

**République Algérienne Démocratique Et Populaire**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

**Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique**

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

**Université Ibn Khaldoun – Tiaret –**

**Faculté des lettres et des langues**

**Département des lettres et langues étrangères "Français"**



**Thème :**

**L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 3AS.**

**Quels apports de l'approche par les compétences et la pédagogie de projet ?**

**Mémoire de Master en Didactique**

**Présenté par :**

**Dirigé par :**

**Mme. ZERGOUNE Djemaa Amel**

**M. KHEIR Abdelkader**

**Membres de jury**

**Président : Dr MEHDI Amir ; MCA ; université de Tiaret**

**Rapporteur : M. KHEIR Abdelkader ; MAA ; Université de Tiaret.**

**Examineur : Dr AIT AMAR MEZIANE Ouardia ; MCA ; université de Tiaret**

## **Dédicace**

*A mes parents, mon époux, et mes enfants*

## **Remerciements**

*Je tiens à remercier Mr KHEIR Abdelkader de m'avoir accompagné tout au long de la réalisation de ce travail.*

*Je remercie également tous les enseignants du département des lettres et de langue française de l'université de TIARET et notamment les membres de jury qui ont examiné le travail.*

*Un grand merci pour mes élèves.*

## LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 projet 1</i> .....	70
<i>Tableau 2: projet 2</i> .....	70
<i>Tableau 3: projet 3</i> .....	70
<i>Tableau 4: projet 4</i> .....	70
<i>Tableau 5: Grille d'analyse du manuel</i> .....	72
<i>Tableau 6: l'aspect communicationnel de l'exression écrite</i> .....	72
<i>Tableau 7: la grille EVA</i> .....	88

## Listes des figures

<i>Figure 1 : Statut de l'erreur selon Berard</i> .....	22
<i>Figure 2: l'évaluation</i> .....	32

## Table des matières

Dédicace.....	
Remerciements.....	
Introduction générale :.....	1
La partie théorique.....	5
Chapitre 1 : .....	6
1 L'approche traditionnelle : .....	8
2 L'approche audio-orale : .....	9
3 La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) :.....	9
4 L'approche communicative : .....	10
4.1 Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues : 12	
4.1.1 Compétence de communication : .....	13
4.1.2 Les composantes de la compétence de communication :.....	13
4.2 L'écrit dans l'approche communicative .....	16
4.2.1 Compréhension écrite .....	17
4.2.2 Production écrite.....	19
4.3 Statut de l'erreur : .....	21
4.3.1 Erreur écrite et son traitement.....	22
Chapitre 2.....	26
1 L'approche par les compétences .....	28

<b>2</b>	<b>Compétence d'écriture :</b> .....	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>L'évaluation :</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1</b>	<b>L'évaluation de l'écriture :</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Les différents types d'évaluation :</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2.1</b>	<b>L'évaluation sommative :</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2.2</b>	<b>L'évaluation formative :</b> .....	<b>36</b>
<b>3.2.3</b>	<b>L'évaluation diagnostique :</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Comment évaluer ?</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Les critères d'évaluation</b> .....	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>La pédagogie de projet</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Définition</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Démarche de la pédagogie de projet</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2.1</b>	<b>-Phase de conception</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Phase de réalisation</b> .....	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>L'écriture dans la pédagogie de projet</b> .....	<b>43</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Apprentissage de l'expression écrite</b> .....	<b>44</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Evaluation de l'expression écrite</b> .....	<b>47</b>
	<b>La partie pratique</b> .....	<b>50</b>
<b>1</b>	<b>Description du document</b> .....	<b>53</b>
<b>2</b>	<b>La place de la production écrite dans le programme :</b> .....	<b>55</b>

2.1	La production écrite, une stratégie pour réinvestir les acquis .....	57
3	Méthodologie et les stratégies.....	59
4	Activités de la production écrite : .....	59
4.1	Déroulement de l'activité de la production de l'écrit :.....	61
4.1.1	Préparation de l'Expression Ecrite (1 séance obligatoire).....	61
4.1.2	Rédaction sur table (1 séance) :.....	61
4.1.3	.Auto- évaluation : (1 séance) : .....	62
4.1.4	Co - évaluation : (1 séance). .....	62
Chapitre 2 : .....		66
1	Description des activités de production écrite du manuel .....	68
1.1	Description générale .....	68
1.2	Description des activités de l'écrit.....	70
2	Analyse du manuel scolaire .....	72
2.1	Grille d'analyse du manuel scolaire de 3.A.S.L .....	72
2.2	Diversités des activités de l'écrit.....	73
2.3	Activités de production.....	75
2.3.1	Types de productions proposées dans ce manuel .....	76
2.4	Eléments qui assurent l'efficacité aux productions écrites :.....	76
2.4.1	Activités de l'écrit et situation de communication.....	77
Chapitre3 : .....		82

<b>1</b>	<b>Activité de la production écrite.....</b>	<b>84</b>
1.1	Présentation du sujet de la rédaction.....	84
<b>2</b>	<b>Présentation de l'établissement.....</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>L'échantillon.....</b>	<b>85</b>
<b>4</b>	<b>Conditions du déroulement de l'activité.....</b>	<b>85</b>
4.1	La première séance : la préparation à l'écrit :.....	86
4.2	La deuxième séance : la production écrite.....	86
4.3	Commentaire sur le déroulement de la séance : .....	86
<b>5</b>	<b>Outil d'analyse.....</b>	<b>88</b>
<b>6</b>	<b>3-Analyse des productions.....</b>	<b>90</b>
6.1	Analyse de l'aspect pragmatique de l'écrit.....	90
6.1.1	le texte dans son ensemble .....	90
6.1.2	Les relations entre les phrases.....	91
6.1.3	La phrase.....	91
6.2	Analyse de l'aspect sémantique de l'écrit.....	92
6.2.1	Le texte dans son ensemble.....	92
6.2.2	Les relations entre les phrases.....	93
6.2.3	La phrase :.....	94
6.3	Analyse de l'aspect morphosyntaxique de l'écrit.....	96



6.3.1	Le texte dans son ensemble .....	96
6.3.2	Les relations entre les phrases .....	96
6.3.3	La phrase .....	97
6.4	Analyse des aspects matériels de l'écrit. ....	98
6.4.1	Le texte dans son ensemble .....	98
6.4.2	Les relations entre les phrases .....	98
6.4.3	La phrase .....	98
Conclusion générale : .....		102
Références bibliographiques.....		107
Annexes.....		110
Annexe 2 : .....		124
Résumé : .....		130

---

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

La mise à l'écrit de la pensée s'avère une activité d'analyse rigoureuse. Le rapport entre le langage et la pensée est un processus dynamique, dans lequel la pensée se réalise dans le langage (Vygotski, 1985). Ainsi l'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique (Emig, 1977). Chaque fois qu'un élève écrit, il personnalise ses apprentissages; l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions (Fulwiler, 1982). C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable de communiquer par le biais d'autres langues étrangères. Dans le contexte algérien, pour des raisons historiques très connues, le français est utilisé dans plusieurs sphères : éducatif ( école, universités), professionnel ( Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française). Le français est aussi omniprésent dans le quotidien des Algériens. Les termes français sont abondants dans le lexique des Algériens. Concernant les moyens de communication, la plupart d'entre eux utilisent le français. Ainsi, beaucoup de correspondances personnelles ou professionnelles se font en langue française. Cet usage fréquent explique la place fondamentale accordée à l'enseignement de cette langue étrangère qui débute depuis la troisième année primaire et qui continue jusqu'aux études supérieures. Durant ce parcours, l'Algérien apprend à lire et à écrire en français langue étrangère. Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous allons nous intéresser à une étape scolaire importante celle du secondaire et particulièrement à la troisième année secondaire où l'apprentissage de la production écrite ne semble pas une tâche facile. Autrement dit, notre objet d'étude concerne l'apprentissage de l'expression écrite dans la classe de 3AS dans le cadre de la pédagogie de projet.

Ce choix est justifié pour plusieurs raisons :

Premièrement, les enseignants et les parents d'élèves prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'expression écrite en FLE dont la note est déterminante dans les sujets de bac

Deuxièmement, tous les enseignants parlent des grandes difficultés que les apprenants rencontrent en écriture.

Enfin, en tant que praticien, nous voulons, modestement, analyser certaines difficultés en vue de tenter de définir des éléments pouvant aider à améliorer l'enseignement de la production écrite.

En effet, 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, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociales » (Programme juin, 1995, p. 6). Il est vrai que la place de l'expression écrite est importante, mais les résultats des élèves sont décourageants. En effet, l'enseignement de l'écriture accorde une place importante à la contextualisation de l'apprentissage de l'écrit et au travail de groupe.

La grammaire et le lexique s'apprennent au même temps que l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Dans les sujets d'évaluation, il n'existe que deux types de questionnement : l'évaluation de l'activité de compréhension de l'écrit et l'évaluation de l'activité de production de l'écrit. Désormais, écrire avec précision et clarté, exprimer des idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue correcte sont des qualités recherchées par tous les enseignants de langue française dans le cadre de la pratique de cette pédagogie. Mais dans ce type d'évaluation, les copies de la quasi-totalité des élèves révèlent des difficultés scripturales énormes : nos élèves traitent parfois les QCM des deux premières activités et négligent souvent celle de la production. Quand nous corrigeons leurs

travaux, nous sentons ce blocage accablant, cette chape de plomb qui pèse sur eux, nous percevons aussi l'angoisse de la page blanche qui s'empare d'eux.

Ainsi, la démarche d'enseignement/apprentissage précédente a bien montré ses limites concernant l'activité de la production écrite. Il est donc opportun, à notre sens, de nous interroger sur le degré d'efficacité de ce nouvel ancrage théorique et ses incidences sur le terrain. A cet effet, nous posons les questions suivantes :

1- L'approche par les compétences ( et donc pédagogie de projet) permet -elle de mieux prendre en charge les différents aspects de production écrite ?

2- Dans la pratique, les élèves parviennent-ils à mieux produire les différents écrits grâce à la démarche préconisée par cette approche ?

Pour tenter de trouver des éléments de réponses à ces questions, nous commençons par formuler nos hypothèses qui restent à vérifier tout au long du travail.

1-L'approche par les compétences permet aux enseignants de mieux cerner les nombreuses difficultés liées à l'enseignement de l'écrit, au plan de la théorisation et des pratiques de la classe.

2-Cette approche aide réellement les élèves à développer leurs compétences rédactionnelles, donc à mieux produire les différents écrits étudiés au niveau des projets. Pour mener ce travail nous procédons de la manière suivante : le travail est subdivisé en deux grandes parties : la partie théorique comporte deux chapitres et la partie pratique trois chapitres.

Dans le première partie (théorique), intitulé la place de la production écrite dans les différentes approches didactiques, nous convoquons cinq approches didactiques à savoir l'approche traditionnelle, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle, cognitive et communicative en vue de déterminer celles qui donnent la priorité à l'apprentissage de l'écriture. Dans le deuxième chapitre, nous présentons l'approche par les compétences et la pédagogie de projet afin de dégager le lien qui

existe entre ce type de pédagogie et les approches didactiques qui privilégient l'apprentissage de la production écrite.

Dans la partie expérimentale, le premier chapitre est une analyse du nouveau programme officiel de français de 3AS. Cette analyse a pour objectif de montrer le degré de conformité de ce document avec les principes théoriques de l'approche par les compétences et la pédagogie de projet et par conséquent voir la part accordé à l'apprentissage de l'écriture. Dans le deuxième chapitre nous examinons le manuel scolaire de 3AS afin de vérifier si les activités de l'écrit sont suffisantes et abondantes pour qu'un apprentissage de la production écrite se déroule de manière satisfaisante. Autrement dit, par l'analyse de ces deux documents nous essayons de vérifier s'ils prennent en charge les différents aspects de la production écrite. Enfin dans le dernier chapitre, nous analysons une vingtaine de productions écrites des élèves de 3AS pour voir la réalité sur le terrain, c'est à dire si les élèves sont vraiment capables de produire les différents types d'écrits grâce à cette pédagogie de projet.

---

# **La partie théorique**

---

# **Chapitre 1 :**

**Place de la production écrite dans les  
approches didactiques :**



L'expression écrite est une activité qui a connu tant de fluctuations au cours du temps. En effet, l'intérêt qu'on lui a accordé n'est pas le même dans les courants didactiques car chaque méthodologie n'est mise en place que pour des raisons et à des fins bien déterminées, c'est-à-dire le statut accordé à la production écrite n'était pas le même dans tous les approches didactiques.

L'objectif de ce chapitre est donc de mettre en exergue la place de la production écrite dans quatre approches didactiques à savoir l'approche traditionnelle, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle, et Communicative.

Le parcours de ces différentes approches permettra non seulement de baliser la part accordée par chacune d'elles à l'enseignement ou à l'apprentissage de l'expression écrite, mais aussi de constater son évolution dans le temps, de mieux comprendre celles qui contribuent mieux à prendre en charge cette activité cruciale pour un meilleur rendement de l'élève, de voir enfin comment une approche s'inspire d'une autre en exploitant ses points forts pour apporter des améliorations en vue d'optimiser l'apprentissage de l'écrit.

## **1 L'approche traditionnelle**

Elle se caractérise par l'enseignement d'une langue normative, enseignement centré sur l'écrit, par conséquent l'importance est donnée à la grammaire, la littérature étant le domaine privilégié de l'apprentissage d'une langue. Ce qui place l'oral au second plan. Le recours à la traduction était fréquent

Par ailleurs, la méthodologie traditionnelle utilise systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. Defays (2003 :225) note que « La grammaire était d'abord celle de la phrase » elle est enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

Dans cette méthode, l'élève écrivait des rédactions dont il ne voyait pas l'intérêt pour avoir une bonne note et faire plaisir au maître et à ses parents.

L'écrit vise surtout la connaissance systématique de la langue (grammaire et vocabulaire) et aussi la connaissance des faits culturels de la langue cible. La production d'un texte cohérent est mise à l'écart car l'objectif principal est celui de voir si le point de la langue enseigné est assimilé ou non.

Si cette méthodologie favorise une grande ouverture d'esprit chez les élèves en leur permettant d'avoir accès aux textes littéraires écrits, elle ne permet pas une meilleure prise en charge de l'apprenant en matière d'écriture car elle ne le met pas devant des situations qui le poussent à mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire pour produire un texte écrit. Les

études récentes nous montrent que la connaissance parfaite de la grammaire d'une langue ne signifie guère la maîtrise de cette langue. C'est pourquoi beaucoup de didacticiens reprochent à ce courant l'aspect rigide et artificiel de l'enseignement de la grammaire. Et comme le reconnaissent Cornaire et Raymond (1994 : 5) « *ces manipulations de formes littéraires, sont souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et des listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite.* »

La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

## **2 L'approche audio-orale**

Cette méthode a bénéficié des apports de deux domaines : la linguistique avec l'avènement du structuralisme pour le choix des contenus à enseigner ; et la psychologie, avec le Behaviorisme qui met l'accent sur les processus d'acquisition avec le montage d'habitudes verbales, la langue est conçue selon un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement. L'accent est mis sur l'oral, on a recours à des exercices de répétition et l'acquisition des structures syntaxiques se fait sous la forme d'automatismes. En grammaire, on privilégie la forme plutôt que le sens. Ainsi les éléments de la phrase sont mis en relation sur l'axe paradigmatique en opérant des substitutions sur l'axe syntagmatique en additionnant des mots de la phrase, en opérant des transformations de la phrase simple à la phrase complexe.

Cette méthode a été contestée en linguistique par la Grammaire Générative et Transformationnelle de N.CHOMESKY.

## **3 La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)**

Cette méthode vise à enseigner la parole en situation (ce que la linguistique de Saussure évacue), la priorité est donc donnée à l'oral qui est conçue comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Chaque « leçon » consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie

quotidienne. Les leçons consistent en des dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours et qui se développent dans une situation de communication de la vie quotidienne.

L'enseignement de la grammaire est implicite et inductif, il s'intéresse plus à la parole qu'à la langue, c'est la parole en situation qui est retenue. L'oral prime et l'accès au sens est favorisé par la situation visualisée, ce sont les phénomènes intonatifs qui permettent d'accéder au sens grâce aux informations situationnelles. En effet, les structures SGAV sont beaucoup plus sémantiques que morphosyntaxique.

Comme pour la méthode audio-orale, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est par conséquent différé.

#### **4 L'approche communicative**

C'est dans les années 70 que les notions de *communication* et de *compétence de communication* sont introduites en didactiques des langues ; une nouvelle approche est née : *l'approche communicative*. Elle s'inscrit dans un vaste mouvement de réaction aux deux méthodes qui prévalaient dans les années 60 : les méthodes audio-orales (MAO) et les méthodes audio-visuelles(MAV) qui privilégiaient l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Ces deux méthodes se fondaient sur le behaviorisme qui met l'accent, dans le processus d'acquisition, sur le montage d'habitudes verbales.

*L'approche communicative* est née avec le développement de nouvelles théories de références : la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique qui mettent en place de solides bases pour les matériaux d'apprentissage. Elle privilégie le document authentique qui permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. La linguistique n'est plus la seule discipline de référence, l'approche communicative diversifie les apports théoriques, les emprunts théoriques et se limitent pas uniquement à la linguistique ( la linguistique structurale pour la les méthodes SGAV) ou à la psychologie ( le Behaviorisme) , mais elle emprunte des concepts à d'autres disciplines comme la sociolinguistique , la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours et la pragmatique. Des concepts y sont puisés comme :

- Les variétés de la langue envisagées dans les pratiques langagières( le français standard, par exemple)
- La grammaire textuelle aborde l'énoncé, non pas dans un cadre phrastique, mais dans son ensemble textuel qui appréhende le texte dans sa dimension discursive,
- La pragmatique a retenu essentiellement la fonction communicative du langage, dans la mesure où elle étudie le langage dans sa contextualisation, l'organisation des actes de langage fournit des éléments d'interprétation : adéquation d'un énoncé par rapport à un autre. La priorité n'est pas accordée aux formes syntaxiques car la correspondance entre la forme ( impératif) et l'acte (l'ordre, le conseil) ne peut être évidente , autrement dit l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens. L'approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'Autre et l'étudie dans sa contextualisation, en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir si tel énoncé doit être interprété comme une information , comme une promesse ou un ordre. L'analyse pragmatique d'un énoncé permet de vérifier l'adéquation d'un énoncé par rapport à un autre, la position d'un énoncé dans le discours .

Le renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues a appelé à reconsidérer un certain nombre de facteurs extra-linguistiques , en effet, lorsque deux ( ou des) personnes communiquent, elles ont un statut particulier qui font que selon leur âge, leur sexe et leur rang social, elles tiennent des propos dans certaines circonstances, choisissent un registre, des formules et adoptent une attitude particulière vis-à-vis de l'interlocuteur. D'où l'introduction de paramètres tels que les facteurs socioculturels et psychologiques dans la notion de compétence de communication.

## **4.1 Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues**

Chomsky(1957) a d'abord introduit en linguistique la notion de *compétence linguistique* pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Pour lui *la compétence* correspond à la capacité à se débrouiller dans une langue, il établit un rapport entre la notion de « compétence » et celle de « communauté linguistique », cette dernière étant complètement homogène. La phrase est une abstraction. L'unité maximale de la description syntaxique et ces connaissances concernent donc les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue ( phonologie, morphologie, et syntaxe) dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole.

Pour contrecarrer et compléter ce réductionnisme, D. Hymes(1984) propose la notion de « *compétence communicative* », pour désigner la capacité d'un locuteur à produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs finalités et les normes sociales. En didactique des langues étrangères, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approche communicative, approche notionnelle –fonctionnelle.

Si l'objectif principal de cette méthodologie est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, par conséquent, il faut faire acquérir *une compétence de communication*, concept clé créé par Dell Hymes. Les travaux de Hymes ont servi de base au renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pour lui, « *acquérir une compétence de communication, c'est acquérir une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emplois* » D.Hymes, 1984 :47

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la notion de *compétence de communication*, comme C. Bachman, J. Lindelfeld et J. Simonin qui soulignent que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* » 1981 :53

#### **4.1.1 Compétence de communication**

Le concept de compétence de communication réside dans l'interaction des interlocuteurs : on apprend à communiquer en apprenant à adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et en fonction de l'intention de communication.

Ce concept met en lumière l'idée que savoir communiquer ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue mais implique la connaissance des règles d'emploi. C'est la distinction entre *usage et emploi*.

En effet, on a longtemps supposé qu'une fois les aptitudes linguistiques acquises, les capacités de communication suivraient automatiquement. Or, force est de constater que, dans la réalité ce n'est pas toujours le cas, comme le déclare H.G. Widdowson : « *l'acquisition des aptitudes linguistiques ne garantit pas forcément l'acquisition des capacités de communication dans une langue donnée* » 1981 :80

Il souligne que la capacité à produire des phrases, correctes est certes selon lui, un élément essentiel ; toutefois ce n'est pas la seule aptitude à acquérir, ce qu'il faut c'est actualiser la langue dans un comportement communicatif signifiant : « *connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié* » 1981 :29

#### **4.1.2 Les composantes de la compétence de communication**

##### **a-La composante linguistique**

C'est la composante principale parce qu'elle constitue un niveau de compétence minimale en deçà duquel l'apprenant éprouve des difficultés. Elle regroupe tout ce qui participe du système de la langue : phonétique, phonologie, lexicale, syntaxe et sémantique.

Cependant, il faut noter qu' « *il est inexact(...) que les deux partenaires de la communication, même s'ils appartiennent à la même « communauté linguistique », parlent exactement la même langue* » C. Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 14, c'est pourquoi à la *compétence linguistique*, il faut ajouter des compétences d'ordre idéologique, culturelle, et paralinguistique. Ainsi, la compétence des communicants, selon C. Baylon et X.Mignot(1994), doit-elle être comparée :

la communication par le langage ne fonctionne pas en autarcie. Elle fait appel aux diverses compétences que possède l'être humain et qui contribuent à l'élaboration du message, et surtout du sens attaché au message. Prises toutes ensemble, y compris les compétences appelées linguistique et paralinguistique, elle constituent ce qu'on appelle la compétence de communication (p82) .

A la *compétence linguistique*, D.Maingueneau ajoute la *compétence encyclopédique* qui consiste à « (...) *disposer d'un nombre considérable de connaissances sur le monde* » 1998 :27 . Quelquefois, nos élèves possèdent ces connaissances mais dans la langue maternelle, ou dans la langue d'enseignement ( l'arabe dans le contexte scolaire algérien), mais elles peuvent faire défaut en langue étrangère.

#### **b- La composante sociolinguistique :**

Pour les auteurs du CECRL\*, « *la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.* » 2001 :93. Elle intègre les règles de politesse qui, il faut noter, varient d'une culture à l'autre, *les marqueurs des relations sociales* qui sont, à notre avis, décisives dans les communications écrites parce qu'elles prennent en compte le statut relatif des interlocuteurs, *et les différences de registres.*

Le problème qui se pose est comment développer cette composante chez nos apprenants. Il faut mettre en œuvre des techniques de travail : exposer l'apprenant à des situations où il y a des contrastes et des différences sociolinguistiques entre sa société et celle de la langue étrangère avec un enseignement explicite des structures moyennant des méthodes pour faciliter leur développement.



Intégrer plusieurs niveaux d'analyse : mettre en relation , par exemple, les caractéristiques sociolinguistiques d'un document oral ou écrit et leurs réalisations linguistiques, mais sans pour autant tomber dans le piège de travailler sur des énoncés isolés.

**c-La composante pragmatique :**

Les fonctions pragmatiques d'un texte s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives pour tous les types de textes. Dans un acte de communication écrite, il faut tenir compte de l'interlocuteur qui, dans une communication différée, n'est pas en situation de face à face comme dans une interaction orale.

Le scripteur malhabile (en langue étrangère) n'est pas seulement celui qui fait des fautes d'ordre morphologique, mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son locuteur ou son destinataire pour agir sur lui : *« l'approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation » E.Bérard 1991 :23.*

Dans certaines productions écrites, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées. Pour C.Coraire et P.M.Raymond

les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant » 1994 :22-23.

**d- La composante discursive :**

Pour A.Gohard-Radenkovic, les composantes discursives

comportent une capacité d'identifier et de produire l'organisation « matricielle »(dimension cachée et convenue) des savoir-faire écrits ou oraux, des types de discours offrant donc des récurrences organisationnelles en fonction de situations types d'énonciation-soit une manière d'obtenir des renseignements, une manière d'écrire une lettre, une façon de présenter un exposé, une manière de rédiger un essai, etc, qui sont l'héritage de pratique culturelles et éducatives variant d'un pays à un autre. Il faut qu'il y ait donc apprentissage des outils linguistiques

nécessaires et initiation à la mise en forme de ces différents modes d'expression, savoir-faire transverses et spécifiques. »1999 :95.

### **e-La composante stratégique**

Le secteur stratégique comprend à la fois les stratégies verbales qui sont susceptibles de servir à repérer les ruptures dans la communication et peuvent aussi être considérées comme incluant les stratégies de communication et d'apprentissage des apprenants d'une seconde langue ». D.Hymes,1991 :183.

Ainsi, lorsque ces deux types de stratégie sont adoptés par l'apprenant, elles témoignent d'une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose. Une stratégie n'est donc mise en œuvre qu'en cas de difficulté.

Le locuteur développe des stratégies selon l'interprétation qu'il fait des situations de communication qui se présentent à lui. Aujourd'hui les chercheurs semblent se tourner plus volontiers vers les stratégies qui seraient mises en œuvre par les scripteurs même inexpérimentés. Nous pouvons citer l'exemple « de stratégie de compensation » d'expression de la langue ( que les auteurs du CECRL appellent « francisation »,p53), utilisées par nos apprenants, il s'agit de la formation d'un mot construite sur un savoir antérieur, par exemple, le terme « dégoutage », utilisé par nombre de nos apprenants, témoigne du savoir antérieur sur le suffixe « age » qui sert à former les noms.

Il serait intéressant de voir quelles stratégies utilisent nos apprenants pour communiquer que celles-ci relèvent du domaine individuel, qu'elles soient liées au fonctionnement social d'un groupe ou qu'elles soient le résultat d'un transfert de compétences maîtrisées par l'individu dans sa culture d'origine, il n'en demeure pas moins que l'apprenant ne désarme pas en langue étrangère. En tout cas, les stratégies permettent d'actualiser la communication

## **4.2 L'écrit dans l'approche communicative**

Selon Widdowson (1981:69) « les objectifs d'un cours de langue sont très fréquemment définis par référence à ce qu'il appelle les quatre « skills »: comprendre le discours oral, parler, lire et écrire ». Dans cette perspective l'expression écrite a sa place dans

l'enseignement d'une langue dans la mesure où on tient compte des deux aspects de la langue à savoir l'oral et l'écrit. Dans cette perspective, l'écrit occupe désormais une place privilégiée au même titre que l'oral ; et puisque l'approche communicative part du principe selon lequel la langue est avant tout un instrument de communication et d'interaction sociale, l'apprentissage d'une langue consiste à faire acquérir à l'apprenant des compétences de la communication orale et de la communication écrite. Selon Moirand(1979 :9), en production écrite les besoins de l'apprenant doivent être pris en considération en fonction de ses objectifs. Ils peuvent prendre des formes variées et nombreuses par exemple rédiger pour convaincre quelqu'un( cas de la lettre de motivation), rédiger une lettre personnelle pour donner des informations ou pour exprimer des sentiments, rédiger une note de service, des consignes ou des conseils, etc. Mais quelle est la démarche à suivre pour enseigner l'écrit ? Pour Moirand (1979 :9) « enseigner l'écrit, c'est apprendre à enseigner à communiquer par et avec l'écrit. », il s'agit ,en fait, d'une nouvelle démarche pour enseigner la production écrite en français langue étrangère : acquérir aux apprenants des stratégies de lectures au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires par exemple, la lecture des articles de presse, de lettre commerciale, de compte rendu, de résumé...etc. et progressivement à la production de l'écrit de ce type.

L'apprentissage de l'écrit fait donc appel à une stratégie originale selon laquelle il est nécessaire de mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle en utilisant comme supports des documents authentiques pour l'amener à produire un texte écrit assurant une communication authentique. Et comme le soulignent Cornaire et Raymond (1994 :12) la communication ne concerne pas seulement le domaine de l'oral. Enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique.

#### **4.2.1 Compréhension écrite**

Selon les méthodes de l'approche communicative, la production écrite est en relation étroite avec la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible. Courtillon (2003 : 78) signale qu' « Une production écrite, adéquate ne peut avoir lieu s'il n' y a pas une fréquentation régulière des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit et qui

évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible. »

Nouvelle vision des choses, désormais la production écrite ne peut s'enseigner qu'en passant par la maîtrise de la compréhension de l'écrit.

Autrement dit, avant d'acquérir la compétence de production il faut avoir celle de la lecture compréhension mais cette fois-ci son enseignement ne doit pas se faire hors contexte. A ce niveau précis, Moirand parle de « situation d'écrit ». Mais qu'est-ce qu'une situation d'écrit ? Moirand (1979 : 9) la définit comme une situation de communication écrite

ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques,

Ce qui entraîne que pour l'interprétation d'un document, on cherche des réponses aux questions de types : « qui écrit ? Où ? Quand ? A propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ? A qui écrit-il ? Pour qui ? »

Les composantes de base de la situation d'écrit sont selon Moirand(1979 : 10,11), différentes en cas de situations de réception (lecture) et en cas de production (écriture) : le statut du lecteur, ses relations avec le scripteur, avec le texte, et avec les conditionnements extra-linguistiques (son expérience du monde, lieu et moment où il lit) ont une influence « sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte »

Les marques formelles de l'énonciation ce sont les rapports que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle sont présents sous forme de traces et d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent sur le temps et le lieu de l'énonciation, en particulier l'utilisation d'indices spatio-temporels (demain, ici...) et les rapports entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire sur le « qui, quoi, où, quand » de la situation d'écrit. D'autres traces ou repères comme les modalités d'énonciation (assertion, interrogation) et les modalités d'énoncé nous informent sur le pourquoi et le pourquoi faire, c'est-à-dire sur les intentions de communication du texte.

Pour Moirand (1979:10) dans une didactique de communication, il s'agit « d'apprendre à repérer les indices linguistiques du texte qui renvoient à certaines composantes de base d'une situation d'écrit. Il s'agit enfin d'apprendre à se servir de ces éléments textuels pour accéder d'abord à la compréhension, puis à la production de l'écrit et des écrits »

Désormais, on rompt catégoriquement avec la méthodologie traditionnelle et le texte littéraire n'est plus l'unique texte support à la disposition des enseignants ou des théoriciens. En effet, le recensement des situations de la communication écrite offre un choix parmi une panoplie de variétés de textes.

G.Vigner (1979 : 82-83) propose une classification en fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ces textes. Il distingue des textes à dominante narrative, descriptive, expressive, logico-argumentative et prescriptive.

Dans la perspective communicative la compréhension de l'écrit doit être interactive. L'enseignant doit créer une dynamique de groupe afin que chaque apprenant puisse profiter de ses camarades pour comprendre le texte et apprendre ce qui caractérise le texte écrit, par exemple les règles d'organisation du genre du texte produit. Courtillon (2003 : 58) affirme que les stratégies de repérage et d'inférence sont présentes chez le sujet apprenant et elles peuvent se développer par les échanges entre apprenants pendant l'activité.

#### **4.2.2 Production écrite**

Dans l'approche communicative, la compétence de production écrite est en rapport étroit avec des textes déjà lus. Et pour amener l'apprenant à produire lui-même les différents types d'écrit, il faut l'exposer à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs...) mais avant d'aborder cette activité, il va falloir la définir. Qu'est-ce que produire un texte écrit ?

Pour Courtillon (2003 :p.74) la notion de production écrite en classe de langues, comme une production d'une phrase écrite en réponse à une question ou à un exercice est une sorte de capacité scolaire minimale, qui suppose la connaissance des règles grammaticales. Produire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit. Ce sont deux capacités totalement différentes. Elle considère que la production de phrases correctes est une activité purement scolaire, transitoire, qui ne saurait être le but de l'acquisition de la compétence écrite, ni encore moins de servir à son évolution.

Il s'agit donc d'acquérir des savoir-faire écrits fonctionnels, tels qu'écrire une carte postale, un C.V., une lettre de remerciements, un récit, un résumé un compte rendu, etc. Pour maîtriser ce genre de savoir-faire, l'approche communicative insiste sur la nécessité de connaître l'organisation de ces types de texte, organisation qui est d'ordre pragmatique

et culturel : une manière de présenter l'information dans un certain déroulement et les marques socioculturelles propres aux relations « interlocuteurs ». Par exemple une lettre de remerciements à un ami prend une forme différente d'une lettre destinée à des relations lointaines. Avant d'accéder à ce type de compétence, les apprenants peuvent acquérir dans les premiers temps de l'apprentissage une compétence de production de textes simples.

Nous remarquons donc un changement total de la façon de concevoir cette activité. A ce sujet Defays (2003 : p.252-253) établit cette distinction entre les productions écrites pratiquées dans le passé et celles d'aujourd'hui : dans l'enseignement des langues étrangères,

les exercices d'écriture ont d'abord servi à contrôler les connaissances grammaticales et lexicales ; ils étaient donc entrepris principalement dans une perspective normative et évaluative. A l'heure actuelle, on essaie de rendre à la rédaction toute sa dimension expressive au même titre que l'oralité, tout en mettant l'accent sur la variété des productions discursives et des situations de communication. »

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les productions écrites doivent être contextualisées et doivent tenir compte des besoins des apprenants. Moirand (1979 : 95) propose deux grands domaines où la production de l'écrit en langue étrangère est un besoin qu'ont la majorité des apprenants : la communication épistolaire et la communication professionnelle. L'écriture des différentes lettres personnelles ou administratives peuvent susciter de la motivation chez l'apprenant en raison du rapport étroit de ce genre de productions avec notre vie quotidienne. Ces différents écrits peuvent engendrer différents « types d'actes de parole » comme demander, réclamer, proposer, renseigner, etc. A ce sujet, Moirand (1979 : 95) insiste sur le fait d'exploiter cette situation pour prévoir un « apprentissage systématique » de ces types d'écrit.

C'est ainsi que pour la communication professionnelle qui consiste à produire plusieurs types qui sont en rapport avec la situation socioprofessionnelle comme la rédaction des de l'apprenant rapports, comptes rendus et commentaires, résumés et abstracts, articles spécialisés, etc. Moirand (ibidem) précise la nécessité de comprendre des modèles de textes à produire et de prévoir des exercices de compréhension qui constituent une préparation indispensable à la production des types de texte en question. Pour elle (ibidem) , il ne s'agit pas d'entrer directement dans l'activité de production mais de procéder par étapes : imprégner l'apprenant en lui présentant certains écrits, les réécrire sur un support, faire de la dictée tel que demander aux apprenants de dicter à l'enseignant des consignes de

jeux, les encourager à écrire de petits mots, des légendes ou des recettes, proposer peu à peu de nouvelles situations d'écriture en commençant par les plus simples et diversifier de plus en plus les situations d'écriture ; accepter celles que les apprenants proposent ; être exigeant sur la « communicabilité » du message (est-ce que les autres comprennent ?) plus que sur la norme formelle.

### **4.3 Statut de l'erreur**

Puisque l'un des postulats de l'approche communicative est d'enseigner la compétence de communication, le statut de l'erreur a connu un changement radical. Elle est désormais perçue comme un processus naturel d'apprentissage.

Dans cette vision, il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement une langue étrangère mais surtout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer. Ce qui prévaut c'est la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte communicatif. Dans cette perspective l'enseignant adopte une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur pour éviter de créer un blocage psychologique chez l'apprenant. Pour Moirand (cité dans Cornaire et Raymond (1994 :12) « Il n'est plus question de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle paraît » au contraire certains écarts peuvent faire l'objet d'exercice de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite. Selon Bérard (1991 :44) même si les erreurs contenues dans les productions écrites des apprenants sont considérées comme des interférences avec la langue maternelle, il faut les considérer positivement car elles indiquent qu'un processus actif est en train de se dérouler.

Ces processus selon Bérard (1991:45) sont : « -le transfert d'élément de la langue 1 - le transfert d'apprentissage (dû à l'exposition de la langue à travers la méthodologie, le manuel, le professeur) ; -les stratégies d'apprentissage ; -la surgénéralisation de la langue cible. »

Nous pouvons donc facilement repérer dans la production de l'apprenant des éléments qui renvoient à la langue maternelle, à la langue étrangère ou à l'apprentissage. (Voir fig.3)

Il en découle que pratiquement une analyse globale des productions des apprenants permet de dégager les difficultés de langue et de communication. Ces lacunes permettent à l'enseignant d'orienter le contenu de l'enseignement de jouer le rôle d'un guide ou d'un conseiller auprès de l'apprenant.

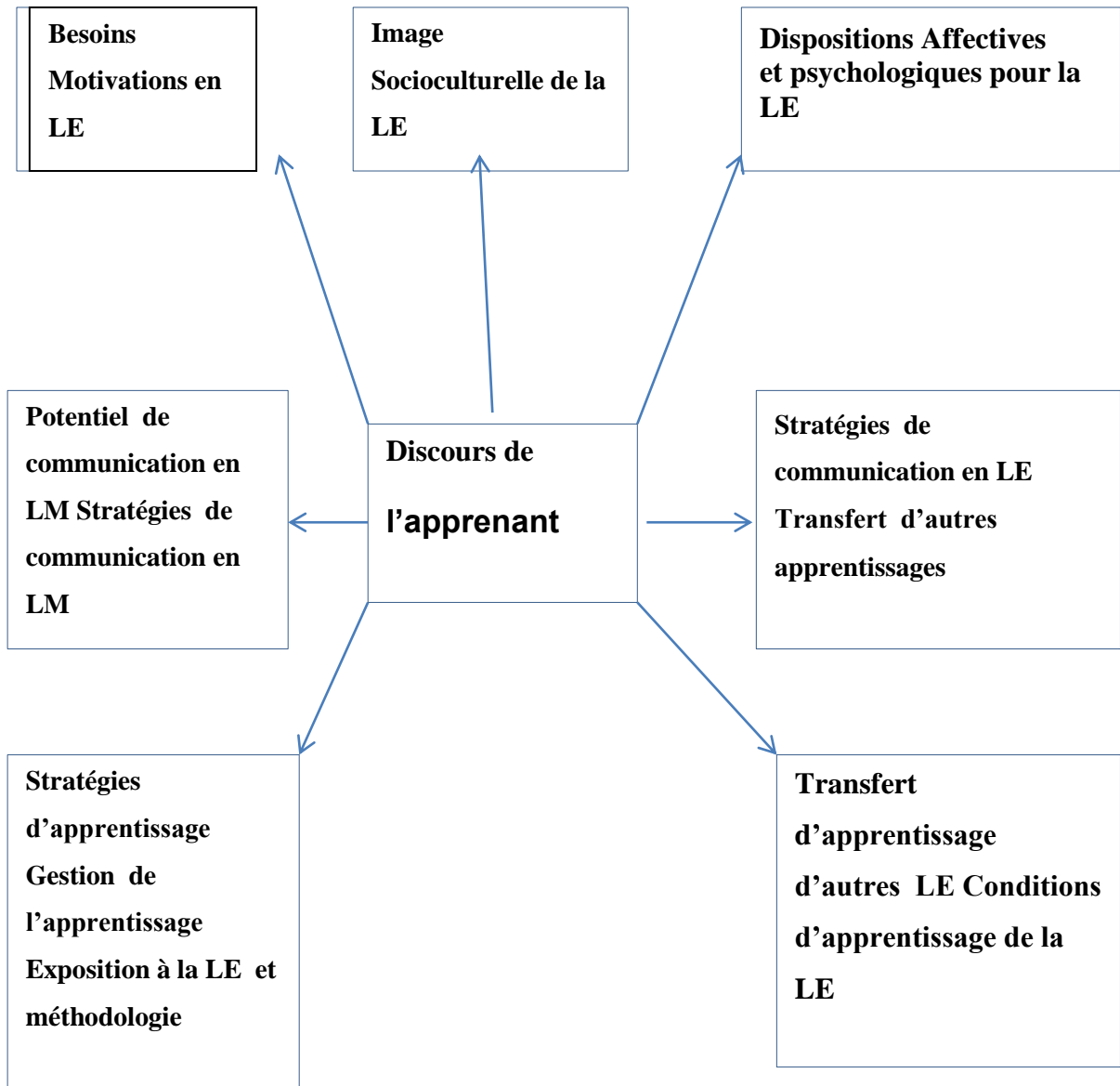


Figure 1 : Statut de l'erreur selon Berard

#### 4.3.1 Erreur écrite et son traitement.

Généralement, les erreurs orales peuvent passer dans les milieux éducatifs parce qu'elles sont considérées comme des écarts moins graves que celles de l'écrit. Par contre, celles de l'écriture sont systématiquement signalées dès qu'elles apparaissent sur le produit de l'apprenant.

Dans l'approche communicative, elles constituent des indices d'apprentissage et c'est grâce à elles, l'enseignant peut intervenir pour apporter un commentaire constructif qui aide l'apprenant à mieux produire de l'écrit. Puisque, selon la logique de l'approche communicative, l'objectif est d'établir une communication, on ne doit pas s'arrêter sur



n'importe quelle erreur. C'est le traitement des plus pertinentes qui contribuent à l'amélioration des productions des élèves. Des didacticiens recommandent aux enseignants de s'intéresser de plus près aux écarts les plus récurrents. Cornaire et Raymond (1994 : 86) préfèrent « *la correction des erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, dans plusieurs contextes et qui risquent de se fossiliser.* »

En guise de traitement des erreurs de l'expression écrite des élèves, Cornaire et Raymond (1994 : 86) distinguent deux types de corrections : la correction directe et la correction stratégique.

La correction directe consiste à réagir face à chaque erreur dès qu'elle apparaît; c'est-à-dire à corriger chaque erreur quelle qu'elle soit (de grammaire, d'orthographe, de contenu, de forme du texte, etc.) dans la production écrite des apprenants. Cette correction doit se faire soit par le professeur, soit par l'apprenant. Toutefois cette démarche est critiquée par certains chercheurs qui reprochent à cette méthode des conséquences négatives sur les apprenants la quantité de fautes relevées par l'enseignant. Cornaire et Raymond (1994 : 86) affirment à ce titre que « La quantité de fautes relevées par l'enseignant leur donnait l'impression qu'ils n'arrivaient jamais à surmonter la plupart de ces difficultés. »

La correction directe a été envisagée sous quatre variantes selon certains chercheurs tels que le montrent Cornaire et Raymond (1994:86)

D'abord la correction complète qui oblige l'enseignant à détecter toutes les erreurs, les signaler et les corriger.

Ensuite, La correction codée qui incite l'enseignant à détecter et à signaler toutes les erreurs de production et c'est aux apprenant de s'auto-corriger.

En outre, La correction codée qui consiste à souligner les erreurs en utilisant une couleur et c'est l'élève qui doit ensuite les corriger.

Enfin, L'énumération des erreurs dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans la production écrite de l'élève qui doit se charger lui-même de les corriger.

Suite à ce panorama des approches didactiques, nous pouvons conclure que celles qui donnent importance à l'écrit sont les approches traditionnelles, et communicatives. En effet, l'écrit tient une place prépondérante dans l'approche traditionnelle car ce qui est fondamentalement visé est la connaissance, la culture et l'élargissement intellectuel. Ce qui est souvent valorisé est surtout la « belle langue ». Malgré cette place privilégiée pour l'écrit une telle conception ne permet pas de développer une réelle communication écrite. D'une part, elle exige de l'élève à ce qu'il reproduise des textes pareils à ceux des grands écrivains de la littérature mondiale ; ce qui crée évidemment des blocages psychologiques car il sera très impressionné et ne pourra pas se comparer à ces célébrités très douées. D'autre part, on demande à l'apprenant de produire sans le mettre dans des situations de communications authentiques car l'absence de toute intention ne l'encourage pas à écrire efficacement. Le courant de la psychologie cognitive a tenté d'expliquer les opérations mentales lors de l'activité d'écriture et les difficultés qui l'entourent ; ce qui a permis de les prendre en considération au moment de l'action pédagogique pour apporter des améliorations. Le texte est ainsi considéré comme générateur de lui-même car de corrections en révisions, il se modifie sans cesse, devenant alors son contexte. En conséquence, beaucoup de modèles cognitifs ont vu le jour et c'est grâce à leur diffusion et leur application dans les milieux pédagogiques que beaucoup de problèmes ont été surmontés.

L'approche communicative quant à elle, renforcée par l'approche cognitive, contribue mieux à promouvoir la production écrite dans le but de communiquer : il ne suffit pas d'avoir des connaissances linguistiques pour produire un texte mais d'avoir la compétence de communication. Ainsi l'écrit retrouve de plus en plus sa place dans l'enseignement des langues et l'objectif visé est l'acquisition d'une double compétence lire/écrire comme celle de l'oral (écouter/parler) parce que ces deux compétences sont en interaction. On sait maintenant qu'écrire peut aider à lire et vice versa. Apprendre l'écrit ne peut être dissocié de son contexte social (écrire pour agir, réagir, informer, se divertir, etc. C'est ainsi que l'acte d'écrire 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.

C'est donc grâce aux approches communicative et cognitive que nombre de conceptions et de pratiques pédagogiques ont été mises au point afin de permettre à l'apprenant d'écrire avec efficacité aussi bien que sur le plan communicationnel que sur le plan linguistique. La pédagogie de projet est l'un des exemples qui illustre ces niveaux d'apprentissages de l'écriture.

# **Chapitre 2**

**Approche par les compétences et  
la pédagogie par projet**

Actuellement, les systèmes éducatifs connaissent une tendance de passage de la logique de l'enseignement vers une logique de l'apprentissage, c'est-à-dire, il ne s'agit plus de s'intéresser à « comment l'enseignant transmet le savoir à son élève ? » mais à « comment le sujet construit son savoir ? ». Cette tendance a eu ses répercussions sur la conception des programmes, le rôle de l'enseignant ainsi que celui de l'apprenant.

Concernant le système éducatif algérien, des changements profonds se sont opérés : on est passé de l'unité didactique à l'approche par les compétences. Cette coupure épistémologique et méthodologique entre l'unité didactique et l'approche par compétence a pour objectif une meilleure efficacité, soit dans le domaine de l'écrit ou de l'oral, et ceci ne peut se faire qu'en renonçant aux vieilles pratiques de l'enseignement pour adopter la notion de l'apprentissage. En effet, l'apprentissage est d'abord une pratique sociale et socioculturelle qui suppose des interactions complexes entre les individus comme entre les individus et leur environnement culturel, il traite ensuite des situations réelles, donc complexes, dans lesquelles se construisent conjointement savoirs et savoir-faire de différents types, il se développe enfin de façon discontinue c'est-à-dire il ne répond jamais aux principes d'une progression préfabriquée.

L'objectif de ce deuxième chapitre est de montrer ce que c'est l'approche par les compétences et la pédagogie de projet. Le rapport entre l'approche par les compétences et la pédagogie de projet ; le rapport entre ces deux dernières et les approches didactiques, c'est-à-dire, de quelles théories didactiques puisent-elles leurs principes ? Et enfin dégager la place de l'expression écrite dans ces types de pédagogies et les rôles de ces dernières dans l'apprentissage de la production écrite.

## 1 L'approche par les compétences

Le but de l'approche par compétence est de présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques ; le principe étant de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses acquises à des niveaux différents. Ceci appelle des modes d'organisation des enseignements plus précis, plus adaptés à l'objet d'enseignement, contrairement à une méthodologie d'enseignement unique et englobante comme la méthode SGAV

Par exemple, pour développer chez l'apprenant la capacité à interagir langagièrement dans telle ou telle situation de communication (tache langagière inscrite dans le cadre d'un projet, notion développée par Ph.Jonnaert,2000), les questions qui s'imposent( et que doit poser et se poser le praticien !) sont : quels moyens et quelles ressources linguistiques permettent de réaliser telle ou telle tâche langagière ? Quels pré-requis l'apprenant a-t-il pour pouvoir réaliser la tâche demandée ? quelles compétences (référentielles, stratégiques, socioculturelles,...) dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans la langue d'enseignement peuvent contribuer à développer la compétence langagière dans la langue cible ? Quelles stratégies mettre en place pour aider l'apprenant à réaliser la tâche ? En effet, la finalité principale de l'Education est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir.

Il ne s'agit pas de privilégier « certaines » compétences mais de les viser toutes. L'approche par compétence vise à mettre l'apprenant dans une situation de communication définie, c'est-à-dire que pour réaliser une tâche langagière, la consigne de la tâche doit lui préciser :

- son statut : quel rôle va jouer en tant que producteur d'un discours,
- son destinataire : à qui il s'adresse, parce que le choix et la sélection du matériau linguistique et langagier dépendent du statut de son destinataire, on n'adopte pas le même discours selon que l'on s'adresse à un ami, à un professeur, à un voisin...
- le contexte dans lequel il est appelé à produire ce discours : où et quand ?
- la visée communicative : dans quel but il communique tel ou tel type de message.

L'approche par compétences tend à développer une compétence langagière définie en prenant en compte dans chaque séquence d'apprentissage les quatre habiletés linguistiques (C.E, C.O, E.O et E.E). Si on veut que l'élève apprenne à interagir dans n'importe quelle situation de communication qui se présente à lui, il faut que les contenus et les démarches ciblent le transfert des connaissances ( connaissances que l'apprenant a dans sa langue maternelle ou dans la langue d'enseignement) et la mobilisation des ressources cognitives, linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques et pragmatiques dans la langue cible.

## **2 Compétence d'écriture**

Pour maîtriser l'écrit il faut acquérir une double compétence : la compétence de lecture et celle de l'écriture production. Et puisque la notion de compétence est en relation étroite avec l'aspect communicatif, on insiste sur la diversité des documents sociaux pour développer chez l'apprenant des compétences générales de lecture. Selon Gaonac'h (1991 : 157) il faut exploiter dans le document l' « ensemble des signes de différentes natures, dont la nature vise à produire un effet de sens » comme les dessins, les photos et les « unités discursives souvent négligées, qui n'appartient pas au texte proprement parler... » Ainsi, cette compétence de lecture n'est plus une activité linéaire mais exercices qui contiennent des opérations variées telles que chercher, comparer, prélever...etc. et sur les types de textes (publicitaires, journalistiques, etc.) Pour développer, tel que le signale Moirand (1979 :10), les stratégies de lecture avec des outils qui permettent le repérage des marques de l'énonciation, les marques du discours, la cohérence textuelle. Acquérir la compétence de production est liée aux besoins des apprenants en utilisant une diversité de documents authentiques. A ce titre Martinez (1996 :99) affirme que « les pratiques de classe font place à la créativité de l'apprenant, à sa capacité de penser autrement. La pensée divergente est celle qui associe, dissocie, enrichit se relève originale (...) produire relève alors d'un plaisir et d'une technique. »

Quel est le rôle de la situation problème pour l'acquisition de ces deux compétences ?

Elle a un rôle fondamental c'est pour cette raison qu'au moment de son élaboration il faut tout d'abord cerner l'objectif cognitif de l'activité, identifier les représentations majoritaires des contenus, formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la

motivation, puis trouver les documents et les adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique choisi.

### 3 L'évaluation

Dans la pratique de la classe, l'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage. Elle constitue l'une des préoccupations majeures parce qu'elle est partie intégrante de l'activité didactique et qu'elle constitue l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage institutionnel. La citation de Claudine Garcia-Debanç montre clairement le rôle crucial du processus : «dis- moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées » 1999 :193.

L'évaluation est à la fois une représentation sociale et un objet de savoir. Elle intéresse de plus en plus les chercheurs, dans son fonctionnement et dans les rôles qu'y jouent les différents acteurs. En effet, l'apprenant n'est pas le seul destinataire dans la situation d'évaluation, la mesure, la note ou les appréciations s'adressent aussi bien à l'Institution qu'aux parents. L'évaluation permet de même une rétroaction sur les pratiques enseignantes :

l'enseignant a besoin de prendre conscience des décalages entre ce qu'il veut faire, ce qu'il croit faire, ce qu'il fait réellement et l'impact de ses actions. Une évaluation plus complète peut être intégrée dans le processus même de l'innovation. Elle enrichit alors les pratiques enseignantes par un processus de formation intégré » A.Gioradan,1998 :222.

En somme, nous attendons tous, les uns et les autres, un résultat à la suite d'un parcours.

Aujourd'hui, les recherches remettent en question nos connaissances et nos pratiques en matière d'évaluation. J.Courtillon dit que :

L'évaluation devrait être considérée comme la pierre angulaire de l'apprentissage. Parce qu'elle le conditionne, elle permet de se poser les bonnes questions : ou est-ce que je veux amener les étudiants ? Est-ce que les moyens utilisés les y entraînent ? » 1995 :120.

Son rôle est primordial du fait qu'elle

recueille ses données non seulement en évaluant de façon savantes les produits de l'activité, mais aussi en essayant de reconnaître les processus dont ils sont le résultat(...) Elle guide l'action didactique et ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en



cours d'apprentissage et permet le déclenchement des projets d'apprentissage dans les projets de faire » *J.F.Halté,1992 :118.*

F.Raynal et A.Rieunier définissent l'évaluation comme étant « l'action d'évaluer, c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : évènement, situation, individu, produit » ; évaluer, signifiant, « *examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* »1997 :133.

Dans le même ordre des idées, L.Porcher la définit « *comme étant l'ensembles des processus par lesquels on mesure, on apprécie les effets d'un produit par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* » 1993 :186.

Si pour L.Porcher, l'activité en matière d'évaluation consiste à « mesurer, apprécier », pour P.Martinez, « *évaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier.* »1996 :100 et pour J.Coutillon, « *c'est apprécier, placer à un certain niveau sur une échelle, un ensemble de savoir-faire acquis par un individu à un moment donné de son parcours d'apprentissage* » 1995 :120

Même si ces termes doivent être pris dans des sens différents la définition habituelle du terme « mesurer » : *assigner une quantité numérique à-convient bien dans la plupart des cas.*

### 3.1 L'évaluation de l'écriture

Louis M Bélaire 1999 :34 propose le schéma suivant qui résume la démarche de communication dans l'évaluation :

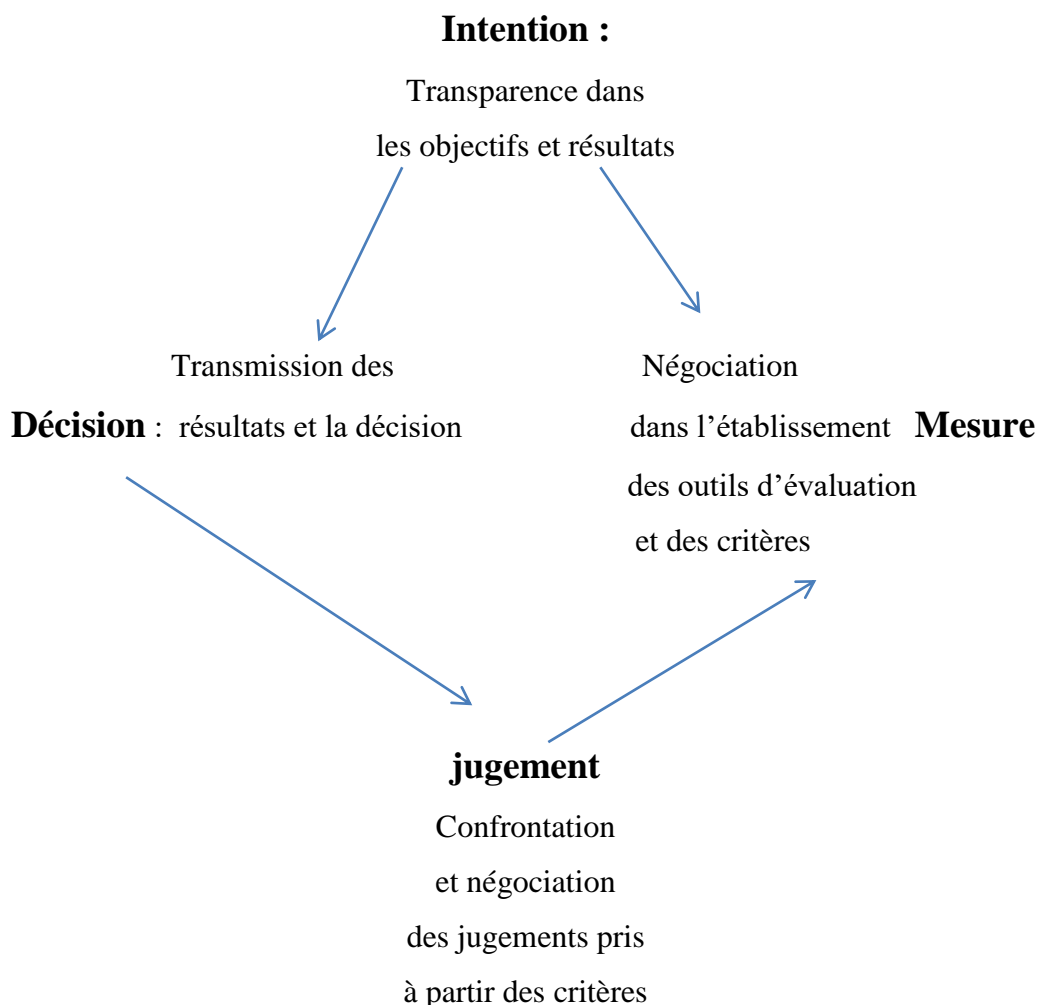


Figure 2: l'évaluation

Ce schéma fait ressortir de contrat didactique qui impose à l'enseignant d'être transparent dans les objectifs et les attentes , de négocier avec les élèves les outils d'évaluation, de poser et d'explicitier les critères , et de transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements et les décisions pris à partir des critères. Toutes ces opérations reflètent le processus de communication.

Dès lors que l'évaluation est une pratique omniprésente dans un cours de langue, des questions s'imposent : que représente le mot « évaluation » dans la situation d'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère ? Que faut-il exactement évaluer lorsqu'on est dans une situation d'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère ?

Comment évaluer la maîtrise de la langue étrangère ? De quels outils dispose l'évaluateur pour effectuer sa tâche ? Quels modes d'évaluation privilégie-t-il dans un cours de langue, écrit ? oral ? Quels critères d'évaluation retient-il pour évaluer l'un ou l'autre mode ? Toute démarche évaluative s'impose de se poser d'autres questions : quelles technique(s) d'évaluation adopter en classe de langue, formative ? sommative ? diagnostique ? Quelle place occupe chacune de ces évaluations dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère ? Chaque évaluation pose-t-elle les bonnes questions ?

Le modèle structuraliste de l'évaluation en langue s'intéressait plus aux connaissances qu'aux savoir-faire. La compétence en langue ne pouvait se mesurer que par le biais de la maîtrise des éléments linguistiques. Ainsi comme le souligne Y.Reuter :

De cette évaluation, qui 'est en rien formative. On ne s'étonnera pas qu'elle soit perçue par les enseignants et les enseignés comme ennuyeuse et inefficace. Rare consensus qui n'empêche pas cet état de perdurer » in Barré de Miniac, 1996 :96

Aujourd'hui, il est question d'envisager la compétence en langue dans une perspective pragmatique, comme le souligne C.Springer : « *on accorde une plus grande place à l'aspect pragmatique, étant entendu que le jugement ne peut pas se borner à l'analyse de la seule composante linguistique.* » 2002 :70

Mais cette perspective pourrait laisser entendre qu'il n'y a plus de place pour l'évaluation de la compétence linguistique. Ce n'est bien évidemment pas le cas.

L'objectif suprême de l'enseignement-apprentissage des langues étant de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère, développer sa compétence de communication demeure une priorité. Pour les auteurs du CECRL, l'évaluation est prise au sens' « évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue » 2001 :135. C'est-à-dire la capacité à utiliser la langue dans telle(s) ou telle(s) situation de communication, la compétence, dans ce cas, consiste à adapter son discours à la situation de communication. Ce qui « *exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* » CECRL :2001 :142, c'est en somme l'évaluation de la performance.

Ces auteurs soulignent qu'il y a un certain nombre de distinctions importantes en ce qui concerne l'évaluation. Ils proposent une liste de points, entre autres, la distinction entre évaluation du savoir et évaluation de la capacité. La première « porte sur ce qui a été enseigné... », elle est en relation au travail de la semaine, du mois, au manuel, au programme ... » la deuxième correspond à « ce que l'on peut faire ou ... ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » 2001 :139. Cependant, il faut signaler qu'en contexte d'enseignement-apprentissage axé sur une évaluation communicative de la langue, la frontière entre les deux types d'évaluation est minime, dès lors que la première évaluation (évaluation du savoir) teste l'évaluation pratique (effective) de la langue dans une (des) situation(s) significative(s) et que les contenus portent sur l' « application au monde réel » notamment en production.

L'évaluation de la langue comme outil de communication s'est développée à *des comportements d'échange observables être divers intervenants* (D.Hymes,1972) dès lors que le langage est reconnu comme un acte social, d'où l'importance de la langue telle qu'elle est utilisée en situation. Cette situation de la langue suppose l'habileté de l'apprenant à *comprendre et à produire* des messages oraux et écrits. Les tâches évaluatives doivent permettre d'apprécier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'utiliser la langue dans des situations de communication. Il s'agit surtout d'évaluer son aptitude à agir de façon appropriée en langue étrangère dans telles ou telles situations de communication.

La maîtrise d'une langue nécessite donc la maîtrise des quatre habiletés linguistiques parce qu'elles permettent d'évaluer l'emploi communicatif de la langue. Mais comment évaluer « l'emploi communicatif de la langue » ? A quel niveau faut-il évaluer ? En usant de quelle procédure ? Faut-il évaluer en référence à une norme ? ou bien en référence à des critères ?

Brendan.J. Carroll souligne que « lorsqu'on se réfère à un critère, on met en rapport les performances d'un candidat avec un domaine comportemental défini plutôt qu'avec les performances d'autres candidats » 1993 :65. En effet, tant qu'on élabore des épreuves en langue testant seulement les connaissances déclaratives ( par exemple, les connaissances linguistiques), il est facile de mesurer puisqu'il s'agit de savoir de restitution. Cependant

dès lors que l'on s'éloigne de l'évaluation de ce type de connaissance, on mesure certes, mais on apprécie aussi. Apprécier signifie évaluer une compétence complexe qui mobilise des savoirs, des savoir-faire et des savoir se comporter.

C. Tagliante résume ainsi cette compétence complexe :

Evaluer une compétence complexe , c'est prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée , mais aussi tout ce qui relève de la sensibilité , de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'élève. En un mot, de sa personnalité » 1991 :30

## 3.2 Les différents types d'évaluation

Les pratiques évaluatives de la langue étrangère dans un cadre scolaire sont de différents types : sommative ou certificative, formative, diagnostique, selon les moments ou on les effectue. Quels rôles jouent-elles dans le contexte d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère ?

### 3.2.1 L'évaluation sommative

Elle intervient à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre et à la fin de l'année. Elle porte sur les résultats, elle est cumulative, mais elle ne s'intéresse qu'aux résultats, elle a pour but d'établir un bilan et se traduit généralement par une note. Elle teste la somme des connaissances du candidat, à un point donné du temps, c'est-à-dire après un certain nombre d'heures d'apprentissage, à l'issue d'une action pédagogique. C'est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure. Il s'agit donc d'un constat général, constat de réussite ou d'échec. S. Beudet et A.Monnerie-Goarin la résumant ainsi : « *Elle a pour but d'établir des bilans fiables au terme des apprentissages, dans une période donnée. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats* » 1993 :58.

Elle a de même, une fonction sélective puisqu'elle permet d'attribuer des diplômes, elle est alors certificatives, comme le baccalauréat à l'issue du parcours scolaire. Dans ce cadre, elle devient une épreuve terminale qui permet une lecture de la hiérarchisation des apprentissages. Elle doit donc établir des bilans justifiant des décisions ou des diplômes.

Dans le cadre scolaire, elle peut être élaborée par l'enseignant ou par un groupe d'enseignants lorsque ces derniers envisagent un bilan trimestriel ou annuel en commun pour des classes de même niveau ( 1<sup>ere</sup> année, 2<sup>ème</sup> année...), de différentes séries( Lettres, sciences..., pour le cycle secondaire) ; ou par l'Institution( le baccalauréat, le Brevet d'enseignement Fondamental et l'examen de sixième, pour le système scolaire algérien).

Mais l'évaluation en général ne concerne pas seulement la fin d'un parcours, elle peut s'effectuer tout au long de l'apprentissage, comme nous l'avons dit ci-dessus. Si pour le premier type d'évaluation (sommatif), les mots clés sont « contrôle » et « mesure » ; cesseront plutôt « régulation » et « aide à l'apprentissage » qui vont déterminer le deuxième type d'évaluation, l'évaluation formative.

### 3.2.2 L'évaluation formative

Elle s'oppose à l'évaluation de type sommatif ou certificatif dont les objectifs sont différents :

Si l'évaluation sommative ou certificative vérifie les acquis, l'évaluation formative « recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de connaître les processus dont ils sont le résultat(...). Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans les projets de faire » J.F.Halté,1992 :118.

Elle garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante : Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est aidé à l'enseignement/apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second » *C.Tagliante* :1991 :123. Elle revêt donc et doit revêtir un caractère essentiellement pédagogique.

Si l'évaluation sommative ou certificative est sélective, l'évaluation formative prend en compte aussi bien le travail fourni, le progrès, ce qui va et ce qui e va pas ; par conséquent, son but est d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages parce qu'elle

est conduite tout au long de l'action pédagogique. Elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur, nécessitant pour ce dernier des ajustements et une modification des attitudes d'évaluations. Elle vise l'appropriation d'objets de savoir en centrant l'élève des critères qui permettent d'orienter le travail. Comme l'indique son nom, elle a donc pour but de former l'apprenant, elle constitue alors une véritable adaptation pédagogique dont le but est gérer et d'améliorer l'apprentissage, elle s'intéresse à la régulation, elle est alors appelée « évaluation-régulation » (L.Allal,1991 ; L.Allal et M.Saada-Robert,1992).

Dans le contexte de l'évaluation de la production écrite, et selon C.Garcia-Debanco et M.Mas « le concept central de régulation intervient sur deux boucles complémentaires :

- l'une concerne la mise en place et gestion des situation de travail par l'enseignant,
- l'autre se rapporte au contrôle métacognitif de l'élève dans la réalisation de l'écriture , la gestion de la réécriture (définie comme systématisation de règles de fonctionnement latentes dans l'état antérieur du texte.) » in J-L.Chiss et al,1988 :134. Ces deux auteurs schématisent l'ensemble de l manière suivante :

Le travail de régulation est donc double lorsqu'il s'agit d'évaluer une production écrite.

Les phases de production du texte se situent dans les encadrés en gras. Les cases claires représentent l'intervention de l'enseignant sur un deuxième plan pour faciliter, adapter, modifier, réajuster ; principes de l'évaluation formative.

En somme, la démarche consiste à multiplier les interventions sur le produit réalisé, mais également multiplier les modalités de ces interventions.

### **3.2.3 L'évaluation diagnostique :**

C. Tagliante définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui « ...est comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à u moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est , chercher les moyens d'y remédier ».1991 :15. Elle servira donc de point de départ à l'organisation de l'enseignement –apprentissage de la langue.

Sa fonction relève de l'information, elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage. Cette évaluation ne se fait que

Par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau »  
C.Tagliante,1991 :14.

Ces tests permettent d'examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus. Ils ne constituent pas un bilan des apprentissages mais un bilan préalable, un point de départ pour entamer un nouveau cursus. Ils déterminent les faiblesses individuelles. C'est une prise d'information sur le degré de maîtrise des savoirs acquis par l'élève, elle fournit donc à l'évaluateur les réponses à la question : quel bagage a acquis l'élève pour pouvoir entamer un cursus, elle identifie les lacunes de ce dernier. Elle intervient alors avant le cursus.

Dès lors que ces tests permettent de dire si l'élève peut suivre l'enseignement envisagé(ou le cursus à venir), ils poussent l'enseignant à réfléchir sur l'organisation du cursus, la démarche à adopter et les différentes opérations qui doivent être mises en œuvre pour entamer le cursus. Ainsi, une épreuve conçue dans ce sens et la correction qui suit la passation du test porteront moins sur les erreurs commises par l'élève que sur une mise à plat minutieuse de chacune des opérations à effectuer dans les capacités testées.

Mais pour effectuer une évaluation diagnostique, une analyse des programmes se révèle nécessaire en matière de reformulation en objectifs opérationnels et de classification, objectifs qui ne seront atteints que si les pré-requis sont garantis.

En tout cas, aucun mode d'évaluation 'est intrinsèquement meilleur ou pire qu'un autre. Le choix d'un mode d'évaluation dépend d'un certain nombre de facteurs et se fait à la lumière des réponses à un certain nombre de questions telles que : « Le test est-il un test de compétence générale ou évalue-t-il surtout ce qui a été appris en cours ? », « Quels est le niveau de performance attendu ? ». En somme, nous dirons que les différents types d'évaluation doivent être liés.



### 3.3 Comment évaluer ?

Le programme de 1AS (2005 :9) précise que l'approche par les compétence évalue par la manière de soumettre l'élève de manière régulière à des situations complexes dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser des savoirs, les savoir- faire et les savoir-être qu'il a appris et c'est en résolvant ces situations problème qu'on devient compétent. Ici le dispositif stratégique de l'enseignant est de permettre aux élèves de travailler en groupe.

Pour évaluer donc les compétence de l'élève, l'enseignant pose une consigne (une question ou deux) qui va permettre à l'apprenant de mobiliser ses acquis (on est dans le domaine des savoirs : de la restitution et des savoir-faire : de l'application.) mais ces compétences doivent être rédigées à pouvoir être évaluées. Les épreuves d'évaluation doivent être elles-mêmes constituées de situations complexes qui sont témoins de la compétence qu'on a définie.

#### 3.3.1 Les critères d'évaluation

Selon Xavier Roegiers Evaluer une compétence c'est réfléchir en terme de critères. « Le critère d'évaluation constitue la pierre angulaire de l'évaluation des compétences ». Situation problème signifie production de la part des élèves. Cette production complexe doit être appréciée à travers un ensemble de points de vue. Et c'est là le rôle des critères souvent appelés critères de correction. Les auteurs du document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 :8) affirment que toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. « Critérier une compétence, c'est la spécifier afin d'établir en termes d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

Ainsi, l'auteur (ibidem) distingue deux formes de critères : minimal et de perfection. Le critère minimal fait partie intégrante de la compétence, c'est-à- dire, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Le critère de perfection ne conditionne pas la maîtrise d'une compétence. L'évaluation de l'expression écrite des élèves obéit à des critères minimaux comme la maîtrise de la langue, la cohérence, le plan, la compréhension du sujet et à des critères de perfection comme le style, la rhétorique, le référentiel culturel.

A partir de quand peut-on dire qu'un critère est maîtrisé ?

Selon Xavier Roegiers (ibidem) cette question est fondamentale dans la mesure où l'on tomberait dans le mythe de l'élève parfait (qui ne commet aucune faute) parce que l'élève parfait n'existe pas : même le plus compétent commet des fautes dit-on car l'élève parfait est une utopie. La connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves suffit mais il est plus important de formaliser les choses. Pour déclarer un élève compétent chaque critère minimal doit être respecté. Il faut donc que l'élève atteste sa maîtrise dans deux compétences sur trois. Par contre, il faut accorder une place limitée au critère de perfection car l'échec est accordé à la non maîtrise des critères minimum car ce sont les meilleures à traduire le mieux une compétence.

La pertinence d'une production permettra d'évaluer si l'élève a répondu à ce qui était demandé dans la production tandis que la cohérence déterminera ce qu'il écrit et ce qui se tient. Cette interdépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève.

L'intérêt d'une correction critériée présente trois avantages selon la même source : «

1. des mots plus justes
2. la valorisation des points positifs
3. une meilleure identification des élèves à risque ; ceux qui basculent en dessus et en dessous du seuil de réussite. »

L'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation. Mais faut-il communiquer les critères aux élèves ? Roegiers (ibidem) affirme que la réponse est positive sans aucune restriction. Un élève qui connaît les critères effectue de meilleures performances à l'examen. C'est un levier gigantesque pour son autonomie. L'élève peut aussi se proposer une grille d'auto-évaluation.

Le recours à une grille d'évaluation constitue en terme pédagogique un outil d'aide à la production et à la correction des produits des apprenants. Son objectif est de garantir un maximum d'objectivité et procurer un appui au professeur débutant.

## 4 La pédagogie de projet

### 4.1 Définition

La pédagogie de projet est un courant qui a fait son apparition dans les années vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Cette méthode puise ses racines dans les travaux de J.DEWEY(1853-1952). Selon lui l'apprentissage théorique est moins efficace qu'un enseignement pratique. Il affirme que la pensée et l'acte sont indissociables. Donc c'est une façon de concrétiser le concept de l'apprentissage. Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs

Pour pratiquer la pédagogie de projet, il faut d'abord adhérer aux récentes théories de l'apprentissage qui ont amené à poser une distinction entre enseignement et apprentissage. Cette distinction modifie singulièrement les relations au sein du triangle didactique « enseignant-élève-savoir ». Dans cette optique, l'enseignant n'est plus celui qui transmet des savoirs, l'élève n'est plus le sujet plus ou moins passif de ses apprentissages, l'accès à la connaissance ne se fait plus par placages successifs de notions

On ne conçoit pas de pédagogie de projet comme une succession d'activités libres, mais plutôt comme un incessant va-et-vient entre une tâche originale, le « projet », et les activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire. L'enseignant convaincu par ces principes trouvera dans la pédagogie de projet une réponse à bien des implications pédagogiques issues des théories socioconstructivistes de l'apprentissage.

### 4.2 Démarche de la pédagogie de projet

Dans le document d'accompagnement du programme de 3AS (2008 : 3), on définit le projet dans sa globalité comme l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme.

En terme pratique le déroulement du projet connaît quelques étapes d'abord celle du choix durant laquelle on doit définir le travail à entreprendre dans ses buts et ses objectifs.

Cette partie est importante, c'est le moment de rechercher un thème intéressant, vérifier la faisabilité, rechercher un consensus ...ensuite celle de la production : les apprenants vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont chercher, essayer, analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Les projets vont émerger les besoins en terme d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les apprenants sont amenés à faire le bilan de leurs avancées en fonction des objectifs de départ. Il s'agit de l'auto-évaluation. La dernière étape est celle du bilan : c'est le temps de faire un bilan, autrement dit tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître. Nous distinguons deux phases du projet : la conception et la réalisation.

#### **4.2.1 -Phase de conception**

Le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 : 3) précise que dans la phase de conception, il est nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre. Allaoua (1998 :53) signale que c'est « aux élèves de choisir leur propre thème de projet »

Ensuite, il faut soumettre les apprenants à l'évaluation diagnostique (2005 :3) qui a pour objectif d'identifier leur niveau et de cerner par rapport à une compétence, les savoir-faire sur lesquels on peut s'appuyer. A travers cette tentative de détermination des erreurs, de définition des difficultés et de remédiation aux lacunes des apprenants, il est possible de déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer. Ici l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage.

#### **4.2.2 Phase de réalisation**

Le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 : 4) montre que dans la phase de réalisation, l'enseignant doit faire une sélection des « méthodes et stratégies, supports, progression, activités et exercices ainsi que les techniques d'expression adéquates ». Cette sélection doit se faire « en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet ou inférés par le professeur à partir de leurs productions en classe ». Ainsi, l'organisation des situations d'apprentissage doit se faire, comme le souligne Miled en partant des ressources personnelles des

apprenants et en stimulant leurs structures cognitives pour leur permettre d'aller plus loin de leur possibilités d'acquisition.

Les unités de l'enseignement apprentissage sont les séquences. Chaque séquence doit avoir pour but de maîtriser un savoir-faire. Cet ouvrage (ibidem) explique que ces séquences recouvrent des activités d'analyse des aspects du discours à étudier dans les domaines de l'oral et de l'écrit ; des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales et des moments d'évaluation formative. Aussi, faut-il rappeler que le cheminement du projet ne se fait pas de façon linéaire mais en spirale. Selon Jocelyne HULLEN (Séminaire projet pédagogie de Novembre 99)

Le projet (...) c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité au détriment des occasions d'apprendre. »

### **4.3 L'écriture dans la pédagogie de projet**

L'une des recommandations majeures de l'approche communicative en ce qui est de l'enseignement de l'écrit se retrouve dans la pédagogie de projet. Elle concerne l'enseignement de la production écrite en passant par le biais de la lecture compréhension des textes de tous les types. Ce qui signifie que l'écrit est au centre des intérêts de cette pédagogie qui est, en fait, une pédagogie active qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. En effet, l'apprenant est soumis de façon permanente et régulière à des exercices de production mais aussi à l'écriture longue en projet qui se déroule en groupe pendant une longue durée durant laquelle l'apprenant est exposé à une multitude de tâches d'écriture suivi de séances de régulation qui seront au service de la réalisation du produit final. Allaoua (1998 : 52) affirme qu' :

Un projet doit permettre à des élèves de s'initier de apprendre de conduire une recherche personnelle en trouvant lui-même une documentation qui correspond à son sujet, de conduire des interviews avec ses enseignants ou des camarades. »

Ce produit final sera ensuite exposé à l'extérieur de l'espace classe (dans nos établissements algérien il sera exposé en classe, ensuite, affiché à l'extérieur de la classe pour permettre aux autres élèves du lycée d'accéder au contenu de ce travail. Ceci suscitera le sentiment de l'émulation entre les apprenants). Cela rappelle l'affirmation de Reuter (2000 :p.26) quand il dit que « tout le 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. »

Cette écriture longue en projet présente un certain nombre d'avantages : la motivation des apprenants, le développement des compétences relationnelles et organisationnelles, développement des compétences scripturales et textuelles : déblocage vis-à-vis de l'écrit, longueur des textes produits, meilleure structuration globale, prise en compte du destinataire, intérêt des écrits, etc.

L'un des avantages de la pédagogie de projet c'est qu'elle permet aussi de donner du sens aux apprentissages des apprenants. Dans un projet de correspondance, par exemple, les élèves se voient contraints de maîtriser quelques règles liées à ce type de texte, s'ils désirent se faire comprendre par leurs correspondants. D'eux-mêmes, ils se soucient de leur orthographe, de leur syntaxe et de leur mise en page. Ils sollicitent fréquemment le maître ou un de leur camarade afin d'améliorer leur production écrite, et consultent parfois spontanément les ouvrages de référence. D'autres projets provoquent les mêmes attitudes relatives à l'expression écrite, comme la réalisation d'une exposition, la publication d'un journal d'école ou la confection d'une brochure d'information.

#### **4.3.1 Apprentissage de l'expression écrite**

Pour produire des textes il faut en avoir déjà lus et compris. Mettre l'élève en contact avec une variété de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers. Lors de cette activité, il y a des processus mentaux qui sont mis en œuvre qui sont extrêmement complexes. Les cognitivistes et les psycholinguistes (Hayes et Flowers 1980, Hayes 1996 et d'autres...)

ont proposé plusieurs modèles qui présideraient à la production des textes. Ces modèles assez différents les uns des autres et parmi eux nous retenons ceux qui ont des implications pédagogiques. Ces modèles présentent toutefois quelques points de consensus:

L'acte d'écriture se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision très négligée dans la classe. Ces trois phases mettent en œuvre des opérations mentales qui concernent la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte (il s'agit de la compétence discursive) et les opérations qui concernent l'orthographe et la syntaxe (il s'agit de la compétence linguistique)

Selon Courty (2003 : 85) « savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture. Ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir, raconter, savoir argumenter. »

Selon Courty (2003 :47) « *écrire exige en premier lieu que l'apprenant soit placé dans une situation authentique de production* ». puis Il faudra l'aider à maîtriser les niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits ; et ce ne peut se faire qu'en confrontant auparavant les apprenants à des textes de tout types ,qui en les analysant, fonctionneront comme des modèles à suivre. Il faut également établir avec les apprenants une liste de textes qui leur sont utiles autrement dit motivants par leur authenticité (il s'agit des écrits fonctionnels :demande de renseignement, de résiliation de bail, etc. ) et qu'en utilisant les écrits littéraires pour que l'apprenant puisse imiter leurs structures narratives et descriptives mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi.

Mais il est important de faire rappeler que 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 compréhensions écrites auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet. C'est à l'enseignant de rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur trois plans qui sont l'erreur comme un indice d'apprentissage, le paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue et l'écrit comme lieu privilégié des transferts. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte et un acte de communication : il écrit dans un but particulier, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet d'expression écrite, comme le précise le document d'accompagnement (2005 :20) devra comporter :

- l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ;
- les éléments de la situation de communication ;
- l'objet du discours.

Au moment de rentrer dans un apprentissage (voir document d'accompagnement (2005 : 20,21) le professeur lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet ; ce dernier permettra au professeur d'avoir une connaissance du savoir des apprenants à exploiter et des insuffisances sur lesquelles il devra davantage focaliser son travail.

Ce premier jet sera constamment retravaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Les apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du projet. Il doit veiller à concevoir à côté des activités de structuration de la langue (ex : passage du discours direct au discours indirect dans le but est seulement de modifier le repérage



spatio-temporel et le système des personnes) de véritables activités d'écriture (ex : passage du discours direct au discours indirect dans le but est une contraction de l'information. Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication

#### **4.3.2 Evaluation de l'expression écrite**

L'un des principes de l'évaluation de l'expression écrite est la reconnaissance que l'erreur est désormais une partie intégrante de la formation. Le document d'accompagnement (2005 :20) recommande la reconnaissance de l'« erreur comme indice d'apprentissage ». Pour que l'évaluation soit efficace, il faut tenir compte des points suivants :

La consigne : elle délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction. En fonction du niveau des apprenants, la longueur du document, le lexique, le type de procédé discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'apprenant pour ouvrir sur une correction efficace, c'est-à-dire qui respecte ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou des procédés énonciatifs propre à la langue écrite).

Le document d'accompagnement (2005 :12-17) montre l'importance de la grille d'évaluation et propose une série de grilles qui comportent des critères pour évaluer la production écrite. En effet, lors de la préparation de l'évaluation, il est important de concevoir une grille de critères d'évaluation à communiquer aux apprenants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part elle constitue un contrat clair qui unit enseignant et apprenant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

Cette partie nous a permis de comprendre que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la pédagogie de projet est une des implications de l'approche par les compétences, qui elle-même trouve ses fondements théoriques dans les approches communicatives et cognitives mais la caractéristique majeure de cette pédagogie de projet est qu'elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage très long en durée. C'est pourquoi on remarque des similitudes frappantes et indissociables quant à leur démarche didactique. Ainsi, l'apprentissage de la production écrite ne trouve sa place qu'à travers ces nouvelles perspectives. Nous voyons donc bien que depuis l'avènement de l'approche communicative qui est très sollicitée de nos jours dans les milieux scolaires s'est fixée comme objectif la communication et par conséquent elle privilégie l'enseignement du discours au détriment du code et le terme discours désigne dans l'approche communicative et selon le niveau d'apprentissage : une lettre (amicale ou formelle) de remerciements, de réclamation, un compte rendu d'expérience, un résumé, une correspondance avec des internautes, un article pour un journal interne de l'établissement d'enseignement, etc.. En effet, ce qui importe, c'est le paramètre communicationnel qui est pris en compte : l'apprenant écrit dans un but à un lecteur particulier. La forme de l'écrit dépend de la situation de communication. Autrement dit, l'apprenant écrit quand on le met dans des situations de communication authentiques.

Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'apprentissage de l'écriture fait appel aux techniques communicatives et cognitives en se faisant par le passage obligé d'abord par l'acquisition de la compétence de lecture qui n'est plus en fait un acte mécanique, passif au contraire il s'agit d'un processus qui manifeste une construction du sens, ensuite la production où l'erreur n'est pas refusée car elle est considérée comme un indice d'apprentissage. Pour l'enseignant elle lui indique où est arrivé l'apprenant par rapport au but visé et pour les apprenants c'est une façon de vérifier leurs hypothèses ; ce sont les stratégies employés par eux pour l'acquisition de la langue. Autrement dit ce n'est plus l'ère de la sanction mais l'objectif c'est surtout la comparaison des performances des individus aux objectifs assignés au début d'apprentissage dans le but d'apporter une remédiation au cours du processus de formation. Et grâce au dispositif d'évaluation

qu'offre de telles pédagogies, cela ne contribuerait qu'à l'amélioration des productions des apprenants.

Apprendre à écrire doit aussi tenir compte de l'aspect social et pragmatique du produit qui englobe savoir-faire fonctionnel et éléments pragmatiques constitutifs de la communication. C'est pourquoi dans les sujet d'expression écrite la consigne doit englober la situation de communication avec tous ces éléments : l'apprenant doit produire de l'écrit dans un but bien défini au préalable à un récepteur également bien déterminé. C'est-à-dire mettre l'apprenant dans une situation de communication authentique. Cette démarche lui permet de s'investir dans l'écrit et par conséquent devenir efficace.

# **La partie pratique**

# **Chapitre 1 :**

**Le programme de 3ASet  
l'apprentissage de l'expression  
écrite**

Le programme est un document très important, un outil pédagogique essentiel sans lequel le professeur se sentira égaré n'ayant pas de repères bien définis au préalable pour mener son action pédagogique et sans lequel aucun manuel scolaire ne verra le jour de manière méthodique et efficace. Dans ce chapitre notre travail va se focaliser sur l'analyse du programme scolaire de français de 3AS, conçu, il y a quelques années selon l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, en vue de montrer si l'apprentissage de l'expression écrite trouve une place privilégiée parmi les autres activités, de voir également si toutes les activités sont agencées de façon à faciliter l'apprentissage de l'expression écrite.

Pour parvenir à cette fin nous dégagerons les fondements théoriques pour les mettre en relation avec les approches didactiques desquelles s'inspire ce programme ; c'est-à-dire, quelles sont les approches didactiques qui entrent en jeu dans l'enseignement du français langue étrangère ? Autrement dit, prend-il en considération les nouvelles théories d'apprentissage des langues et de l'écriture ? Nous étudierons la méthodologie et les stratégies suivies par ce programme en vue de montrer si elles sont exprimées de manière explicite pour aider le professeur à les mettre en œuvre. Par ailleurs, les compétences à installer chez les apprenants dans le domaine de l'écrit sont-elles clairement exprimées dans ce programme ? Puis les activités de l'écrit, répondent-elles aux besoins des apprenants pour acquérir cette compétence de produire des textes écrits ? La pédagogie de projet est-elle définie dans ce programme ? Et permet-elle l'apprentissage de l'expression écrite ? Les séquences d'apprentissage sont-elles disposées de manière à favoriser l'apprentissage de l'écriture et la rédaction du projet de l'élève ? Et nous terminons par l'évaluation de l'écrit. Sur quel type d'évaluation insiste le programme ? Et quel est son rôle dans l'acquisition des techniques de l'expression écrite ?

Nous aurons donc à répondre à ces questions importantes dans ce qui suit

## 1 Description du document

Ce programme est un document composé de trente et une pages. Il est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

De la finalité de l'enseignement du français, du profil d'entrée et de sortie en 3AS, en passant par le cadre théorique, les compétences et les contenus jusqu'au glossaire, tels sont les éléments constitutifs de ce programme.

Dans le Préambule, les concepteurs de ce programme citent les raisons qui ont donné naissance à ce programme et fixe les objectifs de l'enseignement de la langue française et la nouvelle démarche. En fait, ce n'est plus la notion du texte mais c'est celle du discours qui prend le relais. Ce programme aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux.

Les auteurs de ce document, définissent le cadre théorique sur lequel s'appuie le programme à savoir la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative, le cognitivisme, l'approche par compétences et les compétences transversales. Ils y signalent que les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3ème AS comme ses prédécesseurs (1ère et 2ème AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut

distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. Aussi ils ont clarifié la notion des théories cognitivistes qui considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. Puis ils ont consacré trois pages pour expliquer les notions approche par les compétences et compétences transversales

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 :
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra-scolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

Les techniques d'expression doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique. Il va sans dire que la prise de notes et le résumé sont des techniques récurrentes car elles servent de base aux autres techniques d'expression (compte rendu, synthèse de documents).

Le tableau synoptique montre la progression sur l'année. Il est toutefois à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué (cf. programmes



précédents) car il ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les apprenants, d'autres

Les contenus du programme sont délimités dans un tableau synoptique qui montre de façon globale leur déroulement tout au long de l'année scolaire puis, de façon détaillée sous forme d'une série de tableaux répartis en fonction des objets d'étude (activités, savoir-faire méthodologiques, savoir-être )

Les pratiques discursives et les intentions communicatives sont autour de trois points essentiels : les discours (exposer pour donner des informations et manifester son esprit critique , dialoguer pour confronter des points de vue, argumenter pour faire réagir) la relation d'événements (relater pour exprimer son imaginaire et provoquer troubles et questionnement chez le lecteur ) et l'expression de son individualité (le fait poétique).

Les objets d'étude sont les textes et les documents d'Histoire, le débat d'idée, l'appel, la nouvelle fantastique , les poèmes et les chansons, les textes et les images. Ces chapitres sont suivis des notions clés qui les concernent.

Les techniques d'expression sont : la synthèse de document, le compte rendu objectif et critique et la lettre de motivation.

Puis dans les pages qui suivent ce tableau synoptique on présente les contenus par objet d'étude. Chaque objet d'étude comprend un contenu d'apprentissage qui concerne trois niveaux qui sont le niveau discursif, le niveau textuel et le niveau phrastique.

Enfin, on présente une bibliographie contenant des ouvrages utiles permettant aux professeurs d'approfondir leurs connaissances.

## **2 La place de la production écrite dans le programme**

Le programme du français des classes 3AS est conçu de telle sorte qu'il prépare l'apprenant à passer l'examen du BAC qui couronne de longues années de scolarité. Cette épreuve vise uniquement à évaluer les candidats par rapport à leur compétence à l'écrit

en position de réception comme en position de production. Quant à cette dernière- qui est évaluée au baccalauréat sur 6, 7 ou 8 points selon la filière- le programme lui réserve une place très importante tout au long de cette dernière année scolaire en proposant des diverses activités de production à savoir le compte rendu objectif ou critique (selon la filière), la synthèse de documents et la production écrite dite libre.

En effet, produire à l'écrit en terminal se réalise par d'activités suscitant la réaction écrite des apprenants face au (ou aux) texte(s) étudié(s) en compréhension de l'écrit comme il s'effectue en mettant l'apprenant dans une situation d'écriture libre sur un thème proposé par l'enseignant. La production à l'écrit est également présente lors de la réalisation des projets de recherches effectués la plupart du temps par écrit coopératif.

En plus, le manuel scolaire, que l'enseignant n'est pas contraint à suivre littéralement, propose plusieurs activités d'écriture partant de combler des lacunes à une production à proprement parler. On peut en citer :

- Compléter ou continuer de courtes phrases.
- Répondre à des questions relatives à la compréhension d'un support écrit.
- Transformer de formes verbales dans des phrases ou remplacer des éléments soulignés par un pronom qui convient.
- Comblent les lacunes dans un texte.
- Remplir un tableau à partir d'un support écrit.
- Rédiger des énoncés à partir des termes ou des expressions proposées.
- Produire un texte sur un thème proposé à partir d'un sujet accompagné d'une consigne.

D'autre part, l'activité de production écrite libre intervient à la fin de séquence didactique afin de pousser les apprenants à mobiliser et exploiter tous ce qu'ils ont appris

durant cette unité. N'empêche que l'élève est sollicité à produire l'écrit à n'importe quel moment de la séance et de la séquence.

## 2.1 La production écrite, une stratégie pour réinvestir les acquis

Après 9 ans d'enseignement du français, l'élève devrait arriver au cycle secondaire outillé de certaines compétences lui permettant de comprendre et de produire par le biais de la langue française des messages oraux ou écrits. C'est pourquoi l'enseignement du français au lycée algérien, en adoptant l'approche par les compétences, se veut déclencheur de situations-problèmes permettant de faire de l'apprenant, comme c'est cité dans le Programme (Ministère de l'éducation nationale, 1995, p. 6), « *un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.* »

La production écrite est ainsi une compétence complexe dans la mesure où, afin de rédiger le texte sollicité, l'apprenant est appelé à mobiliser stratégiquement l'ensemble des ressources acquises lors de l'apprentissage le long de la séquence. Pour X. Rogerie (2000, 22p. 66), la compétence est « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressource en vue de résoudre une famille de situations- problèmes.* »

En effet, pour que l'élève parvienne à mettre en œuvre les capacités dont il dispose et qui lui permettent d'acquérir une véritable compétence rédactionnelle, il est impératif qu'il soit mis dans une situation d'intégration dite finale, parce qu'elle intervient en fin d'une séquence d'apprentissage, dans laquelle il se trouve contraint de faire appel au savoir et au savoir-faire acquis afin de les intégrer dans une courte rédaction.

Le processus d'écriture est ainsi conçu, dans des situations de résolution de problèmes, comme étant une compétence qui exige l'appropriation mais surtout la mobilisation active d'un nombre important de compétences d'ordre linguistiques (se ressourcer en lexique, en orthographe, en sémantique et en syntaxe, etc.), d'opération cognitifs transversaux (lire, comprendre, écrire, se relire, corriger, etc.), de stratégies métacognitives (planifier, analyser, prise de décision, s'auto évaluer, etc.).

D'autre part, la tâche d'écriture doit être présentée d'une manière bien explicite. L'enseignant doit formuler une consigne d'écriture comportant : qui rédige et à quel destinataire ? de quoi le scripteur doit parler en produisant quel type de texte ? et surtout dans quelle visée il rédigera son texte ?

En effet, la langue n'est plus à enseigner ou à apprendre comme étant uniquement un ensemble de règles systématique qui la régissent mais son apprentissage s'inscrit désormais dans un processus qui prend en charge sa dimension communicative qui s'oriente vers l'acquisition des comportements verbaux ancrés dans des situations de communication.

Alors, l'écriture devient un acte par lequel l'apprenant mobilise son savoir et son savoir-faire dans une situation de communication mettant en exergue le caractère fonctionnel de la langue écrite , un code de communication qui est alors considérée « *comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources* » (Ministère de l'éducation nationale, Document d'accompagnement du programme du français 3°AS, 2011, p. 4)

En outre, comme toutes les autres compétences langagières, la production écrite est à travailler selon les principes d'une situation d'énonciation qui prône l'utilité de la prise de conscience de l'intention communicative du scripteur et du choix énonciatif à prendre en produisant ce qui nécessite une conscience des pronoms personnels à employer, des traces d'une prise de position dans le texte ou de non implication, des choix relatifs aux temps verbaux à exploiter selon l'acte d'énonciation sollicité par le sujet et la consigne de la production écrite.

Ceci dit, l'écriture n'est plus à apprendre exclusivement sous des exigences de respect insurmontable des règles linguistiques mais plutôt elle s'apprend dans sa large conception basée sur les aspects communicatif et énonciatif inséparables de l'acte de produire dans le but d'atteindre l'objectif de :produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les s'impliquant de la situation d'énonciation contraintes et nettement(discours marqués par la subjectivité (Ministère de l'éducation nationale, Programme 3eme AS, 2006, p. 5)

### 3 Méthodologie et les stratégies

La démarche du projet permet d'installer une des compétences qui nous intéresse dans notre recherche ; Celle de l'écrit. Ce programme privilégie la démarche du projet : les apprenants de 3AS auront obligatoirement à réaliser trois projets collectifs au cours de l'année. Ces projets doivent être négociés au préalable par les apprenants avec le professeur. Citons à titre d'exemple le suivant :

« Réaliser une recherche documentaire sur un fait d'histoire »

Les objectifs de chaque projet sont fixés. Dans le tableau synoptique

Enfin, les détails qui concernent les étapes du déroulement du projet sont développés dans l'ordre chronologique et logique :

I-la conception

II-la réalisation

Nous retenons encore à travers la lecture de cette démarche intéressante qu'en plus des quatre habilités qui sont la compréhension de l'écrit et la production écrite, la compréhension orale et la production orale il existe un travail central qui se fait parallèlement qui consiste à réaliser un projet par les apprenants. Ce travail est une activité d'écriture à long terme pour laquelle tout sera investi au service de cette tâche.

### 4 Activités de la production écrite

L'écrit est un domaine d'apprentissage qui trouve amplement sa place au même titre que l'oral dans ce programme. En effet, les activités proposées sont aussi bien nombreuses que variés.

Le programme de 3AS met en valeur, au sein d'une séquence, les interactions entre lecture et écriture et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention communicative :

Ces niveaux sont :

**La phrase** : attirer l'attention de l'apprenant sur les problèmes morpho- syntaxiques ;

**Le texte** : sensibiliser l'apprenant aux problèmes liés à la cohésion ;

**Le discours** : rendre compte de la situation d'énonciation, la modalisation, la dimension pragmatique.

Les activités de production sont données dans un tableau synoptique (Octobre 2020). En observant le tableau synoptique, nous remarquons que les techniques d'expression écrite sont présentées de manière à ce que l'enseignant puisse faire un choix selon l'objectif qu'il veut atteindre. Les techniques sont : le compte rendu objectif ou critique, la synthèse de document. Les intentions communicatives et les formes discursives sont préalablement définies ainsi que les objets d'étude et la thématique en précisant les notions clés de chaque type de discours. Puis dans les tableaux qui relèvent de l'objet d'étude on expose les différents niveaux d'apprentissage de la langue qui permettent de s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention de communication : Ces niveaux sont le discours (la situation d'énonciation, la modalisation, la dimension pragmatique), le texte (les problèmes liés à la cohésion) et la phrase (les problèmes morpho-syntaxiques) puis on propose des exemples d'activités de l'écrit. Pour les cinq objets d'étude suivis de savoir-faire méthodologiques. A titre d'exemple les activités de l'écrit proposées dans l'objet d'étude des textes d'histoire.

«- Analyse comparative de textes pour la réalisation d'une synthèse

- Expansion du texte par introduction de phrases ou par insertion d'énoncés (témoignages)
- Compte-rendu d'un texte d'histoire
- Synthèse d'informations par regroupements de données
- Elaboration d'un texte relatant un fait d'histoire (p :3)

Il paraît donc clair que l'objectif est de soumettre constamment l'apprenant à des activités de l'écrit qui sont variées et concernent des thèmes variés

Les activités de l'écrit se font en relation avec des objets d'étude qui sont très bien définis qui sont les textes d'histoire, le débat d'idée, l'appel et la nouvelle fantastique.

Ces activités se font selon des intentions communicatives et des pratiques discursives comme exposer pour donner des informations et manifester son esprit critique, dialoguer pour confronter des points de vue, argumenter pour faire réagir, relater pour exprimer son imaginaire.

## **4.1 Déroulement de l'activité de la production de l'écrit**

### **4.1.1 Préparation de l'Expression Ecrite (1 séance obligatoire).**

Re - présentation du sujet inducteur.

Conception du tableau de la situation de communication – intégration : qui écrit à qui, à quel sujet, où et quand, comment et pourquoi ? (Ce qui est appelé « hexamètre de Quintilien », du nom du savant grec, Marcus Fabius Quintilien, les six interrogations du questionnement oratoire Quintilien : qui s'adresse à qui, à quel sujet, où, quand, comment et pourquoi ?).

Conception d'une grille d'écriture (critères de réussite : mise en page, consigne, lexique, syntaxe, cohérence textuelle, correction de la langue). On peut mettre des segments de phrases nominales si on veut garder la même grille pour les autres moments de l'évaluation.

Activité(s) d'écriture et d'entraînement à l'écrit : reconstitution de texte, complétion, contre argumentation, réponses à des questions, un état initial à produire, etc.

### **4.1.2 Rédaction sur table (1 séance) :**

La rédaction (de 12 lignes) doit être réalisée en classe (à la maison, si les élèves ne recopient pas leur texte de l'Internet, ils peuvent se faire aider - seulement - par un parent). Il

faut ramasser les copies, sans les corriger, dans le but d'identifier les élèves qui ne remettent pas leurs copies.

**4.1.3 Auto-évaluation : (1 séance)**

L'élève interroge individuellement sa copie à l'aide des critères et des indices de la grille d'écriture qui devient une grille d'auto évaluation, en utilisant des (+ et des -) à la limite : « j'ai fait ceci, je n'ai pas fait cela ». (15 mn).

-Il réécrit sa production. (30 minutes).

-L'enseignant récupère une douzaine de copies et les corrige. Il sélectionne un devoir « intéressant » à améliorer en classe.

**4.1.4 Co - évaluation : (1 séance).**

-L'enseignant distribue le devoir fautif sur photocopies ou le porte au tableau en gardant les écarts pertinents par rapport à la grille d'écriture.

-Les élèves interrogent par groupes le texte de leur camarade à l'aide de la grille (maintenant) de co-évaluation, en utilisant (des + et des -) ou bien « le camarade a fait ceci, il n'a pas fait cela, etc. ». (15 mn).

-La demi-heure qui reste sera consacrée à la correction, à la remédiation et à l'amélioration du devoir fautif mais sans modifier le sens et les idées initiales.

\*.Il faut prévoir « des parenthèses » de 15 minutes, en fin de séance et une fois par semaine, pour faire le point sur la trajectoire et l'avancement du Projet de l'élève, de sa recherche documentaire, de ses lectures, de la synthèse, des contacts, etc. Les responsables de groupes seront chargés de communiquer à l'enseignant ce genre d'indications, ce qui représente pour eux une façon d'apprendre à piloter un projet.

\*.Il n'est pas obligatoire de réaliser la totalité des étapes d'une séquence ou de cloisonner ces moments de façon hermétique pour ne laisser aucune place à l'initiative ou à la modification. La pédagogie n'accepte pas la dictature du formalisme.



Dans le cas ou des perturbations (retard ou arrêt de cours) empêcheraient la réalisation de la totalité des compétences, les séances de la production écrite seraient obligatoires à réaliser et une séquence ne peut être validée que si la production écrite est exécutée et évaluée comme indiqué plus haut

Nous déduisons aussi qu'à travers ces pages, le programme met bien l'accent sur la valeur communicative de l'écrit. Autrement dit, il vise à installer la compétence de communication avec ses composantes linguistique ( amener l'apprenant à être capable d'interpréter des textes écrits et à produire de l'écrit en utilisant convenablement le code linguistique pour communiquer par l'écrit), sociolinguistique (amener l'apprenant à être capable d'interpréter et à produire des discours écrit en fonction d'une situation de communication), socioculturelle(amener l'apprenant à être capable d'interpréter des textes écrits et de produire de l'écrit qui contiennent des faits culturels liés à la situation de communication), référentielle( il s'agit d'amener l'apprenant à être capable de comprendre et de produire de l'écrit dans différents domaines d'expérience et en relation avec la situation de communication) et stratégique. La lecture du tableau synoptique et des autres tableaux ,on s'aperçoit que dans chaque objet d'étude les activités de l'écrit visent certains objectifs. En effet, D'après les informations du tableau synoptique avec les contenus des apprentissages aux niveaux discursifs, textuels et phrastiques, les types de supports que l'on propose, les types d'activités de l'écrit que l'on suggère et le savoir méthodologique que l'on recommande , nous pouvons déduire que l'on vise à faire comprendre à l'apprenant par les activités de l'écrit, la spécificité, le fonctionnement et le discours dominant de chaque type de texte. Il s'agit de montrer que les différents types de discours se manifestent sur plan linguistique, textuel et discursif sous diverses manières.

D'après les types d'activités proposées en lecture compréhension et en production écrite, l'apprentissage de la production écrite est fortement ancré dans les approches didactiques les plus récentes à savoir l'approche communicative, l'approche cognitive et psychocognitive et l'approche par les compétences. L'apprentissage de l'écriture par le biais de la lecture est une particularité de l'approche communicative. En effet, il s'agit d'appréhender le texte en repérant tous les éléments de significations qui y sont contenus, son organisation, ses particularités discursives, textuelle et phrastiques ...etc. pour pouvoir en produire d'autres

La dimension communicationnelle est fortement présente par l'insistance de travailler dans chaque texte les éléments qui relèvent de l'énonciation. On vise donc la compétence de

communication dans ces cinq composantes évoquées dans la partie théorique. Nous avons la compétence linguistique car sur le plan phrastique les activités proposées relèvent du lexique, des structures syntaxiques et de l'orthographe..., la composante discursive et bien présente par les activités qui portent sur les différents discours dans les différentes situations de communication, la composante référentielle...etc. L'objectif est, bien entendu, celui de faire acquérir cette compétence aux apprenants.

Les activités de l'écrit ne sont que des implications pédagogiques du travail de Hayes et Flowers qui a permis de mettre au point des modèles psychoconitifs. En effet, il n'y a aucun chapitre qui néglige le travail sur la structure du texte, sur les unités de signification de chaque type de texte et sur le code linguistique. Cela correspond évidemment aux processus cognitifs d'écriture qui sont la planification et la génération du texte et la révision. Comme le soulignent Defays (2003 : 253) qui nous rappelle qui décomposent les trois étapes de la production d'un texte au cours de laquelle le scripteur mobilise plusieurs types de connaissances et de compétences sur le plan référentiel (concernant le sujet abordé), lexical, syntaxique, discursif et textuel : «

- La préécriture, pendant laquelle le scripteur rassemble des informations, des idées et établit le plan de son texte.
- L'écriture où il met en texte, selon le plan établi, les données qu'il a rassemblées.
- Et la réécriture au cours de laquelle il relit ce qu'il a écrit et amende son texte. »

---

# **Chapitre 2 :**

**Le rôle du manuel scolaire dans  
l'apprentissage de la production  
écrite.**

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

Le manuel scolaire est un outil didactique dans une classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction. Puisque nous nous intéressons de près à l'expression écrite, il doit certainement avoir un rôle primordial dans l'apprentissage et l'acquisition des techniques de l'écriture. C'est ce que nous allons voir dans ce chapitre où notre tâche consiste à analyser le manuel scolaire de français des classes de 3AS dans le but de montrer s'il accorde à l'activité de production écrite la valeur qui lui revient dans le cadre des nouvelles méthodologies afin de dégager ses points forts et ses insuffisances dans l'acquisition de cette activité.

Après une description générale du manuel, nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative de l'ensemble des activités qui concernent l'écrit. La grille d'analyse du manuel scolaire est l'outil essentiel à partir duquel va s'effectuer cette étude. Il s'agit, en fait, d'une grille personnelle réalisée à partir d'autres grilles appartenant à des spécialistes et ce sont les rubriques de cette grille qui guideront notre examen de cet outil didactique essentiel. Ainsi, nous pouvons voir si les activités d'expression écrite proposées dans le manuel sont suffisantes, variées, nombreuses et si cette diversité est au service de l'apprentissage de l'expression écrite. Si elles répondent aux besoins des apprenants en matière de communication écrite. Nous verrons aussi un autre point important celui de la motivation. Les activités de l'écrit proposées peuvent-elles susciter l'intérêt des apprenants ? L'aspect communicatif des activités de l'écrit trouve également sa place dans ce travail. Ainsi, l'apprentissage de l'écrit est-il pris en fonction d'une intention. Puis nous examinerons les activités de l'écrit du manuel afin de déterminer si elles sont au service de l'apprentissage de l'expression écrite c'est à dire si l'activité de lecture compréhension permet à l'apprenant d'apprendre à écrire, si les activités de langue permettent d'améliorer les productions des élèves et si les activités de production facilitent la réalisation du projet globale. Enfin, nous étudierons les sujets proposés à l'évaluation des activités de l'écrit en vue de juger si les activités d'évaluation proposées dans ce manuel permettent d'améliorer les productions des apprenants.

### 1 Description des activités de production écrite du manuel

#### 1.1 Description générale

Le manuel de français de 3eme année secondaire est un outil didactique adaptable selon des activités spécifiques que le programme préconise aux filières de 3AS qui sont issues de la restructuration de l'enseignement secondaire général et technique.

Ce manuel est confectionné pour être conforme au programme officiel tant du point de vue du contenu que de celui de l'approche préconisée.

Les activités proposées prennent en charge les différents domaines d'apprentissage, c'est-à-dire, des activités permettant de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir :

- des compétences de lecture à l'écrit et à l'oral ;
- des compétences de production à l'écrit et à l'oral.

Ces activités sont faites autour d'une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations-problèmes de recherches pour l'élève et pour le professeur.

Le manuel propose également des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et/ou collectifs. Ces situations sont en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Elles se veulent aussi variées qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines. Leur objectif est l'installation ou le développement d'une compétence de communication.

Pour les auteurs de ce manuel, les supports proposés à la lecture et à l'analyse se veulent en adéquation avec le niveau attendu des élèves ayant eu une scolarité normale.

Enfin, Le manuel propose des situations d'évaluation diagnostique formative et certificative.

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse (activité de compréhension) le texte proposé, choisi en fonction de la situation de communication, le système d'énonciation qu'il présente et des pertinences, au plan discursif et linguistique qu'il contient pour permettre à l'élève de percevoir les aspects du discours inscrit au programme et les structures qui en rendent compte.

Le projet est le cadre intégrateur des activités de production écrites et/ou orales. Il est la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis.

Le manuel scolaire de français de 3AS est organisé autour d'un certain nombre d'activités qui prennent en considération les quatre habilités à savoir : la lecture et l'écriture ; l'écoute et la parole. Il comprend quatre projets :

**Projet 1** : dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire l synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

**Projet 2** : organiser un débat d'idée puis en faire le compte rendu.

**Projet 3** : 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 d'une cause humanitaire.

**Projet 4** : rédiger une nouvelle fantastique.

Ces projets sont organisés en séquences structurées autour d'objets d'étude selon des intentions communicatives bien définies au préalable. Ces objets d'étude sont en nombre de quatre

Voici le sommaire pris de la page4 du manuel qui explicite ce qui a été avancé :

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

Tableau 1 projet 1

<b>Projet 1 : dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire l synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.</b>
<b>Objet d'étude :</b> Textes et documents d'Histoire
<b>Intention communicative :</b> Exposer des faits et manifester son esprit critique
Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire.
Séquence 2 : Introduire un témoignage.
Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

Tableau 2: projet 2

<b>Projet 2 : organiser un débat d'idée puis en faire le compte rendu.</b>
<b>Objet d'étude :</b> Débat d'idées
<b>Intention communicative :</b> Dialoguer pour confronter des points de vue
Séquence 1 : s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.
Séquence 2 : prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Tableau 3: projet 3

<b>Projet 3 : 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 d'une cause humanitaire.</b>
<b>Objet d'étude :</b> L'appel
<b>Intention communicative :</b> Argumenter pour faire réagir
Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer.
Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir.

Tableau 4: projet 4

<b>Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique</b>
<b>Objet d'étude :</b> La nouvelle fantastique.
<b>Intention communicative :</b> Raconter pour exprimer son imaginaire.
Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.
Séquence 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.

### 1.2 Description des activités de l'écrit

Elles sont essentiellement des activités de lecture/compréhension et des activités de production écrite. En effet, à l'intérieur de chaque séquence on a prévu un certain nombre



## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

de textes (4 ou 5) pour établir une progression dans le renforcement de la compétence de compréhension et de la compétence de l'expression écrite et permettre, en classe, des activités suffisantes pour mener l'élève vers une maîtrise de l'analyse ou la production d'un discours.

Chaque support est choisi en fonction de l'aspect du discours à mettre en relief, matérialisé sous la rubrique « faire le point ». Cette rubrique met en évidence ce qui caractérise le support sélectionné dans une logique de progression vers l'objectif d'apprentissage visé. Elle intervient après une activité de compréhension dans laquelle l'élève est orienté vers le système d'énonciation, la situation de communication et les pertinences linguistiques caractérisant le discours en question.

Une fois, Cette « mise au point » faite, c'est à dire une pertinence du discours relevée, on passe à une activité de production écrite pour mettre l'élève devant une situation-problème et lui permettre d'opérationnaliser les acquis en compréhension.

Le professeur fera de cette activité de production le moment où, collectivement, en groupes ou individuellement, les élèves manipuleront les éléments de la langue pour élaborer un discours écrit marqué par une cohérence sémantique et manifester une intention communicative précise énoncée dans la consigne. Ces activités de compréhension et de production sont organisées et hiérarchisées dans la perspective de soutien à la réalisation du projet de l'élève.

Chaque projet débute par une évaluation diagnostique qui est dans tous les cas une activité d'écriture basée sur une situation problème que l'apprenant doit résoudre.

Les séquences sont réellement abordées ensuite. Chaque séquence organise l'apprentissage dans les deux domaines celui de l'écrit et celui de l'oral. Elle a pour objectif de faire acquérir à l'apprenant la maîtrise d'un savoir-faire par rapport aux quatre compétences qui sont la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, la compréhension orale et l'expression orale et ce selon des intentions communicatives bien déterminées et autour de thèmes variés en proposant beaucoup de supports et de textes suivis de questionnaires qui permettent d'analyser les aspects du discours à étudier. Elle prévoit aussi des moments de manipulations lexicales et grammaticales en

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

proposant une panoplie d'exercices qui sont en rapport avec le champ lexicaux dominants et les structures syntaxiques les plus utilisés. Au terme de chaque séquence on propose des évaluations formatives

## 2 Analyse du manuel scolaire

### 2.1 Grille d'analyse du manuel scolaire de 3.A.S.L

En nous inspirant des grilles d'analyses de manuels scolaires émanant du Ministère de l'Education Nationale intitulé « Projet de grille d'analyse de tout manuel scolaire » nous sommes parvenus à confectionner la modeste grille d'analyse suivante qui, à notre sens, prend en considération l'aspect formel et le contenu

Tableau 5: Grille d'analyse du manuel

Critères	Oui	Non
<b>Le manuel scolaire propose des activités de l'écrit en nombre suffisant</b>		
<b>Le manuel scolaire propose des activités d'écriture diversifiées</b>		
<b>Il propose des activités qui suscitent l'intérêt des apprenants</b>		
<b>Il propose des activités de compréhension de l'écrit</b>		
<b>Il propose des activités d'expression écrite</b>		
<b>Il propose des activités de lectures qui sont nécessairement suivis d'activités de production.</b>		
<b>Il propose des activités de langue qui aident l'apprenant à améliorer sa rédaction</b>		

Le manuel scolaire doit tenir en compte l'aspect communicationnel de l'expression écrite

Tableau 6: l'aspect communicationnel de l'expression écrite

Critères	Oui	Non
<b>Il propose des consignes qui comportent une situation de communication</b>		

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

<b>Il respecte les choix théoriques (linguistique de l'énonciation, approche communicative, approche par les compétences)</b>		
<b>Il propose des supports qui tiennent compte du rapport communicationnel entre scripteur et lecteur-apprenant</b>		

Le manuel scolaire doit offrir des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et/ou collectifs.

<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>Il propose des séquences qui aident les apprenant à rédiger leur projet</b>		
<b>Il propose des activités qui sont au service de la réalisation du projet</b>		

Le manuel doit proposer des pistes d'évaluation des acquis

<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>Il propose des activités d'évaluation diagnostique</b>		
<b>Il propose des activités d'évaluation formative</b>		
<b>Il propose des activités d'évaluation certificative</b>		
<b>Il propose des grilles d'auto-évaluation de la production écrite aux apprenants.</b>		

### 2.2 Diversités des activités de l'écrit

Si nous parcourons l'ensemble des pages du manuel, nous constatons nettement la multitude des activités proposées qui sont en rapport direct avec la langue écrite. En effet, beaucoup de textes sont offerts à la lecture suivis directement d'activités de production écrite. Mais nous enregistrons un manque total d'activités de production écrite dans le chapitre qui concerne l'appel. Cette carence est l'un des points faibles de ce manuel. Apparemment ce qui est le plus visé dans ce chapitre est la compétence de lecture plus que celle de la production.

Les textes supports sont aussi bien variés au plan de la thématique que de la typologie. Sur le plan thématique, les sujets concernent des domaines variés comme l'Histoire, l'environnement, les enjeux mondiaux, l'ONG...

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

Sur le plan de la typologie on nous propose des textes à dominante explicative, argumentative, narrative, etc. Cependant il faut noter que cette répartition n'est pas faite à la manière des manuels de français conçus selon l'unité didactique qui accorde une importance particulière à la disposition des chapitres selon la typologie des textes. Ce qui ne représente pas le cas dans ce nouveau manuel dans lequel cette organisation n'est plus « sacrée » car l'objectif est d'amener l'apprenant à comprendre comment la forme narrative, descriptive, etc. est au service du sens car il ne s'agit pas de décrire des textes, mais de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et culturelles de la communication.

Mais, en ce qui concerne la thématique, nous remarquons que parfois les activités et les exercices peuvent ne pas respecter la thématique du chapitre ou reprennent des thèmes déjà abordés pour donner à l'apprenant l'occasion d'apprendre : pour permettre l'apprentissage, il est nécessaire que la matière soit répétée, qu'un temps suffisant

Mais cette diversité contribue-elle à l'acquisition de la production écrite ? La réponse est affirmative. En effet, cette variété permet d'une part d'apprendre les différents types de modèles discursifs et leurs structures syntaxiques qui conduisent à l'apprenant de s'en inspirer pour reproduire un modèle discursif personnel. D'autre part la variété de thèmes offre aux apprenants une richesse de champs lexicaux qui constitueront un atout supplémentaire qu'on ne peut pas négliger lors de la production écrite.

Les activités de production sont également diversifiées et en nombre suffisant : des rédactions de résumés de textes ou des productions de paragraphes, de chapitres ou de petits textes en relation avec l'objet d'étude ou thèmes.

Selon Reuter (1996 :105) pour enseigner la production écrite, il faut penser à diversifier les situations car cette action est bénéfique pour les apprenant. Parmi les avantages que nous pouvons tirer de cette diversité, Reuter (1996 :105) retient quatre :

« - repérer les situations les plus intéressantes par rapport aux élèves, à leurs modalités d'apprentissage, aux contenus, aux compétences, au moment, etc. « - pouvoir les reproduire selon les besoins ou les transférer » ;

« - mieux cerner l'état des compétences des élèves si l'on relie compétences et situations » ;

« - pouvoir les articuler de la façon la plus efficace possible dans une didactique de l'écriture. »

### 2.3 Activités de production

La quasi-totalité des activités de production qui suivent l'analyse des différents textes peuvent être motivantes parce qu'elles sont intégrées dans des situations de communication authentiques. On demande souvent aux apprenants de rédiger autour de ce qui les implique directement dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire c'est l'aspect pragmatique de la communication écrite qui est pris en charge. Par exemple, dans l'activité de production de la page 144 on met l'apprenant dans une situation qui décrit une réalité très connue dans le lycée, celle de la sécurité. On lui demande de rédiger un appel au chef de l'établissement pour lui demander d'intervenir auprès des autorités locales pour renforcer la sécurité aux abords du lycée

Nous pouvons donc dire que c'est grâce à l'approche communicative qu'on attache une importance à la motivation dans l'apprentissage de la production écrite. En effet, l'accent est mis sur le contexte de la production du texte, c'est-à-dire sur l'environnement socio-culturel de l'acte d'écriture.

L'intérêt qu'on accorde à la production écrite dans ce manuel scolaire montre qu'elle tient une place importante dans le processus d'apprentissage de sorte que l'on nous propose des activités variées : Celles qui concernent la rédaction du projet et celles proposées à la suite de chaque texte qui seront au service de la réalisation du projet. Ces dernières sont très abondantes et jouent un double rôle :

D'abord, elles permettent à l'élève un entraînement à la production du discours en fonction d'une intention communicative énoncée dans la consigne. Cet entraînement facilitera la réalisation du projet dont il a la charge. Il sera soutenu par des feuilles de route qui jalonnent son parcours.

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

Ensuite, elles permettent au professeur de mettre en place des activités aussi variées que nécessaires au plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif).

Ces activités qui interviennent après l'analyse des textes sont de deux types : soit on demande à l'apprenant de produire un court texte, soit de rédiger des textes selon l'objectif.

### 2.3.1 Types de productions proposées dans ce manuel

Nous remarquons nettement que les activités de productions prennent différentes formes. Nous avons pu les rassembler en quatre groupes essentiels. Ces productions consistent à commenter des représentations graphiques , à ajouter des explications ou des justifications à des passages, à élaborer des textes à partir des informations citées, ou à produire des discours par extension au support étudié. . Nous retenons quelques exemples :

« Reproduisez la carte ci-contre pour retracer les étapes de la conquête des Arabes relatée dans le texte. » P16.

« Les crises économiques ont été parfois les causes de conflits mondiaux. En vous appuyant sur vos cours d'Histoire, justifiez cette affirmation en l'illustrant par un ou deux exemples. P19

« Sur la base des témoignages recueillis dans le cadre de votre projet, faites parler une personne ayant participé activement au fait pour relater l'action et l'état d'esprit du groupe avec lequel elle a agi »

Ce sont des exemples pris du premier objet d'étude( Textes et documents d'Histoire) et c'est de la même façon qu'on procède pour les autres objets d'étude.

### 2.4 Eléments qui assurent l'efficacité aux productions écrites

L'analyse que nous entreprenons à ce niveau est dans l'intention de saisir si par les activités de productions de chaque projet, on prend en considération certains critères qui

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

guident les apprenants à produire aisément et efficacement de l'écrit. Ces critères sont même indiqués dans les grilles d'auto-évaluation d'expression écrite à la fin de chaque projet et de chaque chapitre. En effet, ces éléments permettent lors d'une activité de production écrite de savoir si on demande à l'apprenant de respecter le volume de la production imposé par chaque type de texte; si on insiste sur la pertinence des idées ; si on aide les apprenants à prendre conscience de l'organisation textuelle et si on a sensibilisé les apprenants à la bonne utilisation de la langue.

### 2.4.1 Activités de l'écrit et situation de communication

Dans cette partie nous nous attacherons à étudier les consignes. Présentent- elles la situation de communication dans laquelle l'apprenant va produire son énoncé ?

Nous avons remarqué que dans la quasi-totalité des énoncés de rédaction, les sujets sont rédigés de telle sorte qu'ils comportent une partie informative qui détermine une situation de communication et une consigne,. Les exemples sont abondants en voici quelques-uns :

«Un débat s'instaure dans les journaux concernant l'interdiction de la circulation automobile en ville. » Rédigez votre intervention dans ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins. P67

Ainsi, ce genre de situations englobe : - Qui écrit ? - A qui ?- Quoi ?- Comment ? - Dans quel but ?

Mais, il faut signaler aussi que ce n'est pas le cas dans certaines consignes notamment celles du premier objet d'étude.

« le 1<sup>er</sup> novembre 1954, le peuple algérien s'est soulevé pour recouvrir sa dignité et liberté. En vous appuyant sur les différents textes étudiés, rédigez une synthèse qui expliquera comment cet évènement a été possible.

Dans ce cas là, il s'agit de : - Qui écrit ? - Quoi ?

Mais le lecteur à qui est destiné le texte n'est pas défini, ce qui laisse cet énoncé incomplet selon l'approche communicative et l'approche par les compétences. Il est de même

## **CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE**

---

que pour les feuilles de route pour la réalisation des projets collectifs qui inscrivent le travail d'écriture des apprenants dans une durée plus ou moins longue (un travail par trimestre au fur et à mesure que le projet se déroule. Nous remarquons que dans le 2<sup>em</sup> et le 3em projet la situation de communication est clairement citée ce qui n'est pas le cas avec celle qui concerne le premier projet.



## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

L'examen de ce manuel ne relève pas d'écarts importants par rapport au programme et aux orientations pédagogiques qu'il préconise à savoir l'approche par les compétences et la pédagogie de projet quant à l'importance de l'apprentissage de la production écrite. Mais cette conformité globale des contenus dissimule de temps à autre quelques divergences minimales sur la partie du programme qui insiste sur le paramètre communicationnel de l'écrit qui est amplement pris en charge mais il arrive de temps à autre même si elles sont rares, quelques consignes de production écrite où cette dimension est masquée. Nous avons relevé que beaucoup de textes sont dépourvus de titres. Or ces derniers aident énormément les apprenants à avoir une idée globale sur le thème du texte. En ce qui concerne la lisibilité des textes, même s'ils sont pour la plus part abordables, il faut avouer que certains sont vraiment difficiles à comprendre d'autant plus nous avons affaire à des apprenants pour qui la langue française est une langue étrangère au sens entier du terme.

Quelques soient les quelques défaillances que nous avons enregistrées lors de cette étude, l'apprentissage de l'expression écrite est bel et bien pris en considération dans ce manuel scolaire de 3AS. En effet, Les activités de production sont aussi nombreuses que diverses et sont réparties de manière régulière à l'intérieur de chaque séquence et d'une manière générale les activités de l'écrit (lecture et production) sont nombreuses et diversifiées, elles suscitent l'intérêt des apprenants car les auteurs de ce manuel proposent des supports qui ont le caractère de document authentique qui permet de se mettre en situation de communication authentique. Pour doter l'apprenant de la compétence de la production de l'écrit, On propose d'abord, des textes à analyser qui sont des documents authentiques et qui sont dans leur majorité des textes lisibles, avec une thématique variée et munis de questionnaires permettant d'aider les apprenants dans cette activité de lecture compréhension. Les rubriques faire le point et faire-savoir permettent à l'apprenant de saisir l'essentiel, les particularités de chaque texte et les objectifs de cette activité de lecture. Ensuite, Les activités de production de l'écrit sont également variées, et sont présentées en fonction des objets d'étude et de l'intention communicative. Ces activités suivent directement celles de la compréhension. Cette particularité de l'apprentissage de l'écrit est bien ancrée dans l'approche communicative qui préconise l'apprentissage de l'écriture par la lecture (voir Sophie Moirand « Situation d'écrits.

## CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE

---

Mais le passage de la lecture à l'écriture n'a pas objectif d'amener l'apprenant à imiter chaque texte étudié, proposant une rédaction de texte qui suit un modèle étudié. Mais aussi avec la multitude de supports proposés à l'étude doivent non seulement amener l'apprenant à reproduire purement des modèles mais que l'ensemble des modèles vus va fonctionner comme une source d'inspiration pour l'élève qui intégrera les différents procédés vus dans chaque modèle de façon personnelle.

La progression des activités de l'écrit, le cheminement des séquences ainsi que les grilles d'auto-évaluation de la production écrite nous permettent de dire qu'il y a aussi un critère très important qui est pris en considération celui de la graduation de l'apprentissage de la production écrite cela nous permet d'avancer que cet apprentissage baigne dans les approches cognitivistes parce qu'elles sont faites de manière à mettre en œuvre les processus mentaux qui rendent de la complexité de la tâche d'écriture. Cela nous rappelle les modèles élaborés par les psychocognitivistes (voir partie théorique : chapitre 1). Ainsi on remarque à travers les activités de lecture et de production que l'on insiste sur la structure du texte. Cela devra amener l'apprenant lors de sa production par la phase d'élaboration ou la planification, sur les idées du texte et leurs pertinences qui correspondent à la phase de génération du texte et le souci de la correction de la langue qui correspond à celle de la révision.

Un autre point positif qui peut être en faveur de l'apprenant est celui de la rédaction du projet collectif ou individuel du projet car à travers l'analyse des activités proposées que ces dernières sont agencées de manière à favoriser l'apprentissage de l'écriture de manière progressive qui tiennent en compte tous les aspects de l'écrit sur le plan discursif, textuel et phrastique mais aussi sur l'aspect pragmatique de l'écrit. Autrement dit chaque activité de l'écrit qu'elle soit activité de compréhension ou de production vise à installer un savoir-faire bien déterminé. Les séquences, quant à elle sont présentés et reliés les unes aux autres de manière cohérente. Tout cela permet à l'apprenant de rédiger son projet collectif ou individuel tout en se sentant guidé, voire rassuré pour atteindre son objectif.

Les activités d'évaluation de l'écrit et les grilles d'évaluation sont absentes de ce manuel alors que leur importance n'est pas négligeable ; elles permettent d'améliorer les productions écrites des apprenants parce que quelques soient leurs fonctions et leur place

## **CHAPITRE 2 : Rôle du manuel scolaire de 3As dans l'apprentissage de la PE**

---

au sein d'une séquence ou au sein d'un projet elles permettent de dégager les lacunes dans les productions des élèves et par conséquent réguler et remédier. Malheureusement elle font défaut.

Cette étude du manuel scolaire nous rend plus ou moins optimiste quant à l'acquisition de cette activité considérée jusqu'alors comme activité inaccessible pour de nombreux élèves surtout dans le cadre des méthodologies pratiquées jusqu'à un passé très récent comme celle de l'unité didactique.

# **Chapitre3 :**

**Analyse des productions  
d'élèves.**

Les deux chapitres précédents qui ont proposé d'analyser le programme officiel de 3AS et le manuel scolaire de français de 3AS ont abouti à des résultats relativement positifs quant à l'apprentissage de l'expression écrite en raison de leur ancrage dans les nouvelles approches de la didactique des langues centrées sur l'apprenant et qui favorisent entre autre, l'écrit comme domaine d'apprentissage privilégié au même titre que l'oral.

Ce constat nous ouvre théoriquement des horizons prometteurs qui pourraient amener l'apprenant à une maîtrise parfaite ou du moins acceptable des techniques de la production écrite. Logiquement, grâce à cette nouvelle méthodologie de la pédagogie de projet ou l'approche par les compétences, on réussit mieux en tant qu'apprenant à écrire aisément à un destinataire bien défini et dans une véritable situation de communication. Mais est-ce le cas dans nos classes de 3AS ?

Pour tenter de répondre à cette question fondamentale, nous avons été obligés d'aller sur le terrain pour voir la réalité en face. Ce chapitre se propose donc d'analyser les copies des élèves afin de montrer un état de fait qui n'est peut-être pas conforme aux attentes des concepteurs du programme et ceux du manuel scolaire.

Ce chapitre abordera dans un premier temps les raisons de la mise en place du sujet de la production écrite qui sera proposé aux apprenants de la 3AS. Ensuite nous procéderons à l'analyse de leurs productions. Cette analyse touchera divers aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

## 1 Activité de la production écrite

### 1.1 Présentation du sujet de la rédaction

Nous avons fabriqué un sujet de production écrite en tenant compte des caractéristiques suivantes :

- l'actualité du thème ( la prise en compte de l'évaluation dans le calcul de la moyenne du BAC pour les élèves de la 3AS)
- la présentation de la situation de communication (qui écrit ? à qui écrit-il ? quoi ? pourquoi ? pour quoi ? comment ?...)
- la consigne
- quelques orientations qui permettent à l'apprenant de ne pas s'égarer pendant l'élaboration du plan.

Nous sommes partis d'une situation authentique qui concerne la vie scolaire pour confectionner ce sujet dont le thème est l'intégration de l'évaluation trimestrielle pour comptabiliser la moyenne du BAC.

La consigne était la suivante :

*« La proposition du M EN concernant l'intégration de l'évaluation pour calculer la moyenne de BAC a suscité un débat entre partisan et détracteur. En tant qu'un sujet concerné exprimez votre point de vue en le justifiant par des arguments. Votre contribution sera publié dans la rubrique débat du site officiel du MEN »*

#### **Pourquoi ce sujet ?**

D'une part, ce sujet revient chaque année pour animer un débat et les élèves de classes de 3as attendent avec impatience la décision finale.

D'autre part, le contenu du sujet est en rapport direct le programme officiel de 3AS. En effet, en ce mois de mars les apprenants ont achevé le deuxième projet celui de

l'argumentation dont l'objet d'étude est le débat. L'objectif de ce chapitre est d'amener l'élève à rédiger une argumentation afin de confronter des points de vue .

## **2 Présentation de l'établissement**

En tant qu'une enseignante, nous avons mené notre expérience au sein de notre établissement du travail. Il s'agit du lycée COLONEL AMIROUCHE qui se situe dans la commune de Ain kermes, wilaya de Tiaret . L'établissement a été inauguré en 1994, il a une capacité d'accueil dépassant 900 élèves répartis à toutes les filières. L'expérimentation a eu lieu dans une classe de 3ème année secondaire lettres et philosophie durant la deuxième moitié du deuxième trimestre qui correspond à la dernière séquence d'apprentissage du projet pédagogique dans laquelle ont été réalisées les productions

## **3 L'échantillon**

La classe est constituée de vingt-deux (22) apprenants dont 15 filles et 7 garçons. Il est utile de dire que la majorité des élèves de la classe éprouvent des difficultés sensibles au niveau scriptural en dépit des efforts déployés lors des quatre premiers mois de la saison scolaire et des cours de soutiens programmés presque chaque samedi.

## **4 Conditions du déroulement de l'activité**

Cette séance s'est déroulée le 17 mars 2021 de 10h à 11h. Elle s'inscrit dans le projet 2 qui s'intitule « Organiser un débat d'idée puis en faire le compte rendu »

Nous avons mené en deux séances ; de la façon dont on a l'habitude de travailler. La première séance c'est celle de la préparation à l'écrit la seconde c'est celle de la production écrite.

#### 4.1 La première séance : la préparation à l'écrit

Après avoir transcrit et expliqué l'objectif de la séance, nous avons écrit la consigne sur le tableau comme suit :

*«La proposition du M EN concernant l'intégration de l'évaluation pour calculer la moyenne de BAC a suscité un débat entre partisan et détracteur. En tant qu'un sujet concerné exprimez votre point de vue en le justifiant par des arguments. Votre contribution sera publié dans la rubrique débat du site officiel du MEN »*

Par la suite, nous demandons à un élève de la lire et à tous les apprenants d'en dégager les termes clés avant de passer à l'étape suivante qui consiste à ouvrir le champ de discussion sur la thématique en encourageant le plus grand nombre d'apprenants à présenter leurs avis et ce dont ils disposent sur les arguments susceptibles d'être employés pour convaincre. Nous avons passé aussi à la négociation du plan adéquat à la production ainsi à la construction de la grille d'évaluation. Les apprenants sont appelés finalement à se mettre dans le processus de rédaction individuellement.

#### 4.2 La deuxième séance : la production écrite

Lors de cette séance nous avons opté à faire travailler les apprenants individuellement en classe afin d'assurer que chacun se met effectivement à produire sa propre expression, ce qui nous informera sur la compétence de chacun d'eux.

En effet, pendant la séance de classe, nous avons tout d'abord demandé aux élèves de faire un rappel de la consigne et des critères de réussite proposés précédemment puis ils se sont mis à rédiger individuellement leurs propres productions à partir de la même consigne proposée précédemment

#### 4.3 Commentaire sur le déroulement de la séance

Cette impression ne découle pas uniquement de cette séance mais de toutes celles consacrées habituellement à la production écrite et c'est ce qui nous a poussés d'ailleurs à



opter pour cette recherche. Notre insatisfaction peut s'expliquer en fonction des points qui suivent :

- La difficulté de respecter les durées de temps fixées dans la préparation pré-pédagogique ce qui fait que le temps est, en réalité, insuffisant. Cela est dû à :

\*l'explication de la consigne à plusieurs reprises, le fait de dégager les mots clés explicitant le type du texte à écrire, le thème et la visée de l'écrit.

\*Le désir d'extraire des idées de la part des élèves et qui auraient pu être exploitées lors de la rédaction et la tentative de négocier avec les apprenants le plan à adopter ont également fait couler beaucoup de temps et d'efforts du côté de l'enseignant comme du côté des élèves qui trouvent des difficultés énormes en voulant exprimer ce à quoi ils pensent.

- La majorité des élèves rédigent trop peu de phrases en sollicitant l'enseignant de leur accorder l'opportunité d'accomplir le travail une fois rentrés chez eux à l'exception de quelques cas ayant un bon niveau qui réussissent à rédiger un « texte ».

- Certains élèves n'osent même pas à rédiger plus de deux mots ce qui est peut-être dû au manque de connaissances antérieures relatives au thème de la production.

- L'incapacité de l'enseignant d'accomplir son rôle de dépannage ou de guide dans la mesure où le temps accordé déjà à la phase d'écrire est vraiment insuffisant.

- Un bon nombre d'élèves manifestent un manque flagrant de motivation et font semblant de s'intéresser.

-Ces remarques ne font que maintenir en nous un sentiment d'insatisfaction ce qui prive l'enseignant surtout du français de la jouissance issue de l'accomplissement de son devoir de la manière voulue.

## 5 Outil d'analyse

Afin de mieux analyser les échantillons de production recueillis auprès d'une centaine d'élèves, nous avons fait appel au tableau Éva élaborée par le groupe EVA I.N.R.P, EVA. Janvier 1991. (Voir annexes). En effet, nous avons jugé que le recours à cette grille est utile. D'une part, les questions d'analyse qu'elle propose recouvrent divers aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel. D'autre part, elle prend en compte les différentes unités du texte : le texte en entier, la relation entre les phrases et la phrase. Nous pouvons conclure que cette grille semble complète et suffisante pour entreprendre une analyse des production des élèves.

La grille EVA comporte des questions pour évaluer les écrits. Les unités de productions concernées par l'analyse sont trois : « le texte dans son ensemble », « la relation entre les phrases » et « la phrase » Ces unités sont évalués selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

Tableau 7: la grille EVA

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
<b>Pragmatique</b>	L'auteur tient -il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? A - t - il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte... ) ? L'écrit produit -il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre ...) ?	La fonction de guidage du lecteur est -elle assurée (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin... ) ? La cohérence thémati - que est -elle satisfai - sante (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) ?	La construction des phrases est - elle variée, adaptée au type d'écrit (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrases...) ? Les marques de l'énon - ciation sont -elles inter - prétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...) ?
<b>Sémantique</b>	L'information est -elle pertinente et cohé - rente ? Le	La cohérence sémantique est -elle assurée (absence de	Le lexique est -il adéquat (absence d'imprécisions

	choix ou type de texte est -il approprié (narratif, explicatif, descriptif...) ? Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont -ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites) ? L'articulation entre les phrases ou les propositions est -elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) ?	ou de confusion s portant sur les mots) ? Les phrases sont -elles sémantiquement acceptables (absence de contradictions, d'incohérence... ) ?
<b>Morphosyntaxique</b>	Le mode d'organisation correspond -il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est -il pertinent, homogène (par exemple imparfait / passé simple pour un récit) ? Les valeurs des temps verbaux sont -ils maîtrisés ?	La cohérence syntaxique est -elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) ? La cohérence temporelle est -elle assurée ? La concordance des temps et des modes est -elle respectée ?	La syntaxe de la phrase est -elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est -elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison) ? L'orthographe répond -elle aux normes ?
<b>Aspects matériels</b>	Le support est -il bien choisi (cahier, fiche, panneau mural...) ? La typographie est -elle adaptée (style et taille des caractères...) ? L'organisation de la page est -elle satisfaisante (éventuellement	La segmentations unités du discours est -elle pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) ? La ponctuation délimite -tant	La ponctuation de la phrase est -elle maîtrisée (virgules, parenthèses...) ? Les majuscules sont -elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...) ?

	présence de schémas, d'illustrations... ) ?	les unités de discours est - elle maîtrisée (points, ponctuation du dialogue...) ?	
--	---	--	--

## 6 3-Analyse des productions

### 6.1 Analyse de l'aspect pragmatique de l'écrit

#### 6.1.1 le texte dans son ensemble

La visualisation du texte dans son ensemble révèle que la majorité des élèves n'ont pas rencontré des difficultés concernant l'identification de la situation de communication. Nous dénombrons 19 productions dans lesquelles les scripteurs ont tenu compte des questions suivantes : qui parle ? À qui ? Pourquoi faire ?

Il s'agit d'écrire une argumentation , qui contient le point de vue et les. Ainsi, 80% ont réussi à dégager les éléments de cette situation communicationnelle en présentant l'aspect formel : introduction, développement, conclusion.

Toutefois, la difficulté réside dans la pertinence de l'argumentation, Très peu d'élèves sont parvenus à structurer un texte argumentatif. Nous n'avons relevé que 18% (4 copies) seulement qui ont essayé de produire l'effet recherché. En effet, l'absence des arguments dans les textes des apprenants ou simplement de l'argumentation , qui n'est pas claire pour lecteur, montre que la visée des textes produits constitue un blocage rédactionnel apparent pour la majorité des élèves. Cela nous amène à déduire que ces apprenant ne maîtrisent pas la notion que Moirand (1982 :20) appelle la compétence stratégique qui consiste à disposer de l'habileté à utiliser ou à choisir des stratégies argumentatives qui peuvent influencer sur le lecteur et l'amener à changer d'avis pour adopter celui du scripteur.

### 6.1.2 Les relations entre les phrases

En ce qui concerne la relation entre les phrases, nous remarquons que la bonne partie des scripteurs manifeste une prise de conscience acceptable de l'emploi des connecteurs logiques : 45,45% d'entre eux les ayant bien utilisés. En revanche, 12 apprenants, soit le taux 54,54%, n'accordent pas d'attention à cet enchaînement. Ce sont les mots de liaison : d'abord, ensuite, enfin...qui sont les plus récurrents. Par exemple :

*« d'abord Cette proposition motive les élèves pour éducation. Ensuite : Les élèves stressés dans l'examen alors Les fait étudier tout au long de l'année. » copie 13*

18% seulement des apprenants ont respecté le critère de la cohérence thématique. nous citons à titre d'exemple les copies 1, 9, 11 et 13. Mais pour le reste des productions (18 copies) les informations dont la progression de l'information est incohérente. Autrement dit, cette cohérence est insatisfaisante ou inexistante :

1) Les phrases ambiguës sont présentes dans 7 copies. Par exemple, dans la copie l'élève écrit :

*« il cude les futurrs diplôme à envisager leur réussite à baccalauréat. » copie 17*

2) 2 élèves sont hors sujet. ils changent complètement de thème. C'est le cas des copies. 5 et 20.

3) 2 élèves produisent des textes qui ne sont en fait qu'un mélange entre les textes du manuel exemple la copie 21 et 22.

4) Les copies qui restent inachevées. C'est le cas la copie 12

### 6.1.3 La phrase

Au niveau phrastique, seul deux élèves ont pu construire des phrases variées et adaptées au type d'écrit (copies 9 et 13), pour le reste cela a été un échec.

En ce qui concerne les marques de l'énonciation, elles ne sont pas du tout maîtrisées. En effet, la majorité des élèves n'ont pas employé des pronoms pour désigner le destinataire. Ils ont écrit une argumentation simple comme s'ils n'ont pas un tiers à qui ils s'adressent.

## **6.2 Analyse de l'aspect sémantique de l'écrit**

### **6.2.1 Le texte dans son ensemble**

Globalement, rares sont les productions qui contiennent des informations pertinentes et cohérentes. Nous relevons 27% des élèves qui ont produit des textes dont le contenu pourra être aisément compris par le lecteur. Certains élèves sont complètement hors sujet ; ils ont écrit des textes du manuel scolaire. ou encore des productions dont le travail est inachevé

Le choix du type de texte est approprié. Mais beaucoup d'élèves n'ont pas réussi à produire et à organiser une argumentation pertinente . 3% seulement ont pu respecter ce critère. Nous pouvons regrouper leurs productions comme suit :

- 1) 5 élèves écrivent uniquement un texte divisé en trois parties( introduction, développement, conclusion) en respectant son aspect formel mais avec l'absence totale de l'argumentation .
- 2) 64% présentent des arguments mais la pertinence fait défaut.
- 3) la plupart arrive à entreprendre une argumentation mais s'arrêtent juste au premier argument et ne peuvent pas développer la suite.
- 4) 13% présentent des textes hors sujet.

Cette analyse nous montre que ces élèves ont compris qu'il s'agit de produire une argumentation. Mais, ils sont incapables de matérialiser leurs idées de manière efficace. En effet, le problème se situe au niveau de la maîtrise de la langue. Autrement dit, l'absence de la compétence linguistique. La suite de l'analyse des productions confirmera sans aucun doute ces propos.

En ce qui est du vocabulaire employé dans les productions, il est ni homogène ni adapté à l'écrit produit . Nous comptons très peu d'élèves qui ont adapté leur vocabulaire à au discours , dans lequel le destinataire (l'élève) s'adresse à des décideurs (les responsables au MEN ) qui a un statut social différent qu'il faut en tenir compte. Mais pour la majorité cet aspect a été complètement négligé car nous trouvons :

1) 7 copies contiennent des mots appartenant au registre familier comme « le moral ça va » copie 10, « cette intégration est magnifique » (copie 8), ...

2) 2 copies qui comportent des expressions comme «si vous avez dans ma place » copie 6 ou « il faut refuser ça » copie3, alors qu'on ne devrait pas s'adresser de cette façon à un destinataire classé dans une hiérarchie supérieure.

3) des copie ou il y a des mots incompréhensibles « Bessain » copie15, « méméfise » copie 16 « être confaine » copie14

4) 12% utilisent un vocabulaire carrément étranger à la langue française.

« please » copie 14

Cela nous amène à conclure que dans cette situation de communication, les apprenants n'ont pas cette habileté à utiliser un certain type de discours en fonction du destinataire à qui l'on s'adresse. Ils ne possèdent donc pas cette compétence sociolinguistique.

### 6.2.2 Les relations entre les phrases

Nous enregistrons une collection hétéroclite de phrases sans rapport les unes avec les autres car le plus souvent les apprenants produisent des textes dont les phrases ne sont pas unies les unes aux autres. Par exemple, dans la copie 14 l'élève écrit :

*« il faut d'abord pour reussir de bac obligé écrire les lesons et moi pour l'évaluation continue »*

Ce type de production nous ont permis de constater qu'en plus des problèmes de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et le lexique, il existe une absence évidente

des procédés qui assurent cette unité. ces procédés sont selon Pépin ( 2001: 3) la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance qui portent la trace thématique ou sémantique de ce qui vient d'être dit, ainsi que la jonction ( liaison par connecteurs) qui participe à la cohésion en indiquant le sens d'une relation entre deux phrases. Pour qu'il y ait cohésion, il importe, bien sûr, que ces traces puissent être reconnues par le lecteur.

Or, cet état de fait montre qu'en général, ces élèves de 3AS ignorent complètement ces principes. Nous trouvons :

- 1) 19 élèves ne sont pas parvenus à assurer la cohérence sémantique d'une phrase à une autre.
- 2) 2 copies contiennent de la contradiction d'une phrase à une autre. Ce sont des phrases qui sont construites de manière anarchique.
- 3) 2 productions reprennent la consigne sans changement des marques de l'énonciation et avec ajout de quelques arguments non pertinents
- 4) Les substituts nominaux ne sont quasiment pas explicites

### **Commentaire**

Les élèves qui insèrent dans leurs productions des bribes de phrases de l'énoncé du sujet ont obtenu des textes dont les phrases prêtent à confusion. Ainsi la confusion et l'incohérence sont la caractéristique majeure dans la plupart des textes.

Cela veut dire que nos élèves éprouvent une grande difficulté à générer un texte car ils n'arrivent pas à produire une série de phrases sémantiquement correctes. Ce genre de copies révèlent des insuffisances scripturales irréparables à court termes.

### **6.2.3 La phrase :**

Les productions des apprenants contiennent dans leur majorité du lexique inadéquat car il y a une multitude de mots imprécis et confus.



Nous relevons :

1) 16 productions qui contiennent des impropriétés : « les moyennes correctes » au lieu de , « notes fiables », « *les élèves de bac* » au lieu les élèves des classes terminales.

2) 40% des productions contiennent des mots dépourvus de sens ou des expressions insensées.

« enfin j'espère qu'ils faut la péric que c'est très important »

3) 7 productions comportent des termes étrangers à la langue française. Ce sont des mots appartenant notamment à la langue anglaise comme « please » . Il s'agit ici des interférences linguistiques qui trouvent leur place ici à cause du contact de ces deux langues.

Concernant les phrases, 60% sont sémantiquement inacceptables. Ainsi nous relevons des contradictions et des incohérences. Par exemple l'élève construit des phrase en juxtaposant des mots sans savoir ni leur sens, ni leur nature et fonction dans la phrase :

« ..... »

«Parfois, il écrit des phrases carrément insensées (langage inintelligible) comme dans les copies 15

« il ne faut pas oublier que transfert énergie positive de enfants mais bessain de la bosse à réaliser. »

En un mot, les élèves ont beaucoup de problèmes de cohérence et de cohésion. C'est pourquoi dans leurs copies les éléments du texte ne sont pas reliés entre eux, ou simplement harmonisés.

### 6.3 Analyse de l'aspect morphosyntaxique de l'écrit

#### 6.3.1 Le texte dans son ensemble

L'observation des productions nous a permis d'affirmer que les élèves ont une méconnaissance flagrante des règles syntaxiques.

D'abord, ils ne savent pas adapter les structures morphosyntaxiques du texte selon le mode d'organisation qui correspond au type du texte argumentatif. Nous avons relevé 96% des copies qui n'ont pas réussi d'organiser une argumentation grâce aux mots de liaison appropriés.

Par ailleurs, le système des temps utilisé n'est ni pertinent ni homogène dans 18 . Enfin, 18 élèves ne savent pas les valeurs des temps verbaux.

« si vous avez dans ma place qu'est ce que vous avez choisir ? » copie 8

#### 6.3.2 Les relations entre les phrases

Les élèves ont une grande difficulté à assurer la cohérence syntaxique dans leurs phrases car ils méconnaissent l'utilisation de ces procédés. Selon L. Pépin (2001 :37) Les procédés de la récurrence englobent les éléments de reprise présents dans le développement d'un texte comme la répétition, la coréférence (pronominalisation, définitiviation, substitution lexicale) et la contiguïté sémantique.

Les exemples que nous relevons dévoilent un certain nombre de difficultés ceux qui concernent, entre autres, les problèmes de la récurrence notamment ceux de la coréférence. Les autres difficultés qui concernent cet aspect ont été précédemment évoqués tel que, la répétition, la substitution lexicale, la contiguïté sémantique, etc.

Ainsi les problèmes de la syntaxe qui ont été répertoriés se résument de cette façon :

- 1) Les articles définis ne sont pas utilisés convenablement presque dans toutes les copies

2) L'utilisation inappropriée des déterminants d'une manière générale est présente dans 13 copies:

« je suis pour cette sujet » copie2 « je suis avec ce intégration » copie 6

3) Les pronoms de reprises ne sont pas maîtrisés dans 20 copies

4) les apprenants ne savent pas utiliser les prépositions

5) 8 élèves emploient incorrectement l'adverbe de négation.

« ils ne pas stressé ... » copie 4

La cohérence temporelle fait défaut dans la plupart des productions.

### **6.3.3 La phrase**

Sur le plan phrastique, les écarts syntaxiques sont nombreux . nous enregistrons :

1) 17 copies qui comportent des phrases grammaticalement inacceptables.

« je ce débarasser de la pour du bac » copie 10

«il propose un débat est lancé» copie 12

Nous remarquons à travers ces phrases que les apprenants n'appréhendent pas la notion de cohésion dans un texte. Lorraine Pépin (2001 : 3) la définit comme la qualité d'un ensemble dont les éléments paraissent reliées entre eux. Or cette harmonie entre les différents éléments du texte est absente dans les productions de nos lycéens.

1) dans 17 copies, la morphologie verbale n'est pas respectée . Par exemple :

« je suis avec intégration pour developpe la moyenne » copie 16

«je pense que utilisé set opinion... » Copie 16

2)100% des copies ne répond pas aux normes de l'orthographe

## 6.4 Analyse des aspects matériels de l'écrit

### 6.4.1 Le texte dans son ensemble

La typographie est plus ou moins adaptée. Cette adaptation varie bien sûr d'un élève à un autre mais en général le style et la taille des caractères sont relativement acceptables. Mais nous enregistrons 4% de textes indéchiffrables et nous citons à titre d'exemple la copie 20.

### 6.4.2 Les relations entre les phrases

Nous enregistrons 64% des productions qui répondent au critère de la pertinence de la segmentation en unité de discours.. Cependant les autres copies présentent des textes compacts où les paragraphes ne sont pas discernables à cause de l'absence des alinéas et de la ponctuation. nous citons à titre d'exemple la copie 18

Nous pouvons donc déduire que nos apprenant ne savent pas organiser leur production en paragraphes parce qu'ils méconnaissent l'utilité de ces divisions qui composent un texte et qui forment des unités de sens. Ce problème est en rapport avec le processus de planification.

### 6.4.3 La phrase

la ponctuation à l'intérieur de la phrase est maîtrisée dans 1% des productions. Mais elle est défailante dans le reste (99%). Nous enregistrons :

l'absence de la virgule et du point final. Nous relevons aussi la présence :

- 1) des tirets qui introduisent des phrases dans les copies 8,4
- 2) des astérisques qui encadrent des phrases dans la copie1
- 3) des astérisques qui introduisent les paragraphes dans la copie 15

Ces lacunes révèlent donc la non maîtrise de la ponctuation qui est un aspect matériel important dans la mesure où il contribue à la construction du sens

Les majuscules à leur tour ne sont pas conformes à l'usage dans 97% : elles sont inexistantes et cela est valable soit pour les mots qui sont en début de phrases. Les exemples qui mettent en lumière cette défaillance sont. C'est le cas de la copie 2.

Nous avons également rencontré un cas dans lequel la majuscule est employée à l'intérieur d'une phrase.

Cette analyse nous a révélé la défaillance indéniable de l'acte de produire un écrit. En effet, les élèves vivent un grand handicap scriptural sur tous les plans : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

L'analyse de l'aspect pragmatique montre que les apprenants connaissent les éléments de la situation de communication dans ce type d'écrit. Toutefois, beaucoup d'entre eux n'ont pas réussi à choisir le type d'écrit exigé . Leurs productions n'ont pas d'effets sur le lecteur, c'est-à-dire ils ne sont pas convaincants. Leurs textes se caractérisent par l'absence des organisateurs textuels, l'insuffisance de la cohérence thématique, l'anarchie dans la construction des phrases et l'ambiguïté des marques de l'énonciation.

L'analyse de l'aspect sémantique révèle de grandes difficultés. Les productions des apprenants ne présentent pas une pertinence et une cohérence sémantique. Le type du texte est mal choisi car la majorité des apprenants ne rédigent pas de l'argumentation. Le vocabulaire employé n'est pas adapté au type d'écrit. Ce qui est dominant sont les contradictions entre les phrases, la non-maîtrise des substituts nominaux et des conjonctions de coordination. Les phrases sont sémantiquement inacceptables et le lexique employé est souvent imprécis.

L'examen de l'aspect morphosyntaxique dévoile une succession de faiblesses. Parmi ces déficiences : la non-maîtrise du mode d'organisation syntaxique dans ce type de texte, la non-pertinence et la non-homogénéité du système des temps et la méconnaissance des valeurs des temps.

Les productions se caractérisent aussi par l'incohérence syntaxique, temporelle et l'ignorance de la concordance des temps et des modes. Enfin, au niveau phrastique, les produits des élèves sont farcis d'erreurs de construction, de conjugaison et d'orthographe.

Finalement, l'observation de l'aspect matériel prouve que ces productions présentent des carences : typographie mal adaptée, paragraphes non-délimités, ponctuation non maîtrisée et des majuscules non-conformes à l'usage.

Nous concluons que ces apprenants sont incapables de rédiger de manière efficiente en raison de l'handicap linguistique. En effet, la majorité a rencontré des problèmes non pas au niveau de la planification mais au niveau de la génération du texte. La présentation montre que les élèves ont compris le sujet cependant ils ne peuvent pas traduire leurs idées. Ce qui les empêche d'effectuer la dernière opération mentale qui est la révision.

Cet handicap, nous amène à réfléchir s'ils ont été vraiment initiés aux activités de l'écriture car s'ils sont complètement bloqués, nous affirmons qu'ils n'ont pas connu au cours de leur scolarité les phases préparatoires de l'apprentissage de l'expression écrite ou leur enseignants n'ont pas adopté les méthodes modernes d'apprentissage de l'écriture.

### Conclusion générale

Le mémoire que nous venons d'achever a exploré la pratique de l'enseignement de l'expression écrite dans les classes de la troisième année secondaire dans le cadre de la nouvelle conception de l'enseignement du FLE récemment intégrée dans le système éducatif algérien à savoir l'approche par les compétences et la pédagogie de projet. Les buts que nous avons préalablement fixés est de démontrer si cette pédagogie permet de prendre en charge les différents aspects de production écrite et si elle offre l'occasion aux élèves de mieux produire les différents écrits.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons parcouru les différentes approches didactiques pour définir la source théorique et conceptuelle de cette pédagogie. Nous avons choisi cinq approches afin de déterminer celles qui donnent de l'importance à l'enseignement de l'écrit. Ainsi, l'étude de ces différentes méthodologies nous a permis d'affirmer les résultats suivants :

L'approche traditionnelle accorde un intérêt considérable à l'enseignement de l'écrit en passant par les règles de la grammaire, mais son inconvénient réside dans l'absence de l'aspect pragmatique de l'écriture. Autrement dit, les supports présentés aux élèves sont en dehors de toute situation de communication. Ce sont des modèles appartenant à des écrivains célèbres que les écoliers doivent imiter. La conséquence directe est la naissance des sentiments de blocage.

L'approche audio-orale favorise l'enseignement de la communication orale en langue étrangère.

L'approche structuro-globale audio-visuelle privilégie l'enseignement de la langue orale mais avec l'introduction d'un nouveau concept qui est la situation de communication.

L'approche cognitive reprend les principes de la méthode traditionnelle pour l'enseignement de l'écriture mais en tenant compte de la situation de communication. L'impact de cette méthodologie demeure dans la tentative d'explication des opérations



mentales mises en œuvre pendant la rédaction. Nous pensons notamment aux travaux de la psychologie cognitive qui est à l'origine de modèles qui ont connu de larges implications pédagogiques tel que celui de Hayes et Flowers qui montrent le moment de l'écriture enclenche des processus mentaux : la planification, la génération du texte et la révision.

Enfin, l'approche communicative encourage l'acquisition d'une compétence de communication à l'oral et l'écrit.

Nous retenons donc que trois approches didactiques selon lesquelles l'apprentissage de l'écriture est une priorité : traditionnelle, cognitive (psychocognitive) et communicative.

L'exposé théorique de l'approche par les compétences et de la pédagogie de projet a permis de montrer qu'il existe un lien étroit entre l'approche par les compétences ou la pédagogie de projet et les approches cognitive, psychocognitive et communicative. Autrement dit, la place de l'enseignement de la production écrite est assurée efficacement par ce type de vision dans le cycle secondaire.

En effet, l'approche par les compétences est basée sur le concept de la compétence de communication et la compétence de l'apprentissage. L'apprenant apprend grâce à la mobilisation de ses savoirs et savoir faire pour les réinvestir dans de nouvelles situations. L'interdisciplinarité est un atout dans cet apprentissage. Enfin l'évaluation constitue un pilier dans cette entreprise. L'apprentissage de l'écriture doit obéir à cette logique au même titre que l'apprentissage de l'oral.

La pédagogie de projet est une conception qui fait appel à l'approche par les compétences dans les apprentissages. Son domaine est l'écrit et l'oral. De ce fait, quatre compétences sont visées : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Dans ce cadre, l'écriture est centrale. Premièrement, la réalisation d'un projet est une activité essentielle qui s'étend sur une longue durée pendant laquelle toutes les activités prévues sont au service de cette tâche. Deuxièmement, les activités de rédaction qui s'étalent sur tout le projet ne se font pas de manière isolée mais après l'étude d'un support. En explicite, la compétence de production n'est ciblée qu'après la compétence de la compréhension de l'écrit. Troisièmement, les exercices de langue ne

sont pas une fin en soi mais des aides pour surmonter des difficultés linguistiques. Finalement, les différentes évaluations (diagnostique, formative et certificative) permettent la régulation et la remédiation afin de combler les lacunes rédactionnelles des apprenants en partant du principe selon lequel l'erreur est un indice d'apprentissage.

Nous pouvons alors affirmer que les principes que nous venons de citer trouvent leurs origines dans les trois théories sus-citées qui privilégient l'apprentissage de l'expression écrite. Toutefois, le volet expérimental dévoile une discordance entre la pédagogie de projet et la réalité des productions écrites des apprenants.

D'abord, l'analyse du programme de 3AS nous a permis de démontrer que l'apprentissage de l'écrit est pris en charge. En effet, la compétence de la compréhension de l'écrit, la compétence de la production de l'écrit, la manipulation de la langue, le projet collectif et les différentes évaluations sont clairement définies. La méthodologie et les stratégies sont déterminées en optant pour la démarche suivante : conception, évaluation diagnostique, réalisation, évaluation formative et évaluation certificative. Ce qui signifie que les fondements théoriques de l'approche par les compétences et de la pédagogie de projet sont respectés dans ce document. Ensuite, l'étude du manuel scolaire de 3AS a mis en évidence la présence des éléments suivants. Des activités de lecture, des activités de productions écrites, des feuilles de routes qui guident la réalisation du projet, des exercices de manipulation de la langue, et des activités d'évaluation (diagnostique, formative et certificative). Nous avons également découvert certaines caractéristiques de ce document : les supports écrits obéissent généralement au critère de l'authenticité ; les activités de l'écriture sont données selon des situations de communication ; le principe de la gradation dans l'apprentissage de l'écriture est respecté ; les activités sont variées (elles concernent différents types d'écrits) et motivantes. Enfin, les tâches d'écriture mettent l'accent sur les processus rédactionnels mentaux : la planification, la génération du texte et la révision.

Le déroulement de chaque projet dans ce manuel suit la démarche préconisée par le programme : conception, évaluation diagnostique, réalisation (ensemble d'activités au service de la réalisation du travail de groupe), évaluation formative et évaluation sommative.

Cela nous conduit à croire que malgré les limites qu'il présente, ce manuel reste théoriquement conforme à certain degré à l'approche par les compétences ou à la démarche du projet. Logiquement, il peut jouer un rôle positif dans l'acquisition des techniques de la production écrite.

En un mot, l'examen de ces deux documents a pu montrer que la pédagogie de projet prend en charge l'apprentissage des différents aspects de la production écrite. Désormais, nos élèves arrivent mieux à produire les différents écrits. Cette réforme ministérielle est un atout pour ceux qui aspirent à la maîtrise de l'écriture. En effet, Cette conception multiplie les occasions de s'exercer à la production écrite et par conséquent permet aux apprenants de s'améliorer progressivement. Cependant, la définition du degré d'efficacité du programme et du manuel scolaire n'est vérifiable qu'en passant sur le terrain pour observer de près les travaux d'écriture dans la classe.

Ainsi, au niveau des productions écrites, il s'avère que les élèves ne progressent pas et l'analyse des copies le confirme. En effet, les difficultés que nous avons recensées concernent plusieurs niveaux.

Tout d'abord, sur le plan pragmatique les élèves n'ont pas réussi à produire de l'effet chez le destinataire car ils n'ont pas pu adapter le type d'écrit à la situation de communication. L'organisation du texte est inadéquate et la construction des phrases n'est pas adaptée au type d'écrit. De plus, sur le plan sémantique, le type du texte est inapproprié ; la cohérence sémantique n'est pas assurée ; les articulations entre les phrases ne sont pas marquées et les phrases sont inacceptables. Par ailleurs, sur le plan morphosyntaxique, le mode d'organisation est inadéquat; le système de temps n'est pas homogène; les valeurs des temps ne sont pas maîtrisées ; la cohérence syntaxique et temporelle ne sont pas assurées ; les phrases sont grammaticalement inacceptables ; la morphologie verbale n'est pas maîtrisée et l'orthographe ne répond pas aux normes. Enfin, sur le plan matériel la segmentation des unités de discours n'est pas pertinente et la ponctuation n'est pas maîtrisée.

Ce sont donc des élèves complètement bloqués dans leur majorité. Ils n'arrivent pas à faire émerger leurs idées sous une forme cohérente. Cette réalité contredit les attentes

de ceux qui ont préconisée cette démarche. Alors, Cette « disjonction » nous rend sceptique quant à l'efficacité de la pédagogie des projets. Ce qui nous amène à réfléchir pour élucider cette problématique. Autrement dit, à quel niveau, réside le problème ? dans la démarche elle-même, les apprenants ou les enseignants ?

Pour résumer, Il y a donc une non adéquation entre ce qui est préconisé par le Ministère de l'Education Nationale, que nous jugerons comme très positif par rapport à l'ancien système basé sur l'unité didactique, et les performances réelles des élèves en matière d'écriture. Quelle en est donc la véritable raison ? La réponse à cette question pourrait constituer l'objet d'une recherche ultérieure.

# **Références bibliographiques**

*Ouvrages et articles*

- 1- **Allaoua, M.**, (1998) *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Palais du livre.
- 2- **Benhouhou Nabila**, *L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit*, *Insaniyat*, n°14-15, Mai –Décembre 2001
- 3- **BARRE-DE-MINIAC, C.**, (2000), *Rapport à l'écriture aspect théoriques et didactiques*, Septentrion.
- 4- **BERARD, E.**,( 1991), *L'approche communicative Théories et pratiques* , *CLE international*.
- 5- **Courtilion, J.**, (2003), *Elaborer un cours en FLE*, Hachette.
- 6- **-DEFAYS, J.M.**, (2003), *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, MARDAGA,.
- 7- **Figari.G**,(1994), *Evaluer : Quel référentiel*, *Revue française de pédagogie*.
- 8- **Galisson R. et Coste D.**, (1976), *dictionnaire de didactique des langues*, paris, Hachette.
- 9- **GARCIA-DEBANC,C.**, « *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture* », *La revue Pratiques*, n°49, Mars 1988..
- 10- **Hymes, D. H.**,( 1984 ), *Vers la compétence de communication* , Hatier- Paris
- 11- **Martinez, P.**, (1996) , *la didactique des langues étrangères*, *Collection Que sais-je. Puf*.
- 12- **Moirand, S.**, (1979), *Situations d'écrit*, *CLE international*.
- 13- **Pépin, L.**, (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte* , *Chronique sociale 2*.
- 14- **Raynal.F, Rieunier.A**, (2014) *Pédagogie*, *Dictionnaire des concepts clés*

**Documents officiels**

- 1- **Ministère de l'Éducation Nationale**, (2008), *manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année secondaire, ONPS.*
- 2- **Ministère de l'Éducation Nationale**, (2006), *Le document d'accompagnement de 3AS, ONPS.*
- 3- **Ministère de l'Éducation Nationale**, (2019), *Le programme officiel de la troisième année secondaire , ONPS*

**Mémoires et thèses :**

- 1- **Ben segheir.M**, (2019) *Travailler la production écrite dans une optique d'une classe inversée.Cas des élèves de troisième année secondaire lettres et philosophie.*
- 2- **DJEMAOUNE.K**, (2009) , *L'apports de l'approche par les compétences à l'enseignement/apprentissage de la production écrite.*

**Sitographie :**

- 1- <https://www.cairn.info/>

# Annexes



# **Annexe 1 :**

**Les productions d'élèves**

4

\* Un débat est lancé sur le site du MEN sur la proposition d'intégration des moyennes trimestrielles pour calculer la moyenne de BAC

\* Pour moi je suis contre pour la proposition d'intégration des moyennes par ce que ceci est le résultat de plusieurs raisons, Parmi eux ne pas obtenir de bons résultats pendant les trois périodes et cela conduit bien sûr à l'échec et à l'échec à l'examen du baccalauréat. La décision de calculer les moyennes trimestrielles n'aide pas beaucoup, car cette dernière ne contribue pas à aider les étudiants faibles et moyens de premier degré

Ainsi, c'est comme une opportunité à vie en proportion d'eux et cela aide ce groupe, donc je ne

suis pas personnellement avec cette décision.

2

Un débat est lancé sur le site du MEN sur l'intégration des moyennes trimestrielles pour calculer la moyenne de BAC

Passant à l'avenir je suis pour cette mesure par ce que il aide les élèves faibles et moyens, c'est une opportunité qui a fait saisir et cela bien sûr si les moyennes saisonnières sont bonnes et correctes, ce qui contribue à son tour à obtenir de meilleurs spécialisation à l'université

- par conséquent, je suis d'accord avec la décision du système éducatif concernant cette décision

3

MEN pose une proposition pour les élèves du BAC, se l'intégration des m trimestrielle pour passer à cette année, mais il ya de la fois des partisans et des opposa

pour moi, je suis contre à cette proposition. D'abord, quiconque s'assure que ce moyen est l'effort de l'élève ? Ensuite, cette mesure n'est pas une véritable mesure du mérite des élèves parce que la plupart des étudiants trichent aux examens. enfin, il se termine par la graduation d'un grand nombre d'unités peu efficaces et moins disciplinées dans leur travail.

Finalement, il faut refuser cette proposition.

4

Il ya une proposition par MEN pour les élèves du BAC pour passer cette année.

pour moi je suis avec cette suggestion.

D'abord, de cette proposition est très instructif et utile pour les élèves du baccalauréat.

Ensuite, cette suggestion peut aider les élèves à réussir à un meilleur rythme que la réussite de bac.

Enfin, les élèves de BAC il est en stress pour dans les exams et cette proposition. De compte, si cette suggestion est mise en œuvre, ce sera mieux pour les étudiants.

- Un débat est lancé sur le site du MEN  
sur l'intégration des moyennes trimestrielles pour  
calculer la moyenne du BAC.

5

MEN propose l'intégration des moyennes  
trimestrielles pour calculer la moyenne du BAC.

- Dans ce texte l'auteur exprime son point  
de vue sur le sujet et l'intégration des moyennes  
elle dit que "L'intégration des bénéfices sur  
les élèves"  
D'abord

6

un débat est lancé sur le site du MEN  
sur l'intégration des moyennes trimestrielles pour  
calculer la moyenne du BAC.

Seul moi je suis avec l'intégration  
des moyennes. Car il est aider plusieurs  
des élèves qui ont n'est pas la moyenne du  
BAC. Aussi je pense que toute les élèves ils  
avec l'intégration et ils vont avec dans ma place  
quelque vous avez choisir?

Enfin, on peut dire que l'intégration  
est un chance pour des plusieurs élèves.



7

- Un débat est lancé sur le site de MEN sur l'intégration de moyenne trimestrielle pour calculer la moyenne de Bac.
- Je suis favorable à l'idée de calculer les moyennes trimestrielles au baccalauréat car c'est une bonne idée d'aider les étudiants si ils n'obtiennent pas une bonne note au baccalauréat à réussir.
- Finalement, je pense que cette intégration est une chance pour des plusieurs élèves.

Benafi Sid Ahmed - 2ASu

8

- Un débat est lancé sur le site du MEN sur l'intégration des moyennes trimestrielles pour calculer la moyenne du Bac.
- Pour moi je suis avec cette intégration des moyennes, car il est aider les élève qui ont pas la moyenne du Bac. Si vous avez dans ma place quelque chose allez choisir?
- Finalement cette intégration c'est très magnifique pour plusieurs élèves.

- L M E N propose une calculatrice pour  
le moyenne de B A C par des moyenne trimestrielles.

Pour moi, je suis pour cette proposition,  
parce que, premièrement, elle aide le ~~niveau~~ <sup>niveau</sup> du  
examen. deuxièmement, elle ~~aide~~ <sup>motive</sup> l'élève pour  
donner tous les capacités personnelle. troisièmement  
~~est~~ elle aide les professeurs. ~~par~~

Enfinement, cette proposition, elle confirme  
le niveau de l'élève.

11

- Un débat est lancé sur le site de MEN pour le calcul des taux semestriels au BAC.
- Je soutiens cette suggestion car elle aide un élève pour BAC.
- L'intégration des moyens juste pour les élèves du BAC. Comment les aidez-vous pour les exercices du BAC?
- Ils cela les aide à abandonner la peur et leur donne confiance en eux et le aide à mémoriser les leçons.
- Ils important car cela lui permet de s'améliorer.

12

Il y a beaucoup des élèves qui aiment aller au La Fak.  
Il propose un débat est lancé sur le site de MEN sur l'intégration des nouveaux bulletins pour calculer la moyenne du BAC.  
Ils cela les aide à abandonner la peur leur donne confiance en eux et de aide à mémoriser les leçons.

Le MEN sur l'intégration des moyennes  
trimestrielles pour calculer la moyenne  
Personnellement je suis pour cette proposition

D'abord cette proposition motive les élèves pour  
l'éducation.

Ensuite, Les élèves stressés dans un examen  
afin de les faire étudier tout au long de  
l'année.

Enfin, L'étudiant est encouragé à faire  
un plus grand effort pour réussir à un  
bon rythme.

Pour moi, c'est un avis qui mérite d'être  
apprécié car il a plus d'avantages que de  
négatifs.



15

- Le ministère de l'éducation décide de calculer de évaluation continue de Bac

*2nd* - *premiere* A Mon avis je pense que avec pour à décider parce que culture évaluation de Bac calculer c'est à réaliser Bonne moyens de Bac, et addition de moyens à réussit de Bac.

*refa* - *1* Il ne faut pas oublier que transfert énergie positive de enfants mais Bessain de la Basse a réaliser

*pression* à la question de Il faut des enfants réaliser de nat très Bonne et travail Bienne à réaliser et calcul de évaluation est un jasse de la réussite de Bac.

14

## Le calcul de la moyenne du BAC

La réussite de BAC est une chose nécessaire par la vie de l'homme pour l'évaluation.

Je suis pour la idée de l'évaluation continue le calcul de moyenne de BAC

Il faut d'abord, pour réussir de BAC l'élève; l'écrire les lois et entretien; et la compréhension

\* oublier que; en plus de ça; l'élève être confiant par la même chose.

\* finalement; moi pour la l'évaluation continue de la moyenne de BAC après accorder les moyen des note par réussir de BAC

16

## L'intégration de l'évaluation continue.

Il est un débat qui sur le page F.S. qui rendre sur l'intégration de l'évaluation continue (est de savoir) Je ne sais pas avec l'intégration

de l'évaluation pour influencer la moyenne de B.C donc il maître. Je pour la réussite est il pour  
→ de pas ça. D'abord par je ne que est de rendre est un indispensable, parce que l'élève je m'efforce. (pe) E

Ensuite. (je pense) il étudie ça sa pour élève la tâche est pour écrire la tâches.

→ finalement. Je pense à étudier set après pour développer la moyenne est pour l'école. atate la aménagement.



17

Le calcul et la mesure de BAC

Je vous un compte de calendrier important dans le baccalauréat

Tout d'abord, on peut dire que le calcul de l'évaluation au certificat de l'enseignement secondaire est important pour réussir dans le calcul de l'évaluation au baccalauréat. Il faut savoir que il y a des futurs diplômés à encourager leur réussite à baccalauréat.

Sur  
dans

Enfin, nous disons que une évaluation

est nécessaire pour atteindre un pourcentage plus élevé.

✓

17

A Mon Avic se suis jour l'intégration  
de l'évaluation dans le calcul de la  
moyenne du BAC Parce que les évaluations  
continues servent d'augmenter le taux  
et parce que que quel qu'un a peur  
de l'examen et ~~les~~ pourrait être  
retardé  
- enfin j'espère qu'ils font la  
peur que c'est très important.

# **Annexe 2 :**

**Le programme officiel de  
3AS.**



مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي  
المديرية الفرعية للبرامج التعليمية

Sciences expérimentales.  
Mathématique.  
Techniques mathématiques.  
Gestion Economie.

Aout 2012

أوت 2012

3AS / Filières communes

1<sup>ère</sup> période : du 4-09-2011 au 27-10-2011 (8 semaines=40 jours)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours : Objet d'étude : Documents et textes d'histoire</li> <li>L'intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.</li> <li>Visée explicative du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif : - énonciation du discours théorique scientifique.</li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'oral</li> <li>Identification des références historiques</li> <li>Repérage des mots clés dans un texte</li> <li>Identification des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Sélection des informations essentielles</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime....)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>La prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de production orale</li> <li>Reformulation de l'information essentielle</li> <li>Résumé d'un texte</li> <li>Production de texte en respectant le thème donné</li> <li>...</li> </ul>		
Ecrit	Comprendre et interpréter des discours historiques, en vue de les restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataire(s) précis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours : Objet d'étude : Documents et textes d'histoire</li> <li>L'intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique.</li> <li>Visée explicative du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif : - énonciation du discours théorique scientifique.</li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication</li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'écrit</li> <li>Identification des références historiques</li> <li>Repérage des mots clés dans un texte</li> <li>Repérage des commentaires du scripteur</li> <li>Identification des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li>Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>Sélection des informations essentielles</li> <li>Distinction entre l'événement historique et les commentaires du scripteur</li> <li>...</li> </ul>	5 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	

2<sup>e</sup> période : du 6-11-2011 au 29-12-2011 (8 semaines=40 jours)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : <b>Documents et textes d'histoire</b></li> <li>L'intention communicative : <b>Exposer des faits et manifester son esprit critique.</b></li> <li>Visée <b>explicative</b> du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'oral</b></li> <li><b>Identification</b> des références historiques</li> <li><b>Repérage</b> des mots clés dans un texte</li> <li><b>Identification</b> des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li><b>Identification de faits</b> de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li><b>Sélection</b> des informations essentielles</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>La prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de production orale</b></li> <li><b>Reformulation</b> de l'information essentielle</li> <li><b>Résumé</b> d'un texte</li> <li><b>Production</b> de texte en respectant le thème donné</li> <li>...</li> </ul>		
Ecrit	Comprendre et interpréter des discours historiques, en vue de les restituer sous forme de <b>synthèse</b> à un (des) destinataire(s) précis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les discours :</li> <li>Objet d'étude : <b>Documents et textes d'histoire</b></li> <li>L'intention communicative : <b>Exposer des faits et manifester son esprit critique.</b></li> <li>Visée <b>explicative</b> du discours historique</li> <li>Ancrage énonciatif :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>énonciation du discours théorique scientifique.</li> </ul> </li> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication</li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans le texte</li> <li>Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Activités de compréhension de l'écrit</b></li> <li><b>Identification</b> des références historiques</li> <li><b>Repérage</b> des mots clés dans un texte</li> <li><b>Repérage</b> des commentaires du scripteur</li> <li><b>Identification</b> des procédés d'objectivation du discours historique</li> <li><b>Identification de faits</b> de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li><b>Sélection</b> des informations essentielles</li> <li><b>Distinction</b> entre l'événement historique et les commentaires du scripteur</li> <li>...</li> </ul>	5 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>Le thème choisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de production écrite</li> <li>Analyse comparative de textes pour la réalisation d'une synthèse</li> <li>Expansion du texte par introduction de phrases ou par insertion d'énoncés (témoignages)</li> <li>Compte-rendu d'un texte d'histoire</li> <li>Synthèse d'informations par regroupements de données</li> <li>Elaboration d'un texte relatant un fait d'histoire</li> <li>...</li> </ul>	<p>4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence</p>
<b>Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle</b>				
Critères sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources		
Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence de l'écoute</li> <li>Qualité de l'écoute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecoute complète d'un texte oral</li> <li>Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence de la production</li> <li>Correction de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation de l'événement historique.</li> <li>Bonne articulation</li> <li>Respect de la prosodie</li> </ul>		
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Volume de la production</li> <li>Pertinence</li> <li>Organisation</li> <li>Correction de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1/3 environ de l'ensemble des documents.</li> <li>Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse).</li> <li>Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan.</li> <li>Sélection des informations essentielles.</li> <li>Précision de la référence pour chaque grande idée.</li> <li>Rédaction à la 3ème personne.</li> <li>Rédaction avec objectivité.</li> <li>Concision.</li> <li>Présence d'un plan personnel et cohérent.</li> <li>Plan visible de prime abord.</li> <li>Soulignage des titres.</li> <li>Parties équilibrées.</li> <li>Mise en évidence des transitions.</li> <li>Emploi des termes génériques.</li> <li>Suppression des redondances.</li> <li>Effort de formulation personnelle.</li> <li>Usage d'une ponctuation adéquate.</li> </ul>		

**3<sup>e</sup> période : du 15-01-2012 au 22-03-2012 (10 semaines=50 jours)**

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des discours à visée argumentative, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li>Les discours</li> <li>Objet d'étude : Le débat d'idées.</li> <li>L'intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.</li> <li>La visée : « prendre position »</li> <li>Ancrage énonciatif : <ul style="list-style-type: none"> <li>référence situationnelle</li> </ul> </li> <li>Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, les pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>Les fonctions du langage (la fonction référentielle, expressive)</li> <li>Le thème choisi</li> <li>Vocabulaire de l'argumentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'oral</li> <li>Repérage du thème du débat</li> <li>Identification du point de vue des interlocuteurs</li> <li>Identification des arguments</li> <li>Identification des procédés employés par le locuteur pour agir sur l'allocutaire</li> <li>Discrimination des différents arguments d'autorité</li> <li>...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
	Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de production orale</li> <li>Reformulation d'arguments</li> <li>Développement d'argument par un exemple</li> <li>Développement d'un point de vue par des arguments</li> <li>Recherche de contre arguments pour exprimer une prise de position</li> <li>Confrontation de points de vue sur un thème donné</li> <li>Simulation d'un débat</li> <li>...</li> </ul>			
Ecrit	Comprendre et interpréter des discours écrits à visée argumentative.  Ou Comprendre et interpréter des débats d'idées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li>Les discours</li> <li>Objet d'étude : Le débat d'idées.</li> <li>L'intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.</li> <li>La visée : prendre position</li> <li>Ancrage énonciatif :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités de compréhension de l'écrit</li> <li>Repérage du thème du débat</li> <li>Identification des points de vue dans un débat</li> <li>Identification des arguments</li> <li>Identification des figures de style utilisées pour réfuter</li> <li>Discrimination des différents arguments d'autorité</li> <li>Repérage des éléments grammaticaux convoqués dans le texte</li> <li>...</li> </ul>	6 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- référence situationnelle</li> <li>• Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>• Les progressions thématiques</li> <li>• Les fonctions du langage (la fonction référentielle, expressive)</li> <li>• Les faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>• Le thème choisi</li> <li>• Les niveaux de langue</li> <li>• Vocabulaire de l'argumentation</li> </ul>			
	Produire un texte exprimant une prise de position pour participer à un débat d'idées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités de production écrite</b></li> <li>- Reconstitution d'un texte à visée argumentative</li> <li>- Rédaction de la thèse</li> <li>- Rédaction d'arguments et de contre arguments</li> <li>- Rédaction d'exemples</li> <li>- Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument</li> <li>- Complétion d'un texte polémique par une introduction et/ou une conclusion</li> <li>- Résumé de l'information essentielle</li> <li>- Rédaction d'un texte qui réfute un autre</li> <li>- ...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence	
Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle				
Indicateurs sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources		
Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinence</li> <li>• Organisation</li> <li>• Correction de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pertinence des idées par rapport au thème.</li> <li>- Pertinence des arguments par rapport à l'idée défendue.</li> <li>- Pertinence des exemples par rapport aux arguments</li> <li>- Prise en charge du statut de l'interlocuteur.</li> <li>- Evolution des propos en fonction de l'argumentation des autres</li> <li>✓ Progression claire de la pensée.</li> <li>- Reformulation du propos dans un but d'explication</li> <li>✓ Lexique adéquat au thème.</li> <li>- Voix claire et audible</li> <li>- Ton adéquat</li> <li>- Respect du temps de parole</li> <li>- Participation au débat en imposant sa parole</li> </ul>		
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume de la production</li> <li>• Pertinence</li> <li>• Organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vingt lignes</li> <li>✓ Référence situationnelle</li> <li>- Prise en charge du destinataire</li> <li>- Pertinence des arguments par rapport à la prise de position</li> <li>- Pertinence de l'exemple par rapport à l'argument.</li> <li>- Pertinence de l'ordre de présentation des arguments</li> <li>✓ Présence de trois parties : <ul style="list-style-type: none"> <li>- introduction présentant la prise de position,</li> <li>- développement avec enchaînement des arguments,</li> <li>- conclusion.</li> </ul> </li> <li>✓ Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu)</li> <li>- Ponctuation correcte</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correction de la langue</li> </ul>			

**4<sup>e</sup> période** : du 01-04-2012 au 31-05-2012 (08 semaines)

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Oral	Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)  Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li>• <b>Les discours</b></li> <li>• <b>Objets d'étude</b> : L'appel.</li> <li>• <b>L'intention communicative</b> : Argumenter pour faire agir.</li> <li>• La visée du texte : visée <b>exhortative</b></li> <li>• <b>L'Ancre énonciatif</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- référence situationnelle</li> </ul> </li> <li>• Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>• Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, les pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...)</li> <li>• Les fonctions du langage</li> <li>• Le thème choisi</li> <li>• Le lexique de l'exhortation</li> <li>• La prise de notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités de compréhension de l'oral</b></li> <li>- Repérage du thème de l'appel</li> <li>- Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur</li> <li>- Identification des différentes étapes d'un appel</li> <li>- Repérage des mots et expressions de l'exhortation</li> <li>- ...</li> <li>• <b>Activités de production orale</b></li> <li>- Reformulation de l'information essentielle</li> <li>- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires</li> <li>- Production d'un appel en relation avec une image ou un événement</li> <li>- ...</li> </ul>	2h d'oral / séquence	Ces horaires sont donnés à titre indicatif
Ecrit	Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les différents facteurs de l'acte de communication orale</li> <li>• <b>Les discours</b></li> <li>• <b>Objets d'étude</b> : L'appel.</li> <li>• <b>L'intention communicative</b> : Argumenter pour faire agir.</li> <li>• La visée du texte : visée <b>exhortative</b></li> <li>• <b>L'Ancre énonciatif</b> :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités de compréhension de l'écrit</b></li> <li>- Identification des paramètres de la situation de communication</li> <li>- Identification des différentes étapes d'un appel</li> <li>- Repérage des mots et expressions de l'exhortation</li> <li>- Repérage des éléments grammaticaux significatifs convoqués dans l'appel</li> <li>- ...</li> </ul>	6 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence	Les aspects expositif et argumentatif seront abordés à titre de rappel avec toute fois mise de l'accent sur la dimension exhortative dans « l'appel ».

	Produire un <b>appel</b> en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- référence situationnelle</li> <li>• Modalités d'inscription du locuteur dans son texte</li> <li>• Les fonctions du langage (référentielle, phatique)</li> <li>• Le thème choisi</li> <li>• Vocabulaire de l'exhortation</li> <li>• Les niveaux de langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités de production orale</b></li> <li>- <b>Adaptation</b> de son argumentaire en fonction de différents destinataires</li> <li>- <b>Production</b> d'un appel à partir d'un événement</li> <li>- <b>Reconstitution</b> d'un appel</li> <li>- <b>Rédaction</b> de la partie exhortative d'un texte</li> <li>- <b>Rédaction</b> d'un appel pour sensibiliser le public à un problème</li> <li>•...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence
<b>Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle</b>				
	Indicateurs sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources	
Oral	<b>- Pertinence de l'écoute</b> <b>- Qualité de l'écoute</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinence</li> <li>• Organisation</li> <li>• Correction de la langue</li> </ul>		- Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pertinence des idées par rapport au thème.</li> <li>- Prise en charge du statut de l'interlocuteur</li> <li>• Présence des trois parties (expositive, argumentative et exhortative)</li> <li>- Bonne articulation</li> <li>- Respect de la prosodie</li> </ul>	
	Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume de la production</li> <li>• Pertinence</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 25 lignes</li> <li>✓ Pertinence des idées par rapport au thème.</li> <li>- Pertinence des arguments.</li> <li>- Respect de la référence situationnelle</li> <li>- Prise en charge du statut de l'interlocuteur.</li> <li>✓ Utilisation de formules d'ouverture.</li> <li>- Présence de la partie explicative</li> <li>- Utilisation de la partie exhortative</li> <li>✓ Emploi de différentes formes d'injonction.</li> <li>- Emploi correct de l'impératif.</li> <li>- Lexique adéquat au thème.</li> <li>- Ponctuation correcte</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation</li> <li>• Correction de la langue</li> </ul>				

	Produire une <b>synthèse</b> de documents pour un lecteur déterminé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les fonctions du langage (la fonction référentielle)</li> <li>• Le thème choisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités de production écrite</b></li> <li>- <b>Analyse</b> comparative de textes pour la réalisation d'une synthèse</li> <li>- <b>Expansion</b> du texte par introduction de phrases ou par insertion d'énoncés (témoignages)</li> <li>- <b>Compte-rendu</b> d'un texte d'histoire</li> <li>- <b>Synthèse</b> d'informations par regroupements de données</li> <li>- <b>Elaboration</b> d'un texte relatant un fait d'histoire</li> <li>•...</li> </ul>	4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence
<b>Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle</b>				
	Critères sur la maîtrise des ressources		Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources	
Oral	<b>- Pertinence de l'écoute</b> <b>- Qualité de l'écoute</b>		- Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne	
	<b>- Pertinence de la production</b> <b>- Correction de la langue</b>		- Présentation de l'évènement historique. - Bonne articulation - Respect de la prosodie	
Ecrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volume de la production</li> <li>• Pertinence</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1/3 environ de l'ensemble des documents.</li> <li>✓ Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse).</li> <li>• Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan.</li> <li>• Sélection des informations essentielles.</li> <li>• Précision de la référence pour chaque grande idée.</li> <li>• Rédaction à la 3ème personne.</li> <li>• Rédaction avec objectivité.</li> <li>• Concision.</li> <li>✓ Présence d'un plan personnel et cohérent.</li> <li>• Plan visible de prime abord.</li> <li>• Soulignage des titres.</li> <li>• Parties équilibrées.</li> <li>✓ Mise en évidence des transitions.</li> <li>• Emploi des termes génériques.</li> <li>• Suppression des redondances.</li> <li>• Effort de formulation personnelle.</li> <li>• Usage d'une ponctuation adéquate.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation</li> <li>• Correction de la langue</li> </ul>			

## **Résumé :**

L'objectif du présent mémoire est de démontrer si la pédagogie de projet permet de prendre en charge les différents aspects de la production écrite dans la classe de 3AS. En effet, pour trouver les fondements théoriques de cette pédagogie nous avons convoqué quatre approches didactiques : traditionnelle, audio-orale, SGAV, et communicative. Cette consultation nous a permis à distinguer deux approches qui mettent l'apprentissage de l'écrit au centre de leurs intérêts. Ce sont les approches traditionnelle et communicative.

L'aspect théorique de la pédagogie de projet et de l'approche par les compétences montre qu'elles trouvent des rapports étroits avec les trois visions déjà citées. Autrement dit, avec cette conception nouvellement introduite dans le système éducatif, l'élève sera capable de produire aisément les différents types d'écrits

Cependant, la partie expérimentale révèle une contradiction dans les résultats de recherche. En effet, l'analyse du nouveau programme et du manuel scolaire de 3AS révèle une possibilité de s'améliorer en expression écrite.

Toutefois l'examen des productions écrites dévoile que les apprenants ne progressent pas. Il y a donc une discordance entre les objectifs escomptés par le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre de la pédagogie de projet et la réalité des écrits des élèves.

Cette situation nous a conduits à nous interroger encore sur la véritable raison de cet échec scriptural. S'agit-il des apprenants qui arrivent au lycée sans base linguistique qui leur permet de rédiger efficacement ? Ou s'agit-il des enseignants qui ne maîtrisent pas encore cette conception d'apprentissage ?

## **Les mots clés**

acquisition , approche cognitive, approche communicative, approche par les compétences, apprentissage ,compétence scripturales, évaluation ,processus rédactionnel, production écrite.

الهدف من هذه الاطروحة هو توضيح ما إذا كانت بيداغوجية المشروع و المقاربة بالكفاءات يمكن أن تدعم الجوانب المختلفة للإنتاج الكتابي للسنوات الثالثة ثانوي فمن اجل ايجاد الركائز النظرية لهذه البيداغوجية قمنا بدراسة المقاربات التالية : التقليدية , السمعية الشفهية , المعرفية و التواصلية

سمحت هذه الدراسة بكشف المقاربات التي تولي اهتماما للإنتاج الكتابي . يظهر الجانب النظري لبيداغوجية التدريس بالمشروع و المقاربة بالكفاءات على انه يوجد روابط وثيقة مع المقاربات التقليدية و التواصلية , بمعنى اخر مع ادخال هذا المفهوم حديثا في نظام التعليم سيتمكن الطالب من انتاج انواع مختلفة من الانتاج الكتابي بسهولة و مع ذلك يكشف الجزء التجريبي عن التناقض في نتائج البحث . في الواقع , يكشف تحليل المناهج و كتاب السنة الثالثة الجديد عن امكانية تحسين التعبير الكتابي لدى الطلبة الا ان فحص الانتاجات الكتابية يثبت ان المتعلمين لا يحرزون لذلك هناك تناقض بين الاهداف التي تتوقعها وزارة التربية الوطنية في اطار التدريس بالمشروع و بين واقع كتابات الطلاب

لقد جعلنا هذا الوضع نتساءل مرة اخرى عن السبب الحقيقي لهذا الفشل في الانتاج الكتابي هل هو راجع الى وصول المتعلمين الى مرحلة الثانوي من دون قاعدة لغوية ام الى عدم اتقان المعلمين لاستراتيجيات التعليم .