aux difficultés rencontrées par les apprenants . Certains chercheurs pensent que l'étude d'un texte ne peut répondre aux problèmes que les élèves rencontrent dans l'écriture s'ils n'ont pas encore eu le temps de se poser des questions[1].

Dans cette perspective , les textes pourraient être choisis selon des catégories telles que : les sphères socio-institutionnelles , types ,genres , modalités , sources ,contenus , longueur …) mais aussi en fonction des difficultés , de leur forme et de leur mode d'apparition selon les apprenants et la démarche adoptée .

En revanche, il nous semble que ne proposer que des textes considérés comme achevés risque d'occulter le travail d'écriture et de conduire à ne parler en réalité que du texte et non de sa production. Les écrits littéraires fournissent encore d'excellents exemples de textes conçus, de diverses façons ,pour piéger le lecteur : textes ambigus susceptibles de diverses interprétations, textes « construisant » une interprétation globale qui sera trompée à la fin ,textes résistant à toute interprétation , textes amenant le lecteur à s'identifier à des personnages ou à des valeurs qu'il ne partage pas .Ces textes paraissent intéressants à lire, à analyser voire à écrire.

En outre, dans le cadre qu'on a proposé, les usages des textes sont diversifiés en fonction des situations, des problèmes rencontrés, des objectifs etc . Ils sont aussi à penser en relation avec les interactions lecture-écriture et les modalités de lecture, temporelles et techniques, qu'on a mentionnées dans cette partie de la recherche.

[1] Ils doivent interroger le texte pour pouvoir construire le sens et acquérir une compétence linguistique théorique : découverte du lexique et des structures syntaxiques qui seront concrétisés ultérieurement lorsque les apprenants les réinverstissent dans leurs productions écrites .(acquisition d'une compétence linguistique pratique)

➢ Conclusion de la partie pratique

Le dictionnaire de didactique du FLES précise les différentes déclinaisons de la langue : cible , de départ, de référence, de scolarisation, langue dominante, dominée, étrangère, …….Ce qui nous incite à nous préparer pour des recherches ultérieures .

En effet, quand on tente de définir la didactique des langues étrangères, elle s'échappe. Les trois éléments du triangle didactique : l'enseignant, l'apprenant et les contenus ne suffisent pas à Pierre Martinez pour rendre compte de la réalité de l'enseignement des langues aujourd'hui. A des questions telles que " Quels contenus enseigner ? Que signifie l'apprentissage d'une langue étrangère aujourd'hui ? ", ou " Qu'est-ce qu'une bonne description de la langue" ou « quelle meilleure méthode d'enseignement », on ne trouve pas de réponses définitives. Tout dépend de ce qu'on entend par « communiquer », par la découverte de l'autre langue, des conditions et du contexte de l'apprentissage et de l'enseignement, des politiques linguistiques. Car, pour nombreux didacticiens, la didactique n'est ni une technologie, ni une science, c'est une ***«*** praxéologie »[1] : une recherche sur les moyens et les fins, les principes d'actions, les décisions. Pour Martinez, la didactique s'inscrit dans " *un ensemble de processus cognitifs, sociaux, institutionnels et idéologiques qui sont la trame de l'apprentissage* ".

En revanche, la mise en place d'un partenariat didactique entre plusieurs acteurs assure l'efficacité du changement pédagogique qui impacte directement et sans intermédiaire, le rendement des apprenants . Et comme nous l'avons démontré par le biais de cette modeste recherche, nombreux sont les facteurs qui impactent les résultats scolaires des enfants : parfois l'enfant est considéré comme victime de son maître .

En outre, la progression dans cette recherche était une aventure : il a fallu traiter plusieurs aspects . Après une pré-enqête , on s'est aventurée avec les deux questionnaires :

[1] ,,Science ou théorie de l'action; connaissance des lois de l'action humaine conduisant à des conclusions opératoires (recherche opérationnelle, cybernétique, etc.)`` (Morf. *Philos.* 1980).*Construire une théorie du travail humain et des progrès de la technique, comme tente de le faire ce qu'on a nommé la praxéologie (Blondel, Action, 1893, p.206).*

Dans un premier lieu, celui des enseignants était adressé à 38 PES[1] de différents établissements de la wilaya de Ain Defla : il nous a permis de découvrir et diagnostiquer les différents dysfonctionnements éprouvés par les enseignants du cycles secondaire. C'était une occasion qui a explicité la nature des difficultés .

Dans un deuxième lieu , nous avons proposé le questionnaire des apprenants (40 élèves) qui a permis aux élèves de prendre la parole pour exprimer leurs avis, proposer des solutions, intervenir en faveur de l'action pédagogique.

En revanche , nous avons proposé une expérimentation d'une activité d'intégration (Avec 76 apprenants) à la suite du questionnaire ; c'était une modeste activité qui a comporté un ensemble de questions qui ont orienté la tâche rédactionnelle. Chaque apprenant avait le droit d'opter pour le choix de son sujet de production écrite . Cela nous a conduit à comprendre puis expliquer la démarche adoptée par les appenants

Par ailleurs, l'analyse séquentielle de toutes les séances de « Compréhension Ecrite, Production Ecrite » effectuées pendant une année scolaire (avec deux enseignantes de deux régions : Miliana et Alger) a constitué un défi pour nous (d'où commencer ? c'était la principale question que nous nous sommes posée). A partir du moment où nous avons déterminé les objectifs de notre recherche , on s'est lancé de façon harmonieuse dans la collecte des données et dans l'interprétation des résultats obtenus Enfin , nous avons fini par citer, à titre indicatif , l'intégration par le projet didactique.

Il est à rappeler que l'exploitation de chaque outil d'investigation était présentée, analysée puis commentée. A la suite de chaque étape d' investigation ,nous avons présenté une synthèse des données obtenues qui nous a permis de récapituler et d'interpréter les principaux résultats obtenus. Cette démarche , a constitué un tout divergent dans ses outils , mais convergent dans les données obtenues.[2]Ce qui nous a permis de répondre aux questions de recherche énoncées dans l'introduction de cette présente recherche[3].

[1] Professeur de l'Enseignement Secondaire
[2] Nous le pensons
[3] Revoir les questions de recherche de départ/ Introduction de cette présente recherche . P22

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le dictionnaire moderne de pédagogie, on trouve, au hazard, des définitions qui transcendent la conception classique de l'axe d'enseigner, conception qui reste légitime, mais qu'il convient peut-être de dépasser. L'enseignement n'est plus *"un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage*[1]*".* Selon les conceptions les plus récentes , il s'agit *d'*un ensemble d'activités cohérentes qui s'articulent autour de l'apprenant afin de lui inculquer des saviors, des savoir-faire[2]. De ce fait , l'enseignant médiateur devra provoquer ces apprentissages.

En effet, selon Perrenoud. P (2013), tout enseignant, pour qu'il soit digne de ce titre, devra maîtriser des compétences indispensables à l'exercice du métier:

"-Organiser et animer des situations d'apprentissage ;-Gérer la progression des apprentissages ;
-Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différentiation ;
- Impliquer les élèves ; -Travailler en équipe ; - Participer à la gestion de l'école ;
- Informer et impliquer les parents; -Se servir des technologies nouvelles ;
- Affronter les devoirs et dilemmes éthiques de la profession;
- Gérer sa propre formation continue et évaluer sa pratique professionnelle ."
Chaque compétence a constitué un chapitre entier.

Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif; enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de gestion englobe à la fois la facilitation et l'organisation de l'apprentissage.

Afin de pouvoir mettre en place toutes les compétences citées par Perrenoud, l'enseignant algérien devra s'inspier des programmes officiels puis s'inscrire dans un référentiel relatif aux politiques éducatives algériennes.
Ainsi , lorsqu'on consulte la littérature de la Pédagogie (pédagogie participative,

[1] Legendre Larousse 1988
[2] Et des savoir-agir voire des savoir-être

pédagogie de la découverte, etc.), la méthode d'enseignement qui permet le mieux[1] de s'assurer du degré des acquisitions est la « Pédagogie de l'Intégration ». Elle peut renseigner l'enseignant avec précision, une fois que la tâche proposée est évaluée, de la capacité réelle de chaque élève à transférer ces apprentissages dans la vie quotidienne, dans sa scolarité, son entourage, son milieu, etc. :*« Une situation d'intégration est le reflet d'une compétence à réaliser chez l'élève. »,* affirme Roegiers.

Cette pédagogie permet de vérifier immédiatement après chaque activité si l'élève est capable de sélectionner parmi ses apprentissages ce qu'il doit intégrer dans sa production. Il s'agit de le placer devant des situations simples et concrètes lui permettant de réinvestir ses acquis dans son discours, oral ou écrit. Si l'élève ne réemploie pas ses acquis et ses compétences, il les perd . Donc, cette pédagogie consiste à préparer l'élève pour produire des discours cohérents face à toute situation complexe qui nécessite une action ou une réaction verbale ordonnée de sa part. C'est aussi le préparer à l'écrit (et à la parole) en classe, en intégrant dans un discours inédit, original et spontané les différentes acquisitions langagières capitalisées : comment le préparer en classe ?, quel rôle faut-il attribuer à l'enseignant ?, quel impact auraient les pratiques enseignantes ? sont les questions que se pose la didactique du FLE et auxquelles, cette présente recherche a constitué une réponse possible .

En revanche , lorsque nous avons commencé cette thèse par la présentation des différents concepts théoriques , le fondement théorique nous a permis d'avoir une vue d'ensemble qui a cerné la termiologie relative à ce champ de recherche. C'est ce point de départ qui a justifié notre motivation pour notre thème ***« L'impact des pratiques enseignantes sur la mise en place de la pédagogie d'intégration chez les élèves de 03ème année secondaire »***

Dans le cadre de ce modeste travail, nous avons voulu démontrer que la bonne pratique d'une telle pédagogie, à savoir « la pédagogie de l'intégration », peut avoir un impact sur l'acquisition du langage écrit dans une double situation : la réception[2] et la production[3].

---

[1] Pour l'instant, en attendant un renouveau méthodologique dans les prochaines années
[2] En compréhension de l'écrit
[3] En expression écrite

En effet, le protocole de recherche que nous avons adopté, nous a permis de confirmer nos hypothèse de départ. Il s'agit d'une « ***recherche action*** » basée sur une expérimentation de terrain qui nous a incitée à extraire les conclusions suivantes :

Ainsi, la pré-enquête que nous avons menée auprès des deux établissements scolaires de Miliana et de Bourached nous a permis d'avoir une base de données qui a préparé une piste solide pour notre recherche . Nous avons analysé des copies d'expression écrite réalisées par des apprenants inscrits en 03ème année secondaire langues étrangères et ce afin de vérifier l'application de l'activité d'intégration dans les évaluations formatives et dans les rédactions intermédiaires. Ces documents sont authentiques certainement du moment où on les a vérifiés à la fin de l'année scolaire, sans que les rédactions soient demandées pour cette présente recherche[1] .

En revanche, après avoir distribué deux questionnaires : un premier destiné aux enseignants et un deuxième destiné aux apprenants, nous avons pu demander à 38 enseignants du cycle secondaire de formuler des sujets d'expression écrite. Cette activité nous a donné l'occasion d'analyser les sujets de production écrite des enseignants et de constater que nombreux sont les professeurs d'enseignement secondaire qui ne maîtrisent pas et ne respectent pas les critères de la formulation d'un sujet d'expression écrite.

En outre, le questionnaire des apprenants nous a démontré également que les élèves n'écrivent pas en français car ils ne comprennent pas certaines pratiques sociales ou contextuelles représentées dans la situation d'intégration (en essayant de représenter le monde extérieur, on propose à l'élève des situations complexes). Certains n'écrivent pas car la situation d'intégration constitue une entrave dans leur activité d'écriture ; l'enseignant ne respecte pas les éléments constitutifs de la

[1] C'est-à-dire les productions écrites étaient destinées aux enseignants responsables de ces classes pour une éventuelle évaluation sommative pendant le troisième trimestre de l'année scolaire .Pour ce faire nous les considérons comme documents authentiques .

situation d'intégration ce qui rend son sujet plus complexe et de ce fait cela a un impact sur la productivité des apprenants[1]

Ceci nous a permis de valider notre première hypothèse à savoir rappelons-le-:

H01.Certains apprenants ne produisent pas à l'écrit car la situation d'intégration constitue une entrave dans leur activité d'écriture car l'enseignant ne respecte pas les éléments constitutifs de la situation d'intégration ce qui rend son sujet plus complexe et de ce fait cela a un impact négatif sur la productivité des apprenants.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, nous avons eu l'idée de réaliser une activité d'écriture auprès des élèves de 03ème année secondaire, série langues étrangères et scientifique: nous avons proposé, deux sujets d'expression écrite traitant le même thème mais énoncés différemment. Cela nous a permis de constater que les apprenants produisent mieux à l'écrit quand la pratique réelle de la classe est objective : ils perçoivent l'importance de l'enseignement qu'ils subissent en classe quand il y a une bonne conception de la séance de l'écrit. L'expérimentation des deux activités d'intégration qui représentent la séance de la production écrite a démontré qu'il y a un impact direct entre les pratiques enseignantes et l'échec scolaire de nos apprenants

Par ailleurs, l'analyse séquentielle, nous a permis de révéler de nombreux dysfonctionnements : la grille d'analyse de toutes les séances nous a conduit à constater que les conceptions divergentes des séances d'enseignement sont multiples et les anomalies sont omniprésentes dans les différentes séances d'enseignement .Ces deux étapes nous ont permis de valider notre deuxième hypothèse :

H02.Certaines situations d'échec scolaires sont relatives aux mauvaises pratiques enseignantes qui correspondent aux séances de la séquence didactique[2]

[1] Un ou plusieurs éléments sont absents du sujet d'expression écrite proposé par l'enseignant «1. Le contexte qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation. Ou 2.
Les supports d'information sur la base de cette information l'apprenant va agir. Ou 3. La fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée. Ou 4. La tâche : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation. Ou 05. La consigne : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite »

[2] L'exploitation des nombreux outifs d'investigation nous a incités à garder deux hypothèses uniquement. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pensé à une troisième hypothèse. Les lacunes qui seront notées, seront corrigées par des recherches ultérieures.

Ainsi, souvent on incombe les échecs abusifs à la passivité des apprenants. Ce qui a fait l'objet de plusieurs recherches qui n'ont pas ménagé un effort dans la description des contraintes et les difficultés des apprenants. Par ailleurs, ce que nous avons voulu révéler, par le biais de cette recherche, est l'inverse : l'apprenant peut être la victime de son maître quand ce dernier n'est pas en mesure de connaître la responsabilité qui retombe sur lui : un bon enseignement entraine un bon apprentissage et quand il y a un enseignement effectif dans un cadrage épistémologique, il y a incontestablement « ***acquisition de la langue*** » et qui dit acquisition , dit « ***intégration des acquis*** ».

Selon le CECR : « *La perspective privilégiée ici est (…) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (…). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.»*

Pour un enseignant qui tenterait d'opérationnaliser cette définition très générale, il s'agirait de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, transformant ainsi la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai plongeant les élèves dans un exercice les préparant à devenir des « acteurs sociaux ». La tâche devra être orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement . Cette dernière constitue l'objectif majeur de tout projet pédagogique :

De ce fait, on s'est retourné vers "l'approche par compétences", qui avance une logique de compétences à acquérir et à investir par l'apprenant, et vers la "Pédagogie de projet", qui prône la construction active d'un savoir contextualité. Dans cette perspective , enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables : il n'y a pas d'apprentissage, s'il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom: Un bon enseignant est donc un « organisateur de situations d'apprentissage ». En fait, un enseignant, c'est quelqu'un qui fait du management, c'est à dire qui

coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis.

Certes, la communication ne constitue pas le seul objectif, elle est un moyen au service de l'action. Elle permet à l'élève d'agir pour réaliser la tâche. (résolution de problème). Lorsque l'enseignant sollicite l'élève pour parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole mais il s'agit avant tout d'un acte social.
En effet, lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Ces trois composantes ont été exploitées par l'analyse des sujets élaborés par les enseignants du cycle secondaire puis par notre grille de l'analyse séquentielle qui a explicité les aspects sous-jacents à l'acte d'enseignement.

Par ailleurs, l'approche par compétences tend à développer une compétence langagière définie en prenant en compte, dans chaque séquence d'apprentissage, les habiletés linguistique. On a souvent tendance à associer l'acquisition de compétence au développement de ce que nous appellerons provisoirement des savoir-faire assez *généraux, transversaux, tels argumenter ,structurer sa pensée, s'exprimer oralement et par écrit ,synthétiser des informations, transposer dans un autre langage, avoir confiance en soi , gérer l'information ,prendre recul, estimer ,vérifier ,gérer son temps, travailler en équipe ,chercher de l'information…….* (Il s'agit de l'intégration des acquis dans l'approche par compétences.) . C'est ce qui a été apporté par la réforme éducative de 2003: *« La pensée part de la pratique pour y retourner.* »[1]

Tout changement devra répondre à des nécessités d'évolution de la société. Il ne se fait pas en un jour ni en 20 ans [2], parce qu'il faut que les acteurs – les inspecteurs les directeurs, les enseignants- s'approprient cette réforme . On considère généralement qu'il y a trois étapes principales pour que ces acteurs rendent ce changement effectif dans les écoles algériennes:

[1] Paul Langevin, Écrits philosophiques et pédagogiques, 1947

[2] Depuis 2003, les lacunes persistent toujours: on exagère

1.La première étape est celle de la sensibilisation, de l'information « est- ce qu' on accepte d'entendre parler d'une autre manière de faire ? »

2- La deuxième étape est celle du changement de représentation : « est-ce qu'on fait évoluer notre manière de penser ? » c'est le rôle principal de l'information .Dans le cadre d'une réforme, ce n'est qu'à partir de ce moment- là qu'on peut véritablement parler d'adhésion . On ne peut adhérer que si on a bien compris ce dont il s'agit.

3- La troisième étape est celle du changement de pratiques: comment peut –on adapter nos exigences actuelles? C'est la question à laquelle nous avons essayer de répondre.

Par ailleurs, le système éducatif doit soulever des défis d'ordre interne et d'ordre externe:

Pour ce qui est du premier défi , il s'agit tout d'abord de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années : permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique .

Autrement dit, il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui. Il s'agit ensuite de permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification : il s'agit d'augmenter la qualité du système éducatif (son efficacité interne): cela pourrait être réalisé par l'adaptation des anciennes pratiques enseignantes qui entravent encore , à nos jours, la mise en place de la pédagogie d'intégration .

En revanche le système éducatif doit également surmonter plusieurs défis d'ordre externe.Il s'agit tout d'abord du défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatible aux exigences de mobilité professionnelle .Ces défis consistent à augmenter l'efficacité du système éducatif. C'est-à-dire le rendre plus apte à répondre aux besoins de développement économique et social du pays, dans un environnement mondial.

Rappelons ici que « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action"*. [1]

Enfin, le défi est à tout enseignant qui se veut honnête, effectif et responsable: le métier est plus sensible, plus pénible pour qu'il soit noble. Une pratique déffaillante ne reflète que les actions particulières de quelques enseignants, mais elle représente malheureusement un mauvais aspect dans le paysage didactique.
Perrenoud (idem) termine par un beau titre dans sa conclusion: "*vers un métier nouveau*?" qui indique que le rôle de l'enseignant n'est pas stable , au contraire il est toujours en perpétuels mouvements qui devront s'adapter aux exigences actuelles de la société algérienne et mondiale.

[1] Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942.

- **Liste des références:**

I.Ouvrages :

01.Astolfi.J-P (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF

02.Avanzini,G. (1996).*La pédagogie aujourd'hui.* Paris *:* Dunot.

03. Bakhtine in Todorov. (1981). « *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique* ». Paris : le Seuil.

04. Banin,J-P. (1998). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Paris : Éditions scientifiques européennes.

05. Bastien, C. (1997). *Les connaissances de l'adolescent à l'adulte*. Paris : Armand Colin.

06. Beacco,J-C.(2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

07.Beckers , J.et al. 2012. *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*

08. Benbouzid, A et Koïchiro, M. (2005). *La refonte de la pédagogie en ALGERIE : Défis et enjeux d'une société en mutation,* UNESCO, ONPS.

09. Bérard,E.(1991). *L'approche communicative: théorie et pratique*. Paris. CLE international.

10. Blampain, D et Al. (2006). *Mots, termes et contextes.* Paris : Agence universitaire de francophonie.

11. Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots: approche cognitive.* Bruxelles : De Boeck, Bruxelles.

12. Bouguerra , T. *Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde* . 1 avril 2014. Editions L'Harmattan . Paris.

13. Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.

14. Bracops,M. (2010). « *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Bruxelles : De Boeck.(02ème éd)

15*. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Collection Conseil de l'Europe. Paris : Didier*

16. Chartier.J.M. et al. (1998). *Lire et écrire : Produire des textes*. Tome01. Paris : Hatier.

17. Chesnet. D et al . (1994). « *G-Studio : logiciel pour l'étude en temps réel des paramètres de la production écrite*, L'année psychologique.

18. Cicurel,F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

19. Cicurel,F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

20. Coste,D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Didier

21. Crinon, J et Simons, G (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves : De l'analyse des situations scolaires à la formation* des enseignants.De Boeck Supérieur

22. Cuq, JP. (1991). Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques. Paris : Hachette.

23.De Ketel ,JM et al . (1988). *Le guide des formateurs, Collection Pédagogies en développement*. Bruxelles : DeBoeck

24. De Ketel ,JM et al (2008*) Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs.* Sous la direction de Gilles Baillat,*enseignants.* Sous la direction de Jacqueline Beckers

25. Denhière, G et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension et sciences cognitives*. Paris : PUF

26. De Vecchi,G et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes* . Paris : Hachette

27. Faerber.R (2004) *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe.* STICEF.

28. Falardeau, E et Al.(2007). *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche.* Canada : Presse universitaire de Laval, Canada.

29. Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF, Paris.

30. Filjalkow.J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Belgique : Edition Magnard.

31. Gaonac'h, D et al.(1996). *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.

32. Gaonac'h, D et Golder, C. (1998). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture.* Paris *:* Hachette.

33. Gaonac'H, D et Golder, C. (2001). *Enseigner à des adolescents*. Paris : Hachette.

34. Gérard J-F et BraibantJ-M .(2003). *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ?in Press*

35. Grandguillot.M.C. (2002). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.

36. Hadji, C. (1989). L'évaluation : règle du jeu. Paris : ESF.

37. Hadji, C. (1992). Penser et agir l'éducation. Paris : ESF.

38. Hameline, D (1979) *Les objectifs pédagogique en formation initiale et continue*. Paris, ESF, 1979. 14ème édition 2005)

39. Hayes.J et Flower.L.S. (1980). *Cognitive processes in writing*. Hildalle. NJ. Lawrence Erllaum.

40. Houssaye.J et al. (1996). *La pédagogie : une encyclopédie aujourd'hui*. Paris : Edition ESF.

41. Huber. M. (2005). *Conduire un projet-élève*. Paris : Hachette.

42. Jonnaert,P.(2000). De l'intention au projet.Bruxelles. De boeck,(03ème édition)

43. Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif algérien,* Casbah.

44. Karsenti,T et Al. (2008). *Former les enseignants du XXI e siècles dans toute la francophonie,* Agence universitaire de la francophonie.

45. Kristiva.J. (1969) *Recherche pour une sémanalyse*, Seuil.

46. Lagha, A. (2005). *Le livre scolaire : nouvelle vision*, ONP.

47. Le Boterf, E.G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Éditions d'Organisation

48. Maingueneau ,D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.

49. Maingueneau, D. (1996). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Ed Du Seuil.

50. Marin, B et Legros, D . (2008). *Psycholinguistique cognitive.* Paris *:* De Boeck.

51. Marmèche, C. (1996). *Résolution de problèmes et acquisition de connaissances*, Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation, Dunod.

52. Meirieu, PH . (1987). *Apprendre…oui, mais comment ?* Paris : ESF.

53. Paquay ,L et Altet M et al,(2012) .*Former des enseignants professionnels.Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*: 04ème édition : De Boeck Supérieur

54. Perrenoud, Ph. (1995). *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. Paris : ESF.

55. Perrenoud. P (2013). Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage**.** Collection dirigée par Philipe Mérieu. ESF

56. Perrenoud , P, (2017) .*Construire –compétences* .ESF

57. Pieron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presses universitaires de France.

58. Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.

59. Puren,C. (2002). *Une perspective co-actionnelle, co-culturelle,* in l'interculturel, APLV des langues modernes, tome 3, Paris.

60. Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris *:* ESF.

61. Rey.B et Staszewski,M. (2004). *Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes*. Bruxelles : De Boeck.

62. Richard, JF. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin

63. Richard, J.F. (1994). *Le raisonnement pour l'action : La résolution de problème*, Dunod.

64. Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours : Applications théoriques*, tome 01. Paris : ESF.

65. Rispail , M. (dir.) (2012). *Esquisse pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques*, Paris : L'Harmattan.

66. Rispail, M. (dir.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts,* Publications de l'Université de Saint-Etienne

67. Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université

68. Roegiers,X. et Gérard, FM. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

69. Roegiers ,X. (2004). *L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

70. Roegiers, X . (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

71. Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires.* Bruxelles : De Boeck.

72. Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

73. Scardamalia, M et Bereiter, C. (1998). *La rédaction de textes : Approche cognitive,* Lausanne Delachaux et Niestlé.

74. Scallon, G. (2004) . *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Montréal : Renouveau pédagogique

75. Tardif, J (2006).*L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*
Chenelière Education

76. Tardif.M et Lessard .(2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Presse de l'université de Laval.*

77. Tricot, A. (2017). *Apport de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique*. Paris : CNESCO

78. Van Dijk, TA et Kintsh, W. (1983). *Stratégies des discours et compréhension,* New York Academic Press.

79. Vigner, G.(1982). *Écrire : éléments pour pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

80. Vigotsky.L.S.(1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

81. Zarate,G et Al. (2003).*Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

82. Zegrar, B.(2006) . *Français :deuxième année secondaire*. Alger : ONP.

II.**Documentations scolaires nationales:**

01.Commission nationale des programmes : Référentiel général des programmes, Document interne. (Janvier 2006).

02.Document d'accompagnement du programme. (Avril 2005)

03.Document d'accompagnement du programme de français :03ème année secondaire. (Juin 2011

04.Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat. (Octobre 2008).

05.Guide méthodologique des programmes (Février 2009).

06Progressions annuelles : Langue françaire. Juin 2021.Ministère de l'éducation nationale

III.Documentations scolaires Internationnales

01. Guide pratique du formateur (2023). (AUF)
02.Ministère de l'éducation . (2001)« La formation à l'enseignement :Les compétences professionnelles de l'enseignant ».
03.Ministère de l'éducation .(2011).Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante..Québec.2011
04.Programme d'études français langue d'enseignement.(1996). Québec.

IV.Thèses et mémoires

01.Ammouden, M.(2007). *« Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la langue étrangères en 1ère année de licence de français »*, **Mémoire de magister,** Université Abderrahmane Mira . Béjaïa.
02.Berkaine .M.S. (2016). *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité* ? **Thèse de doctorat**.Université Paul –Valéry Montpellier 03
03.Guidoume. M, (2009). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : cas des PES da la wilaya de Tiaret.,***Thèse de doctorat.** Université d'Oran
04.Ousseur,F.(2008) Approche de la presse francophone dans l'enseignement secondaire algérien par le projet d'un journal lycéen. **Mémoire de Magister.** Université SAAD Dahlab.Blida…
*05.*Zetini A. (2006). *Analyse des procédés d'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Cas du cycle secondaire en Algrérie.* **Thèse de doctorat** . Université Mentouri Canstantine

V. Revues et articles :

01. Courtillon, J. (2006). *« L'apprentissage de la grammaire par le texte »*, Le français dans la monde, n°331.

02.De Ketele,-M. (2018). *« Des tâches complexes et de leurs enjeux, Didactiques en pratique »*, N°4, 22-32.

03.Hassani. Z (2022). « *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants* », Insaniyat.

04.Puren , C. (2018) *« Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire* » TDFLE, Travaux de Didactique du Français langue Étrangère, n7 °/ 72

05.Lenoir,Y. (2014). *« L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique »* . Recherches en Éducation - n°19

06.Parmentier.P et Paquay.L. (2002). *« En quoi les situations d'enseignement/ apprentissage favorisent-elles la construction de compérences »*. Université de Louvain

07. Sabatier . C .(2018) ***«*** *Compétences professionnelles et rapport à la langue dans un programme de formation des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien »* (Teacher Learning and Professional Development Vol. 3, No. 1, August 2018, pp. 39 – 55 **)**

08. Saleur,C. (2014) *« Situation d'apprentissage et séquence didactique »*. ESPE

09. Zetini. A . (2009) « *Quelles interactions lors de la production écrite ?»* Synergies Algérie, n05, Gerflint, (p27-38)-

VI.Dictionnaire :

-CUQ ,J-P. (2004).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : Asdifle, CLE Internationnal.

➢ Sitographies :

01. Adam ,J.-M., 2019, « *La notion de texte* », in *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : http://encyclogram.fr.

02. Benhouhou,N « L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 14-15 | 2001, mis en ligne le 31 janvier 2012, consulté le 06 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/insaniyat/9662 ; DOI :https://doi.org/10.4000/insaniyat.9662

03. Bourguignon ,C« Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », .samedi 10 mars 2007. http://www.aplv-languesmodernes.org .consulté en décembre 2023

4.« Lecture-écriture et pratique réflexive chez les passeurs pédagogiques de la commission scolaires de la région de Sherbrooke » .
https://www.slideserve.com/aimon/chaire-de-recherche-du-canada-sur-l-intervention-ducative. 07.12.2012. consulté le 29.10.2023

05.Sociodidactique. https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/.consulté le 20.11.2023

6.Souchon,M « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen* [En ligne], 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 09 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/semen/2981

07. Rodriguez, S. (2001).« *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* », Site Internet www.uned.es/ca-tudela/révista/n001/art-8.htm,

08.Rougier, B. (2009) « *Construction d'une séquence pédagogique ».* En ligne sur le site de l'Académie de Versailles – Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées. http://sbssa.spip.ac-rouen.fr/?TERMINOLOGIE-BO-no35-du-17-09-92.

LISTE DES RÉFÉRENCES:

Liste des annexes:

Annexe n°01 : Lettre de janvier 1904 à Oskar Pollack , Kafka ……...425
Annexe n°02 : Le questionnaire destiné aux enseignants……427
Annexe n°03 :Réponses aux questionnaires destinés aux enseignants……429
Annexe n°04 :Le questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire…….....449
Annexe n°05 :Réponses aux questionnaires destinés aux apprenants ……450
Annexe n°06 : Expérimentation d'une situation d'intégration : sujet n°01……..470
Annexe n°07 Expérimentation d'une situation d'intégration : sujet n°2…….471
Annexe n°08 Expérimentation d'une situation d'intégration :**Rédactions** pour sujet n°01…….472
Annexe n°09 : Expérimentation d'une situation d'intégration :**Rédactions** pour le sujet n°02……..……..482
Annexe n°10 : Séquences annuelles de **l'enseignante n°01**……493
Annexe n°11 : Séquences annuelles de **l'enseignante n°02** ……..538

➢ Annexe n° : 01 Lettre à Oskar Pollak

Cher Oskar !

Tu m'as écrit une lettre charmante qui demandait, soit une réponse rapide, soit pas de réponse du tout ; quinze jours ont passé depuis sans que je t'aie écrit, ce serait impardonnable en soi si je n'avais des raisons. D'abord je ne voulais t'écrire que des choses bien pesées parce que ma réponse à cette lettre me paraissait plus importante que toutes les autres (malheureusement je ne l'ai pas fait) ; ensuite j'ai lu d'un trait le *Journal* de Hebbel (près de mille huit cents pages), alors qu'autrefois je ne le prenais toujours que par morceaux, auxquels je ne trouvais aucun goût. J'ai quand même commencé de façon suivie, au début en me jouant, pour me sentir finalement comme l'homme des cavernes qui, ayant roulé une grosse pierre devant l'entrée de sa caverne, par jeu et pour rompre l'ennui, est pris d'une sourde frayeur en voyant que la pierre le prive d'air et le plonge dans l'obscurité. Il tente alors avec une étrange ardeur de la déplacer, mais maintenant elle est dix fois plus lourde et, pour retrouver l'air et la lumière, l'homme angoissé doit tendre toutes ses forces. De même je n'ai pas pu toucher une plume de tout ce temps, car à embrasser du regard une telle vie, qui s'élève continuellement sans faille, si haut qu'on peut à peine la suivre avec sa longue-vue, on ne peut pas garder la conscience en paix. Mais il est bon que la conscience porte de larges plaies, elle n'en est que plus sensible aux morsures.

Il me semble d'ailleurs qu'on ne devrait lire que les livres qui vous mordent et vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un coup de poing sur le crâne, à quoi bon le lire ? Pour qu'il nous rende heureux, comme tu l'écris ? Mon Dieu, nous serions tout aussi heureux si nous n'avions pas de livres, et des livres qui nous rendent heureux, nous pourrions à la rigueur en écrire nous-mêmes. En revanche, nous avons besoin de livres qui agissent sur nous comme un malheur dont nous souffririons beaucoup, comme la mort de quelqu'un que nous aimerions plus que nous-mêmes, comme si nous étions proscrits, condamnés à vivre dans des forêts loin de tous les hommes, comme un suicide — un livre doit être la hache pour la mer gelée en nous. Voilà ce que je crois.

Mais toi tu es heureux, ta lettre rayonne positivement, je crois que tu n'étais malheureux autrefois qu'à cause de ces relations qui ne te valent rien, c'est bien naturel, on ne prend pas de bain de soleil à l'ombre. Mais que je sois responsable de ton bonheur, ne le crois pas. Au mieux, je le verrais ainsi : un sage, dont la sagesse était cachée à ses propres yeux, rencontra un fou et s'entretint un moment avec lui de choses apparemment très lointaines. La conversation finie, comme le fou veut rentrer chez lui — il vivait dans un pigeonnier —, l'autre lui saute au cou, l'embrasse et lui crie : merci, merci, merci. Pourquoi ? La folie du fou avait été si grande qu'elle avait montré au sage sa sagesse…

J'ai l'impression de t'avoir fait du tort et d'avoir à te demander pardon. Mais je n'ai connaissance d'aucun tort**.** **Ton Franz.**

Franz Kafka (janvier 1904) Traduction française :Œuvres complètes La Pléiade, tome 3

LISTE DES ANNEXES:

Annexe "2".

Questionnaire destiné aux enseignants

-Etablissement :

Age :

Expérience professionnelle :

I- Questions sur les représentations :

1-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse

-autres

2-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ;

-autres

3- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Il répondent aux critères de la pédagogie de projet

-Autres

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

06Pou l'enseignement de l'écrit, décrivez voytre activité en classe (comment vous faites) ?

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ?(Quels critères

PA

à prendre en considération)

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

11.D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui

-non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

P2

Annexe 03 : Réponses des enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : Ahmed Zabana (Aunt)

Age : 28 ans

Expérience professionnelle : Stagiaire

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse X

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ; X

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Je pense qu'elle n'a rien apporté

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet X

-Autres

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

Deux parties : Compréhension de l'écrit et la production écrite

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

On doit savoir les activités pédagogiques : Activité d'exploration et de découverte, Activité de structuration, activité de synthèse, activité d'évaluation de sens, activité d'intégration, activité d'intégration.

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Au début de la séquence, après la séance de compréhension de l'oral.

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Je propose le sujet de la situation d'intégration
Je corrige les copies et je prends les fautes au tour
Donner le tableau à faire évaluation
L'élève refait le travail
Je corrige pour la dernière fois les copies et je fait le compte rendu

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Je propose deux sujet au choix
Je dois respecter les trois points de la production libre
Contenu, la tache et les consignes

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Niveau 1ère année
Certains pensent que le progrès scientifiques et technologique ne porte que des avantages
Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous présentez votre point de vue de l'aide des arguments

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui -non X

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Certains apprenants n'ont pas intéressé à la matière ou ils ont un problème de la rédaction.

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Le travail n'a aucune relation avec le sujet.

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : A.E.K. OULADHA El. Abadia

Age : 25 ans

Expérience professionnelle : 5 ta. graine

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse ✓

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ; ✓

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Je pense qu'elle m'a rien apporté

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet ✓

-Autres

3

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

2 parties : la compréhension et la production écrite

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

On doit suivre les activités pédagogiques suivantes :
I. Activité d'exploration. II. Activité de structuration
III. Activité d'évaluation des sens. IV. Activité de synthèse
V. Activité d'intégration.

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Au début de la séquence, après la séance de compréhension orale

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Je propose le sujet de la situation d'intégration
Amener les élèves à relire en classe
Redonner les copies aux élèves
Donner la grille d'autévaluation
Recorriger les copies

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Je propose deux sujets au choix
Je dois me tenir aux trois points de la production libre =
Le contexte, la tâche, la consigne

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Niveau 3ème Année
Vous êtes un membre dans la société de la défense de l'apprentissage des langues étrangères. Vous essayez de sensibiliser vos camarades sur la nécessité et l'importance de ces langues. Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous utilisez des arguments convaincants

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui ✓ -non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Certains apprenants n'ont pas intéressés à la matière

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Le travail n'a aucune relation avec le sujet de la production

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : El Afaf

Age : 27 ans

Expérience professionnelle : Stagiaire

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ;

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

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

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet

-Autres

5

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

.....Compréhension de l'écrit.....
.....Evaluation d'intégration.....

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

P 5

On donne des textes aux apprenants ; puis on les analyse (

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Entraînement à l'oral (technique d'expression écrite + application) production écrite
Le compte rendu de la production écrite

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Consignes de compréhension
+ syntaxe + lexique
production écrite

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

L'internet est un moyen de lecture. Dans un
court paragraphe, rédigez un court texte argumentatif
dont le quel vous parlerez des avantages de l'internet

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

X-oui -non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Les apprenants ont beaucoup de fautes de langue, car ils n'ont appris pas bien la grammaire, ainsi

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

P6

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : Slimani Djellaul (~~Bouaatba~~). Tacheta

Age : 23

Expérience professionnelle : 01 an

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire ✓

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ; ✓

- sans objectifs ;

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Elle est très importante

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet ✓

-Autres

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

I. Questions sur la compréhension de l'écrit

I. Points de langue II. Expression écrit

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

P 1

I. Compréhension de l'écrit : Activités (d'exploitation et de découverte de structuration de synthèse d'évaluation d'intégration)
II. Production écrite : 1. Evaluation diagnostique (1er jet)
Préparation à l'écrit (donner aux élèves leurs 1er jet puis prendre le 3ème jet (PE)

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Evaluation diagnostique : annoncer le sujet de l'expression écrite (1er jet) P.E.

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

On récrit le sujet de l'expression écrite
On souligne les mots clés
On élabore un plan à suivre

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Le contexte
L'attache
La consigne

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité chez l'enfant
Ecrivez un court texte argumentatif, dans lequel vous présentez votre point de vue

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui -non ✓

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

1) Ils ne comprennent pas le thème de l'expression écrite
2) Ils n'aiment souvent pas s'exprimer en français

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : Slimani Djeffoul (Tacheta).

Age : 23 ans

Expérience professionnelle : 1 an.

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire ✓

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ; ✓

- sans objectifs ;

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

.....

.....

.....

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet ✓

-Autres

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

1) Questions sur la compréhension de l'écrit.....
2) La production écrite 3) Points de langue.....

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

P9

- Les activités de la compréhension de l'écrit : d'exploitation et de découverte, de structuration, de synthèse, d'évaluation d'intégration
- L'expression écrite : 1er jet, 2ème jet

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Evaluation diagnostique au début de projet (1er jet)
L'expression écrite à la fin de projet (2ème jet)

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

On réécrit le sujet de l'expression écrite

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Le contexte - L'attache - La consigne

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Le sport est une activité physique qui permet à l'homme de voir une bonne santé
Que pensez-vous de la pratique régulière du sport ?

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui -non ✓

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Les apprenants ne comprennent pas le thème
N'ont pas un bagage linguistique et ils savent pas s'exprimer

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

P10

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : ADDADI Elhadj . Ain Bouyahia

Age : 23ans

Expérience professionnelle : 03 mois .

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire ✓

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ;✓

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Je pense que cette réforme doit apporter à l'enseignant beaucoup de progression mais en réalité elle n'arrive pas à améliorer vraiment le niveau de l'enseignant.

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet ✓

-Autres

A1

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

Une épreuve de français au secondaire se compose des questions autour du texte plus l'expression écrite.

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

P A1

qui concerne la production écrite : premièrement, il y a la présentation du sujet aux apprenants, après, faire la correction des copies après le compte rendu : la correction des fautes après une amélioration collective d'un travail.

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

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

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Une séance de production écrite doit être claire parce que à travers le sujet de la production écrite l'élève peut écrire sa rédaction.
.....
.....

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Premièrement, il faut prendre en considération l'environnement de l'élèves quels sont les sujets actuels aussi le niveau de l'élève (son bagage linguistique).
.....

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Sujet : Aimez-vous aimez la vie au passé sans science comme celle d'aujourd'hui, la vie actuelle avec la technologie.
.....
.....

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui -non ✓

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Le problème c'est que l'élève n'arrive pas à construire même des phrases simple en français ils ont déjà l'idée que la langue française est difficile

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Vraiment la rédaction "hors sujet" ne répond pas aux critères de cette épreuve.

pr

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : Hanari Boumediene Rahima.

Age : 23 ans

Expérience professionnelle : 1 an enseignée au lycée.

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ;

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

L'élève peut apprendre beaucoup de choses en connaissant les objectifs visés

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet

-Autres

p13

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

Une épreuve de français se divise beaucoup plus sur la compréhension de la question

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

p13

Au compréhension de l'écrit je fais les 3 activités
pendant la séance suivante écrit pour les apprenants
écrits je leur donne le sujet au départ ensuite je fais le
projet (la grille) enfin la compréhension écrite

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

je commence d'abord par l'évaluation diagnostique
(production de départ) ensuite j'entame la
compréhension de l'oral puis je passe à l'écrit

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

je prends en considération des questions de
compréhension plus un ou deux points de fonctionnement
de la langue

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Le portable est un moyen de communication qui a
révolutionné le monde
Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous
défendez cette thèse

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui \ -non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Les élèves n'ont pas la capacité de relier entre
de construire des phrases justes

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

P14

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : ADDADI Elhadj à Ain-boucif.

Age : 23 ans.

Expérience professionnelle : Une année (1)

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire ✓

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ; ✓

- sans objectifs ;

-autres ~~RAS~~

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Elle ne respecte pas le niveau des apprenants.

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet ✓

-Autres

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

Compréhension écrite
production écrite

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

1/ Esprit de l'intérêt
2/ Activité d'exploration et de découverte
3/ Activité de structuration
4/ Activité de synthèse

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Après la compréhension de l'écrit je passe le sujet (une seule fois).

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Je lance le sujet aux apprenants
J'explique le thème et je donne aux apprenants le plan du travail
Une séance pour la préparation à l'écrit
Enfin je demande aux élèves de faire la production écrite

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

Je dois bien choisir le thème donné
Je donne la grande partie pour la compréhension de l'écrit
Deux ou trois questions de grammaire
Bien choisir le sujet de la production écrite

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Vous êtes pour la protection de la nature. Rédigez un court texte dans lequel vous présentez votre point de vue en respectant les consignes suivantes : donner des arguments employer des articulateurs logiques - utiliser des verbes et d'expressions d'opinion.

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui -non X

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Les apprenants ne donnent pas une importance à cette partie (Ils basent sur la 1ère étape)

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Ils ne savent pas appliquer leurs informations
Par exemple ils savent qu'est ce qu'un compte rendu mais ils n'arrivent à l'appliquer sur le texte.
(problème de compréhension)

P 16

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : de ADDADI EL Hadj à Ain Beyda

Age : 23 ans

Expérience professionnelle : 2 ans au lycée 1

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

-sans objectifs ;

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

la reforme est important pour l'enseignement du français car elle a précisé l'objectif de cette langue qui était étrangère et aussi elle a renouveler la méthode d'enseignement et aussi le contenu

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet

-Autres

17

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

Je pense que les élèves sont faibles donc il faut leur proposer une épreuve dans toutes les parties pour mieux écrire et aussi conjuguer (du début à la fin)

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

- pour moi, j'annonce le sujet et j'explique la façon de travail en [illegible] le plan, en fait une [illegible] débat oral pour les donner une idée et puisque [illegible] manque de temps, je la laisse à faire à la maison.

17

Le sujet de la production écrite est fait à l'avance. Les élèves peuvent être enregistrés de donner une grande importance mais malheureusement la réalité est un tant soit peu grand et ignoré

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Pour le moment de l'écrit est je donne le sujet (ou projet) durant la séance de la compréhension de l'écrit. Exactement à la dernière activité d'intégration

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

Pour moi, la séance de production écrite est importante pour l'élève si il travaille seule mais on voit tant que ça est fait il n'aurait même pas la note juste. (Je propose un bon sujet)

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

- la première critère : la langue
- le sujet (hors sujet)
- les règles d'orthographe
- la structure (la forme)

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Sujet : Votre lycée a été choisi pour faire une compétition intellectuelle avec un autre lycée

Rédigez un texte narratif d'où vous raconterez le déroulement de cette compétition en utilisant les verbes au passé l'imparfait et en utilisant les mots d'opinion

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui X-non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

Le problème c'est que les élèves n'ont pas l'habitude d'écrire ils préfèrent faire le copié collé on trouve une technique (mémoire) et aussi ils savent faible.

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

Elle répond à certains critères comme la langue, la structure mais elle ne répond pas au sujet demandé ce qui explique son manque de compréhension

p18

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

-Etablissement : Bathia .

Age : 24 ans

Expérience professionnelle : stagiaire depuis 02 ans.

I- Questions sur les représentations :

01-Que pensez-vous de l'enseignement du français en Algérie

-nécessaire

-progresse

-régresse X

-autres

02-Quel est votre avis à propos de l'enseignement du français avant la réforme du système éducatif ?

-aléatoire ;

- sans objectifs ; X

-autres

03- Quel est l'apport de cette réforme pour l'enseignement du français langue étrangère ?

A savoir la région où on travaille, et les conditions vécus. ex: élève qui étude à Mihana par rapport un élève qui étudie à Bathia, c'est une grosse inter Valle

4-Que pensez-vous des sujets de production écrite proposés au baccalauréat ?

-Ils facilitent la tâche rédactionnelle

-Ils répondent aux critères de la pédagogie de projet

19

-Autres X

II- Questions sur les pratiques de classe :

05-Quelles sont les parties que comporte une épreuve de français au secondaire algérien ?

1/ Compréhension de l'écrit

2/ Situation d'integration

06-Pour l'enseignement de l'écrit, décrivez votre activité en classe (comment vous faites) ?

p19

On va suivre les différentes activités pédagogiques (CECR) Compte rendu

07-Quand est-ce que vous procédez à l'écrit ? (Les moments dans le projet)

Evaluation diagnostique
Compréhension de l'écrit
Production écrite

08-Comment concevez- vous une séance de production écrite ?

- Présentation du sujet traité
- Souligner les mots clés
- Faire un plan (planification du texte)
- Rédaction

09-Comment préparez-vous une épreuve écrite conçue pour un examen ? (Quels critères à prendre en considération)

La partie de la compréhension du texte (question direct, les Q.C.M.)
la partie de la situation d'intégration
(La clarté du question)

10-Proposez un sujet personnel pour une production écrite d'un examen.

Dans le cadre de votre établissement ; faites un compte rendu.
objectif du texte étudié

11. D'après votre expérience d'enseignement, est-ce que vous pensez que tous les apprenants répondent au sujet d'une épreuve écrite au baccalauréat ?

-oui ✗non

12- Comment expliquez-vous :

-l'absence de rédaction ? (les apprenants ne rédigent pas)

parce qu'ils ne comprennent pas la consigne du sujet du baccalauréat

-la rédaction « o » zéro ? (Rédaction hors sujet ne répondant pas aux critères de cette épreuve)

C'est la même raison de la compréhension du sujet.

P20

- **Annexe « 4 »**

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire

Identification :

Age :

Sexe :

III- **Questions sur les représentations :**

1-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

2-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

3-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

4-Aimez-vous apprendre cette langue ?

5-Si oui, dites pourquoi ?

6- Si non, dites pourquoi ?

07-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

08-Gue pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

IV- **Questions sur les pratiques de classes :**

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?

-Est-ce la production de l'écrit ?

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?

-à la situation d'intégration ?

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

Annexe 05 : Réponses des apprenants.

Annexe 05

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : ..18.. ans

Sexe : ..féminin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

...Je pense que les langues étrangères un chose très important.....

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

les langues étrangères enseignées dans votre lycée.
France - español - Englis

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

.....C'est le français.....

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

.....Oui.....

05-Si oui, dites pourquoi ?

....Si oui parce que.....
.....

06- Si non, dites pourquoi ?

.....
.....

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

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

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ? /1

.....
.....

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

.....

.....

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

...lesciaque.....Compresshension.oral...esscrcie.....

.....

.....

.....

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

.....non.....

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

.....01..séances.....

.....

.....

.....

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?..~~.....~~

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?...~~.....~~

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

P2/

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 20

Sexe : féminin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

Je pense que les langues très importante

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

Español, Englais, français

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

La langue étrangère la plus pratiquée est le français.

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

Oui, c'est une langue importante dans l'algerie, y pour travailler votre pays

06- Si non, dites pourquoi ?

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

les enseignants de français en général est très Comprant. les élève y simpatique

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

les enseignants de mon lycée es difarent contre les autres pas a par le seule ouffa

/3

P 3/

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

le programme Très facile est bien y compris tous

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

lesciqune, compréhension écrit,...
l'expression écrit, Exercice

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

Non

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

une séance

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....
-Est-ce la production de l'écrit ?....X....

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....
-à la situation d'intégration ?..X...

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

la lecture des livres y le dessionaire

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 19

Sexe : Femenine .

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

Les Langues étrangère en Algérie sont important pour notre vie

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

Les langues étrangère enseignées dans notre lycée : Français- Anglais Espanol .

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

Français

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

parceque est une langue important en Algérie

06- Si non, dites pourquoi ?

/

/

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

toutes les professeurs sont simple mais il y'a notre professeurs sont anormale

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

Les professeurs en mon lycée anormale .

/5

P5

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

.....
.....

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

lexique - compréhension de l'écrit
~~co~~ Expression écrite - expression oral
Exercices
.....

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

N.o insuffisantes

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

une séance
.....
.....
.....

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?...✓

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?...✓

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

Savoir d'écrir les mots français
les nouveaux mots
.....
.....
.....

6

P6

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 19

Sexe : Masculin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

France. Am Les langues étrangères c'est en Algérie c'est Culture

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

Français, Anglais, Espagnole

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

Français

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

Parce que c'est ma rêve

06- Si non, dites pourquoi ?

/

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

Les enseignants de français en général son déferent son Sexe et Sa fatigue

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

Les enseignants de mon lycée son déferent

/4

p7

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

Le programme du français en classe terminale elle change

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

Lexique
Compréhension écrit et Oral
Expresion écrit

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

Non

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

(4 projet)

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ? ✓

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ? ✓

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

Dedigez les expresion écrit dans la class
Les dix conseil

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 19

Sexe : feminin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

tres important

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

français - english - español

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

français

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

parce que cette en langue en algerien est un tres important l'âge

06- Si non, dites pourquoi ?

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

elle est tres sampatique

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

9

9

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

facil

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

Lexique Expression écrit - exercice

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

Nous

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

1 Seance

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?....~~/~~....

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?..~~/~~...

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

Lire des Livres - Lecture

P10

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 17.....

Sexe : ~~Fe~~MASculaire

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

.....

.....

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

ESPANOL – FRANCais – ~~E~~NGLISH.....

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

Francais.....

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

oui.....

05-Si oui, dites pourquoi ?

cest la langue très important pour nous les Algerien (l'Travail).....

06- Si non, dites pourquoi ?

X.....

.....

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

j'aime pas ~~Beaucoup~~ les enseignat de Francs.....

~~parce que~~ parce que ils très Sympathique mais

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

11.....

.....

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

.....
.....

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

.....
.....lexique - expression écrit - essence.....
.....
.....

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

.....Non.....

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

.....
.....1 Séance.....
.....
.....

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?.....V...

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?...V...

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

.....la lecture au français.....
.....
.....
.....
.....
.....

RAS

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age :.....

Sexe : ..F.....

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

.....

.....

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

.....

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

.....

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

..Oui.....

05-Si oui, dites pourquoi ?

.....

.....

06- Si non, dites pourquoi ?

.....

.....

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

Je pense que les profeseurs de français.....

.....

.....

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

.....

.....

13

RA 3

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

.....
.....

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

lexique - Compréhension
l'expri.....
.....
.....

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

.....

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

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

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?.....

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?.✓....

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

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

P14

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 18 ans .

Sexe : femme .

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

Les langues étrangers en Algérie très important pour la culture algeriennes

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

L'anglais, Français, Espanîol

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

Français.

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

C'est une langues très important et la deuxième langue en Algerie ~~...~~ trés

06- Si non, dites pourquoi ?

.....

.....

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

Les enseignants de français en général sonts très sempatics

.....

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

15

.....

.....

15

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

Très deficile

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

Lexique, Comprehension écrit, Comprehension oral, Expression écrit, exercices

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

Non

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

une seance

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?... ✓

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?... ✓

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

- Il faut lire des documents en français
- Il faut traduire les mots deficile

p16

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 18 ans

Sexe : féminin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

Je pense que les langues étrangères est une chose très important dans la société et peut remplace l'arabic après ... ans

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

français - Englais - Espanôl

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

c'est la français

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui, bien sur

05-Si oui, dites pourquoi ?

Pour moi je l'aimme logiquement, emplus de ça elle devien un signe de culture dans la société

06- Si non, dites pourquoi ?

.....

.....

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

Je ne sais pas, mais chaqu'un son tolee

.....

.....

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

ils sont stressant, annoyl

.....

19

P 19

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

Pour moi il est pas changé mais difficile un peut

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

lexique - comprehension ecrit - exercice

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

Non

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

une fois

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ? .....

-Est-ce la production de l'écrit ? ✓

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ? .....

-à la situation d'intégration ? ✓

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

lire des document français

P18

Questionnaire destiné aux apprenants de 03ème année secondaire :Langue Etrangère

Identification :

Age : 18

Sexe : féminin

I- **Questions sur les représentations :**

01-Que pensez-vous des langues étrangères en Algérie ?

je pense des étrangères très important pour le travaille.

02-Quelles sont les langues étrangères enseignées dans votre lycée ?

Englais, Françia, espanol

03-Selon vous, quelle est la langue étrangère la plus pratiquée en Algérie ?

Français

04-Aimez-vous apprendre cette langue ?

Oui

05-Si oui, dites pourquoi ?

pour travailler matie de français

06- Si non, dites pourquoi ?

/

7-Que pensez-vous des enseignants de français en général ?

les ensignants de Francais en gineral c'est des profe très intélegent (elegen)

08-Que pensez-vous des enseignants de votre lycée ?

les ensegants de mon lycée est diference mis madam ouiza c'est une belle profe de français.

19

P 19

09-Exprimez votre avis vis-à vis le programme du français en classe terminale.

.....
.....

Questions sur les pratiques de classes :

10-Citez les différentes activités (séances) effectuées en classe.

.....lexique comphensio écrit, oral, esphensio.....
.....
.....ecrit, Exercices.....
.....

11-Pour les séances consacrées à l'écrit, sont-elles suffisantes ?

.....Non.....

12-Quel est le nombre de ces séances dans le projet ?

...une Séances.....
.....
.....
.....

13- Quand vous êtes face à un sujet d'examen, quelle est la tâche qui vous semble difficile à accomplir ?

- Est-ce la compréhension de l'écrit ?.....

-Est-ce la production de l'écrit ?..... ✓

14-Si vous avez des difficultés en production écrite, cela est dû à quoi ?

-à la compréhension du sujet ?.....

-à la situation d'intégration ?..... ✓

15-Que proposez-vous pour faciliter la tâche rédactionnelle ?

.....- redige des esphesion ecrit dans les mesan.....
.....
.....changemet de profs.....
.....
.....
.....

P20

Annexe n°06

- **Annexe « 6 »**

Sujet d'expression écrite n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non

2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non

3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **Votre rédaction**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

...

Annexe n°7.

- **Annexe "F"**

-Sujet d'expression écrite n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non

5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non

6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **Votre rédaction**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 8

Annexe 8 : Rédaction finale le sujet n°01 01

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✗ non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✗ non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

rédigez votre rédaction dans lequel vous donnez votre opinion sur le mariage précoce et ces conséquences.

- **Votre rédaction**

- Le mariage précoce est un acte sociale qui passe au pays de tiers monde, cet acte se passe dans une époque de l'ignorance et l'autorité des parents.

- A mon avis le mariage précoce c'est un acte non culturel qui détruit les rêves des mariés qui sont trop jeunes à être responsables d'une famille d'un autre coté cet acte provoque des problèmes sociale que se soit sur les mariés ou bien ses enfants. (N)

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant nous demande de faire une ~~rédaction~~ redaction dans laquelle on parle du mariage précoce dans les pays du tiers monde.

- **Votre rédaction**

Le mariage c'est l'union de deux personnes reconnue de façon officielle par la loi ou les règles en vigueur localement, dans le but de s'unir à vie en formant un couple. A l'époque les parents ~~mariés~~ mariaient leurs filles et garçons à un très jeune age, ce dernier était une tradition connue dans les pays du tiers-monde, est-ce que cela est vrai ?

Le mariage précoce est une pratique sociale spécialement dans les pays sous-developpés, la plus part sont africains, asiatiques et sud-américains. Les parents donnaient leurs filles à un très jeune age qui ne dépasse pas 12 ans car la maman quand elle accouche d'une fille y a la mère d'un jeune garçons qui donne sa parole qu'elle va la prendre pour son fils donc une fois la fille atteint l'age de 12 ans elle se marie, c'est comme ça que ça se passe.

Par contre aujourd'hui c'est totalement different, la fille ne veut pas se marier avant qu'elle finisse ses études, et les homme aussi, ils preferent avoir tout ce qu'il faut pour passer au mariage (maison, travail - - -).

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✓ non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✓ non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant demande de donner son point de vue en ce qui concerne les mariages précoce dans les pays du tiers monde.

- **Votre rédaction**

Le mariage est une union légale entre un homme et une femme ce dernier doit être harmonieux et heureux, ce pendant le mariage précoce n'est pas une bonne idée à mon avis.

D'abord, il y aura un conflit de génération car l'homme sera plus âge que la femme, ce qui entraine la plus part du temps une separation dont la victime, dans notre societe, est la femm

Aussi, un enfant a le droit de vitre son enfance et s'en profite

En plus l'éducation d'une progeniture n'est pas un jeux d'enfant

Enfin pour la construction d'un foyé heureux et chaler la maturité c'est l'idéal

Pour conclure, je pense que le mariage des jeunes est vraiment une mauvaise initiative.

3

04

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

Oui
Oui
L'enseignant nous demande(de) de quoi on pense sur cela, (le mariage précoce).

- **Votre rédaction**

Et comme l'Algérie fait partie des pays du tiers monde, notre société a connu, depuis le monde est monde! des moeurs et des traditions qui ne sont pas tous bonnes.
On trouve le mariage précoce comme exemple qui est un acte entre deux êtres et qui contient des conditions... pour cela, je n'irais pas dénigrer ou critique négativement mais ce n'est pas une bonne affaire pour une fillette, si on veut! Parce que le mariage ce n'est pas une chose facile! c'est une lourde responsabilité pour l'homme et même la femme! et je dis bien une femme qui a le sens de la responsabilité, et normalement, dès le début (on) il n'y aura pas des problèmes, ni des luttes entre eux!
Mais malheureusement de nos jours ce qu'on voit c'est tout le contraire, une fille âgée de 16 ou 17 ans veut se marier ou bien sa maman ou le papa qui veut cela, c'est pour son bien (selon leurs avis), mais non! je vois ou je crois que c'est une autorité ou une chose forcée pour elle, elle sera condamnée et quand elle va être divorcée, des parents leur disent que c'est sa faute, c'est elle qui a voulu....
Et comme on dit: "Rien ne sert à courir, il faut partir à point

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✓ non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✓ non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

Il nous a demandé de rédiger un texte dans lequel on va présenter notre point de vue concernant le mariage précoce.

- **Votre rédaction**

Le mariage précoce a devenu de plus en plus une pratique sociale très connu surtout dans les pays du tiers monde.

au début, moi personnalement je suis contre cette crime même si les deux ont accepté (la femme et l'homme) parceque ces dernier ~~Sont~~ sont pas encore capable de faire une pas pareille, ~~par~~ car, comme on sait le mariage est la grande pas dans la vie de l'être humain.

et si cette relation (mariage) a échoué les ~~fe~~ ces deux mariés ils ont blamés leur parents.

(5)

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui X non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui X non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

J'enseignant lance le sujet puis demande l'opinion de leur élèves sur le sujet

- **Votre rédaction**

Le mariage précose est un phénamène social etait parati juē sur tout & par les parents de pays de tiers monde. Cette p... Je pense que cette phénamène est une crime de la part des pauvre fille que sont oblijé d'obéir leur parent, puisque ils ont les raison comme la pauvreté, et l'idée noir sur la fille, elle repasser dans leur pensés; Si elle dépasse 18 ans elle être un symbole de honte pour son père surtout. Alors on dit que cette crime contribue a la distruction de psychique des filles premierment, sa famille deuxiement et tous le spéciel dernierment. Et tous ca contribue a la déprogression Culturel de pays en général.

6

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

l'enseignant demande de donner un opinion apropos le mariage précoce.

- **Votre rédaction**

- personnellement je vois que le mariage precoce est une crime de la part de l'etre humain parce que la seul victime de ce mariage est la fille par ce qu'elle n'est pas adulte et elle ne peux pas être responsable, ce genre de mariage est connue surtout dans les pays du tiers monde a cause de l'~~ina~~ l'ignorence est la ~~pauvre~~ pauvreté est la colonisation, et la situation social difficile qui ~~n~~permet pas a la fille de faire ses lois. (7)

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✗ non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✗ non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

l'enseignant me demande de donner mon point de vue sous forme de rédaction (paragraphe)

- **Votre rédaction**

Le mariage précoce est une pratique et Tradition sociale connue dans notre société.

A mon avis, il faut lutter contre cette pratique parce que les jeunes à cet âge Très jeune ne sont pas responsables, ils ne sont pas capables d'entrer dans une relation conjugale, ni de former une famille

En fin, c'est cette pratique qui donne des mauvaises phénomènes et qui détruit la société.

08

Sujet n°01

09

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays du tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? ~~oui~~ non
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

l'enseignant demande mais de donner notre avis, notre point de vue sur le mariage précoce, un phénomène qui se manifeste dans les pays du tiers monde

- **Votre rédaction**

Les temps ont changés et le monde n'est plus comme avant, mais certaines pratiques sociales qui sont comme de l'antiquité contrôle la vie des gens dans les pays du tiers monde dont le mariage précoce en est un phénomène. Les parents qui placent leurs filles à se marier dès leur jeune âge. pour moi c'est une torture que subissent ses filles, privées de leur droit et de leur liberté. Comment peuvent-ils se permettre de telles conditions de vie à leurs filles ?. Elles ont le droit de vivre leur enfance comme les garçons...

09

Sujet n°01

Le mariage précoce est une pratique sociale connue dans les pays tu tiers monde. Qu'en pensez-vous ?

Questions

1- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui
2- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ~~non~~
3- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

il demande un texte sur le guelfa et donne un avis sur cette pratique est-elle existe.

- **Votre rédaction**

Le mariage est une union conjugale dans le but de s'unir à vie en formant un couple par legalité deux chose se complètent plus ou moins bien.

Mais la chose que on remarque dans les pays du tiers monde est le mariage précoce qui est considéré comme une pratique sociale légalement ou la femme peut prendre part à une décision dans l'union et le divorce.

Cette cette pratique existe dans certain pays en effet à un âge précis ou peut entrer en union cela dépend un peu pour tous le monde.

10

Annexe n°9

Annexe 09 : Rédactions pour le sujet n°02

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui X non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui X non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant nous demande de rédiger un appel aux parents qui lutte contre le mariage précoces

- **Votre rédaction**

Avis a tous les parents

Notre pays contient plusieurs tradition qui sont pause a propes de droit de femme et parmis ces tradition il y'a le mariage precoce qu'on doit l'éliminer de notre tradition, notre religion. Ces pour vous les parents que vous avez des fille que vous aimez que vous chaniches pour leur construire une societer Arretez de jeter vos filles a l'enfer. Arretez de cherche l'élémination d'une fille qui veut terminer ses etuds avoir une carrière votre fille est mieux dans vos main a avoir votre tendrece que d'etre dans un mariage qui la jete a l'enfer. Veuillez avoir pitier a votre fille avant qu'il ni trop tard

P1

P 02

-Sujet d'expression écrite n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non

5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non

6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant nous a demandé de rédiger un appel à tous les parents à travers lequel on leur fait comprendre les exigences actuelles de cette mal pratique

- **Votre rédaction**

Nous sommes les membre d'une association qui lutte contre un mal pratique qui se déroule cette dernière époque au sein de la société je vous invite ce jour là pour vous faire comprendre ce que vous faites le mariage précoce est injuste et vous êtes vraiment tort cette phénomène était à passé à notre époque mais à notre jour non le temps a changé complètement nos jeunes d'aujourd'hui doivent terminer leur études et avancer encore vers l'avant et même leur âge ne leur permet pas d'apporter cette lourde responsabilité de mariage ils sont pas encore prêtes à ce l'âge là.

On vous remercie de m'écouter

P2

P03

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant nous demande de lancer un appel, un texte exhortatif, pour lutter contre le mariage précoce.

- **Votre rédaction**

A tous les parents

Nous les membres de l'association qui luttent contre le mariage précoce, demandons à tous les parents qui pratiquent ce type de violence contre leurs filles, de ne pas commettre ce crime, ne détruisez pas la vie de vos filles, qui est celles de votre, ne les renforcez pas à s'enfoncer dans l'enfer que vous ignorez ses conséquences, car cette vie que vous croyez qu'elle sort heureuse, va certainement vouer à l'échec.

l'avenir de vos enfants, que ce soit des problèmes psychiques, physiologiques, ou sociales.

Il faut être très raisonnable avant de décider n'importe quelle décision, surtout celle qui détermine l'avenir de vos filles et vos enfants, unissons nous à mettre fin à ce drame.

- membres de l'association pour lutter contre le mariage précoce.

4

P05

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ~~non~~
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ~~non~~
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant nous a demandé de rediger un texte dont on doit lancer un appel a tous les parents pour les inviter à comprendre les exigeances actuelles du mariage, contrairement à celui d'autrefois. Cette appel doit être pour but d'eveiller les esprits parentales, et presenter notre association qui lutte contre cette pratique sociale (Appel de sensibilisation).

- **Votre rédaction**

Le mariage précoce peut engeandrer des conséquences préjudiciables pour vos enfants je vous demande:

- Evitez de marier vos enfants par état de force, de ce pourra leur faire beaucoup de mal!
- Soyez conscient de l'époque actuel dont on vie, vos enfants sont jeunes, et sensibles, ils doivent respirer leur liberté dans le choix de leurs conjoint avec qui il portageront leur vie.
- Arretez! de penser a vos interêts personels, vos enfants ne sont pas des marchandises
- Aimez vos enfants et pensez a leurs avenirs

P05

P7

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✓ non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✓ non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

L'enseignant demande de lancer un appel à tous les parents autoritaires qui poussent leurs petites filles d'entre dans ce monde et d'assumer la responsabilité (~~et quoi~~) à un âge très jeune, le but de l'enseignant à partir de cet appel et de sensibiliser, d'inciter et d'inviter les gens (les parents) à arrêter cette exigence et respecter les droits de ces filles.

- **Votre rédaction**

À tous les parents :

Les filles sont la plus belle chose que dieux nous donne dans cette vie,
Pourquoi vous vendez vôs petites filles, ✗ dans ce âge ?

Pourquoi vous les obligée à quitter ses maison et assumer la responsabilité trés tôt ?

Vôs petites, qui ne sont pas encore grandé, qui ne sont pas suffit de jouer et de s'amuser, Elle ont des droits elles doivent ~~étudier~~ jouer, elle doivent étudier et finir leurs études, travaille et s'ouvrir sur le monde, comme tous les garçons.

S.V.P, laissent vôs filles vie leurs vie !

P7

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui X non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui X non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

l'enseignant nous demande de rédiges un appel a tous les parents dans laquelle évité le mariage précoce sur les jeunes ne se marient plus a un âge très jeune.

- **Votre rédaction**

le mariage précoce était une tradition au passé donc je vous demande de tous les parents de respect le point de vue de nous fille dans le choix de mariage mariage parce qu'il les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune par la autoritaire des pères et nous, nous sédevant les filles c'est les victime de ce phénomène parce qu'il le mariage qui fait de respect pas l'opinion de la fille c'est trouver beaucoup des problème et toujour la fille c'est victime.

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

Entraine de faire notre cours l'enseignant exposé Un thème pour trait
... Oui j'ai compris le contenu du sujet et j'ai compris ce q
... doit faire C'est à dire rédigez Un Court appel dans
... lequel j'incite tous les parents à comprendre les exigences
... actuelles

- **Votre rédaction**

Dans notre vie quotidienne on remarque plusieurs situati
qui nous pousse à intervenir. Il abord je suis Une chef
... ronne d'association qui lutte contre l'autorisation des filles
... (la mariage à Un âge très jeune
... je suis Une responsable alors j'ai expliqué quelles
... sont les causes qui poussent les parents de marier Une
... fille à Un âge très jeune peut être, la manque de
... l'exigences de réole et aussi les problèmes sociales
... surtout familiale et la pauvreté et Certains gens
... pensent que le mariage C'est la meilleur solutions pour
... obtenir Une heureuse vie.
...
...
...
... Enfin, j'espère que tout les parents Comprendre
... le que je veulet souhaite et comprendre les exigences
... actuelles.

19

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ~~non~~
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ~~non~~
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

Rédiger un court paragraphe dans laquelle vous donnez votre point de vue et votre argumentation sur les bénéfices et les inconvénients sur le mariage précoce.

- **Votre rédaction**

Le mariage précoce est un sujet d'actualité qui, comme un gros débat dans notre société.

Auparavant, les parents mariés leurs filles et les garçons à l'âge très jeune, c'est-à-dire la fille doit se marier à l'âge 13 ans sans connaître la vie et ce mariage est une obligation qui ne permet pas à la fille de refuser cet acte.

Pour vous dire la vérité, jusqu'à ce jour il existe ce genre de mariage en Algérie, en particulier à sud de l'Algérie. Et ce n'est que grosse erreur que les parents commissent à leurs enfants.

En tant que, je suis élément très efficace qui, fait partie d'une association de notre école, je vous lance cet appel pour vous donnez les inconvénients de ce mariage.

Une fille de 13 ans, elle n'est pas encore mûre et vous voulez également pas encore responsable lorsque

P10

... stage d'expérience dans la vie réelle, et c'est pour
nous elle doit vivre sa vie pour qu'elle puisse connaître
la société et son entourage, et cela lui permet de construire une
personnalité, et cette dernière lui permettra aussi d'être
responsable de sa vie privée.

N2

N2

Sujet n°02

Le mariage précoce était une tradition au passé. Aujourd'hui, les jeunes ne se marient plus à un âge très jeune.

Vous faites partie d'une association qui lutte contre cette pratique sociale. Et en réponse à une fille victime d'un père autoritaire, rédigez votre texte dans lequel vous lancez un appel à tous les parents pour les inviter à comprendre les exigences actuelles.

Questions

4- Avez-vous compris le contenu du sujet ? oui ✕ non
5- Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? oui ✕ non
6- Dites ce que l'enseignant vous demande de faire :

l'enseignant nous a demandé de lancer un appel à tous les parents autoritaires qui obligent leurs filles de se marier d'un âge très jeune ou par alle les jeunes ne se marient plus d'un âge précoce, aujourd'hui.

- **Votre rédaction**

Le mariage précoce était un phénomène qui menaçait les jeunes à l'époque, il provoque des victimes et des des blessures ne guérissent jamais, la déchirure des orphelins et un choc sociale, psychologique alors, les filles d'un âge très jeune ne réussissent pas son adolescence donc, on appel tous les parents que cette pratique sociale n'est pas logique, et ce geste n'a pas aucune relation avec la paternité juste, qu'elle exige une protection de les droits et les devoirs de ses filles.

On blame ces parents qui tuent ses enfants d'une manière criminelle parce que le mariage précoce a des effets très dangereux comme les enfants vagabonds qui s'orientent à l'entourage de tabac et d'alcool.

pitié, pitié parents, ces filles sont des innocentes !

P2

Projet 1 : Textes et documents d'histoire.

Objectifs d'apprentissage

Séquence ① : Informer d'un fait d'histoire

Séquence ② Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Séquence ③ : Analyser et commenter un fait d'histoire.

Projet : A l'occasion de la commémoration d'une journée historique (1er novembre, 11 décembre ...), réaliser pour la bibliothèque du lycée une synthèse de documents sur un même fait historique en le commentant.

FICHE DE SEANCE

Projet

A l'occasion de la commémoration d'une journée historique « le 1er novembre 1954 », réaliser pour la bibliothèque du lycée un exposé sur un fait historique qui a marqué l'histoire de l'Algérie en le commentant.

Objet d'étude : textes et documents d'histoire
Intention communicative : exposer des faits et manifester son esprit critique
Séquence : informer d'un fait d'histoire
Compétence visée : Compréhension de l'oral
Support : vidéo you tube : l'autre 8 mai 1945.
Objectifs :

- **Identifier un récit d'histoire**
- **Identifier la situation d'énonciation**
- **Repérer les caractéristiques du discours historique.**

Séquence 1 : identifier le texte historique.

Canevas :

Oral	Lecture	Points de langue	Ecriture
Réception : Identifier le texte historique parmi d'autres : -Un fait divers -Un texte expositif -Un texte historique (noms propres, dates, lieux, faits) **Production :** Raconter brièvement un fait historique. *Négociation du projet.	Identifier le texte historique. Souligner les noms propres, les dates, les lieux, ou, qui, quand Supports : proposer 3 textes **Evaluation :** identifier individuellement un fait historique.	**Grammaire :** utiliser l'expression du temps (antériorité, postériorité) **Conjugaison :** Utiliser le subjonctif dans l'expression du temps -conjuguer les verbes à l'infinitif aux temps qui conviennent et en rapport avec les indices de temps dans les supports. **Evaluation :** exprimer le rapport de temps par un groupe prépositionnel .	**Technique de la prise de note :** prise de note des textes étudiés. 1er jet : -prise de note des documents choisis -élaboration du plan de chaque document.

Ecoutes	*Compréhension ciblée*	*Consignes d'écoute et activités*	*Durée de chaque activité*
Pré-écoute	*Mise en train (phase d'imprégnation)*	• **Pouvez-vous expliquer le mot « histoire »** • **Qu'est ce qu'on étudie en histoire ?** • **Est-ce qu'on étudie uniquement la guerre d'Algérie ?**	*5 mn*
1ère écoute	**Compréhension globale**	**<u>Le niveau discursif</u>** • **Qui parle ? un journaliste** • **A qui ? aux téléspectateurs** • **De quoi ? de l'événement du 8 mai 1945** • **Où ? you tube/ une chaine française.** • **A quelle occasion ? pour la France : la célébration de la victoire contre les nazis** **Pour l'Algérie ce jour de gloire est un jour de deuil.** • **D'où ce document a-t-il été extrait ? du site You tube** • **Ce document est-ce : un reportage ? <u>un entretien</u> ? <u>une interview</u> ? un documentaire ?** **soulignez la bonne réponse.** • **Quels sont les lieux cités au début du reportage ? la France et l'Algérie** • **La visée de ce document est :** - **De nous convaincre de la justesse d'un point de vue.** - **De nous le faire connaître des personnages qui ont participé à la guerre d'Algérie.** - **De nous informer d'un fait d'histoire.** **Encadrez la bonne réponse**	*10mn Pour écouter* *5mn pour répondre*
2ème écoute	**Compréhension détaillée**	**<u>Niveau textuel et phrastique</u>** • **Dans le document nous voyons l'intervention d'un historien, qui est ce personnage et comment il explique le fait qui est l'origine des événements du 8 mai 1945 ? Pascal Blanchard. La participation des peuples des colonies française, à la guerre contre l'Allemagne crée un**	*10mn Pour écouter*

		esprit d'indépendance du à la reconnaissance. • **Est-ce que l'opinion internationale était favorable à cet esprit ? oui** • **Que s'est-il passé en mars 1945 et où se sont réunit les sept pays arabe ?** **Au Caire.** • **Quelle est réaction des algériens ? ils étaient encore plus déterminés « islam est ma religion, l'arabe est ma langue et l'Algérie est mon pays » les mouvements nationalistes se rallient.** • **Qui sont les principaux nationalistes cités dans ce reportage ?** **Ferhat Abbas, Messali el HADJ.** • **Quel est l'événement qui est à l'origine de la manifestation du 1èr mai 1945 ? revendiquer la libération de Messali el hadj** • **Les manifestations furent transformées en massacres et génocide.**	***15 mn***
3ème écoute	**Question d'intégration**	**Activité :** **vous recevez des élèves étrangers venant d'un autre pays dans votre lycée, vous devriez leur parler de l'histoire du 8 mai 1945, présentez leur cet événement en produisant un récit d'histoire.**	***10 -15 mn***

I- Activité de lecture:

Objectifs: Identifier le texte historique (noms propres, dates, lieux, faits...).

Textes supports:

Texte ①: La colonisation française, en quelques repère de l'histoire de l'Algérie. Site Internet el-moussolia.com

Texte ②: Le 1er novembre 1954 à Khenchela Salem Boubakeur, in récits de feu, présenté par Mahfoud Kaddache, ed SNED

Consignes:

Soulignez dans les textes les dates, les noms propres les lieux et les faits

Analyse:

D'après les titres des textes, quel est le thème abordé par chacun d'eux?

Le thème abordé est: la guerre d'Algérie,

A quel domaine chaque texte appartient-il?

Domaine de l'histoire.

Les auteurs apparaissent-ils dans les textes?

Texte ①: Auteur absent, discours objectivé.
Texte ②: auteur présent.

Sur qui ou sur quoi renseignent les noms propres dans ces textes?

Ce sont des noms de personnes ayant contribué au fait ou à l'événement historique.

Quel rôle joue la date par rapport à la phrase qui l'accompagne dans les textes?

C'est la date de l'événement

Quelle est la visée commune aux deux textes?

une visée informative.

Complétons le tableau suivant :

Dates	Événement	Noms propres	Lieux
Texte ① :			
8 mai 1945	Massacres		Sétif, Guelma et Kherrata
1946	Création UDMA	Ferhat Abbès	Algérie
	Création du MTLD	Messali El Hadj	//
1947	Création de l'O.S		//
01 novembre 1954	Déclenchement de la révolution Algérienne.	//	
20 août 1956	Congrès de la Soumam et instauration du CNRA et du CCE		Bejaia
20 septembre 1957	Inscription de la question algérienne		L'O.N.U
19 Septembre 1958	Création du GPRA	Ferhat Abbès	Alger.
09 août 1961	3ème GPRA	Ben youcef Ben Khedda	//
18 mars 1962	Accords d'Evian		France.
19 mars 1962	Cessez le feu		Alger
Avril 1962	Mise en place de l'exécutif provisoire		Boumerdès (Rocher noir)
01 Juillet 1962	Référendum sur l'autodemination		
05 Juillet 1962	L'indépendance		
Texte ② :			
29 octobre 1954 à 21 h	Mouvement révolutionnaire	Laghrour, Ougad, Benabbès Boubsene	Khenchela.
Dimanche 31 octobre à lundi 1er nov. 1954	Le jour J et l'heure H	Algériens	Algérie

Remarque :

Informer d'un fait en histoire c'est dire en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué. Le scripteur n'apparaît généralement pas dans le récit, il s'efface au profit de l'événement et des personnages.

Evaluation :

Texte : Histoire des Arabes : L'Islam et les conquêtes. (p 14)

Dominique Sourdel, Histoire des arabes, Presses universitaires de France, 1980.

Consigne : Utilisez le tableau précédent pour résumer les informations données dans le texte.

Dates	Événement	Noms propres	Lieux
Juillet 640	Dispersion de l'armée Byzantine	Amr (un arabe)	Egypte
642	Conquête de l'Egypte entière	Arabes	
647	Pénétration en Afrique du Nord	Okba	
665	Fondation d'El Kayraouan	//	Afrique du nord
688	Réoccupation du Maghreb	Abd El-Malik	//
709	Domination arabe		Intérieur de l'Algérie.
711	Envahissement du territoire espagnol	Tarek Ibn Ziyad (sous la direction de Musa Ibn Nusayr)	
713	Ecrasement de l'armée wisigothique		Espagne
714	Lancement des incursions	Arabes Musulmans	
725	Conquête d'Autun	//	Languedoc et Roussillon
	// de Bordeaux	L'émir Abd ar-Rahman	France.

Leçon 8 : 4 heures

III- Activité d'écriture :

Objectifs :
- Etudier la technique de la prise de note.
- Elaboration d'un plan.

Consigne ① :
Prenez note en écoutant le texte suivant.
(texte lu par un élève.

Texte support :

La population urbaine en Algérie dans les années 1920,

Mahfoud Kaddache, histoires du nationalisme Algérien, S.N.E.D, Alger, 1984.

Corrigé :

1- 1920 : - Non inquiétude des Européens du nombre de la population.
- Localisation des Musulmans dans le bled
- Localisation des européens dans les villes.

2- - Augmentation du nombre des musulmans de 182.66
- Augmentation plus importante du nombre d'européen (35.804) - 4,87%.

3- Installation des indigènes dans le bled.

Plan :

Parties	Texte
Introduction	Localisation des Européens dans la ville et des Musulmans dans le bled.
Développement	Augmentation de la population européenne par rapport à la population musulmane.
Conclusion	La naturalisation des étrangers dans le territoire Algérien (ville.

A retenir :

Prendre des notes sert à garder la trace écrite d'un cours, d'une conférence, d'une lecture et pourquoi pas d'un film ou d'une émission de télévision. Cette technique consiste à :

- Accélérer la prise de notes en utilisant les abréviations en gardant l'essentiel (jouer sur la nominalisation)
- Marquer les relations logiques entre les éléments notés par un jeu de flèches et d'autres symboles.
- Mettre en valeur les informations importantes ou nouvelles en encadrant les mots clés et en soulignant les définitions des notions rencontrées pour la première fois.
- Améliorer l'utilisation des notes en gardant sur la feuille une marge importante pour pouvoir y porter des commentaires, des corrections des compléments.

Résumé du texte :

Dans les années 1920, les européens étaient localisés dans les villes en raison de la disponibilité des commodités de la vie au moment où les Musulmans souffraient dans le bled des mauvaises conditions.

Leur nombre a diminué à cause des guerres et de la crise de 1920 par contre celui des européens a connu une augmentation de 4,87%.

Depuis la naturalisation des étrangers les villes sont envahies par les européens de différentes nationalités.

Le sujet : choisir deux ou trois documents ayant le même thème, faire après lecture une prise de notes puis un plan pour arriver à réaliser une synthèse de documents historiques

II - Activité d'écriture
Préparation à l'écrit
Technique d'expression écrite
Le compte rendu objectif
Le C.R. < oral / écrit

Présentation :
Introduction :
Présenter le document (titre, source, auteur, ouvrage, date d'édition).
Thème :
Problème posé.
Remarque :
Si on possède des éléments d'information sur l'auteur on les donne.
Résumé :
Résumer l'essentiel des idées en :
- utilisant la 3ème personne.
- en reformulant (style personnel)
- en utilisant le passé.
Remarque :
Dans le compte rendu objectif, on reste fidèle au contenu du texte dans la mesure où on ne donne pas d'avis personnel.
Dans le compte rendu on peut utiliser des expressions telles que : l'auteur a dit, d'après lui, selon l'auteur.
Dans le compte rendu, on n'est pas obligé de suivre le plan du texte.

Consigne :
Rédigez le compte rendu de lecture :
Femmes algériennes dans les camps,
Récits de feu, présentés par M. Kaddache.

Rédaction possible :

Ce texte intitulé, "Femmes algériennes dans les camps", extrait de l'ouvrage de M. Kaddache (écrivain et historien algérien) Récits de feu, édité en 1976 aux éditions SNED, est un récit d'une prisonnière algérienne. En fait c'est un rapport adressé au FLN dans lequel elle raconte les souffrances et la bravoure des femmes algériennes dans les camps.

Dans la première partie du texte la narratrice évoque les bons moments passés en prison avec les autres prisonnières en décrivant ces dernières ainsi que leurs actions entreprises pour oublier et amoindrir leurs souffrances et être courageuses.

Dans la deuxième partie de son récit, elle parle de la grande frayeur ressentie par tous les détenus (femmes et hommes) à l'arrivée de Bouchbara (l'homme à la cagoule) jusqu'à la perte de connaissance de certaines d'entre elles. Celui ci qui doit son nom au sac cachant son visage pour ne pas être reconnu, venait dénoncer des éventuels complices, il lui arrivait de mentir en donnant des noms et cela par jalousie ou peur.

En définitive, elle précise que ce camp n'était pas déclaré et qu'il y avait d'autres camps noirs autour d'Alger.

II - Activité de lecture.

Objectifs:
- Repérer les témoignages dans les textes et dégager la visée de leur exploitation.
- Distinguer entre le narrateur témoin et le narrateur personnage.

Textes supports.

Texte ①:

Une guerre sans merci,
Mahfoud Kaddache, La conquête coloniale et la résistance, in Algérie, Editions Nathan - Enal, 1988.

Texte ②:

Delphine pour mémoire.
Didier Dreninckx dans Actualité de l'Emigration,
Paris 1987.

Texte ③:

Femmes algériennes dans les camps,
Dans récits de feu, présentés par Mahfoud Kaddache,
S.N.E.D, 1976.

Consigne.
Demander aux élèves de souligner les témoignages et les noms des témoins.

Analyse.

Qui parle dans les textes?	Texte ①: M.K Texte ②: D/D(je)
Que fait l'auteur dans le premier texte?	M.K conteste M.K conteste les motifs que les français avançaient ensuite il mobilise l'aspect brutal de la guerre en rapportant des témoignages d'officiers français pour convaincre de la violence de son point de vue

Que fait l'auteur dans le deuxième texte?	D.D rapporte ses propres témoignages et veut par la narration de ce qu'il a vu, partager avec le lecteur ses emotions et ses jugements. Il se montre partisan d'une vérité que le système colonial veut cacher ou nier.
Quelle est la visée de l'auteur dans chaque texte?	Dans le texte ①: L'auteur fait valoir son point de vue en fournissant des explications et en exploitant des témoignages. Dans le texte ②: L'auteur raconte des souvenirs restés gravés en mémoire ainsi que les atrocités commises par l'occupant.

Synthèse:

Texte	Qui parle?	Que témoigne?	Que dit-il?	Pourquoi?
1	M.K (historien algérien)	Montagnac (mars 1842) St Arnaud (avril 1842) Cavaignac (1844)	- "on tue, on égorge ... côtés" "Nous sommes ... cahutes" "Presque ... périrent"	Des témoignages sont exploités pour convaincre de la justesse du point de vue.
2	D.D (français	D.D (l'auteur est lui-même le témoin	Souvenirs à: 10 ans: l'humiliation d'un Algérien dans le racisme face aux italiens. 12 ans défiguration de Delphine et mort de Susanne, l'amie de sa mère 32 ans. Le travail de sa mère lecture du livre découverte dans les journaux des tortures et des massades de l'Algérien et des français en	L'auteur exprime ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits.

Remarque :

Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits.

Evaluation.

Utilisez le tableau précédent et complétez-le en répondant aux questions à partir du texte 3.

Qui parle ?	Qui témoigne	Que dit-il ?	Pourquoi ?
Ancienne détenue (prisonnière algérienne)	Ancienne détenue.	Elle décrit. La faim ressentie par les prisonnières, le froid, la peur, les pous, l'arrivée de l'homme à la cagoule qu'elle appelle Bouchkara.	Montrer la forte personnalité des éléments du groupe et la conviction qu'elles ont en l'action engagée.

Exercice de compréhension :

Complétez le tableau suivant :

Texte	Narrateur	témoin	Personnage
1	X		
2	X	X	
3	X	X	X

II/ Objectifs : *Élaboration de la synthèse de textes ayant le même thème.
*Insérer un témoignage à la synthèse de document historique

Exercice : Voici deux textes dont il faut élaborer la synthèse

Texte1 **Ben Bella au pouvoir en Algérie**	Texte2 **Ben Bella au pouvoir en Algérie**
A la suite des accords d'Evian (18mars 62) qui reconnaissent l'indépendance de l'Algérie, Ahmed Ben Bella, chef du F.L.N est élu par 159 voix contre 1, premier président du conseil par la nouvelle assemblée nationale algérienne. Il accèdera à la présidence en 1963, mais sera renversé par le coup d'état de Houari Boumediene en 1965 et emprisonné jusqu'à1980. **In : www.herodote.net/evenement/récits**	L'Algérie accède à l'indépendance dans un climat de guerre civile et d'intenses luttes pour le pouvoir. Incarcéré en France depuis 1956, Ahmed Ben Bella est libéré après la signature des accords d'Evian. Il s'oppose au G.P.R.A, qu'il chasse d'Alger grâce au soutien du chef d'état major de l'A.L.N (Houari Boumediene). En séptembre1962, il est élu président. Il remplace Mohammed Khider à la tête du F.L.N en avril1963. Mais en juin1965, il est destitué parle conseil de la révolution que préside Houari Boumediene lequel lui reproche des méthodes autoritaires. Emprisonné en France et assigné à résidence, il est exilé en France puis en Suisse jusqu'en 1984 où il fonda le M.D .A (le mouvement pour la démocratie en Algérie) **Microsoft. Encarta 2007**

Application de la méthode :

1-Je lis les textes
2-Je trouve le thème commun
3-J'analyse les deux textes afin de dégager les éléments d'information

Texte 1 :

-les accords d'Evian ont eu lieu le 18mars 1962
-A.B.B a été élu président par 159voix contre 1
-il accédera à la présidence en 1963
-A.B.B est renversé par le coup d'état de Houari Boumediene en 1965 et emprisonné jusqu'à 1980.

Texte 2 :

-l'Algérie accède à l'indépendance dans un climat de guerre civile
-A.B.B est incarcéré en France depuis 1956 mais libéré après la signature des accords d'Evian
-il s'oppose au G.P.R.A et le chasse d'Alger grâce à Houari Boumediene
-septembre 62, il est élu président. Il remplace Med Khider en avril 63
-juin1965, A.B.B est destitué par le conseil de la révolution que préside H.B
-il est emprisonné et assigné à résidence puis exilé en France et en Suisse jusqu'en 1984 date de la fondation du M.D.A.

4-Je souligne d'un trait (je relève) les éléments contenus dans le texte 1 seulement :
-les accords d'Evian ont eu lieu le 18 mars 1962
-élu président par 159 voix contre 1
-emprisonné jusqu'en 1980

5-Idème pour le texte suivant :
-l'Algérie accède à l'indépendance dans un climat de guerre civile
-A.B.B est incarcéré en France puis libéré après les accords d'Evian
-il s'oppose au G.P.R.A et le chasse d'Alger
-il remplace Med Khider
-exilé en France, en Suisse puis emprisonné jusqu'à la fondation du M.D.A.

6-Je souligne (relève) les éléments communs aux deux textes :
-A.B.B élu président en1963
-destitué en juin1965 par H.B
-emprisonné et exilé à l'étranger.

7-Je classe les éléments et je construis un plan

a)-Les accords d'Evian mettent fin à la guerre de libération en Algérie. Ce qui pousse les gens du pouvoir à accéder à la présidence

b)-A.B.B remplace Med Khider, qui était à la tête du F.L.N en septembre 1962. En avril 1963, le chef de l'armée H.B l'aide à devenir président de la république Algérienne.

c)-H.B renverse par un coup d'état le président élu, l'éloigne de l'Algérie et l'emprisonne jusqu'en 1984

8-Je rédige la synthèse en suivant le plan.

Les accords d'Evian ont mis fin à la guerre en Algérie. Ce qui a poussé les gens du pouvoir à accéder à la présidence.

Parmi les chefs présumés, Ahmed Ben Bella, qui était incarcéré depuis 1956, a été libéré après la signature des accords d'Evian. Ce dernier procéda à l'évacuation du G.P.R.A et avec le soutien du chef de l'armée nationale Houari Boumediene, il a remplacé Mohammed Khider qui était à la tête du F.L.N en septembre 1962. Puis en avril1963, il est élu président de la république Algérienne

La durée fut courte puisqu'en juin 1965, le conseil de la révolution que présidait Houari Boumediene lui reprochait de gérer avec des méthodes autoritaires, et donc le destitue du pouvoir. Ahmed Ben Bella est emprisonné puis exilé à l'étranger. Il ne revient qu'après la mort de H B avec la création du parti du mouvement démocratique Algérien.

2ème jet : Insérez un témoignage à la synthèse de documents historiques.

Projet II: Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue

Objet d'étude :le débat d'idées

Séquence I :S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Séance : Négociation du projet

Objectif :

- Reconnaitre l'enjeu du projet.

Déroulement de la séance :

1er moment : Phase de sensibilisation et de rappel :

Le discours argumentatif vise à convaincre les personnes auxquelles il est destiné au bienfondé d'une opinion ou d'un jugement il implique donc une prise de position de la part de celui qui argumente. Ici, c'est la relation d'énonciation qui prime, avec la mise en place d'un raisonnement auquel l'interlocuteur peut, ou non, adhérer.

Argumenter : consiste à soutenir ou à contester une opinion, une thèse sur un thème ou un sujet, mais aussi à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Le locuteur tient généralement compte de thèses différentes des siennes, avec lesquelles il entre en discussion dans une délibération, solitaire ou collective.

Pour convaincre : on fait appel à la raison

Exemple : se droguer cause des maladies / pour réussir il faut travailler dur. Se droguer=maladies) (réussir = travail dur)

Pour persuader : on fait appel aux sentiments :

Exemple : Si tu prends des drogues tu risques de perdre ta famille et aussi tes amis. / Voyage pour oublier tes peines et pour se procurer des moments joyeux

Concéder :accorder quelque chose à quelqu'un dans une discussion ; consentir ou reconnaitre

Réfuter : - démontrer la fausseté d'une affirmation par des preuves.

- Contredire quelqu'un.

II- Compréhension de l'écrit :

Objectifs :
Identifier le texte argumentatif.
Identifier le thème, la thèse, les arguments…

Textes supports :
Texte 1 :
Comment reconnaître le racisme ?
Tahar Ben Djelloun, Le racisme expliqué à ma fille.
Texte 2 :
Me racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde
Tahar Ben Djelloun, « La xénophobie », Le Monde, « Dossiers et documents »
Consignes de lecture :
Lisez les textes puis soulignez le thème, la thèse et les arguments.

Analyse :
Quel est le sujet de discussion dans les deux textes ?
Le racisme, la xénophobie.
Qui en est l'auteur ?
Tahar Ben Djelloun (écrivain marocain d'expression française).
A qui s'adresse-t-il ?
Texte 1 : à sa fille.
Texte 2 : aux lecteurs du journal Le Monde. (Aux adultes)
Pourquoi ?
Pour expliquer le racisme et persuader tout le monde qu'on doit aimer le monde, qu'on doit être tolérant et on doit aimer les autres.
Comment procède-t-il dans le texte 1 pour répondre à la question de sa fille ?
En donnant des exemples concrets, en utilisant un langage simple, abordable à son âge, son niveau d'instruction et son savoir. Il a un double but : convaincre et éduquer.
A quel type de lecteurs s'adresse le journal Le Monde ?
A un public francophone ou français ayant un certain niveau d'instruction élevé.
Est-ce que l'auteur procède de la même manière dans le texte 2 ?
Non, il utilise un langage soutenu et des termes spécialisés (xénophobie, territoire de certitude, hostilité, racisme militant, l'Autre).
L'auteur rejette-t-il l'idée du racisme ? Le dit-il de manière claire et directe ?
Oui, il défend la tolérance et l'amour des autres, il le dit de manière implicite.

Structuration :

Complétez le tableau suivant :

Textes	Thème (sujet de discussion)	Destinataire	Position de l'auteur
Texte 1	Identification du racisme (comment le reconnaître ?)	La fille de Tahar Ben Djelloun	Contre le racisme.
Texte 2	Explication du racisme	Lecteurs du journal Le Monde.	Contre la xénophobie.

Activité d'intégration :

Rédigez un paragraphe sur la discipline des lycéens. Etes- vous pour ou contre ? Argumentez.

.....

Violence contre les femmes

Le fait d'être victime d'une violence à l'intérieur de son propre foyer rend les femmes particulièrement vulnérables puisqu'elles n'ont souvent nulle part où aller, aucun lieu pour se mettre à l'abri. La dépendance économique à l'agresseur constitue un facteur qui contribue à maintenir les femmes dans la relation violente. Les hommes violents exercent toujours un certain contrôle sur les finances de leur partenaire, même lorsque celle-ci est à l'aise économiquement. Ce contrôle est parfois extrême, certaines femmes étant gardées systématiquement sans argent par leur conjoint.

Un très grand nombre de femmes demeurent avec un conjoint violent à cause de leurs enfants. Plusieurs femmes ont peur de perdre la garde légale des enfants si elles veulent se séparer de leur conjoint. Cette menace est utilisée par beaucoup d'hommes violents pour maintenir leur emprise sur leur compagne. Comme elles ne se sentent pas capables de partir en laissant les enfants au conjoint, elles continuent de subir des situations de violence intolérables.

Plusieurs femmes considèrent qu'elles n'ont pas le droit de priver leurs enfants d'un père, ou refusent de mettre leurs enfants dans la misère et la pauvreté en partant alors qu'elles ont peu de ressources financières personnelles. Même les femmes à l'aise financièrement savent qu'elles ne pourront à elles seules offrir à leurs enfants les mêmes privilèges matériels offerts par le couple. Un homme qui agresse sa partenaire risque fort d'être aussi violent envers ses enfants.

La présence d'un enfant victime de violence au sein d'une famille peut être un révélateur de la présence de la violence faite à la conjointe. Le meilleur indice de violence conjugale sévère est la violence sévère envers les enfants. C'est d'une grande violence pour une mère de voir son enfant se faire violenter [...]. Cela constitue pour les femmes une motivation importante à quitter l'homme violent pour protéger leurs enfants.

Le principal motif des femmes qui quittent leur conjoint est la peur pour leur vie et celle de leurs enfants. D'ailleurs, plusieurs femmes violentées rapportent qu'elles ont réalisé le danger pour elles quand leur partenaire s'en est pris à leur enfant.

Joane Turgeon, psychologue chercheure
« Le point sur la violence conjugale ».

Canevas de la séquence 2 :

AO	AL	AFL	AE
Réception : Ecouter/ analyser un débat d'idées. Reconnaître les intervenants et leur position. **Production :** Organiser un débat sur un thème choisi par les élèves. (l'émigration clandestine en Algérie)	Repérer les caractéristiques d'un débat. Evaluation.	Lexique de l'accord et du désaccord. Les marques linguistiques de prise de position dans un débat. Grammaire : L'expression de l'opposition. Evaluation	Un débat s'instaure concernant un thème d'actualité proposé par les élèves « l'émigration » rédigez votre participation à ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins.

Analyse :

Questions	Réponses
-Quels sont les éléments périphériques des deux textes ?	-Titre : annonce le thème Chapeau : informe et résume le texte Source : indique la référence du texte
-Quel est le thème traité dans chaque texte ?	-Texte 1 : débat sur les OGM. Texte 2 : débat sur les conditions des fellahs.
-A quel genre de discours appartient-ils ?	-Discours argumentatif.
-Dans le texte 1, relevez tous les mots qui désignent les acteurs de ce débat. Quel est le rôle de chacun ?	-1) J.Y.LeDéaut : organisateur de débat 2) 14 citoyens : 7 hommes et 7 femmes de 20à58 ans intervenants dans le débat avec les experts. 3) G.Rozet : agent commercial, 38ans (un des 14 citoyens) 4) 30 experts : intervenants dans le débat (donner des informations sur les OGM) 5) Généticien et écologue : intervenant dans le débat. 6) D'autres experts : intervenants dans le débat. 7) D.G de la société Lomagrain 8) Représentant de la F.N.S.E.A : intervenant dans le débat 9) Secrétaire national : confédération paysanne en France : intervenant dans le débat
-Quelles sont les craintes des citoyens ?	-Ils ont peur de l'utilisation des OGM dans l'alimentation.
-Retrouvez les 3 catégories d'experts, et dites quelles sont leurs opinions ?	- *1ère catégorie : généticien (ils n'ont aucune certitude sur l'utilisation des OGM, ils pensent à l'adoption d'un moratoire sur la commercialisation des OGM) *2ème catégorie : économes (ils appellent à la prise en considération des enjeux économiques du pays) *3ème catégorie : agriculteurs (ils soulignent que les OGM peuvent être porteurs d'espoir)
-En quoi ce débat a-t-il été utile ?	-Dans ce débat il y a eu échange de points de vue dans le cadre d'une discussion sur l'autorisation de l'utilisation des OGM.
-Dans le texte 2, a qui appartiennent les propos rapportés par l'auteur ?	-Ils appartiennent aux fellahs et à HS.
-Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?	-Pour discuter de leur condition misérable.
-Que précise la première réplique ?	-Elle précise la manière de mener la discussion.
-Qui sont les participants dans ce débat ?	-H .S, Ba Dedouche, S. Meskine, quelques fellahs.
-Qui se fait le plus remarquer ?	-C'est H.S (citadin instruit et c"est lui qui invite les fellahs)
-Pourquoi l'atmosphère se détend-elle à la fin du texte ?	-Parce qu'ils ont compris que la discussion sera facilitée si elle et gérée par un modérateur (un rais)

Evaluation :

Texte : Hamid Serradj réunit les fellahs,
D'après Mohamed Dib, L'incendie, éd. Seuil 1954

Consigne :
Complétez le tableau suivant :

Thème	Participants	Thèses	Arguments
Comment organiser un débat pour discuter des conditions misérables des fellahs.	Hamid Serradj	Pour	Donner la parole à chacun d'entre nous.
	Badedouche	contre	Je n'ai pas besoin d'un raïs
	Quelques uns	Pour	Tu parles bien frère un raïs / un raïs
	Selimane Mesbine	Pour	
	"Quelqu'un" un paysan	contre	un raïs n'a rien à faire dans une réunion de fellah.

Synthèse : Complétez le tableau suivant :

Texte	Thème	Intervenants	Position
Les OGM en question	Débat public sur l'autorisation des OGM ou pas	-L'organisateur du débat -Un des citoyens parmi les 14(G.Rozet) -Les experts : *un généticien *le directeur de la société Limagrain *le représentant de la FNSEA *un secrétaire national de la confédération paysanne	-ouvre et clos le débat -il présente ses peurs et ses inquiétudes -ils sont contre les OGM -ils sont pour les OGM -position mitigée (pour et contre)
Hamid Serradj réunit les fellahs	Débat qui réunit les fellahs de Beni Boublen afin de discuter de leur condition misérable	-H.S. -B.D -S.M. -Un fellah -Plusieurs intervenants anonymes	Pas de position autour du thème en question mais une gestion du débat.

A retenir :

Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion.

Dans une discussion, chacun cherche à convaincre son interlocuteur en développant sa propre opinion. Connaître son interlocuteur et comprendre ses idées sont indispensables pour mettre en place une stratégie efficace.

Le débat est régulé quand un modérateur en gère le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges et en essayant de concilier les positions opposées.

Evaluation : Lisez le texte intégral du document (pages 100et 101). Répondez aux questions :

Texte support : Pour ou contre ?

Milan Press, Mikado n°: 147 janvier 1996.

Consigne : Lisez le texte, dégagez le thème, identifiez les intervenants et la position de chacun d'eux.

Thème	Date	Lieu	Intervenants	Position
Débat sur le nucléaire	Janvier 1996	France	Philippe Gradelet Dominique Voynet.	Pour le nucléaire Contre le nucléaire

Séance :Production écrite

Objectifs:

- Exprimer clairement son point de vue : défendre ou dénoncer.
- Appuyer sa position avec des arguments
- Classer et organiser les arguments grâce aux connecteurs
- Employer un lexique approprié : appréciatif ou dépréciatif
- Appuyer ses arguments avec des exemples

Sujet :

Des centaines de milliers si ce n'est des millions d'enfants à travers le monde sont contraints de travailler et cette situation ne cesse de s'aggraver selon l'UNICEF. Sur un blog auquel vous participez sur Internet, des internautes expriment leurs points de vue sur le travail des enfants.

- Pour participer, rédigez un texte d'une douzaine de lignes qui sera publié sur le blog et dans lequel vous dénoncerez le phénomène et défendrez le droit des enfants en vous appuyant sur des arguments que vous expliquerez avec des exemples.

1- **Analyse du sujet :**
- Lire attentivement le sujet pour comprendre exactement ce qui est demandé.
- Repérer et souligner les mots-clés

2- **Reformuler le sujet :**
- En se basant sur les mots clés, les élèves reformulent le sujet à leur manière
  Je dois rédiger un texte d'une dizaine de lignes que je publie sur un blog dans lequel je dénoncerai le travail des enfants et défendrai leurs droits.

3- **Recherche des idées :**
- Réfléchir sur le contenu
- Prendre des notes : noter les idées proposées sur le brouillon (dans le désordre) telles qu'elles viennent :
  - Phénomène dangereux
  - Des millions d'enfants sont obligés de travailler.
  - Il faut lutter contre ce phénomène.
  - Le travail des enfants viole les droits de l'enfant.
  - L'enfant doit suivre des études.
  - Le travail nuit à la croissance de l'enfant sur tous les plans.
  - Il cause la délinquance.
  - Il cause la pauvreté.
  - Source d'ignorance et d'analphabétisme.
  - Fragilité de l'enfant.
  - Travaux dangereux.

4- **Élaboration du plan :**

- Élaborer un plan à partir des notes prises précédemment.

Introduction :

Présenter le thème et la thèse défendue/le fait dénoncé :

- Nombreux enfants sont exploités à travers le monde.
- Le travail des enfants est une violation des droits de l'enfant.

Développement :

Justification du l'opinion (arguments) :

- Le travail des enfants est une violation de la Convention relative aux droits des enfants.
- Nécessité de lui garantir une éducation : impossible de travailler et d'étudier en même temps.
- Nuire au développement physique, mental, spirituel, moral et social.
- Exemple
- Devenir une proie facile à la délinquance.
- Causer la pauvreté.

Conclusion :

Reprendre la thèse défendue :

- Nécessité de mettre fin au phénomène le plus vite possible.

5- **Mise en texte :**

- Rédaction du sujet au brouillon
- Mobiliser les moyens linguistiques nécessaires.

Indices de subjectivité : verbes et adverbes d'opinion, lexique mélioratif et péjoratif, etc.

Articulateurs logiques : classement des arguments, cause, justification, conséquence, etc.

6- **Consignes d'écriture :**

- Exprimez clairement votre opinion.
- Employez des verbes ou des adverbes d'opinion.
- Utilisez un lexique approprié (mélioratif/péjoratif) pour exprimer votre opinion
- Appuyez votre opinion avec cinq arguments au minimum.
- Illustrer par un exemple.
- Employez des connecteurs pour organiser et relier les arguments
- Produire des phrases simples.

Production :

Selon l'UNICEF, plus de 180 millions d'enfants à travers le monde sont obligés d'exercer des métiers dès leur jeune âge, ceci a donné naissance à un phénomène dangereux contre lequel nous devons lutter sans relâche afin d'y mettre fin le plus vite possible .

Il faut lutter contre ce fléau et cela pour plusieurs raisons. **D'abord**, forcer un enfant à travailler ou l'utiliser dans la production et le trafic de drogues illicites ou le recruter dans une force armée est une violation grave de la Convention relative aux droits de l'enfant.**En outre**, le droit à une éducation est un droit imprescriptible de l'enfant. L'éducation stimule son développement intellectuel et social et améliore sa capacité de gagner décemment sa vie. Composante vitale du développement national, elle aide l'individu à devenir un meilleur parent, un citoyen bien informé et un participant actif de la société civile et à confronter les problèmes tels que la délinquance et la violence familiale. **Et puis** éducation et travail des enfants sont des notions contradictoires. **En effet**, de nombreux enfants abandonnent leur scolarité ou ne peuvent satisfaire aux exigences du système scolaire parce qu'il leur faut travailler. **Par ailleurs**, le travail des enfants risque de nuire à leur développement physique, mental, spirituel, moral et social.Par exemple, les enfants souffrant de malnutrition ou d'un retard de croissance sont plus vulnérables face à un travail physiquement éprouvant comme l'agriculture, la pêche et l'extraction minière. Il faut **aussi** signaler que le milieu de travail est souvent hostile, dans ce milieu, l'enfant est une proie facile à la délinquance. **Enfin**, le travail des enfants est aussi une cause de pauvreté. Il prive l'enfant d'une éducation et de la possibilité d'acquérir des aptitudes professionnelles; et dans certains cas, il est à l'origine d'infirmités qui limitent encore plus la capacité de la victime de gagner sa vie.

Pour moi, l'enfant est fragile, il ne faut absolument pas le soumettre à des tâches qui mettent sa vie en péril, qui compromettent son éducation ou qui nuisent à sa santé ou à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social. Pour cela, il faut éliminer immédiatement toutes les formes de travail des enfants.

Écoutez Cécile Caron animer une table ronde sur une proposition de loi faite par l'Assemblée nationale en faveur du vote des étrangers.

CÉCILE CARON : Bonsoir. L'objet de notre table ronde porte sur le droit de vote des étrangers hors-communauté européenne aux élections municipales. La proposition de loi était d'accorder ce droit à toute personne étrangère non ressortissante de l'Union européenne, vivant sur le sol français selon le principe « même sol, mêmes droits, même voix ». Nos trois invités ont des positions très diverses. Qui veut prendre la parole ?

ROGER : Il me semble que, pour voter, il faut être français, c'est tout. Il ne faut pas rentrer dans des discussions où il y aurait différentes citoyennetés. Alors, pour toutes les élections, il faut être français. Les gens qui veulent participer à la vie locale, s'ils veulent voter, ils demandent la nationalité. Je ne vois pas ce qu'il y a de choquant !

MARYSE : C'est vrai, je partage entièrement votre point de vue. Mais il faut distinguer deux choses. D'une part, les Européens qui peuvent voter en France parce qu'un Français peut également voter dans un pays de l'Europe selon les lois de la communauté. C'est donc tout à fait normal qu'un Européen puisse voter en France sans être français. En revanche, pour les autres étrangers, ils peuvent se naturaliser s'ils veulent voter.

THIERRY : Moi, alors là, je ne suis pas d'accord du tout ! Est-ce que vous trouvez normal que quelqu'un qui vit et travaille en France depuis parfois plus de trente ans n'ait pas le droit de participer à la vie de sa cité ? De son quartier ? Alors qu'un Européen qui vit depuis six mois en France a le droit, lui, d'intervenir directement dans les institutions locales ?

ROGER : Vous prenez un exemple extrême ! C'est un peu de la provocation ce que vous dites ! Et je vous ferai remarquer qu'il n'y a pas à discuter le vote des ressortissants de la Communauté. Ce sont des droits acquis déjà depuis quelques années.

THIERRY : Je ne les remets pas en cause mais vous voyez bien que ce n'est pas normal. C'est pourquoi, je suis en faveur de cette loi qui permettrait à tout résident étranger, quel qu'il soit, d'être un citoyen à part entière.

MARYSE : Je vous demande pardon, je ne peux pas aller dans votre sens, quand même. Pour moi, le droit de vote doit être lié à la nationalité. La Constitution française a prévu que seul un Français par nationalité pouvait voter. Ce principe a été modifié par les traités européens mais il est clair que cela doit s'arrêter là.

CÉCILE CARON : Nous allons peut-être demander à Nadia, qui est née en France mais qui a gardé sa nationalité d'origine, ce qu'elle en pense.

NADIA : Bien qu'étant d'origine algérienne, je travaille et je vis en France depuis toujours. Le droit du sol m'autorisait à prendre la nationalité française mais, par fidélité à mes racines, je reste algérienne. Pourtant, j'estime être assez intégrée au pays où je vis pour pouvoir participer aux décisions qui concernent mon cadre de vie et l'organisation sociale en général. Et je me sentirais encore plus

Canevas de la séquence

Evaluation diagnostique	Texte support : « Amadou Mahtar M'BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984. »	45 mns
Mise en place de la séquence + lancement de la production écrite	Explication des mots clés	45 mns
Compréhension de l'écrit	Texte support : « L'appel de Bill Gates aux dirigeants du monde ».	
Production écrite		1H
Compte rendu de la production écrite	Amélioration d'une copie d'un élève .	1 H
Evaluation formative	Evaluer les acquis des apprenants durant la séquence afin d'y remédier . Texte support : « Message de Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO. »	45 mns

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Séance : Evaluation diagnostique

Support : Amadou Mahtar M'BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984.

Objectif :

a) Evaluer les pré – requis des apprenants .

Déroulement

Texte support :

Appel du directeur de l'UNESCO

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens techniques et scientifiques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes. Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain. Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit. Une des tâches de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco. Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous unit. Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes. Alors, nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le Courrier de la Solidarité.

Amadou Mahtar M'BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984.

Questions

1- Lisez le texte puis complétez le tableau suivant

Qui ?	A qui ?	Quand ?	De quoi ?	Pourquoi ?
Amadou Mahtar M'BOW	Aux lecteurs du Courrier de l'Unesco	février 1984.	Un courrier de L'UNESCO qui propose d'offrir un abonnement à un inconnu qui , actuellement ne peut se le permettre du fait de ses conditions d'existence .	Pour sensibiliser les gens et les inciter à agir .

2- Dans ce texte , l'énonciateur parle d'une : - situation positive

b) - **<u>situation négative</u>**

Choisissez la bonne réponse et justifiez votre choix à partir du texte .

- **Justification : « Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens techniques et scientifiques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes. Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts. »**

3- Soulignez le connecteur dans ce passage et dites quel est le rapport logique qu'il exprime : « J'appelle **<u>donc</u>** aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco. » => **la conséquence**.

4- L'énonciateur a avancé des arguments pour inciter les gens à agir.

Relevez - les .

a- **1er argument : La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre**

b- **2ème argument : seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres.**

5- Lisez le dernier paragraphe , Que fait on dans cette partie ? **Dans cette partie , on incite les gens à agir .**

6- Complétez les tableau à l'aide des idées suivantes

1- La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

2- Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts.

3- Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous

Partie expositive	Partie argumentative	Partie exhortative
2	**1**	**3**

7- L'énonciateur s'implique t-il explicitement dans le texte ? Justifiez votre réponse .

Oui , il s'implique explicitement .

Justification

Modalisateurs	Nature
Nous / je / notre	**Les indices de 1ère personne**
Faudrait	**Verbe de modalité / conditionnel**
Pourrons	**Verbe de modalité**
efficace	**Lexique mélioratif**

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Séance : Mise en place de la séquence + Lancement de la production écrite .

I- Mise en place de la séquence

Le destinateur ⟹ **Le destinataire**

(Celui qui lance l'appel) (Celui qui reçoit l'appel)

Dans un appel , il y a toujours un destinateur qui interpelle un (des) destinataire(s) pour : sensibiliser à une situation grave , le pousser à agir , changer la situation .

c) Schéma du texte exhortatif

L'appel comprend trois parties

Une partie expositive contenant un constat négatif, on attire l'attention sur un situation problématique. (Situation négative)

La partie exhortative Commence par un verbe performatif, verbe à l'impératif ou verbe de modalité, dans cette partie on interpelle de manière directe pour faire agir le récepteur.

Une partie argumentative contenant des arguments qui justifient la nécessité du changement.

II- Lancement de la production écrite

Sujet

A l'occasion de la journée mondiale de la terre 22 avril , une équipe d'une chaine radio se présentera dans votre lycée pour discuter de cet évènement , alors , votre professeur vous a demandé de rédiger un texte dans lequel vous aborderez un thème très sensible qui est la protection de l'environnement .

Rédigez un texte exhortatif dans lequel vous lancerez un appel aux gens pour les inciter à changer de comportement envers la nature s'ils veulent vivre mieux sur cette terre .

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Séance : Compréhension de l'écrit

Support : L'appel de Bill Gates aux dirigeants du monde

Source : Journal le Monde.fr

Objectifs :

- Lire et comprendre un appel.
- Identifier les caractéristiques d'un appel.
- Repérer les différentes phases qui composent un appel.
- Déduire la visée communicative.

Déroulement

I- Imprégnation :

- Connaissez -vous Bill Gates ? Ou l'avez-vous vu auparavant ?

II- Image para textuelle :

Quels sont les éléments périphériques qui composent ce texte ?

Le titre : L'appel de Bill Gates aux dirigeants du monde

L'auteur : Bill Gates

La source : Lemonde.fr

La date : 12-04-2020

Nombre de paragraphe : 4 §

III- Hypothèses de sens :

D'après l'image du texte, de quoi s'agit-il dans ce texte ? Différentes réponses possibles.

IV- Lecture silencieuse avec consigne :

Lisez le texte silencieusement, en relevant les mots se rapportant à « Covid 19 »

V- Vérification des hypothèses :

- **Dans ce texte ; il s'agit d'un appel aux dirigeants du monde entier lancé par Bill Gates, pour dénoncer le danger que court l'humanité face à la Covid 19 et inviter les dirigeants à suivre une stratégie pour surmonter cette situation difficile .**

- **Le champ lexical : virus, pandémie, maladie, infections , masques , gants , tests de diagnostic , vaccin ...**

VI- Lecture analytique

Compréhension détaillée

- Quelle était la réaction des pays du monde pendant le déclenchement de la pandémie? **Une réaction égoïste car chacun était focalisé sur ses propres intérêts .**
- Comment Bill Gates qualifie t-il cette attitude ? **Il a qualifié cette attitude de totalement compréhensible .**
- L'auteur insiste sur la menace que court le monde si les gens continuent à réagir d'une manière égoïste . Relevez dans le premier paragraphe la phrase qui le montre . **« les dirigeants doivent comprendre que la pandémie restera une menace , un danger pour toutes les personnes, où qu'elles soient dans le monde . »**
- Dans le premier paragraphe , l'auteur parle d'une :
  Situation positive / **Situation négative** . Choisissez la bonne réponse.
- Quels sont les arguments avancés par Bill Gates pour convaincre les dirigeants à suivre la stratégie contre la Covid 19 ?
  Arg 1 : la maladie finira tôt ou tard par se propager largement dans les pays pauvres .
  Arg 2 : la Covid-19 a provoqué une saturation des services de santé dans des villes comme New York, alors qu'un seul hôpital à Manhattan dispose de plus de lits de soins intensifs que la plupart des pays africains.
  Arg3 : le virus pourrait effectuer un retour et toute la planète serait à nouveau infectée .

- Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé des arguments ? **Il a employé des arguments pour convaincre le récepteur à réagir contre cette menace .**
- Et comment appelle t-on cette partie ?. **Cette partie est appelée : La partie argumentative.**
- Que fait Bill Gates dans le troisième paragraphe ? **Il lance un appel pour inciter les dirigeants à réagir .**
- Qu'a-t-il proposé pour remédier au problème cité dans la partie expositive ? **Il a proposé 3 solutions :**
  - s'assurer que le matériel destiné à combattre la pandémie soit alloué efficacement à l'échelle de toute la planète , ainsi que de fournir le financement nécessaire au développement d'un vaccin , et enfin , chaque vaccin contre le Covid-19 devra être considéré comme un 'bien public mondial'
- Comment appelle t-on cette partie ? On appelle cette partie : **La partie exhortative .**

Le plan du texte

Le tableau se remplit au fur et à mesure durant la séance

Le texte exhortatif (l'appel) se compose de trois parties

Parties	Contenu	Idées du texte
Partie expositive	**- exposer une situation négative .**	**« les dirigeants doivent comprendre que la pandémie restera une menace , un danger pour toutes les personnes, où qu'elles soient dans le monde . »**
Partie argumentative	**- présenter des arguments pour sensibiliser le destinataire**	**- la maladie finira par se propager dans les pays pauvres .** **- la Covid-19 a provoqué une saturation des services de santé dans des villes comme New York, alors qu'un seul hôpital à Manhattan dispose de plus de lits de soins intensifs que la plupart des pays africains.** **- le virus pourrait effectuer un retour et toute la planète serait à nouveau infectée .**

Partie exhortative	**- appeller et exhorter le destinataire à agir en lui proposant des solutions.**	**- « J'appelle donc à une mise en œuvre d'une stratégie mondiale pour lutter contre cette maladie … »**

VII- Points de langue

1. Quel est le rapport logique exprimé dans cette phrase ? Remplacez le connecteur par un autre qui a le même sens .

« … une mise en œuvre d'une stratégie mondiale **pour** lutter contre cette maladie » => **Le but**
Pour = afin de , dans le but de , dans l'intention de .

- Complétez le tableau suivant :

Connecteur	Suivi par	
Pour que, afin que, de façon (à ce) que	**Le subjonctif**	**Expriment un but Positif.**
De peur que, de crainte que	**Le subjonctif**	**Expriment un but négatif.**
Pour, afin de, de peur de , en vue de , et de crainte de	**L'infinitif**	

NB :
Dans l'appel , On propose des actions à accomplir pour atteindre un objectif d'où l'emploi **du rapport logique du but** qui exprime le résultat qu'on voudrait atteindre .

2. Quel est le verbe employé par l'énonciateur pour lancer son appel et à quel temps est – il conjugué ? **Le verbe employé est : appeler , conjugué au présent de l'indicatif .**

- Existe t- il d'autres verbes qui servent à lancer un appel ? **Oui , il en existe d'autres (inciter , inviter , encourager , demander , prier , exhorter , conseiller , ordonner ...) , on appelle ces verbes : des verbes performatifs .**

NB :

Les verbes performatifs servent à introduire l'appel , ils sont toujours employés avec la première personne du singulier ou pluriel (je / nous) et conjugués au présent de l'indicatif .

3. Observez la phrase suivante , dites à quel mode est conjugué le verbe .
   « **Fournissons** aussi le financement nécessaire au développement d'un vaccin. » Le verbe « fournissons » est conjugué au mode de **l'impératif.**
4. Quelle est sa valeur ?

un ordre un conseil **une demande** une interdiction

NB :

L'impératif exprime l'ordre ou la défense (c'est-à-dire l'ordre de ne pas faire quelque chose)

On utilise le présent de l'impératif pour exprimer :

Un ordre , Une interdiction , Un conseil , Une demande .

5. L'énonciateur s'implique t-il implicitement dans le texte ? Justifiez votre réponse . **Oui , l'auteur s'implique explicitement dans le texte.**

Modalisateur	Nature
Durement / largement **Serait** **Devoir / pouvoir** **Nous / je**	**- Adverbes .** **Le conditionnel .** **Les verbes de modalités .** **Les indices de 1ère personne .**

VIII- Synthèse

Complétez l'énoncé suivant avec les mots donnés **(sensibiliser / argumentative / émetteur / raison / récepteur / réagir / exhortative / sentiments / arguments / négatif / valeurs / expositive)**

- Le texte exhortatif est un texte qui cible le ..... dans le but de le faire ..... , il se compose de trois parties une partie ..... , une partie .....et une partie ..... . Après avoir présenté un constat ..... , l'..... cherche des .....pour justifier et ..... . Il choisit ses arguments qui peuvent faire référence aux ..... , à la ..... ou aux ..... morales .

IX- Evaluation

Faites le compte rendu du texte .

Texte Support :

L'appel de Bill Gates aux dirigeants du monde

Depuis que le monde a pris conscience du virus, au début du mois de janvier, chaque pays s'est focalisé sur ses propres intérêts nationaux .C'est une réaction compréhensible. Cependant , quand un tel virus s'avère aussi contagieux et répandu que la Covid-19, les dirigeants doivent comprendre que la pandémie restera une menace , un danger pour toutes les personnes, où qu'elles soient dans le monde .

Jusqu'à présent, la Covid-19 n'a pas encore frappé durement les pays à faibles et moyens revenus (la Somalie ou le Soudan) . Mais la maladie finira tôt ou tard par se propager largement dans ces pays. Et le nombre d'infections et de décès serait sans doute beaucoup plus élevé que ce que nous y observons aujourd'hui. Cette observation suffit à prendre conscience de la menace. De plus, la Covid-19 a provoqué une saturation des services de santé dans des villes comme New York, alors qu'un seul hôpital à Manhattan dispose de plus de lits de soins intensifs que la plupart des pays africains. Les pays développés auront beau avoir réussi à endiguer la maladie au cours des prochains mois, le virus pourrait effectuer un retour en force si l'épidémie continue à faire des ravages quelque part dans le monde. En un rien de temps, toute la planète serait à nouveau infectée.

J'appelle donc à une mise en œuvre d'une stratégie mondiale pour lutter contre cette maladie , nous devons s'assurer que le matériel destiné à combattre la pandémie, comme les masques, les gants et les tests de diagnostic, soit alloué efficacement à l'échelle de toute la planète. Fournissons aussi le financement nécessaire au développement d'un vaccin. Cela étant, chaque vaccin contre la Covid-19 devrait être considéré comme un 'bien public mondial' et donc rester abordable et accessible pour tout le monde .

Dans cette pandémie, nous sommes tous reliés aux uns et aux autres. Dans notre réaction, nous devons l'être aussi.

Bill Gates , Le monde 12-04-2020 (Texte adapté)

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Séance : Production écrite

Objectif :

Réinvestir les acquis de la séquence dans la rédaction d'un texte exhortatif .

Déroulement

I. Eveil de l'intérêt :

- **Rappel de l'objet d'étude et de l'intitulé de la séquence.**
- **Rappel du texte étudié en CE.**

II. Sujet

A l'occasion de la journée mondiale de la terre 22 avril , une équipe d'une chaine radio se présentera dans votre lycée pour discuter de cet évènement , alors , votre professeur vous a demandé de rédiger un texte dans lequel vous aborderez un thème très sensible qui est la protection de l'environnement .

Rédigez un texte exhortatif dans lequel vous lancerez un appel aux gens pour les inciter à changer de comportement envers la nature s'ils veulent vivre mieux sur cette terre.

III. Lecture du sujet et repérage des mots clés.

VI. Elaboration du plan

- Introduction : Thème , le constat négatif

- Développement : arguments et exemples

- Conclusion : l'appel , solutions à proposer .

V. Élaboration d'une grille d'évaluation :

- **Présenter le texte sous forme de paragraphes.**
- **Mettre un titre au texte.**
- **Respect de la consigne et du plan du texte exhortatif .**
- **Employer des arguments et des articulateurs logiques pour les**
- **Illustrer par des exemples.**
- **Employer les verbes performatifs**
- **Employer les modalisateurs.**
- **Employer le mode de l'impératif**
- **Eviter la répétition.**
- **Soigner l'orthographe et employer la ponctuation adéquate.**

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Séance : Compte rendu de la production écrite .

Objectif :

- Amélioration collective d'une production ;
- Auto amélioration et auto-évaluation.

Déroulement

I- Rappel du sujet et des mots clés:

A l'occasion de la journée mondiale de la terre 22 avril , une équipe d'une chaine radio se présentera dans votre lycée pour discuter de cet évènement , alors , votre professeur vous a demandé de rédiger un texte dans lequel vous aborderez un thème très sensible qui est la protection de l'environnement .

Rédigez un texte exhortatif dans lequel vous lancerez un appel aux gens pour les inciter à changer de comportement envers la nature s'ils veulent vivre mieux sur cette terre.

II- Elaboration du plan

- Introduction : Thème , le constat négatif
- Développement : arguments et exemples
- Conclusion : l'appel , solutions à proposer .

III- Élaboration d'une grille d'évaluation :

- Présenter le texte sous forme de paragraphes.

- Mettre un titre au texte.
- Respect de la consigne et du plan du texte exhortatif .
- Employer des arguments et des articulateurs logiques pour les reli
- Illustrer par des exemples.
- Employer les verbes performatifs
- Employer les modalisateurs.
- Employer le mode de l'impératif
- Eviter la répétition.
- Soigner l'orthographe et employer la ponctuation adéquate.

Annexe : Séquences annuelles de l'enseignante n°2.
n°11.

3ème Année secondaire.

Projets (séquences) réalisés

durant une année scolaire.

(1er / 2ème / 3ème trimestre).

Enseignante n°2.

Projet I: Dans le cadre de la commémoration…

Objet d'étude : Texte et Documents d'Histoire.

Séquence3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Séance : Compréhension de l'écrit I

Objectifs d'apprentissage : Amener l'élève à :

- Dégager le thème du texte et la situation de communication.
- Dégager le point de vue du narrateur
- Identifier la manifestation implicite du narrateur

Support : « *Une guerre sans merci* ». *p : 40*

Déroulement de la séance :

Eveil de l'intérêt :

Consigne : Qu'évoque pour vous l'image qui suit ?



1- **Activité d'exploration et de découverte :**

a- **Les éléments périphériques :**

Consigne : Observez le texte puis dites quels sont les éléments qui le constituent.

- **Titre :** Une guerre sans merci
  (guerre atroce, terrible, aucune pitié)
- **Texte :** 02 paragraphes.
- **Références :** **Auteur :** (Mahfoud KADDACHE)
  Source : *La Conquête Coloniale et la Résistance,* in ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.

b- **Hypothèses de sens+ lecture silencieuse :**

Consigne : A votre avis quel est le thème abordé dans ce texte ?

.....

.....

.....

c- **Champ lexical de « guerre » :**

Consigne : Relevez du texte, le champ de « **la guerre** ».

→ Conquête, armée, guerre coloniale, officiers, soldats, résistance, envahisseur, razzia, tirait, capture, pillage, dévastation, détruire, égorge, mourants, cris, enfer, coup de fusil, bruler, refugiés, périrent, cadavres.

d- **Tableau de communication :**

Consigne : Complétez le tableau qui suit :

Qui parle ?	*A qui ?*	*De quoi ?*	*Comment ?*	*Pourquoi ?*
Mahfoud KADDACHE	Aux lecteurs	De l'invasion coloniale de l'Algérie en 1830.	En décrivant En analysant En commentant	Pour informer les lecteurs et dénoncer la sauvagerie du colonialisme

2- **Activité de structuration :**

Consigne : Faites le plan du texte.

Etapes :	Contenu :	Outils linguistiques :
1	➢ L'affaire du coup d'éventail est la cause avancée par les français. ➢ Les véritables causes sont : → Le blé impayé. → Le droit territorial. → Gloire et butin pour l'armée française pour les rallier au Roi. → Le désir d'expansion de la population française.	• Lexique péjoratif • Temps du récit « imparfait » • Verbe d'opinion
2	➢ La férocité et la violence de la guerre menée par les maréchaux français contre la population algérienne.	• Lexique péjoratif

3 Activité d'évaluation du sens :

Consigne 1: Repérez tout les noms propres dans le texte, puis remplissez le tableau suivant :

Noms propres	Personnages historiques	Personnages actuels	Qu'est-ce qu'ils ont fait ?
Dey Hussein	X		Il a agité son éventail et a sommé le consul français de quitter le pays.
Pierre Duval	X		Il a provoqué le Dey avec des propos insultants.
Bacri et Busnach	X		Des politiciens français qui ont monté un coup pour ne pas payé le prix du blé.
Bugeaud et Lamoricière	X		Des maréchaux qui ont massacré la population algérienne.
Mahfoud kaddache		X	Il analyse, expose et commente un fait d'Histoire.

Consigne 2: Dites si les énoncés suivants sont vrais ou faux :

1. Les Français ont conquis Alger pour venger l'affront fait à son consul en Algérie. **(Faux)**
2. Les français avaient payé le blé vendu par l'Algérie. **(Faux)**
3. La France s'installa dans le sang et le feu en Algérie. **(Vrai)**
4. Par l'envahissement de l'Algérie les français ont voulu occuper la population française afin d'oublier la monarchie. **(Vrai)**

Consigne 3: Complétez le passage qui suit avec : ***payer, envahir, éventail, terre neuve, conquête, raisons.***

L'affaire du coup d'..... ***éventail*** est la cause avancée par les français pour ..... ***envahir*** l'Algérie. Mais les vraies ..... ***raisons*** sont : le refus de ..... ***payer*** la dette du blé ; une nouvelle ..... ***conquête*** va occuper les citoyens français de la monarchie et enfin ceci permettra une extension sur une ..... ***terre neuve***.

4- Activité de synthèse :

Consigne : Dites comment Mahfoud Kaddache a fait valoir son point sur le fait historique cité dans le texte.

L'historien a procédé comme suit :

→ Il a utilisé des données chiffrées,

→ Il a fait des recherches pour prouver la véracité de ce qu'il dit. ***(les véritables causes de l'invasion)***

→ Il a analysé le fait en exprimant son point de vue. ***(alibi)***

5- Activité d'intégration :

Consigne : A votre tour maintenant, commentez en quelques lignes l'invasion coloniale de l'Algérie en 1830.

Projet I. d'historique.

Projet I: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique…

Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit critique.

Objet d'étude : Texte et Documents d'Histoire.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire.

Séance : Compréhension de l'écrit II.

Objectifs:

- Dégager le thème du texte et la situation de communication.
- Repérer les indicateurs temporels.
- Déduire la visée communicative du texte.
- Définir son objectif de lecture
- Etablir le plan du texte.

Support : texte p : 18.

Déroulement de la séance :

↓ **Eveil de l'intérêt :**

Consigne : Qu'évoque pour vous l'image qui suit ?



1- Activité d'exploration et de découverte :

Consigne : Dégagez les éléments périphériques du texte.

Titre : *La société européenne d'Algérie.*

Référence : Mahfoud KADDACHE.

La conquête coloniale et la Résistance,

Algérie, ed. Nathan-ENAL, 1988.

Texte: 03 paragraphes.

- **Hypothèses de sens :**

Consigne : A partir des éléments dégagés, quel serait le thème abordé dans chaque texte ?

.....

.....

- **Lecture silencieuse + vérification des hypothèses de sens :**

Consigne : Parmi les hypothèses proposées, laquelle convient le mieux au contenu du texte ?

➢ Il s'agit d'un texte informatif ou l'auteur explique la présence de la population Européenne en Algérie durant la période coloniale.

Consigne2 : Complétez le tableau qui suit :

Qui parle ?	*A qui ?*	*De quoi ?*	*Comment ?*	*Pourquoi ?*
Mahfoud KADDACHE	Aux lecteurs	Des habitants d'Alger à l'époque coloniale.	En informant. En expliquant. En analysant.	Pour informer les lecteurs.

Consigne 3 : Relevez du texte le champ lexical de « colonisation ». Intrusion

Peuplement / ~~européens~~ / ~~colons~~ / ~~immigrants~~ / ~~monuments~~ / immigration / ~~naturalisation~~.

la colonisation, fils d'étrangers, colons, immigrants, peuplement européens, ~~naturalisation~~

2- Activité de structuration :

Consigne : Répondez aux questions qui suivent :

3- **Activité d'évaluation du sens :**

Consigne : Complétez le passage qui suit :

Mahfoud KADDACHE, dans ce texte, s'intéresse à la **société** européenne d'Algérie. Il en fait l'**analyse**.

Il fait remarquer que la colonisation fut la **cause** évidente de l'arrivée des **colons**, avec une supériorité technique et économique. Quelques dates repères permettent de **confirmer** cela.

Il **souligne** aussi, le fait que l'Etat français encourageait les fermiers Alsaciens à **envahir** l'Algérie en échange de **promesses** de propriétés. Ainsi, cette politique de naturalisation visait à multiplier le nombre de Français en Algérie.

4- **Activité de synthèse :**

Consigne : Quelles sont les caractéristiques de ce texte ?

Il s'agit d'un texte informatif qui se caractérise comme suit :

- Emploi des phrases déclaratives
- Le temps dominant est le présent de l'indicatif a valeur historique
- Emploi de dates dans un ordre chronologique
- Emploi des procédés explicatifs
- Enonciateur objectif (pronom indéfini « on »)

5- **Activité d'intégration :**

Consigne : Qu'évoque pour vous l'image qui suit ?



Consigne : Rédigez texte de quelques lignes, dans lequel vous informez vos camarades sur

Activités de l'enseignant :	*Activités de l'apprenant :*
1- Quel est le thème abordé dans le texte ?	1-La colonisation par l'immigration
2-Quelle fut la conséquence de la colonisation?	2-L'intrusion d'un peuplement minoritaire à la mentalité de vainqueur.
3-Soulignez les dates mentionnées dans le texte. Dans quel ordre apparaissent-elles?	3- Les dates dans ce texte suivent un ordre chronologique.
4-Qu'est-ce qui accompagne ces dates?	4-Des indications chiffrées (des statistiques)
5-A quoi renvient ces indications chiffrées?	5-au nombre des européens installes en Algérie.
6- Quel est le temps dominant dans ce texte?	6-Le passé simple
7-Pourquoi?	7-L'historien narre des événements historiques, il les décrit et les analyse.
8-La présence de l'historien est-elle manifeste dans le texte?	8- Non, son discours est objectif.

II

Consigne 2 : ~~Faites le plan du texte.~~ Complétez le tableau ci-dessous pour dégager le plan du Texte.

Etapes : Parties du Texte	Contenu :	Outils linguistiques :
1 Introduction 1er §	➢ L'intrusion d'une population Européenne en Algérie à cause de la colonisation.	• Phrases déclaratives • Emploi des temps du passé.
2 Développement 2ème §	➢ L'évolution de la population Européenne durant la période coloniale. → 1840 : 25000 européens en Algérie → 1842—1845 : l'arrivée d'ouvriers agricoles → 1847 : 15000 immigrants en Algérie immigrants s'installèrent en Algérie	• Phrases déclaratives • Emploi des temps du passé. • Emploi des statistiques • Empli du pronom « On »
3 Conclusion 3ème §	➢ Renforcement de la minorité française par la politique de naturalisation.	• Phrases déclaratives • Emploi des temps du passé.

5. Activité d'intégration.

Consigne: Que s'est-il passé le 6 et le 9 août 1945 au Jap
Rédigez un Texte de quelques lignes, dans lequel vous informez vos camarades sur ces événements.

Le 07 décembre 1941, le japon attaquait la base américaine Pearl Herbor, les pertes américaines furent 2403 morts et des milliers de blessés. cette attaque entraina l'entrée des Etats Unis dans la seconde guerre mondiale.

Du 17 juillet au 2 août 1945, lors de la conférence de Potsd Les Etats-Unis avec les Alliés Souhaitaient imposer au japon un traité de reddition sans conditions. Les dirigeants japonais avaient rejeté les conditions de l'Ultimatum. Donc, le 6 et le 9 août 1945, Les Etats Unis ont larguè deux bombes nucléai sur HiRoshima et Nagazaki. Le 2 septembre, le japon capitu

Tchout Samaa -1

Tomas Mirab. -1

Projet I: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique…

Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit critique.

Objet d'étude : Texte et Documents d'Histoire.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire.

Séance : Activités d'écriture (Préparation à l'écrit)

Objectifs:

- Amener l'élève à rédiger un texte informatif.

Déroulement de la séance :

Activité 1 : Voici une série d'éléments sur trois grands événements de l'histoire de notre pays.

Consigne 1 : Classez les événements dans le tableau qui suit :

1-Nombreux travailleurs immigrants en France. / **2**- Maurice Papon, préfet de police de Paris./ **3**- Scansion de slogans pour plus de liberté. / **4**- Colonel Boumediene. /**5**-Nombreuses arrestations. / **6**- Intervention de la police. / **7**- Scansion des slogans pour l'indépendance de l'Algérie. /**8**- Tir de l'armée coloniale sur les manifestants. / **9**- Prise d'assaut du palais du gouvernement. / **10**- Président déchu enfermé dans un endroit tenu secret. /**11**- Descente dans la rue. /**12**- 45.000 morts. / **13**- Renversement du pouvoir en place. / **14**- Manifestations dans les rues de Paris. /**15**- Appel du nouveau président au calme. / **16**- Massacres. / **17**- Nombreux algériens jetés dans la Seine. / **18**- Sétif, Guelma et Kherrata. / **19**- Destitution du président Ben Bella. / **20**- Victoire sur le nazisme.

Le 8 mai 1945	Le 17 octobre 1961	Le 19 juin 1965

Activité 2 : Remettez les phrases en ordre pour avoir un texte cohérent :

1- Le nombre des victimes algériennes était de 45 000 morts. 6
2- Pour fêter la fin des hostilités de la Seconde Guerre mondiale et la victoire des Alliés sur les forces de l'Axe, un défilé est organisé. (1)
3- Ce qui déclenche une émeute meurtrière des manifestants, avant que l'armée n'intervienne. (5)
4- Les partis nationalistes algériens décident par des manifestations pacifiques de rappeler leurs revendications patriotiques. (2)
5- Un jeune scout musulman tenant un drapeau de l'Algérie et le tue, (4)
6- Il y aura parmi les Européens 102 morts et autant de blessés. (7)
7- Les **massacres de Sétif, Guelma et Kherrata** sont des répressions sanglantes de manifestations nationalistes, anti-colonialistes , survenues en mai 1945 dans le Constantinois. (8)
8- Mais à Sétif un policier tire sur Saâl Bouzid, (3)

Correction :

Activité 3 : Ecrivez un texte à partir des informations qui suivent.

→ **1980 :** décision de construire le métro d'Alger.
→ **1990** : percement du 1er tunnel
→ **1995 :** Premières lignes prêtes.
→ **1998 :** Premiers essais sur cette ligne.
→ **2004 :** Percements des deux autres tunnels.
→ **2012 :** Fonctionnement de tout le réseau.

Correction :

Alors qu'en Europe on fêtait la victoire des Alliés contre les Nazis, en Algérie, des milliers d'Algériens sont descendus dans les rues de Setif, Guelma et Kherrata pour réclamer l'indépendance de leur pays. La riposte de l'armée française fut rapide: ~~tirs~~ On a tiré sur la foule en causant la mort de 45 000 morts

---

Le 17 octobre 1961. Sous les ordres du FLN, les Algériens immigrants se sont manifestés de pacifique dans les rues de Paris pour réclamer plus de liberté et dénoncer le couvre-feu raciste imposé aux Algériens. Paris, le préfet de Police de Paris ~~ordonna~~ a donné l'ordre d'arrêter par tous les moyens les manifestants. Conséquence de cela, plusieurs algériens ont été tués et jetés à la Seine.

Le 19 juin 1965, Le palais du gouvernement a été assiégé. Le président Ben Bella a été pris d'assaut par l'armée du colonel Boumediene. Il a été par la suite, enfermé dans un endroit tenu secret.

Projet I: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique…

Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit critique.

Objet d'étude : Texte et Documents d'Histoire.

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire.

Séance : Expression écrite.

Objectifs:

- Amener l'élève à rédiger un texte informatif en réinvestissant les acquis de la séquence.

Déroulement de la séance :

Sujet de l'expression écrite :

Le 1er novembre 1954 est considéré comme le fait le plus marquant de l'Histoire de l'Algérie. Les algériens, pour défendre leur identité et récupérer leur indépendance, prise en otage par le colonialisme français, ont décidé de déclencher une révolution.

Rédigez un texte informatif dans lequel vous raconterez ce qui s'est passé ce jour-là.

Repérage des mots-clés :

Le 1er novembre 1954 : Sujet de la production.

Rédigez un texte informatif : L'énonciateur doit rester objectif.

Raconterez : Relatez l'évènement.

Elaboration d'un plan :

- ***Introduction :*** Présentation du sujet :

  Introduire le sujet / Donner un aperçu sur cet évènement historique.

- ***Développement :***

Les circonstances (avant le 1er novembre).

Les causes.

La nature de la lutte.

- ***Conclusion :*** Les conséquences.

Quelques informations sur l'évènement :

- 1 novembre signifie le début de l'insurrection en Algérie
- Le 1er novembre 1954, tôt le matin, les hommes du FLN déclenchent des attaques dans diverses régions de l'Algérie.
- Promesses d'indépendance.
- Massacres du 8 mai 1945.
- L'attitude des dirigeants de la IV° République en 1954: « L'Algérie c'est la France ».

Projet I: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique…

Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit critique.

Objet d'étude : Texte et Documents d'Histoire.

Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Séance : Compréhension de l'écrit II.

Objectifs:

- Dégager le thème et la situation de communication.
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Repérer le temps dominant dans le texte.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Découvrir l'enjeu discursif.
- Dégager le plan du texte.

Support: *Femmes algériennes dans les camps »*

Présenté par M.Kaddache, dans Récits de feu, SNED, 1976

Déroulement de la séance :

1- Activité d'exploration et de découverte :

Consigne : Dégagez les éléments qui composent ce texte.

- **Titre :** Femmes algériennes dans les camps.
- **Texte :** 03 paragraphes.
  Chapeau : il annonce le thème abordé dans le texte.
- **Références :** Auteur (Mahfoud KADDACHE)
  Source : (récits de feu, SNED, 1976)

3- Hypothèses de sens+ lecture silencieuse :

Consigne : A votre avis quel est le thème abordé dans ce texte ?

……

……

……

Thème :

Il s'agit d'un texte narratif ou l'auteur rapporte le témoignage d'une femme ou d'une ancienne détenue qui relate ses souffrances lors de sa détention dans un camp de torture.

Consigne 2 : Complétez le tableau suivant :

Qui ?	*A qui ?*	*De quoi ?*	*Comment ?*	*Pourquoi ?*
Une ancienne détenue	Aux lecteurs	Des souffrances et du courage des femmes algériennes dans les camps de torture	En narrant En décrivant En	Pour informer les lecteurs et les convaincre de la dureté des moments vécus par les prisonnières durant cette période.

4- Activité de structuration:

Consigne : Répondez aux questions suivantes.

Activités de l'enseignant :	*Activités des apprenants :*
▪ Qui parle dans ce texte?	▪ C'est une ancienne détenue qui parle dans ce texte.
▪ Pourquoi les prisonnières sont désignées par le pronom personnel Nous ?	▪ *Parce que celle qui raconte était aussi une prisonnière, elle raconte ce qu'elle a vécu avec ses compatriotes dans les camps de torture.*
▪ « Avec L belle nomade, nous voyagions »Comment les détenues pouvaient-elles voyager ?	▪ *Elles voyageaient par ses récits, elles s'évadaient, fuyaient le quotidien par l'imagination.*
▪ Les prisonnières passaient par deux extrêmes états d'âmes. Les quels ?	▪ *Les deux états d'âmes sont :* *1- La joie d'être ensemble (histoires chants.....)* *2- La peur, la grande peur, la panique provoquée par l'apparition de l'homme à la cagoule.*
▪ C'est qui l'homme a la cagoule ?	• *L'homme à la cagoule est l'homme qui vient dénoncer un complice.*
▪ Pourquoi est ce qu'il cache son visage ?	• *Il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas.*

▪ Il dénonçait qui ?	• *Il pouvait dénoncer n'importe qui pour gagner du temps et éviter ainsi qu'il soit aussi torturé sauvagement.*
▪ Quel était le sentiment provoqué par l'apparition de Bouchkara ?	• *Le sentiment éprouvé par l'apparition de l'homme a la cagoule chez les prisonnières était la peur, la crainte, l'évanouissement, l'anxiété.*
▪ Qui sont les personnages qui apparaissent dans le dernier paragraphe ? ▪ par quoi ils sont désignés ?	• *C'est l'adjudant, le sergent (des militaires français)* • *Ils sont désignés par « ces gens »*
▪ Quelle est la situation des ces gens ?	• *Ce sont des orphelins, d'anciens enfants assistés, des ainés de familles nombreuses, en général des inadaptés, des tètes dures ou de petits hommes a complexe.*
▪ Pourquoi l'auteure nous a donné des informations sur leur situation personnelle ?	• *C'est pour indiquer la médiocrité de leurs origines, et c'est pour dire que les atrocités sont commises par des gens qui n'ont ni conscience, ni sentiment, ni famille.*
▪ Que provoquait le duel entre les gardiens chez les prisonnières ?	• *Le duel provoquait chez les prisonnières une grande joie car c'était comme une revanche pour toutes les souffrances, les cruautés et sévices qu'ils leur faisaient.*

Consigne 2 : Complétez le tableau suivant :

Etapes :	**Contenu :**
Partie 1 :	Les moments de loisirs des prisonnières dans les camps.
Partie 2 :	Les souffrances des détenues : - Le froid - La faim - Les poux - Les listes blanches. La grande terreur des détenues « bouchkara » L'origine et le milieu social des gardiens des camps.

Partie 3:	Le camp était un camp noir « non déclaré » Il existait plusieurs autour d'Alger

5- ***Activité d'évaluation du sens :***

Consigne : Complétez le passage qui suit :

Dans ce texte, l'énonciatrice ***évoque*** la terreur et la souffrance vécues par les ***femm algériennes*** dans les camps de torture, durant la guerre de libération nationale.

Elle décrit les bons ***moments*** qu'ont pu passés les prisonnières jusqu'à l'***apparition*** l'homme à la gagoule, leur plus grande peur dans le camp. Puis elle aborde l'***origine*** d gardiens et la ***joie*** éprouvée quand ils s'entretuaient.

6- Activité de synthèse :

Consigne : Relevez du texte étudié les indices d'énonciation.

Les indices d'énonciation sont :

- Nous
- Nos
- Notre
- je

II. Le débat

Projet II : organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.

Objet d'étude : débat d'idées.

Séquence1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Séance : compréhension de l'écrit 1.

Objectifs :

- Repérer le thème dans un débat ou une discussion.
- Identifier les interlocuteurs dans une discussion.
- Saisir comment l'auteur adapte l'expression de ses idées à la personnalité de son interlocuteur.
- Savoir repérer l'explication et les exemples et comprendre leur importance comme moyens permettant de mieux convaincre son interlocuteur.

Support : Comment reconnaître le racisme ? p : 72

Déroulement de la séance :

1- Activité d'exploration et de découverte :

Consigne 1 : relevez les éléments périphériques qui composent le texte.

- **Titre :** phrase interrogative
- **Texte :** sous forme de dialogue.
- **Source :** Tahar Ben Djelloun.

Le racisme expliqué à ma fille, ed : Seuil, 1998.

Consigne 2 : à votre avis quel est le thème abordé dans ce texte ?

.....

.....

2- Lecture silencieuse+ vérification des hypothèses de sens :

Thème : L'auteur explique à sa fille le racisme.

Consigne : remplissez la grille suivante

Qui parle ?	*A qui ?*	*De quoi ?*	*Comment ?*	*Pourquoi ?*
L'auteur Tahar Ben Djelloun.	A sa fille.	L'auteur explique le racisme.	En discutant En expliquant En donnant des exemples.	Pour convaincre Pour éduquer

3- Activité de structuration :

Consigne : Répondez aux questions suivantes :

Activités de l'enseignant :	**Activités de l'apprenant :**
1- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?	*1-* Les personnages en présence dans le texte sont : L'auteur et sa fille.
2- Quel est le sujet de la discussion ?	*2-* Le sujet de leur discussion est le racisme.
3- Relevez la progression dans l'explication du racisme.	*3-* La progression de l'explication du racisme : *a-* Définition. *b-* Exemples. *c-* Les moyens de combattre le racisme.
4- Par quoi l'auteur appuie t-il chaque étape ?	*4-* L'auteur s'appuie sur des exemples communs. (connus).
5- Relevez de la troisième réplique la définition que donne l'auteur du raciste.	*5-* Définition du raciste : C'est celui qui généralise à partit d'un cas particulier.
6- A quels lecteurs s'adresse t-il ?	*6-* L'auteur s'adresse aux jeunes lecteurs (aux adolescents).

7- De quoi veut-il les convaincre ?

7- Il veut les convaincre de ne pas se faire d'idées préconçues d'autrui avant de le connaître et surtout accepter la différence.

8- Montrer que le but du père est double : expliquer et éduquer.

8- Expliquer : Beaucoup d'exemples montrent que le but du père est expliquer.

Eduquer : il s'oriente vers l'éducation de sa fille, par exemple en lui disant : « pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même ».

Consigne : complétez le tableau suivant en relevant les informations du texte.

Le raciste :	*Le non-raciste :*
Le raciste invoque les caractéristiques physiques pour justifier son rejet de la personne.	• Le respect de l'autre. • Ne pas avoir des préjugés sur les autres • Avoir de l'humour pour pouvoir se critiquer.

4- Activité d'évaluation du sens :

Consigne : complétez le passage suivant par les mots :

Dans ce texte, l'auteur **discute** avec sa fille sur un fléau social : le racisme. Il lui a expliqué le sens exact du **racisme** en lui donnant des **exemples** tirés de la vie réelle. Tahar Ben Jelloun veut la **convaincre** que le racisme est un sentiment à **bannir** et que tous les peuples doivent être unis par les liens de la fraternité et l'**amitié**.

5- Activité de synthèse :

Consigne : Dites comment s'est organisé l'auteur dans ce texte ?

L'auteur, dans ce texte a :

- Donné la définition du « racisme ».
- Donné des exemples afin de mieux expliqué ce phénomène.
- Donné quelques moyens pour combattre le racisme.

Projet II : organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.

Objet d'étude : débat d'idées.

Séquence1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Séance : Compréhension de l'écrit 2

Objectifs :

1- Dégager le thème et la situation de communication.
2- Repérer la thèse et l'antithèse.
3- Repérer les arguments des défenseurs et des détracteurs.
4- Dégager le plan du texte.
5- Dégager les caractéristiques du texte argumentatif.

Support : faut-il dire la vérité au malade ? p : 80.

Déroulement de la séance :

1- Eveil de l'intérêt :

Que vous évoque l'image qui suit ?



Parties

1ère parties

Contenus

L'auteur reconnaît son acte (oui Madame) mais refuse les reproches de son interlocutrice

L'auteur se justifie :

- gagner peu sa vie
- Il ne possède pas les conditions favorables.
- Ne pas nourrir ses enfants du sang des misérables.

Eléments linguistiques

Les indices de subjectivité : m/ ma .

Lexique péjoratif : malheur - misère

- L'interrogation

Activité d'évaluation du sens : Complétez par : persuader - reproches - lettre motifs - choix - orphelinat.

Ce texte est une ..... envoyée par J-J. Rousseau à Mme de Francueil dans laquelle il répond aux ..... de son interlocutrice. L'auteur veut ... établir dans le but de son .... à savoir, le fait d'avoir confié ses enfants à un .... en lui expliquant ses ——

p23

2- Activité d'exploration et de découverte :

Consigne 1 : Relevez les éléments périphériques qui composent le texte.

- **Titre :** phrase interrogative
  Deux possibilités de réponses a cette question « oui » ou « non »
- **Texte :** six paragraphes
- **Source :** P.viansson-Ponte et l.Schwartzenberg.
  Changer la mort, Édition par Albin Michel .Pari1997.

Consigne 2 : A votre avis, quel est le thème abordé dans ce texte ?

a- Ce texte parle du problème posé dans certains cas de maladies.

b- En cas de maladie grave faut-il dire la vérité au malade

3- Lecture silencieuse+ vérification des hypothèses de sens :

Lisez le texte silencieusement, en encadrant tous les articulateurs logiques.

Consigne : remplissez la grille suivante

Qui parle ?	*A qui ?*	*De quoi ?*	*Comment ?*	*Pourquoi ?*
Deux médecins	Aux médecins aux lecteurs	De la nécessité ou non de dire la vérité au malade	En argumentant	Pour convaincre et persuader

4- Activité de structuration :

Consigne : Répondez aux questions suivantes :

Activités de l'enseignant :	**Activités de l'apprenant :**
De quels malades précis ce texte parle-t-il ?	Ce texte parle des cancéreux.
Etudiez les deux premières phrases du texte : combien de réponses sont attendues à cette question ?	Les deux premières phrases du texte supposent deux réponses. (dire la vérité ou ne pas dire).
Relevez le terme (dans le même §) qui précise le cadre dans lequel vont s'exprimer	Le terme : la vérité (au malade sur sa maladie).

5- Activité d'évaluation du sens :

Consigne : complétez le passage suivant par les mots : se dissimuler, toutes fois, le responsable, médecin, angoisse, rechute, maladie, désespérer, débat, subir.

Les auteurs de ce texte reprennent un vieux **débat** jamais résolu : « faut-il dire ou ne pas dire la vérité au malade ? »

D'une part, on se demande si on a le droit de « **désespérer** le malade » et de lui faire **subir** une « **angoisse** » inutile : un cancéreux, au courant de sa **maladie**, même guéri, continuera à vivre avec la hantise de la **rechute**.

Toutefois, la maladie est, à priori, « l'affaire » du malade. Alors, s'il souhaite **se dissimuler** sa maladie, qu'il soit lui, le **responsable** du mensonge, et non le **médecin.**

6- Activité de synthèse :

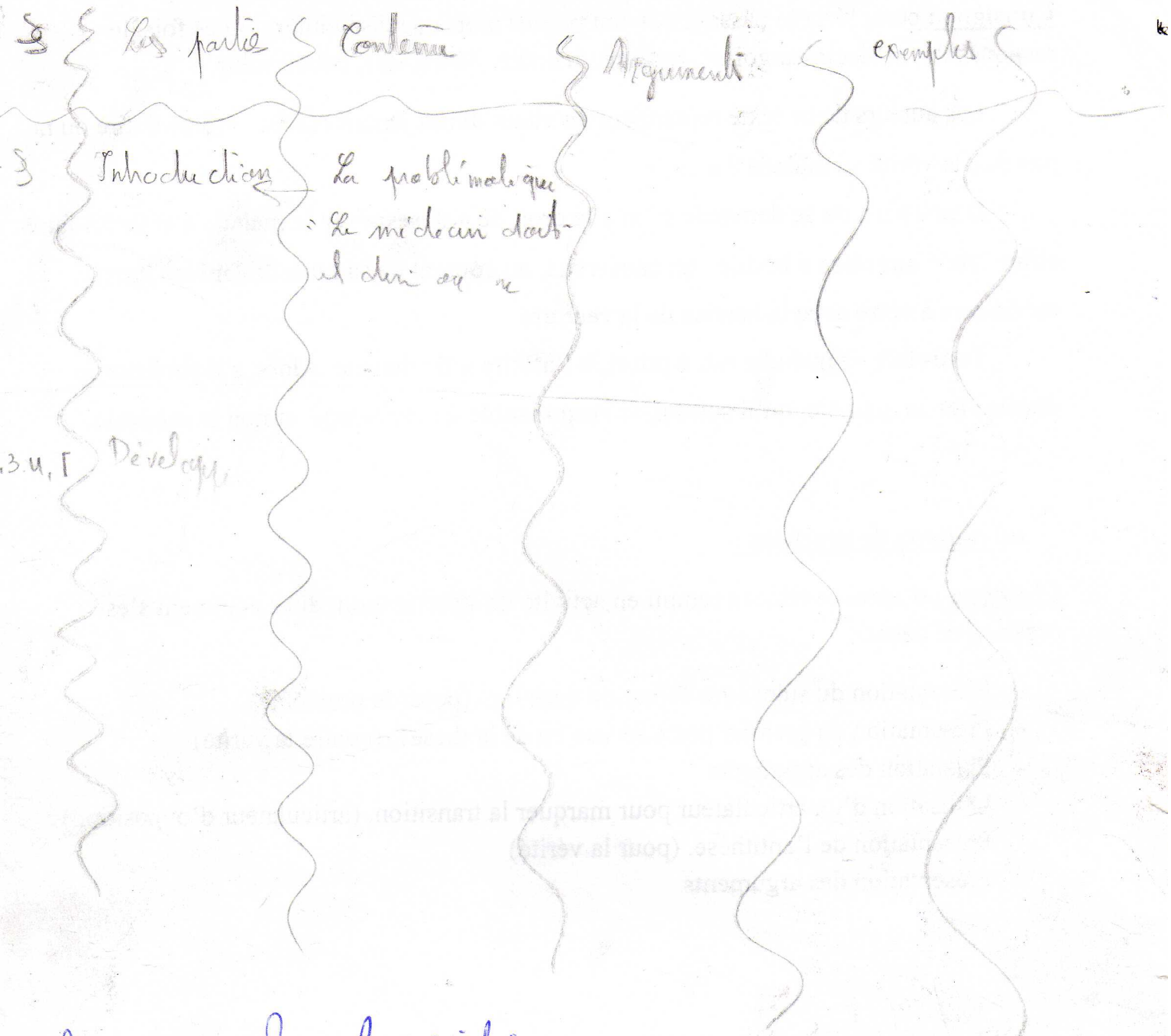
Consigne : d'après le tableau rempli en activité de structuration, dites comment s'est organisé ce débat.

- Présentation du sujet sous forme de question. (poser le problème)
- Présentation du premier point de vue ou de la these1. (contre la vérité)
- Prestation des arguments
- Utilisation d'un articulateur pour marquer la transition. (articulateur d'opposition)
- Présentation de l'antithèse. (pour la vérité)
- Présentation des arguments

V/ Intégration

Dire ou ne pas dire la vérité au malade est une ancienne controverse. ~~Dedi~~ Certains trouvent qu'il est nécessaire de mettre le malade au courant de ce qu'il a, d'autres pensent qu'au contraire il faut

Projet II : organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.



lui dissimuler la vérité

Rédigez un court texte dont le but est de mettre en relief l'avis des uns et des autres en les étayant avec des arguments renforcés par des exemples.

Projet II : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Objet d'étude : Débat d'idées.

Séquence 2: Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.

Séance : Activités d'écriture (Préparation à l'écrit)

Objectif d'apprentissage: Amener l'apprenant à :

- Organiser des informations pour construire un texte argumentatif en repérant thèse, arguments et exemples.
- Donner des arguments.
- Illustrer des arguments

Déroulement de la séance :

Activité 1 : Remettez les phrases de cet énoncé en ordre.

a- Ainsi les enfants n'auraient plus la tentation de s'identifier aux héros malfaisants imaginés par les réalisateurs.

b- Pour beaucoup de parents, la télévision serait seule responsable du comportement agressif des enfants.

c- Et la solution au problème de la violence serait simple :

d- Les personnages imaginaires seraient-ils les seuls à donner l'exemple de la violence?

e- il suffirait d'interdire aux mineurs tous les films comportant des scènes de violence.

Correction: *B---- C---- E---- A---- D*

Pour beaucoup de parents, la télévision serait seule responsable du comportement agressif des enfants. Et la solution au problème de la violence serait simple : il suffirait d'interdire aux mineurs tous les films comportant des scènes de violence. Ainsi les enfants n'auraient plus la tentation de s'identifier aux héros malfaisants imaginés par les réalisateurs. Les personnages imaginaires seraient-ils les seuls à donner l'exemple de la violence?

Activité 2 : Donnez pour chaque argument l'exemple qui lui convient :

1. La télévision tue le dialogue familial.
2. La télévision est une source d'informations.
3. La télévision empêche de dormir.
4. La télévision tue la lecture.
5. La télévision fait rêver.

Correction : Voici quelques exemples.

1- On ne discute plus avec ses enfants, on préfère regarder la télévision. Les enfants n'ont plus la possibilité de se confier a leurs parents, de leur faire part de leurs soucis..
2- La télévision diffuse des documentaires forts intéressants sur de nombreux sujets : les découvertes scientifiques, la faune et la flore …
3- Avant l'avènement de la télévision, on se couchait très tôt. A 9h, les enfants étaient déjà au lit. A présent, à la même heure, la soirée commence a peine.
4- A cause de la télévision, les livres se vendent de moins en moins. On ne lit presque plus.
5- Le temps d'un film ; le téléspectateur est transporté dans un monde imaginaire.

Activité 3 : Classez les arguments dans le tableau qui suit :

1. La publicité informe le consommateur sur les qualités d'un produit.
2. La publicité incite les gens à dépenser plus.
3. La publicité peut tromper le consommateur par des arguments mensongers.
4. La publicité permet de lancer rapidement un produit nouveau.
5. La publicité peut créer des frustrations chez ceux qui n'ont pas les moyens de satisfaire leurs envies.
6. La publicité influence les choix et le comportement des jeunes.
7. La publicité fait vivre le commerce.
8. La publicité ne profite qu'aux grandes entreprises.

Pour la publicité :	Contre la publicité :

Date : / / Projet III. Exhortatif -

Projet III : Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Fiche n° :

Durée : 1heure.

Niveau : 3.A.S

Intentions communicatives : Argumenter pour faire réagir.

Objet d'étude : L'appel

Séquence 01 : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.

Activité : Production écrite.

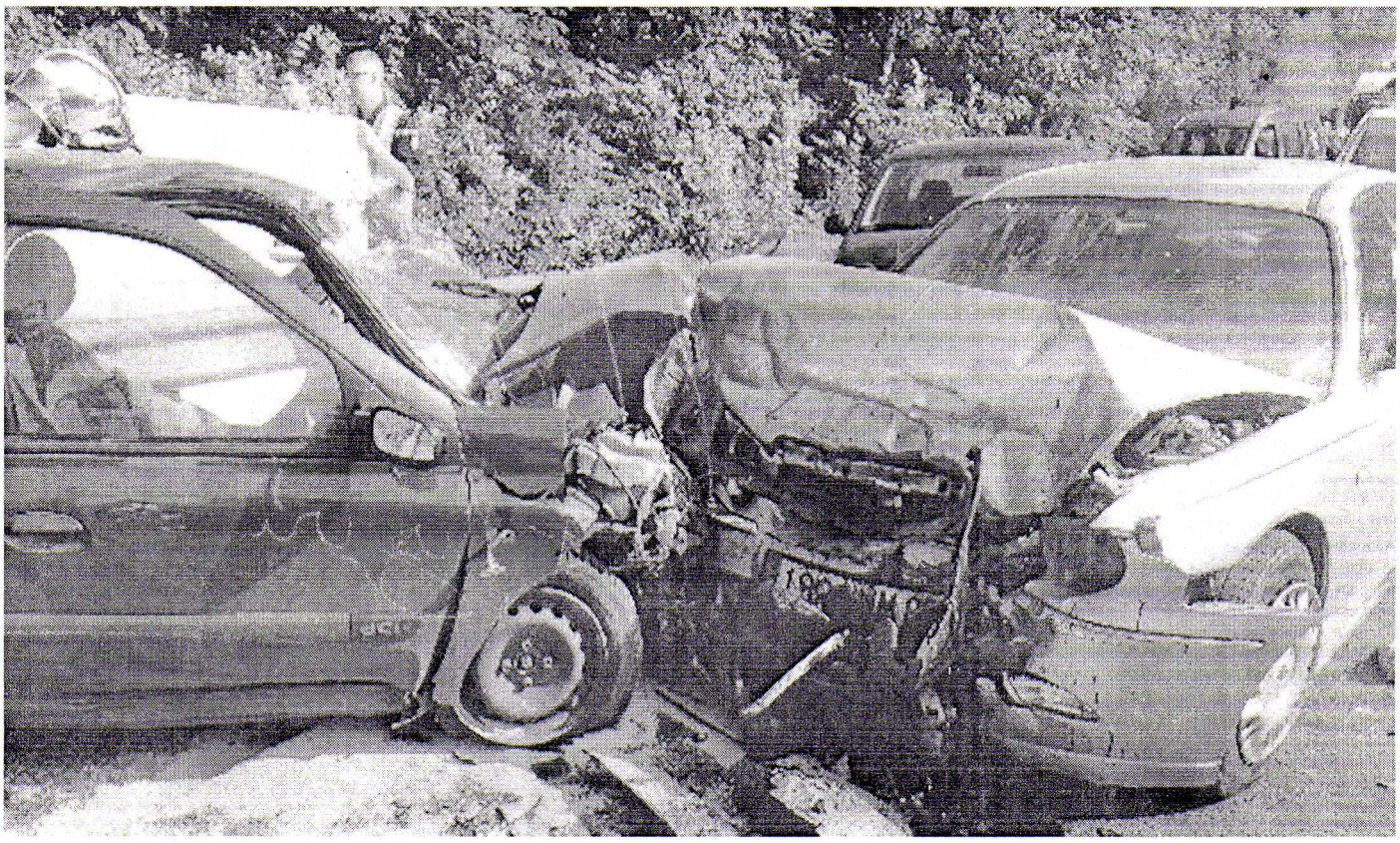
Objectifs des activités : Amener l'apprenant à :

- Rédigez un appel en s'aidant des acquis de la séquence.
- Reproduire la structure de l'appel (partie explicative/partie argumentative/partie exhortative)

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt :

Qu'évoque pour vous l'image ci-dessous ?



Sujet :

Le facteur humain est à l'origine de plus de 90% des accidents de la route en Algérie selon le ministère du Transport. On vous a chargé de lancer un appel à l'intention des conducteurs pour les sensibiliser face cette hécatombe des accidents qui emporte des milliers de vies humaines chaque année.

Rédigez cet appel en :

a) Ciblant votre destinataire.
b) Exposant les graves conséquences de ces accidents
c) Donnant des arguments qui incitent votre destinataire à agir

Démarche à suivre :

1) Lecture- analyse du sujet.
2) Identification des mots clés.
3) Orientation du travail :

a) La structure du texte (le plan)
- Partie explicative
- Partie argumentative
- Partie exhortative

b) Les outils linguistiques :
- Emploi des verbes de modalité.
- Emploi des verbes performatifs.
- Utilisation de l'impératif.
- L'expression du but.
- l'interpellation du destinataire (emploi du "vous", "tu", phrases exclamatives.)

30

Date : / /

Projet III : Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Fiche n° :

Durée : 2heures.

Niveau : 3.A.S

Intentions communicatives : Argumenter pour faire réagir.

Objet d'étude : L'appel

Séquence 01 : Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.

Activité : Compréhension de l'écrit.

Support : texte « Appel du directeur de l'Unesco » D'après Mahtar M'Bov, courrier de l'Unesco, février 1984

Objectifs des activités : Amener l'apprenant à :

- Dégager la structure, le fonctionnement ainsi l'aspect formel de l'appel
- Comprendre les raisons et le but de l'appel
- Repérer le(s) destinateur(s) et le(s) destinataire(s) ;

Déroulement de l'activité

Eveil d'intérêt : Qu'évoque pour vous l'image ci-dessous ?



I- Activité d'exploration et de découverte :

A) Exploitation des éléments périphériques

➢ **Relevez les éléments périphériques du texte.**

* **Titre :** « **Appel du directeur de l'UNESCO**» écrit en caractère gras, comporte le nom d'une organisation internationale (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
* **Nombre de paragraphes :** Le texte comporte neuf paragraphes.
* **Auteur :** Amadou Mahtar M'BOW
* **Source :** *Courrier de l'Unesco*, février 1984

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

* **Retrouve les étapes du raisonnement de l'auteur et détermine le type de raisonnement qu'il a suivi.**

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

III-Activité d'évaluation du sens :

Complétez le passage ci-dessous à l'aide des mots suivants : « la paix, agir, l'amitié, inciter, appel, changer »

Le directeur de l'UNISCO a lancé un.....afin d'.....ses lecteurs à..... . Il leur demande de.....la situation grave que le monde vit actuellement en semant....., la fraternité et ..... .

IV-Activité de synthèse :

Après avoir lu le texte, complétez le tableau ci-dessous :

Parties de l'appel	**Contenus**	**Moyens linguistiques**
1ere partie : **une partie expositive :** « Nous vivons.....urgent »	**Un constat**	....
2eme partie : **une partie argumentative :** « mais, il faudrait.....les personnes »	....	....
3eme partie : **une partie exhortative :** « j'appelle donc.....la solidarité »	....	....

V- Activité d'intégration :

Vous avez remarqué que les élèves ne lisent plus de nos jours. rédigez un texte dans lequel vous les encouragerez à lire d'avantage.

.....

.....

IV- Activité de synthèse :

Après avoir lu le texte, complétez le tableau ci-dessous qui met en évidence les étapes suivies par l'auteur pour rédiger son appel :

Parties de l'appel	Contenus	Eléments linguistiques
1ere partie : **une partie expositive :** « Nous vivons.....urgent »	**Un constat** - C'est une époque d'incertitude et d'espoir	Les verbes de modalité Les verbes performatifs L'expression du but L'impératif Le subjonctif Les indices d'énonciation
2eme partie : **une partie argumentative :** « mais, il faudrait.....les personnes »	- l'humanité doit être solidaire - il faut être disponible à l'Autre - la solidarité doit être une volonté, non une imposition - l'Unesco a pour rôle de favoriser ka solidarité	
3eme partie : **une partie exhortative :** « j'appelle donc.....la solidarité »	- appel à participer à une compagne de solidarité	

V- Activité d'intégration :

Vous avez remarqué que les élèves ne lisent plus de nos jours, rédigez un texte dans lequel vous les encouragerez à lire d'avantage.

Appel du Directeur de l'Unesco.

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit..

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco.

Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité.

D'après **Amadou Mahtar M'BOW**, *Courrier de l'Unesco*, février 1984 .