

UNIVERSITE FERHAT ABBAS - SETIF

MEMOIRE

Présenté à la faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de SETIF

En vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique

Réalisé par Fatiha BOUDEBOUDA

THEME

*L'approche par compétences :
Une stratégie pour réinvestir ses acquis en français
langue étrangère.*

Cas des élèves de troisième année secondaire série Langues
Etrangères du lycée « CHERAITIA Youcef ». El Aouana -Jijel.

Sous la direction de :

Pr Gaouaou MANAA (Université de Batna)

Présenté devant les membres de jury :

Président : Dr HACINI Fatiha Professeur Université de Constantine.

Rapporteur : Dr MANAA Gaouaou Professeur Université de Batna.

Examineur : Dr METATHA Mohammed El Kamel Maître de conférences Université de Batna.

Examineur : Dr DAKHIA Abdelouahab Professeur Université de Biskra.

2010

Remerciements :

Ce travail de recherche est l'aboutissement d'un travail personnel qui s'est trouvé adouci par l'action visible ou invisible de certaines personnes que nous voulons remercier, et en premier lieu notre encadreur M. Gaouaou MANAA pour avoir accepté de diriger cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à M. Kamel BOUDENNE inspecteur de l'éducation nationale pour sa disponibilité, ses conseils pédagogiques, et pour les collaborations fructueuses que nous avons eues.

A mes proches, amis et membres de ma famille. Leur présence et leur soutien, en cette année en particulier, nous ont été très précieux.

Mon père et mon oncle pour leurs encouragements perpétuels et leur appui qui méritent bien plus de notre reconnaissance durant ces trois années d'étude.

Ma mère pour sa patience et sa persévérance.

Nabil pour son assistance.

Ma sœur Wided, et mes deux frères Samy et Mohamed.

Ma cousine Lamia pour son aide dans la recherche de documentations.

Mon amie Amina et son mari Mohammed BENNAMARA pour leur aide qui nous a été très précieuse dans l'élaboration de ce travail de recherche.

Ces personnes nous ont soutenue et encouragée pendant tout le déroulement de ce travail de recherche avec leur patience et leur compréhension qui nous ont permis d'achever celui-ci au mieux.

Table des matières

Introduction générale:.....6

Chapitre I :

De l'intérêt de mieux spécifier la notion de compétences dans les apprentissages scolaires

Introduction :.....12

1. Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence.....13
 1-1. Compétences.....13
 1-2. Compétence et capacité.....14
 2. Les différents aspects de la notion de compétence.....15
 2-1. Les savoirs cognitifs.....15
 2-2. Les savoir-faire.....16
 2-3. Les savoir-être.18
 3. Quelle complémentarité entre ces trois types de compétences ?.....18
 4. Compétences transversales et compétences disciplinaires.....19
 5. Une vogue de compétences en éducation scolaire20
 6. L'école, bouc émissaire de l'échec scolaire, sic!.....21
 7. La réforme du système éducatif.....22
 7-1. L'installation d'une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) mai (2000).....22
 7-2. La réforme de l'éducation.....22
 7-3. Changement de paradigme.....22
 8. Les théories de l'apprentissage.....26
 8-a. La théorie constructiviste.....26
 8-b. Le néo-constructivisme.....27
 8-c. La théorie cognitiviste.....27
 9. L'installation de compétences au moyen de projets.....27
 10. Le curriculum de 3^e année secondaire.....28
Conclusion.....32

Chapitre II :

De l'intérêt de mieux spécifier la notion d'apprentissage de l'écrit par situations complexes

Introduction.....34

1. L'apport de l'approche par compétences dans l'apprentissage du français langue étrangère.....35
 1-1. L'apprendre et le faire apprendre.....36
 1-2. Situation en contexte éducatif.....37
 1-2-a. Approche de définition.....38
 1-2-b. La situation d'intégration.....38
 1-2-c. Définition.....39

2. Apports de l’approche par compétences dans la mesure de l’apprentissage de l’écrit.....	40
3. Les caractéristiques d’une situation d’intégration.....	41
4. Les constituants d’une situation d’intégration.....	43
4-1. Le support.....	44
4-2. La tâche intégrative.....	46
4-3. La consigne.....	48
5. Une place privilégiée pour l'apprentissage de l’écrit en situations complexes.....	49
6. Le texte n'a de pertinence que dans son contexte situationnel.....	49
6-1. La situation d'intégration partielle.....	51
6-2. La situation d'intégration finale.....	52
7. Les pratiques de l’écriture.....	52
7-1. Qu'est-ce que donc écrire ?.....	53
7-2. Enseignement de l’écrit : quelques éléments de l’histoire.....	55
7-3. Les modèles de Hayes et Flower.....	55
8. Compétence à l’écrit et ses composantes.....	58
8-1. Compétence à l’écrit.....	58
8-2. Ses composantes.....	59
8-2. La compétence linguistique.....	59
8-2. 1- La compétence lexicale.....	60
8-2. 2- La compétence grammaticale.....	60
8-2. 3- Compétence orthographique.....	61
8-3. Compétence sociolinguistique.....	61
8-4. Compétence pragmatique.	61
8-5. La compétence stratégique.....	62
8-6. La compétence interculturelle.....	63
9. Un écrit, une situation quelle relation ?.....	63
Conclusion.....	69

Chapitre III :

La notion de compétence est multiforme, complexe et difficile à appréhender

<i>Introduction.....</i>	71
1. L’expérimentation.....	73
1-1. Choix méthodologique.....	73
1-2. Population.....	73
2. Déroulement de l’expérimentation.....	75
3. Evaluation d’une compétence grammaticale en situation.....	76
3.1. Grille d’indicateurs de compétence à l’écrit.....	78
3.2. La règle des 2/3 de DE KETELE.....	81
3.3. Grille d’évaluation des productions écrites des apprenants.....	84
4. <i>Conclusion partielle (I)</i>	85
5. Evaluation d’une compétence à l’écrit.....	87
5-1. Déroulement de l’expérimentation.....	89

5-2. Grille d'indicateurs de compétence.....	91
5-3. Grille d'évaluation des productions écrites des apprenants de 3 ^{ème} année secondaire langues étrangères : Critères et résultats.....	95
6. Conclusion partielle (2).....	101
Conclusion générale.....	105
Références bibliographiques.....	110
Annexes.....	117



Introduction générale :

Introduction générale :

L'Algérie connaît un rapide changement politique, économique et social. Dans ce contexte de transformation, le secteur de l'éducation a fait appel à une adaptation urgente suscitant un défi quant à la qualité de l'enseignement et du rendement du système éducatif dans son ensemble. De ce fait, l'intention est portée sur la formation professionnelle des enseignants qualifiés en mesure de prendre en charge les innovations insérées par la réforme, et de la condition évolutive que connaît le monde, afin de contribuer à l'amélioration des conditions de scolarité des élèves." *Elle aura, également, à prendre effectivement en compte l'évolution constatée des tendances mondiales dans le domaine de l'éducation* »¹

En effet, la réforme de l'éducation est une nécessité vu le progrès des communautés, et des échanges touristiques et commerciaux. Elle doit également se réaliser par la prise en considération des transformations que connaît le monde. Cela nous oblige à voir que l'école doit être sur la même longueur d'onde des progrès actuels et du développement du monde.

C'est alors que le système éducatif algérien se voit engagé dans un projet ambitieux, celui de revérifier les curricula scolaires, dans le but de les adapter conformément aux préoccupations présumées du milieu social et des personnes scolarisées. La situation d'échec de nos classes est aujourd'hui motif d'inquiétude au sein de la communauté sociale et scientifique.

Tout en optant pour un choix méthodologique « *l'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs* »².

Sous cet angle, d' "*approche par compétences*", nous avons choisi de parler de la situation d'intégration, si intéressante qu'elle soit, est liée intimement à la notion de compétence terminale, elle « *consiste à mobiliser et à articuler différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée* »³.

Nous partons d'un constat, celui des apprenants en crise, qui n'arrivent pas à réemployer les savoirs acquis dans leurs productions écrites. Ces élèves ont en moyenne 13 ans de scolarité à la fin de leurs études secondaires, ils n'ont pas appris à les décontextualiser, à les réinvestir dans des champs plus concrets et à les introduire

¹ Propos recueillis lors de l'allocution de son excellence Abdelaziz BOUTEFLIKA. (2000)

² *Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif*, retenu par le Ministère de l'Education Nationale, oct. 2003.

³ ROBERT, J.P. Dictionnaire de français langue étrangère. Editions Ophrys, Paris : 2008. P.34.

dans de nouveaux contextes, ceux de leurs villages ou villes, de leur région, de leur pays.

Notre objectif se voit plus ambitieux : partant de l'idée que "*tout transfert s'apprend, se travaille*". Nous accordons une très grande importance au transfert en situation et à la mobilisation des acquis. Dans ce cadre, nous voyons dans la confrontation des élèves à des situations authentiques, le plus grand intérêt de notre travail de recherche, d'où la mobilisation de plusieurs ressources cognitives exige que l'on crée des situations réelles d'apprentissage qui puissent amener l'apprenant à mieux exploiter ses acquis.

De plus, ce concept novateur de *situation d'intégration* n'a pas trouvé un écho favorable au sein de l'ensemble des enseignants de français, qui n'arrivent pas à le cerner et à délimiter son champ d'exploitation. Il importe dès lors, d'aider tous ceux concernés par l'enseignement du français langue étrangère (enseignants, apprenants, intervenants extérieurs...) qui veulent perfectionner l'enseignement du français langue étrangère au secondaire. Et pour mieux expliciter ce que recouvre l'acte d'enseigner en recourant à des situations complexes, nous avons retenu de Jean Pierre ROBERT ce qui suit :

« La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leurs combinaisons), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé »¹.

C'est donc une situation de réinvestissement dans laquelle l'apprenant est appelé à sélectionner les ressources nécessaires qui lui permettront de résoudre une situation complexe.

Il faut dire que c'est une tâche complexe, car il ne s'agira plus d'applications cognitives au sein desquelles élève sait parfaitement quelle norme ou quelle technique doit-il utiliser (c'est le cas de la compétence transversale). Nous supposons que face à des situations d'intégration, l'apprenant devrait détecter des savoirs et des savoir-faire qui lui serviront à la résolution d'une situation complexe proposée par l'enseignant.

La mobilisation de «ressources», qu'elles soient des capacités, des habilités, des compétences diverses ou des savoirs, se fait en action, lesquelles ne pourraient être opérationnelles que si l'apprenant faisait leur transfert vers des situations réelles et d'expression qui relèvent, bien évidemment, de son quotidien :

¹ ROBERT, J.P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris : 2008. P.34.

«L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même»¹.

Cette tâche doit mener à la mobilisation de moyens appropriés permettant à l'apprenant de résoudre un problème donné et devient ainsi, un acteur prêt à affronter l'environnement social dans le quel il doit s'engager.

Cette nouvelle approche éducative se spécifie par son caractère d'intégration et assure, de ce fait, le chemin entre la connaissance d'une part, les compétences et les savoirs d'une autre, dans les but de préparer l'élève aux nouvelles conceptions du monde, de faire de lui un élément actif dans la relation pédagogique, indépendant et apte de s'autoformer dans la vie.

En fait, la situation d'intégration permet à l'apprenant de réinvestir un ensemble de ressources, maîtriser, effectivement, des savoir-faire (savoir lire, synthétiser de l'information, exprimer son opinion...) et des savoir-agir (connaître certaines règles de la communication écrite et orale), mais il doit au préalable, faire face à une batterie d'activités prévue par l'enseignant afin d'acquérir des savoirs (en grammaire, lexique,...). C'est ensuite, qu'il doit concrétiser ce qu'il a appris en situation de réinvestissement dans un travail personnel, d'où la mobilisation d'un ensemble d'acquis. En d'autres termes, il apprend à réemployer toutes ces ressources pour mettre au point un produit final de communication (un affichage mural, un recueil de contes, des lettres ouvertes, quelques articles journalistiques....).

De cela, découle notre problématique, ce qui nous amène à émettre l'interrogation suivante :

Comment, à la lumière de l'approche par compétences, contribue-t-on à intégrer les connaissances acquises en points de langue dans les productions écrites des élèves de Troisième Année Secondaire ?

Cette interrogation nous interpelle à émettre les hypothèses suivantes :

Nous supposons qu'un savoir parfaitement intégré, intelligemment introduit par l'apprenant pourrait être au service de l'apprentissage de l'écrit. L'élève parviendrait à s'approprier une capacité réflexive qui l'amènerait à s'entraîner afin qu'il réussisse à véhiculer et mettre en action ses acquisitions.

La deuxième, et qui n'est pas de moindre intérêt que la première nous semble la plus importante, est que l'approche par compétences pourrait tenir compte d'une tâche complexe, qui mobilise à bon escient de nombreuses acquisitions issues de contextes variés.

¹ TAWIL, S., *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie, La refonte de la pédagogie en Algérie*, Programme d'appui à la réforme du système éducatif. PARE. P.47.

D'un point de vue théorique, ce travail de recherche se situe à l'intersection de la didactique et de la méthodologie, d'où il est important d'accorder une attention à l'approche par compétences qui s'attache à comprendre l'action des réinvestissements en matière de langue, tout particulièrement dans le domaine de la production d'écrits. Encore faut-il poser la question suivante : que serait l'intérêt d'une recherche en didactique des langues si elle ne contribue pas à l'amélioration de l'enseignement et à la formation des enseignants? Nous allons essayer de proposer une voie pour recenser les besoins et préoccupations qui occupent l'esprit de notre population quant à l'exploitation de situations de réinvestissement en classe et leur élaboration. Notre réflexion portera aussi sur le fait que la réalisation d'un écrit exige que l'on fasse des efforts cognitifs considérables en situation.

Ce mémoire s'organise selon trois chapitres. Les deux premiers chapitres plantent le cadre théorique qui puise des informations des ouvrages, des dictionnaires de spécialités et des articles en ligne. Nous nous attacherons, tout au long de cette partie, à l'idée de croiser les concepts qui édifient notre travail, ceux de compétence, d'apprentissage par intégration des acquis et de production d'écrits. Le troisième chapitre est consacré à la mise en œuvre des notions définies dans les deux chapitres I et II qui nous aideront à enrichir nos connaissances approfondies du terrain.

Dans le premier chapitre sera abordée la question d'une telle décision de réformer le système éducatif. Laquelle réforme ambitionne de reconstruire l'école et améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères dans un souci majeur ; visant la modernisation qui permettra à l'apprenant de renforcer ses capacités d'intégration au nouveau monde. Nous allons encore, et dans cette même idée, chercher les raisons qui ont amené à adopter une telle approche en éducation.

Dans le deuxième chapitre nous faisons intervenir les notions clés suivantes : *L'apprentissage dans l'approche par compétences, l'intégration des acquis, la production d'écrits*. Nous essayerons dans ce travail de recherche de démontrer l'importance d'une telle pratique dans une classe de français. Il s'agit tout simplement de la situation d'intégration qui nécessite, à un moment donné de classe, de mobiliser un ensemble de savoirs cognitifs et pas qu'une ressource unique, sinon elle va être considérée comme compétence transversale (celle-ci ne fait pas l'objet de notre recherche).

Le troisième chapitre constitue le cœur de ce travail puis qu'il aborde les analyses à proprement parler. Nous allons vérifier si les hypothèses avancées reflètent la réalité. Nous vérifierons, sous cet aspect, si les apprenants réemploieront ce qu'ils ont appris en classe. Nous avons choisi pour ce, le troisième objet d'étude du troisième projet du programme destiné aux élèves de troisième année secondaire, série Langues Etrangères. Nous allons vérifier l'acquisition d'une compétence cognitive syntaxique et qui correspond aux exigences de l'objet d'étude du projet. Il s'agit tout simplement de l'emploi du mode impératif dont l'objectif final est d'élaborer un appel visant à faire réagir et sensibiliser un interlocuteur réel ou virtuel.

Notre corpus s'articule autour de productions écrites d'apprenants de Troisième Année Secondaire, série Langues Etrangères. La discipline *français* est enseignée comme étant matière essentielle avec un volume horaire de 4 heures par semaine. Nous essayerons de confronter ces élèves à deux situations de réinvestissement. La première vise l'intégration d'une forme grammaticale à vérifier en situation complexe et la deuxième vise l'intégration d'une compétence, dans le but de vérifier par le biais d'une expérimentation s'ils réinvestiront ce qu'ils ont appris antérieurement en classe.

Chapitre I :

De l'intérêt de mieux spécifier la notion de compétences dans les apprentissages scolaires.

Chapitre I :

De l'intérêt de mieux spécifier la notion de compétences dans les apprentissages scolaires.

Introduction :

Ce travail de recherche se donne pour objectif l'examen de la façon dont les apprenants de troisième année secondaire acquièrent et réemploient les ressources acquises antérieurement en points de langue et leurs connaissances relatives à la situation dans laquelle ils seront amenés à confronter afin qu'ils réinvestissent ces formes d'apprentissage. Il importe que soient d'abord balisés les champs théoriques à l'interface desquels se trouve la problématique de notre travail de recherche.

Effectivement, il n'y a apprentissage que s'il y a intégration. Cette notion d'apprentissage fait appel à plusieurs champs d'étude que ces deux premiers chapitres se donnent pour but d'examiner.

Dans le premier chapitre sera convoquée la question de l'adoption de l'approche par compétences dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

1. Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence :

1-1. Compétence :

Pour Jean-Pierre CUQ « *ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* »¹, s'inspirant des travaux de CHOMSKY, qui selon lui, se réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales qui rendent capable, un natif, de produire et reconnaître les formes correctes. Et de HYMES, qui à son tour, propose le concept de compétence communicative désignant « *la capacité de construire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication à laquelle seront confrontés des facteurs externes qui le conditionnent.* »². A savoir encore, que ces deux premières compétences citées par CUQ, de compétence linguistique et communicative dérivent d'une grande autre compétence, recouvrant le concept de compétence socioculturelle.

A la manière de CUQ, Jean Pierre ROBERT cite dans son *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E* la définition de compétence, qui met en avant les savoirs et les savoir-faire.

Pour sa part, ROMAINVILLE cité dans le cahier du CRASC n°16³, définit la compétence comme l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir devenir, qui permettent, face à une famille de situations complexes, la résolution de ce qu'on appelle *problèmes* en pédagogie.

Philippe MEIRIEU n'épargne aucun effort pour définir ce que c'est qu'une compétence :

« *Savoir vérifier qui met en jeu une ou deux capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.* »⁴. Selon lui, « *il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence, ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité.* »⁵

Il distingue ainsi, deux types d'acquis sur lesquels repose l'activité d'apprentissage : « *compétence* » et « *capacité* ». Il nomme compétence « *tout savoir, connaissance et représentation mentale, et capacité, un savoir-faire. Ces deux formes ne sont pas isolables, dans le sens où une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur le vide.* »⁶

¹ CUQ, J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

² *Idem.*

³ BENNACEUR, B., *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Les cahiers de CRASC*, n°16, 2009.

⁴ MEIRIEU, P., *Apprendre...oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.

⁵ *Idem.*

⁶ *Ibidem.*

D'un point de vue pédagogique, une compétence « désigne un savoir-faire sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs. »¹. Cité dans un texte signé par Aicha BENAMAR, paru dans un numéro du cahier du CRASC consacré à l'approche par compétences et remet en question quelques pratiques enseignantes.

Une compétence est donc l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. »², elle exige que l'on mobilise un ensemble de ressources désignées selon ROGIERS par « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents type, etc. »³

Il importe de dire encore, que ce réinvestissement des acquis s'inscrit dans une dimension sociale et utilitaire et « présente un caractère significatif pour l'étudiant. »⁴, en rapport avec une famille de situations. Nous admettons dès lors que la compétence d'écrire une lettre à un ami, n'est pas la même que la compétence d'écrire une lettre à une autorité compétente, chacune sa situation de communication et ses stratégies de rédaction.

1-2. Compétence et capacité :

Diverses études ont mis en lumière les caractéristiques d'une compétence. Ce terme de plus en plus introduit dans les textes officiels qui prônent une base commune de connaissances et de compétences. Les développer est, en toute manière, la nouvelle mission de l'école, en témoignent les programmes scolaires aujourd'hui qui s'articulent autour de compétences à développer.

Cette notion de compétence gravite autour de cinq caractéristiques. Selon ROGIERS, une compétence comporte plusieurs connaissances mises en relation et « fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources. »⁵, elle s'applique à une famille de situations et a un but déterminé, elle est encore à caractère disciplinaire, liée, de ce fait, à une discipline ou plusieurs. Enfin, elle est évaluable, à partir du moment où elle vérifie l'état d'acquisition d'une compétence et de la réalisation d'une tâche.

¹ BENAMAR, A., *Du programme au curriculum en sciences de la nature*, In Les Cahiers du CRASC, n°16, Oran : 2009.

² Décret *MISSIONS*, art. 05, 1997. Disponible en ligne sur le site : <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557> consulté le 1/11/2009.

³ ROGIERS, X., *Compétences et situation d'intégration*. Fichier pdf, version téléchargeable en ligne sur : <http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>, consulté le 2/11/2009.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*

Il en va autrement pour une capacité, laquelle est définie comme étant « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible ...* »¹. ROGIERS affirme encore qu'il s'agit d'une activité que l'on exerce et ne se développe que si l'on recherche la variété de contenus la plus grande possible. Pour développer une compétence, il faut au préalable restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence à démontrer. L'apprenant est donc soumis à une variété de situations, nécessaire, mais limitée, dans le sens où elle se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

En outre, et selon le même auteur, une capacité est à caractère transversal et transdisciplinaire, se mobilise dans un ensemble de disciplines à des niveaux divers. Elle a aussi un caractère évolutif et se développe tout au long de la vie, telle que la capacité d'observer, de mémoriser, de sérier, de classer, de comparer, d'identifier..., de ce fait, les termes d'habileté et d'aptitude, semblent être plus proches du concept de capacité.

Enfin, elle n'est pas évaluable, on ne peut pas mesurer la mise en œuvre sur des contenus, on ne peut encore pas mesurer la maîtrise d'une capacité à l'état pur, sur par exemple des situations, ou des contacts avec l'environnement. On ne peut pas évaluer un apprenant qui, à l'issue d'une séance de conjugaison qui porte sur l'indicatif présent, conjuguera le verbe "finir" au temps et au mode proposé. C'est la raison pour laquelle on les évalue à travers les compétences terminales, en fin de trimestre ou en fin d'année.

Son caractère évolutif et progressif laisse une chance à l'acquisition des compétences. Il importe de dire, que ces deux notions sont étroitement liées. Si une compétence s'acquiert, c'est parce que les capacités qui la fondent se réinvestissent d'une manière évolutive sur des situations qui deviennent de plus en plus opérationnelles, entre autres, ces mêmes capacités se développeraient à chaque occasion où les apprenants seront confrontés à des situations pointues, en d'autre terme, ce serait l'occasion de mettre en exercice des compétences.

2. Les différents aspects de la notion de compétence :

2-1. Les savoirs cognitifs :

Ces premiers aspects de compétence sont comparables, dans un sens, aux savoirs définis par LE BOTERF (1995) :

« Ils visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus, ... ils servent à en décrire et en expliquer les »

¹ PERRENOUD, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos au savoirs ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.

composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement, ou de transformants. Il s'agit d'un « savoir que » (knowing that) plutôt que d'un « savoir comment » (knowing how) »¹.

Les savoirs théoriques sont relatifs aux différentes variables qui affectent le déroulement de l'activité cognitive. J. FLAVELL (1992) conçoit que ces connaissances influeraient de manières différentes les activités cognitives des enfants et des adultes, et participent à la sélection, l'évaluation et l'abandon des objectifs et des stratégies durant l'action, selon lui, ces savoirs conceptuels sont stockés en mémoire à long terme. Brown, encore, affirme que l'individu doit être capable de reprendre les connaissances d'une manière souple, en les adaptant aux diverses situations, et doit faire appel à sa capacité de compréhension de divers composants du système cognitif participant à l'action.

Aujourd'hui, ce terme est désigné par un « *savoir déclaratif* », lequel doit précéder nécessairement les savoir-faire opérationnels (Jean-Pierre CUQ). Ces savoirs ont un caractère « *tacite* », dans le sens où ils peuvent être acquis sans que l'individu n'en soit conscient.

Cette constatation est reprise par Xavier ROGIERS qui oppose développement des connaissances à celui des savoir-faire généraux « *transversaux* » et attire l'attention sur la nécessité de ne pas nier l'importance des apprentissages ponctuels et analytiques des connaissances.

Enfin, ils ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.

2-2. Les savoir-faire :

Cette opposition savoir / savoir-faire est aujourd'hui exprimée sous la distinction des termes : connaissances déclaratives (conceptuelles) et connaissances procédurales, à savoir encore que le terme déclaratif renvoie au langage. Les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées et sont de l'ordre du discours.

Les connaissances procédurales se montrent dans l'application, elles sont donc, de l'ordre de l'action. Savoir une règle de grammaire, un théorème de mathématique, une loi physique constituent des connaissances déclaratives, tandis que, savoir utiliser une règle de grammaire dans une phrase, un théorème de mathématique dans la résolution d'un problème relève des connaissances procédurales. Une question didactico-pédagogique est celle du passage des unes aux autres. Ces savoirs procéduraux désignent, d'après PERRENOUD, « "Un savoir comment faire", "un savoir y faire" et une "compétence élémentaire". »²

¹ LE BOTERF G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : éd. d'organisation, 1995.

² PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

Britt-Mari BARTH, dans une interview qui figure dans le Blé n° 91 emploie déjà le mot "faire " et affirme qu'« *il n'y a de savoir-faire hors contexte* »¹, tout savoir est donc contextualisé. Elle ajoute : « *il n'y a pas non plus de savoir-faire ou de compétence sans opérations mentales. La pensée se déploie dans une activité qui prend sens par son contexte. Il n'y a pas non plus de savoir-faire sans savoir, sinon on ne saurait pas ce qu'il faut faire* ».²

Une compétence n'est pas innée, ceci, nous amène à dire que, pour être compétent dans un domaine donné, nécessite que l'on sache utiliser des outils (y compter les opérations intellectuelles telles que analyser, synthétiser, abstraire), le langage et les techniques faisant partie de ce domaine.

Les apprenants sont, dès lors, appelés à apprendre à employer ces outils, ces langages et ces techniques dans des situations différentes car, développer une compétence n'exclut pas le contexte dans lequel ils seront appelés à réinvestir leurs acquis.

Pour Xavier DEBEAUCHESN « *l'apprentissage ne se limite pas à la maîtrise d'une situation à un moment donné* »³. Il privilégie l'acte d'apprendre dans des situations complexes, mettant en place non seulement des connaissances, mais aussi le processus selon lequel les apprenants prennent conscience de leurs propres pensées, de leurs démarches et de leurs méthodes afin de les réemployer dans de nouvelles tâches. C'est ce que, d'ailleurs, Britt Mari BARTH défend fortement, que le plus important dans un premier moment est de " *savoir ce que qu'on fait quand on pense*"⁴

Les recherches faites en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation montrent que l'apprentissage serait facilité et perfectionné si l'apprenant prenait conscience de son propre style d'apprentissage. Christine BESNARD⁵ développe à son tour l'idée de stratégies d'apprentissage développées par l'apprenant, et de stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants qui pourraient eux aussi devenir plus efficaces dans leurs manières d'enseigner. L'enseignant deviendra ainsi un guide attentif qui stimule la curiosité de ses apprenants afin de les aider à progresser dans leurs parcours scolaires.

¹ Interview réalisée avec Britt-Mari BARTH in Blé91, Inspection académique de l'Essonne, n°24, 2006. Disponible en ligne sur : <http://www.pédagogie91ac-versailles.fr/ble/24.pdf>, consulté le 17/11/2009.

² Idem.

³ BEAUCHESN, X., *Apprendre par les compétences*, Cepec. Disponible en ligne sur : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle2/apprencomp.htm>, consulté le 19/11/2009.

⁴ (Britt Mari BARTH) Op.cit.

⁵ BESNARD, C., *Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues*, Réflexions et pratiques pédagogiques, in Français dans le monde, n°294. Disponible en ligne sur le site : <http://www.fdlm.org/file/numeros/fdmart.php3?cle=294713> consulté le 12/11/2009.

2-3. Les savoir- être :

Depuis quelques années, il n'est pas possible d'attribuer à l'école l'objectif d'approvisionner tous en savoir encyclopédique minimal. Ainsi, se sont rajoutés aux savoirs cognitifs des apprentissages sur les démarches de travail, et des " *façons de faire*". Il est, dès lors, capital de mettre en place des contextes d'apprentissage dans lesquels les apprenants sont appelés à sélectionner les connaissances et les démarches à employer. Bref, à réinvestir leurs acquis.

Cependant, le terme de savoir-être a trouvé une nouvelle vigueur. D'après Jean-Pierre CUQ, l'apprenant se situe dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'auteur ajoute aussi que « *l'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer "savoir- être" pas "savoir se comporter" »¹*

Ceci renforce l'idée issue de diverses synthèses qui affirment que l'école permet d'acquérir outre des savoirs cognitifs et des savoir-faire, des " *savoir- être*".

Nombreux sont les travaux qui montrent que l'apprenant compétent aux yeux de son maître est celui qui répond aussi bien à ses exigences explicites à l'égard de la tâche scolaire qu'à ses attentes implicites qui concernent les comportements scolaires (la prise de la parole, interaction, implication dans le travail). Des notions telles que l'estime de soi, l'estime de soi scolaire, l'auto-évaluation ou encore le rapport au savoir ont fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de la psychologie. De multiples approches de définition de ces concepts, ont amené les psychologues à chercher, à mettre en évidence et à expliquer les liens entre ces différentes dimensions de l'expérience subjective des apprenants.

3. Quelle complémentarité entre ces trois types de compétences ?

Il existe, en effet, une certaine complémentarité entre ces trois familles de compétences (connaissances déclaratives, connaissances procédurales et savoir-être). Il faut noter encore qu'afin de développer et s'approprier certains savoirs théoriques, la disposition de savoir-être particuliers est absolument primordiale, tels que savoir écouter, se concentrer, se taire, comprendre le langage employé par l'enseignant.

Encore, faut-il ajouter qu'ils sont indissociables et combinés harmonieusement dans un ensemble cohérent de connaissances, d'aptitudes et

¹ CUQ. J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

d'attitudes que doivent acquérir les apprenants lors de leurs parcours de formation, il revient, donc à l'enseignant de créer des situations concrètes afin de mieux les placer. Il faut préciser à ce titre que de nombreux travaux ont mis en question le lien positif qui lie l'estime de soi à la réussite académique. Une image négative de soi ou un manque de confiance en soi peut être un signe d'inhibition et d'incompétence, nous le rappelle LE BOTERF.

4. Compétences transversales et compétences disciplinaires :

Outre ces trois aspects de compétences (savoirs cognitifs, savoir-faire, savoir-être) que nous avons distingués précédemment, il nous a semblé nécessaire de citer un dernier critère susceptible de rendre compte de la notion de compétence : le caractère transversal ou spécifique de la compétence.

Le terme de transversalité renvoie à des compétences très générales qui s'appliquent à plusieurs disciplines telles que repérer de l'information, traiter de l'information,...Elles constituent des mesures importantes pour les apprentissages, mais elles sont difficilement évaluables en tant que telles, raison pour laquelle on se réfère plutôt à des compétences terminales définies dans les programmes scolaires, qui mènent essentiellement à l'évaluation des acquis des apprenants en fin de séquence ou en fin d'année. La notion de compétence est d'après ROGIERS nécessaire car « *elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs* »¹

Pour le même auteur, une compétence a un caractère souvent disciplinaire car elle vise à résoudre des problèmes liés à la discipline. Elle repose nécessairement sur des connaissances cognitives qui lui sont attribuées. Cependant, il estime que pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux et fondamentaux tels que argumenter, s'exprimer oralement ou par écrit, avoir une estime de soi, vérifier, analyser, participer, travailler en groupe, se manifester en classe...

Un autre caractère spécifique à l'approche par compétences qui, selon l'auteur, est interdisciplinaire qui met l'accent sur les contenus d'enseignement. Dans cette perspective, l'accent est mis sur le fait qu'un ensemble de "*savoir-faire génériques*" est commun aux différentes disciplines. L'important serait de doter l'apprenant d'un bagage intellectuel nécessaire afin de le préparer à son environnement et au monde en changement permanent :

"Cette approche affirme toute fois que l'important est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio affectif transversal pour

¹ ROGIERS, X., *L'approche par compétences dans le système éducatif algérien*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS : 2006.

faire face aux exigences des différentes disciplines [...] parce que, la perspective est de dépasser progressivement le découpage en discipline"¹.

Les recherches en sciences sociales permettent de surpasser cette opposition entre transversalité et compétences disciplinaires. Ainsi pour REY, les compétences scolaires ne sont pas utilisables dans la vie courante, elles contribuent toutefois à initier les jeunes à la vie professionnelle civique ou personnelle, et à développer des compétences plus transversales aux disciplines. Nous retenons de l'auteur la définition suivante :

« des savoir-faire ou disposition qu'on pourrait repérer ou tenter de construire chez les élèves et qui seraient communs à plusieurs disciplines ou du moins qui ne serait pas spécifiques à telle ou telle »².

Une idée surgit de cette définition, qu'une compétence transversale se rapporterait davantage à un savoir-faire ou un savoir-être (des savoirs méthodologiques), et moins à un savoir théorique (savoir comportementaux liés à l'estime de soi ou au comportement adéquat adopté pour résoudre un problème ou aborder une situation).

5. Une vogue de compétences en éducation scolaire :

Née du constat que l'école enseignait très souvent des savoirs passifs, morts, loin d'être exploités dans des réalités extérieures, la notion de compétence issue du domaine de la profession, a trouvé un écho plus favorable au sein des réformes pédagogiques afin d'articuler de manière plus appropriée les savoirs et leur mise en action dans le monde extérieur. Nous l'avons bien dit auparavant. "*L'échec scolaire est motif d'inquiétude et de souci au sein de l'ensemble de la société...*" Pour améliorer les chances de réussite de chacun des apprenants, le ministère de l'éducation a entrepris une nouvelle réforme de l'éducation, et s'est engagé dans une révision profonde des programmes à tous les niveaux d'enseignement afin de mettre ceux-ci en conformité avec la doctrine dite de "*l'approche par les compétences*".

Nul n'ignore que l'objectif de toute action pédagogique, et ce depuis la nuit des temps, est de faire acquérir aux élèves des savoirs. Or, les tenants de cette doctrine ne cachent pas le lien étroit entre leur doctrine et l'évolution récente des attentes et des discours du monde économique en matière d'enseignement.

¹ ROGIERS, X., *L'approche par compétences en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève: 2008. *IBE Working Papers on curriculum's issues*. Disponible en ligne sur : www.ibe.unesco.org/publications. consulté le 15/11/2009.

² REY, B., *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris : 1998.

Dans ce contexte de transformation et de tumulte, l'état algérien a opté pour une approche qui privilégie l'action réfléchie et répond aux exigences du développement économique, social et culturel, ainsi qu'aux besoins de sa modernisation et d'ouverture sur le monde extérieure.

En réalité, les conditions défavorables dans lesquelles baignait l'école fondamentale, ont entraîné de façon progressive, l'abaissement du niveau de scolarisation des élèves et un recul remarquable de la maîtrise de la langue française.

Devant cette situation alarmante, l'Etat algérien a décidé, il y'a 10 ans, de procéder dans une révision profonde et complète des démarches d'enseignement, des programmes, des contenus, et des manuels scolaires.

6. L'école, bouc émissaire de l'échec scolaire, sic !

Depuis plus de vingt ans, l'école algérienne supporte une situation qui paraît à beaucoup irrémédiable et ce, malgré tous les efforts que l'Etat a engagés depuis longtemps vis-à-vis de l'enseignement. Cependant, en ce qui concerne l'éducation, l'Etat s'est surtout préoccupé de certaines valeurs comme la démocratisation, l'unification, l'arabisation et d'autres.

Dans le faisceau des explications relatives au système éducatif algérien et sa crise d'échec, l'école assume seule la responsabilité des crises qui émaillent la vie de la société.

Certes, l'école a été toujours considérée comme un lieu de transfert des connaissances, un endroit mythique pour préparer l'homme de demain à la modernisation, à la citoyenneté, à la mondialisation. Ce dysfonctionnement, dont tout le monde parle, cette dégradation des valeurs, cette augmentation des taux d'échec et de déperdition scolaire, l'école, semble être responsable! Nul n'ignore, que l'école algérienne connaît une grave situation, mais, faut-il reprocher à l'institution "*maillon faible*" de la société, dans sa globalité de n'avoir pas réussi à donner aux jeunes étudiants les moyens de se positionner dans une expression culturelle qui soit le miroir fidèle des préoccupations de l'élite sociale, s'il est tautologie, c'est bien celle qui constitue à dire que « *l'échec scolaire n'est pas tant l'échec aux examens. Ce serait plutôt cette accumulation de déficiences tout au long des cursus qui fait que plus on avance dans les études et leur complexité, moins on peut s'adapter au changement et à la nouveauté* »¹. Une crise de confiance est installée entre l'institution et la société, particulièrement entre l'école et les jeunes est due selon Tahar KACI à l'insuffisance de formation professionnelle des enseignants, du savoir et son statut dans la société et l'école, à la « *pédagogie procédurière basée sur la reproduction de modèles peu efficaces et mal maîtrisés* »², et à ce décalage entre la politique de formation et la politique de développement économique qui entraîne le progrès pédagogique.

¹ KACI, T., *Réflexions sur le système éducatif*, Casbah, Alger, 2003. P.131.

² Idem. P.136.

C'est dans ce contexte que nous semble se loger le fond du problème. De placer l'école dans l'incapacité d'exercer une action positive sur les processus de développement de la société et des individus. C'est pourquoi, l'Etat algérien s'est engagé vigoureusement dans un projet ambitieux, celui de réformer l'école afin de répondre aux nouvelles exigences du monde.

7. La réforme du système éducatif :

7-1. L'installation d'une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) mai (2000):

157 membres ont été choisis en raison de leur qualification et compétence en matière d'éducation et de formation, chargés d'établir un diagnostic en vue de proposer une solution aux problèmes épineux qui touchent le secteur éducatif.

Cette commission, composée d'éminentes personnalités du monde de l'éducation, a dû travailler une année avant de pouvoir remettre son rapport en mars 2001. Cette série de conclusions sera soumise à l'examen approfondi du gouvernement.

Le souci d'adapter l'école aux nouvelles exigences de rationalités et de performances a occupé profondément l'esprit des membres de la commission, c'est d'ailleurs dans cet esprit que l'UNESCO à travers le programme d'appui de réforme montre à quel degré l'attention accordée par le gouvernement algérien à la réforme de l'éducation semble avoir « *correctement mentalisé l'impératif de restriction de son système d'enseignement selon les nouvelles exigences scientifiques et technologiques* ». ¹

7-2. La réforme de l'éducation :

Taux élevés d'abandons et de déperditions scolaires, contenus inadéquats et méthodes inadaptées, taux d'échec élevés aux examens du baccalauréat, chômage, sont autant de problèmes auquel l'école algérienne doit nécessairement, dans l'urgence, faire face. Il paraît donc tout à fait légitime que dans un projet de rénovation, la refonte de la pédagogie constitue un passage obligatoire vers de nouvelles conceptions qui répondent mieux aux besoins de la préparation des jeunes, futurs citoyens, au nouveau contexte d'intégration sociale et économique.

7-3. Changement de paradigme :

Dans cette perspective, il paraît indispensable de concevoir de nouveaux programmes et contenus en conformité avec les nouvelles exigences du monde, ceux-

¹ TOUALBI-THAALIBI, N., La réforme de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation, PARE. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, 2005.

ci visent à améliorer la qualité des apprentissages et exigent nécessairement une "rupture" pédagogique avec celle qui l'a précédée. Ce choix se définit par une nouvelle approche dite "l'approche par les compétences" (A.P.C.) qui place l'apprenant, acteur principal de l'acte pédagogique, au centre des apprentissages et donne une "autonomie" à l'enseignement.

Dérivée du constructivisme, cette approche que l'on qualifie de nouvelle, est une occasion, pour l'apprenant, de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, d'installer des habilités et des capacités. Bref, de devenir compétent en agissant de façon intelligente face à des situation-problème.

Il convient dès lors, non pas d'opposer *savoir* et *compétence*, mais, « de souligner l'interaction fondamentale entre savoir et compétences ».¹

Cette constatation est reprise par PERRENOUD qui insiste sur le fait que cette distinction entre savoirs et compétences est à la fois "fondée" et "injustifié" :

- « Elle est injustifiée, parce que la plus part des compétences certains mobilisent certains savoirs; développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs, au contraire.
- Elle est fondée, parce que l'on ne peut développer des compétences à l'école sans limiter le temps dévolu à la pure assimilation de savoirs, ni sans mettre en question leur organisation en disciplines cloisonnée.»²

Selon BOUALLAG, professeur à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou « l'approche par les compétences ne constitue pas dans le domaine de l'enseignement, une évolution indépendante de la pédagogie par objectifs »³. Il ajoute encore que « la pédagogie par objectifs s'est renfermée dans son operationalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, par conséquent en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant »⁴

¹ HOGENBOOM, J-P. , *Fondements d'une didactique des compétences*, 2001. Disponible en ligne sur : <http://www.restode.cfwb.be/francais/profs4/04Reflexions/Download/JPH-Fondemets-Didactique.pdf>, consulté le 16/12/2009.

² PERRENOUD,P., *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.

³ BOUALLAG, M., *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, Université Mouloud MAMMERI- Tizi-Ouzou, Algérie. Disponible en ligne sur le site : [\[http://lycee.webnode.com/news/de%20l%27approche%20par%20les%20objectifs%20c3%a0%20l%27approche%20par%20les%20competences/\]](http://lycee.webnode.com/news/de%20l%27approche%20par%20les%20objectifs%20c3%a0%20l%27approche%20par%20les%20competences/) consulté le 9/12/2009.

⁴ Idem.

L'école algérienne a donc changé de peau, et ce changement « *se traduit par une évolution des méthodes allant d'un accent traditionnel sur le processus d'enseignement vers une attention accrue à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur l'apprenant; de méthodes didactiques axées prioritairement sur la mémorisation et la transmission des savoirs vers la construction des connaissances et le développement des capacités d'analyse, de synthèse et d'application; d'une importance presque exclusive accordée aux seules connaissances vers une préoccupation pour le développement des compétences de base.* »¹

Le tableau ci-dessous élaboré par le chef de projet à l'UNESCO, Sobhi TAWIL, résume clairement les points avancés précédemment.

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des compétences
L'évaluation formative	L'évaluation sommative
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés & domaines de savoir

Tableau n° 1 : *changement de paradigme au niveau de la pédagogie.*²

Ce changement même se traduit par une volonté de mettre terme à l'échec massif vécu par la population " élève", ce phénomène n'est pas nouveau et il n'est pas spécifique à l'Algérie. La mise en place d'une réforme du système éducatif est un signe d'inquiétude qui existe par rapport aux chiffres de cet échec.

Le tableau ci-dessous présente l'évolution quantitative des bacheliers depuis l'indépendance jusqu'à 2008.

Année	Présents	Admis	Taux de réussite	Total cumulé des admis
1962 à 1998	/	/	/	1 041 437
1998/1999	344 391	84 874	24.64%	1 126 311
1999/2000	339 686	109 690	32.29%	1 236 001
2000/2001	346 535	119 438	34.47%	1 355 439
2001/2002	350 720	115 463	32.92%	1 470 902
2002/2003	390 228	115323	29.55%	1 586 225

¹ TOUALBI-THAALIBI, N., *La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO : 2006.

² TAWIL, S., *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. PARE, 2006.

2003/2004	413 109	175 658	42.52%	1 761 883
2004/2005	345 107	128 674	37.29%	1 890 557
2005/2006	375 594	192 121	51.15%	2 082 698
2006/2007	389 110	207 302	53.29%	2 289 980
2007/2008	162 936*	81 829	50.22%	2516525
	262942**	144 716	55.04%	

Tableau n° 2: *Evaluation quantitative des bacheliers.*¹

* Ancien régime

** Nouveau régime

Période	durée	Total des bacheliers
1962 à 1999	58 ans	1 126 311
2000 à 2008	9 ans	1 589 547(sans rachat)

Tableau n°3 : *Total cumul des reçus au baccalauréat de 1962 à 2008*²

Le tableau n° 3 montre que les taux de réussite calculés durant les 9 dernières années (de 2000 à 2008) semblent être plus élevés que ceux calculés durant les 38 années précédentes (de 1962 à 1999). De cette manière, la diminution de l'échec se transforme en un allongement vers les études universitaires. Sans pour autant négliger l'importance d'une perspective qui envisage l'augmentation des taux de réussite d'année en année dans le cadre d'une réforme éducative, comme preuve d'amélioration, l'interrogation liée aux facteurs associés à l'échec nous a semblée pertinente. A savoir encore, qu'il n'est pas de notre intérêt, d'amener une étude sur les différentes méthodologies apparues, mais cette recherche porte essentiellement son attention sur ce que pourrait permettre cette nouvelle pédagogie aux renforcements des acquis, en s'appuyant d'abord sur le constat des difficultés des élèves en matière de production écrite qui nécessite une mobilisation de ressources cognitives.

Certes, cette nouvelle démarche offre aux élèves une possibilité de réinvestir leurs acquis dans l'actualisation de certaines tâches proposées par l'enseignant, elle est, de ce fait, "*porteuse de sens et d'apprentissage*". Selon PERRENOUD « *L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations* »³.

Les connaissances des élèves relatives aux opérations de la production d'écrits semble leur causer des problèmes, englobent à la fois leurs compétences

¹ BENBOUZID, B., La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbahs éditions : 2009.

² (BENBOUZID, B.) Op., cit. 2009.

³ PERRENOUD, P., *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 2000

linguistiques : vocabulaire, de grammaire, de construction de phrases...et les processus rédactionnels qui nécessitent un savoir-faire. Ces problèmes sont, à notre avis, en lien avec les aspects complexes de la rédaction. Pour cela, l'approche par compétences propose des situations didactiques dans lesquelles les élèves seront amenés à réinvestir leurs acquis antérieurs dans les différentes productions écrites, de cette manière, les apprenants construisent eux-mêmes leurs propres connaissances, car « *connaître c'est faire. Faire, c'est appliquer une connaissance on un réseau de connaissances* »¹.

En somme, l'approche par objectifs des programmes des années quatre vingt consistait à morceler les connaissances. Ainsi, savoir écrire, se découper en nombre de petites choses à effectuer en classe, et l'intérêt d'une telle pratique ne semblait pas motiver les apprenants qui finissent généralement par se désintéresser, abandonner, échouer, etc., et le peu d'entre eux qui réussissent se trouvaient dans des situations où ils ont perdu ce qu'ils ont appris à l'école. Or, l'approche par compétences offre de nouvelles démarches qui facilitent l'apprentissage aux élèves et aident à renforcer ce qu'ils savent.

Ce nouveau courant pédagogique se réfère aux théories de l'apprentissage, plus particulièrement à la théorie constructiviste, la théorie néo constructiviste et la théorie cognitive.

8. Les théories de l'apprentissage :

8-a. La théorie constructiviste :

Piaget suppose que le sujet apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions *ininterrompues* avec les objets ou les phénomènes. Autrement-dit, l'apprenant doit développer son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation. Le constructivisme serait donc « *une théorie du connaître (actif) plus qu'une théorie de la connaissance (passif) parce que l'action es t le moteur du développement cognitif* »², car aujourd'hui, il est question de faire pour savoir et non pas savoir pour faire.

D'un point de vue constructiviste, apprendre c'est assimiler et s'accommoder, ces deux actions ont des fonctions cognitives, elles cherchent à comprendre comment les connaissances(un savoir, un savoir-faire déjà appris) fonctionnent pour avoir accès à « *l'inconnu à partir du connu* »³, de ce fait, l'assimilation serait l'application de certaines connaissances antérieures(déjà mises en

¹ DOMENICO MASCIORTA, M., *Le constructivisme en termes simples*, In vie pédagogique n°143- Avril-mai 2007. Disponible en ligne sur : www.viepedagogique.gouv.ac.ca/numeros/143/vp143_48-52.pdf, consulté le 12/12/2009.

² Idem.

³ Ibidem.

place) et l'accommodation serait la transformation des connaissances (ce processus pourrait renouveler ces connaissances anciennes) afin de pouvoir s'adapter aux nouvelles situations.

Dans cette même vision, les travaux de VYGOTSKY privilégient une démarche historico-culturelle de l'apprentissage. Il estime que l'apprentissage de l'enfant se renoue avec son environnement social. Le contact avec autrui lui permet de construire des outils de pensée qu'il peut se les approprier. C'est par la suite, à l'aide d'un médiateur que l'apprenant intériorise et assimile des outils de pensée.

Quant à Bruner, il a insisté sur le fait qu'une structuration cohérente des connaissances pourrait offrir de fortes chances à l'appropriation des savoirs.

8-b. Le néo constructivisme:

Ses pionniers envisagent le savoir de par sa socialisation. De ce fait, la qualité de l'apprentissage est améliorée suite aux conflits socio-cognitifs qui permettent la réorganisation des points de vue. L'approche par compétences prône les travaux de groupe dans le cadre de résolution de problèmes ou de la réalisation d'un projet collectif.

8-c. La théorie cognitiviste :

Dans cette perspective, le fait que l'élève soit conscient du processus de son apprentissage, l'aide à améliorer ses résultats. Cet apprentissage, est en corrélation avec le traitement de l'information. La théorie cognitiviste s'intéresse donc à la manière dont l'apprenant résout un problème, réalise des projets et prend conscience des démarches effectuées.

Ce courant théorique, en adoptant le postulat de base que penser c'est transformer l'information, donnera lieu au développement d'une psychologie dite du "*traitement de l'information*".

9. L'installation de compétences au moyen de projets :

Un curriculum qui prévoit la construction de compétences doit faire appel à de nouvelles démarches pédagogiques qui sous-tendent une nouvelle façon d'organiser le travail scolaire. Du fait, le projet est l'un des moyens des plus propices si l'on veut installer et développer des compétences chez l'apprenant.

PERRENOUD semble trouver une réponse à une question qui lui paraît centrale : « *A la question de savoir comment développer des compétences dans les écoles, l'on répond volontiers. En engageant les élèves dans des démarches de projets.* »¹. D'après l'auteur, un projet pédagogique doit prévoir deux moments de développement des compétences en corrélation avec une "famille de situations."

- « *acquérir les ressources nécessaires, les intégrer à des champs conceptuels ou à des ensembles de capacités complémentaires.*
- *apprendre à s'en servir vite et bien pour agir dans des situations complexes* »².

Au sujet de ressources et d'entraînement, l'enseignant, selon Marcant ANDRE a une double mission, celle d'enseigner bien naturellement, et celle de créer des situations qui favorisent le renforcement des connaissances déjà pré-établies (pré-acquis). Il part du principe que "tout apprenant dispose de connaissances". Il serait donc opportun de prévoir un ensemble de situations qui mènent non seulement à identifier des connaissances acquises, mais s'attachent à émerger « *les conceptions initiales de l'apprenant concernant les savoirs visés* »³. Il estime encore que :

« *Cette identification des acquis, facilite la mise en place d'un environnement où les élèves, par un processus de transformation, développent de nouvelles connaissances à partir à la fois du savoir existant et de nouvelles informations* »⁴.

Ainsi, la finalité de l'enseignement du français en 3^e Année Secondaire ne peut se dissocier des objectifs assignés à l'apprentissage en 2^e A.S et en 1^{ère} A.S, car la 3^e A.S, telle présentée dans le curriculum de français est une année qui parachève le cycle d'enseignement secondaire et vise a priori à renforcer les apprentissages conçus du cycle.

10. Le curriculum de 3^e année secondaire:

Les curriculums algériens proposés par la commission nationale des programmes depuis 2003, s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences. Ceux-ci mettent l'accent sur le développement intégral de l'apprenant, et prennent en charge non seulement ses connaissances mais aussi son épanouissement et son développement cognitif, psychomoteur et social à l'intermédiaire des expériences de vie auxquelles il sera confronté sous la responsabilité de l'institution éducative.

¹ PERRENOUD, P., *Mettre les démarches de projet au service*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 2003.

² Idem.

³ ANDRE, M., *Quelques pages pédagogiques*, Académie : Guyane : 2009.

⁴ Idem.

Le curriculum de 3^eA.S pour le français définit l'Objectif Terminal d'Intégration (*O.T.I*) du cycle, et vise à finaliser et à renforcer les apprentissages de la langue française, langue étrangère.

Cet *O.T.I.* est en lien avec des tâches à exécuter et traduit au terme d'un cycle le projet de sortie de l'élève.

Du fait, l'opérationnalisation d'un profil de sortie dans un curriculum induit de manière directe le type d'épreuves sur lesquelles repose l'évaluation certificative (le cas ici, de l'examen du baccalauréat). Le profil de sortie, tel exprimé dans le curriculum de 3^eA.S étant un « *profil en termes de familles de situations complexes auxquelles l'élève doit faire face de manière contextualisée et personnalisée [...] ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles; l'élève y est vu dans tout à travers son potentiel à " savoir agir" de manière critique dans un environnement évolutif* »¹.

Le concept de curriculum est nouveau par rapport au programme, il détermine le profil de sortie d'un cycle ou d'une année qui se traduit en *O.T.I.* Lequel profil renvoie à deux ou trois compétences de base par année (c'est le choix de l'institution).

Le schéma suivant illustre ce que nous venons d'expliquer :

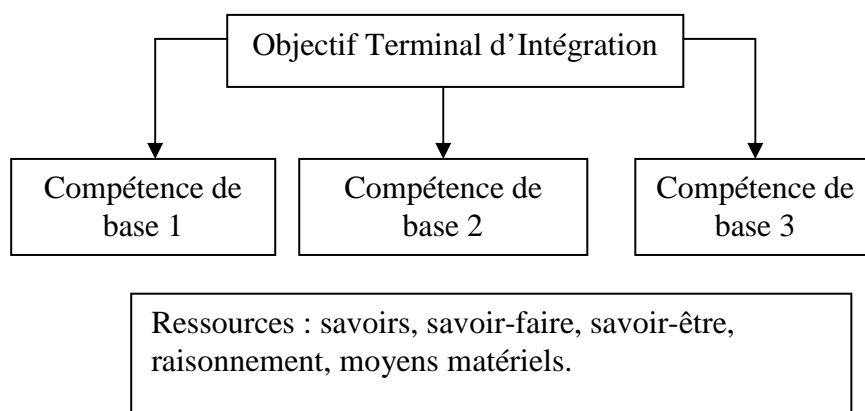


Schéma 1 : *l'objectif terminal d'intégration et ses constituants.*²

Chaque compétence de base investissent des ressources et à chaque compétence terminale (de base) sont associées des situations " cibles".

Les compétences terminales se répartissent sur l'ensemble du programme de français, à l'écrit comme à l'oral, en réception et en production, et définissent les outils linguistiques nécessaires à l'expression.

¹ ROGIERS, X., *L'approche par compétence en Afrique Francophone : quelques tendances.* Genève : 2008.

² BENAMAR, A., *Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie, In l'approche par compétences et pratiques pédagogiques,* Les cahiers du CRASC, Casbah Editions, n°16, Oran : 2009. P. 15.

En effet, la notion d'un objectif terminal d'intégration en 3^e A.S exige que l'on se fixe en un premier lieu les concepts et les objectifs à la fois généraux (par rapport à une séquence) et spécifiques (par rapport à une séance).

Les compétences du curriculum ont également adopté une terminologie particulière afin de mettre en œuvre les programmes.

Voici une liste des termes largement utilisés dans l'écriture du programme de 3^e A.S :

- 1- finalité.**
- 2- profil de sortie.**
- 3- profil d'entrée.**
- 4- compétences disciplinaires.**
- 5- compétences transversales.**
- 6- compétences à l'oral (réception et production).**
- 7- compétences à l'écrit (réception et production).**
- 8- contenus (par rapport à l'objet d'étude).**
- 9- évaluation.**
- 10- démarche d'enseignement/apprentissage préconisant la démarche de projet.**
- 11-situations d'enseignant/ apprentissage.**

C'est peut-être cette dernière notion qui est la plus ambiguë, car, la notion de situation d'enseignement renvoie à plusieurs notions y compris situation-problème, situation d'intégration, ou une situation d'apprentissage qui permet aux élèves d'apprendre à maîtriser des compétences disciplinaires, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, elle prennent généralement environ 80% du temps d'apprentissage total.

Nous remarquons, de ce fait, que la logique du concepteur du profil et la logique de l'enseignant sont différentes. Un programme de 3^eA.S. se fixait un profil de sortie en fonction duquel ont été définis et les compétences terminales, en réception et en production, et les contenus. Ensuite viennent les moments d'évaluation. Ce n'est qu'après qu'il se demande quelles situations d'apprentissage faut-il prévoir dans la classe permettant de vérifier si les objectifs disciplinaires son atteints.

Contrairement à ce que le concepteur prévoit, l'enseignant de français doit mener les apprentissages de la façon suivante :

- (1)- il prévoit des situations d'apprentissage en vue de développer des ressources.**
- (2)- il propose des situations d'intégration dans lesquelles l'élève est amené à réemployer les ressources antérieures.**
- (3)- il propose des situations d'évaluation qui sont toutes différentes des situations d'intégration, celles-ci permettent de vérifier l'état d'acquisition de l'élève, autrement-dit, elles servent à évaluer la compétence développée chez l'élève.**

Or, ce que nous avons remarqué dans les pratiques quotidiennes des enseignants, que c'est peut-être l'intégration des acquis qui manque le plus. Elle est d'autant plus importante qu'en plus, les situations d'apprentissage ont du sens pour l'apprenant. Ces moments de classe, permettent aux élèves d'apprendre à devenir compétents, surtout, quand il s'agit de produire des énoncés écrits où toute la complexité de la tâche réside dans le fait que la plupart des élèves, arrivés au lycée, après 13 ans d'apprentissage de la langue, n'arrivent pas à réinvestir les ressources antérieures dans des situations d'expression.

D'abord, peu de temps consacré à l'apprentissage de l'écrit, tout va dans l'acquisition de ressources cognitives. Ensuite, peu de situations complexes qui favorisent l'entraînement de l'élève à l'écrit. Enfin, peu de temps consacré à l'apprentissage de la langue française, surtout pour les filières scientifiques (*3 heures par semaine*).

Conclusion :

Pour clore ce chapitre où nous avons présenté les concepts liés à la notion de compétence et les quelques éclaircissements au sujet de la réforme en éducation et du curriculum de 3^{ème} année secondaire pour le français, nous pouvons dégager trois points qui nous semblent intéressants de développer dans le chapitre II à savoir : *l'apprentissage dans les compétences, le réinvestissement des acquis en situation, et la production d'écrits*, et de les vérifier ensuite dans la pratique.

Chapitre II :

***De l'intérêt de mieux spécifier la notion
d'apprentissage de l'écrit par situations
complexes.***

Chapitre II :

De l'intérêt de mieux spécifier la notion d'apprentissage de l'écrit par situations complexes.

Introduction :

Par rapport au vaste champ de recherche relatif à l'activité d'apprendre, nous nous sommes attachée à comprendre l'action des réinvestissements des acquis dans le domaine de la production d'écrits. Nous sommes attentive au fait que l'écrit constitue l'une des opérations la plus complexe du point de vue cognitif. Cette activité bien que coûteuse, confronte l'élève à des complexités, handicaps d'expression et parfois abandon pour des raisons diverses telles que la nature démotivante de l'activité, difficultés et contraintes de la tâche.

Le second chapitre du document traite aussi du cadre de référence de la recherche et des considérations théoriques sur lesquelles se fonde notre mémoire. Nous abordons respectivement les trois concepts clés qui traversent la recherche :

L'apprentissage par les compétences, l'intégration des acquis, production d'écrits.

1. L'apport de l'approche par compétences dans l'apprentissage du français langue étrangère :

La motivation d'organiser un enseignement qui tourne autour des compétences pour les langues étrangères, notamment, pour le français, résulte des analyses et constats qui ont poussé l'école algérienne à prévoir de nouveaux programmes et contenus. Nous l'avons montré dans le premier chapitre, le recul de la maîtrise de la langue française est inquiétant en Algérie.

Jean David LEVITTE est directeur général des relations culturelles scientifiques et techniques au ministère des affaires étrangères en France, a lui aussi décrit lors d'un entretien réalisé par Jacques PECHEUR, le nouveau statut du français à travers le monde, qui n'a jamais été autant menacé : « *les menaces qui pèsent ce statut sont connues de tous, les raisons d'espérer le sont moins.* »¹

L'apprentissage d'une langue étrangère en Algérie est généralement imposé aux élèves. Ceux-ci sont soumis aux contraintes de l'école. Or, pour qu'un apprentissage d'une langue étrangère réussisse, il est important de leur prévoir des activités d'apprentissage qui tournent autour de thèmes proches de leur milieu social, de leur décrire un environnement qui leur ressemble. Les élèves aiment qu'on leur parle d'eux, de leurs sentiments, de leurs activités quotidiennes, ils aiment avant tout découvrir ce qui est nouveau par rapport à ce qu'ils savent déjà. Pourquoi donc ne pas leur proposer des documents à étudier en classe tels que des articles sur la mode, sur le cinéma, des interviews de sportifs célèbres ? Ces activités peuvent stimuler leur curiosité et les rendent de plus en plus actifs.

Valoriser le travail pédagogique par compétences ne veut en aucun cas dire « *tourner le dos aux savoirs* » comme le montre PERRENOUD dans une entrevue réalisée par Luce BROSSARD pour *Vie pédagogique*, c'est au contraire, une occasion pour « *la classe français* » de changer de peau et d'aller vers de nouvelles pratiques favorisant le travail par situations complexes.

De ce fait, « *le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que de dispenser de savoirs.* »²

¹ Actualité mondiale de langue française, priorité à la langue française. Entretien réalisé par Jacques Pécheur avec Jean David LEVITTE N° 267. Disponible en ligne sur : <http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmart.php3?cle=269041> consulté le : 5/12/2009.

² *Construire des compétences, tout un programme* !entrevue réalisée avec Philippe PERRENOUD, propos recueillis par Luce BROSSARD pour *vie pédagogique*. Disponible en ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/112/vp112_16-20.pdf, consulté le 12/12/2009.

A un premier niveau, il importe de comprendre ce que recouvre l'acte d'apprendre par situations complexes pour les sujets en scolarisation.

1-1. L'apprendre et le faire apprendre :

Comprendre comment s'opèrent les processus d'apprendre pour les élèves renvoie à plusieurs types d'apprentissage : les savoirs et les compétences communicatives et langagières. Cette dernière doit être exercée dans un domaine qui a ses propres règles. Effectivement, la compétence langagière s'appuiera nécessairement sur un ensemble de règles syntaxiques qui fixent les limites dans lesquelles s'exerce la compétence en question. Le processus d'apprentissage se présenterait alors comme le cheminement par lequel doit passer un nouveau savoir dans l'esprit de l'élève avant qu'il ne devienne connaissance sous une forme stabilisée et individualisée.

De ce fait, l'acte d'apprendre est un processus qui ne part pas du général et de somme de concepts simples à exposer systématiquement, mais plutôt d'une situation complexe à dénouer.

Nous pensons que l'acte d'apprendre ne peut se faire sans une activité pratique insérée dans un contexte porteur de sens pour l'apprenant. Nous supposons que pour qu'un apprentissage d'une langue étrangère réussisse, il faut qu'il y ait d'abord un enseignement qui arrive à réaliser une véritable acquisition, il devra au préalable se fonder sur l'activité du sujet/apprenant avec une tâche à accomplir, complexe, significative mais, une tâche à sa mesure.

De manière complémentaire, il importe de comprendre ce que recouvre l'acte d'enseigner. Ce second axe* renvoie au « *faire apprendre* ».

Les interrogations relatives à l'« *apprendre* » et au « *faire apprendre* » se fondent dans les trois pôles de la relation didactique à savoir :

- l'apprenant.
- l'enseignant.
- le savoir.

A ceux qui s'intéressent à ces deux axes pédagogiques, des éléments de réponse aux interrogations posées ont été recherchées dans les rapports complémentaires des travaux de champs :

- des sciences de l'éducation.
- de la psychologie.
- de la sociologie.
- de l'épistémologie.
- de la philosophie.

* Nous rappelons que l'acte d'apprendre constitue le premier axe de l'action pédagogique.

Nous répétons que dans la compétence, une somme de connaissances ne suffit pas. Un apprenant peut « *connaître* » les règles de grammaire d'une langue mais ne peut pas juger de la pertinence du savoir à mettre œuvre pour accomplir la tâche.

Or, notons à ce sujet, que la connaissance de cette règle ne constitue pas la compétence. Cette dernière, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, est la capacité de l'individu à mobiliser des règles et des connaissances propres à un domaine donné, dans une famille de situations, et à inventer une solution qui aurait du sens par rapport au problème donné.

Nous rappelons qu'une compétence ne se limite pas à une pratique plus au moins mécanique de règles, mais c'est à partir de ces règles seulement qu'un élève pourrait produire de façon autonome un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et doivent répondre aux enjeux de la situation.

La situation est, bien évidemment, d'une complexité mesurée, car la solution n'est ni vite connue par l'apprenant ni inaccessible au sujet et doit permettre un engagement effectif et un conflit plus au moins cognitif.

1-2. Situation en contexte éducatif :

Nul ne nie qu'il faille quelques entraînements, voire quelques pratiques pour s'appropriier des savoirs complexes. A notre égard, il nous semble important de préciser que tout savoir doit passer par un faire qui le renforce et garantit sa durabilité.

Les programmes scolaires actuels suivent et prennent en considération cette hiérarchie. La construction de compétences est donc inséparable de la notion de réinvestissement des connaissances antérieurement acquises dans des situations complexes.

Or, notons à ce propos que les nouveaux référentiels pour l'enseignement du français langue étrangère tels qu'ils sont conçus par les concepteurs des curricula ne tiennent compte que des contenus d'enseignement* sans pour autant qu'ils s'intéressent aux problèmes d'apprentissage. En réalité, seuls les participants de la situation de classe sont confrontés à cette situation alarmante de nos classes de langue, notamment de français.

* Ceux-ci doivent répondre à des fin académiques et institutionnelles (réussir un concours oral/ écrit, réussir des examens trimestriels, ou de fin d'année...)

Cet état de fait nous a poussé à nous demander en quoi la notion de situation dans la théorie de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère nous sert dans une pratique de l'écriture en classe de français ? Etant d'une grande importance cette question demande qu'on définisse la notion de « *situation* ».

1-2-a. Approche de définition :

D'après ROGIERS la notion de situation est associée étroitement à celle de compétence dans la mesure où celle-ci est appelée à être exercée : « *nous entendons le terme de "situation" dans le sens de "situation-problème" c'est-à-dire dans le sens d'un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée.* »¹ Le terme de « *situation* » doit être envisagé dans le sens de « *situation significative* » ou de « *situation-problème* ». Cette dernière ne fait pas l'objet de notre travail de recherche.

Nous précisons encore que le terme de situation n'a été envisagé que pour désigner des situations de communication, des situations de discours et des situations d'énonciation.

Encore faut-il dire qu'aujourd'hui, une série de collocations est diffusée largement en didactique des langues : situation d'apprentissage, situation, d'enseignement, situation didactique, situation authentique et d'expression, situation réelle, situation artificielle, situation simulée, situation scolaire, extra-scolaire...

Pour ce même auteur, une compétence doit mobiliser des capacités et des savoir-faire, cette mobilisation doit se faire en *situation*. Aux connaissances et aux capacités s'ajoute alors une troisième dimension.

Pédagogiquement parlant, et dans le sens de ROGIERS, il s'agit d'une *situation d'intégration*, si nous partons du principe que celle-ci nécessite que l'on mobilise plusieurs ressources, savoir-faire, capacités... « *On ne peut être compétent que si on est capable d'intégrer un ensemble de choses qu'on a apprises.* »² Selon lui, toute compétence doit être conçue dans une optique de mobilisation et de réinvestissement autrement-dit d'intégration.

1-2-b. La situation d'intégration :

Notion encore novatrice au sein de la masse éducative, « *la situation d'intégration* » semble avoir un écho favorable chez les partisans d'une « *éducation nouvelle* »

¹ ROGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles : 2003.

² Idem.

Nous sommes attentive au fait que cette pratique de classe joue un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit étant donnée que celle-ci amène l'apprenant à réinvestir ses acquis dans une situation donnée.

1-2-c. Définition :

La notion d'intégration des acquis est utilisée pour la première fois par DE KETELE au début des années 80. Selon lui, une compétence est associée de manière étroite à la notion de situation d'intégration :

« En premier lieu, la compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire sur une situation complexe comprend tant de l'information essentielle que parasite et qui met en jeu les apprentissages antérieurs : c'est une caractéristique minimale nécessaire. En deuxième lieu, la compétence est une activité complexe qui nécessite l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs fondamentaux et qui aboutit à un produit évaluable qui les intègre. En troisième lieu, la situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève : elle a donc une fonction sociale. »¹

Dans ce type de pratique, il est important de prévoir un ensemble de situations complexes* qui aiderait les apprenants à réinvestir leurs acquis antérieurs dans des situations concrètes. Selon DE KETELE ces mêmes acquis :

« dépassent de loin les simples savoir-redire ou savoir-refaire et qui assurent une très bonne conservation des acquis. Ce faisant, ces activités sont le plus souvent motivantes, par le caractère actif des apprentissages. »²

Ce type de pratiques n'existait pas dans la méthodologie précédente, c'est-à-dire dans la pédagogie par objectifs, car évaluer un objectif spécifique ne prévoyait pas de situations complexes, le recours à de simples exercices suffisait largement.

Encore, faut-il noter qu'une situation d'intégration ne s'applique non plus pour évaluer une compétence transversale.

¹ DE KETELE J.M., *Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances, In L'évaluation des apprentissages : Réflexions, Nouvelles tendances et formation*, Editions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Montréal : 1993 ;

* une situation complexe articule un ensemble d'éléments en un contexte mais elle n'est pas nécessairement compliquée.

² Idem.

ROGIERS, pour sa part, définit l'intégration « *comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner de manière articulée en fonction d'un but donné.* »¹

Pour l'auteur, la notion d'intégration recouvre en prime lieu l'idée d'interdépendance de plusieurs ressources que l'on cherche à intégrer dans une situation donnée. En fait, c'est ce qui lie d'ailleurs la notion d'intégration à la compétence terminale dont il est question d'évaluer. C'est un moment de classe qui permet à la fois, sélection, association et systématisation :

*« on cherche à savoir ce qui rapproche ces éléments, on met en évidence leurs points communs, on renforce les liens qui existent entre eux, on les assemble, on les associe, on les fait adhérer ensemble, mais sans toutefois les fusionner ni les confronter. En un mot, on les regroupe en un système »*²

En second lieu, le concept d'intégration recouvre aussi l'idée de coordination, dans la mesure où ces mêmes éléments interdépendants sont coordonnés entre eux-mêmes en vue de les articuler harmonieusement.

Il y a enfin l'idée de polarisation vers un but, la mise en action de plusieurs ressources ne se fait pas gratuitement, mais ce type de pratique est exploité soit à des fins d'apprentissage et vise en particulier la production de sens, soit à des fins d'évaluation.

2. Apports de l'approche par compétences dans la mesure de l'apprentissage de l'écrit :

Un des principes fondamentaux de l'approche par compétences est que « *toute connaissance doit être construite par l'élève* ». De ce fait, l'intérêt pour la notion de « *mobilisation du savoir en situation* » a émergé au même temps que la nouvelle méthodologie centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement.

Les problèmes de compréhension de la consigne de rédaction d'un écrit étaient imputés auparavant au manque d'attention et/ou de la part de l'apprenant. Le modèle béhavioriste, qui consistait à intégrer les éléments nouveaux de la leçon par la répétition a été remplacé par une perspective plus intégrative et plus « *actionnelle* », plus autonomisante de l'apprentissage.

Ecrire est une activité complexe qui suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. La multiplicité des activités de production écrite a poussé à réfléchir sur la manière de les énoncer aux apprenants

¹ ROGIERS X., *L'APC dans le système éducatif algérien*, PARE. Disponible en ligne sur : <http://files.lycee.webnode.com/200000057-8dd987cce/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf>, consulté le 12/12/2009.

² Idem.

Aujourd'hui une vision plus ouverte et plus élargie semble se réclamer. Il ne s'agit plus d'aborder les savoirs de manière « *transmissive* » mais, les réinvestir dans des situations complexes afin de produire un texte plus au moins correct.

Dans une perspective méthodologique, l'approche par compétences favorise que l'on développe chez les apprenants la possibilité de mobiliser un ensemble « *intégré* » de ressources cognitives, capacités, informations... pour résoudre une situation complexe.

Une compétence ne peut être démontrée qu'en exigeant des apprenants une production élaborée et structurée par eux-mêmes étant donnée que l'intégration des acquis est une démarche dont l'élève est principal acteur. L'approche préconisée tend à demander des élèves des productions concrètes plutôt que de mémoriser un certain contenu.

Ces apprentissages qu'ils soient des capacités, des compétences diverses, ne pourront être opérationnels que s'ils sont mobilisés par l'élève dans des situations complexes et diverses.

D'abord, l'apprenant est amené à faire un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs en syntaxe, en lexique, maîtriser des savoir-faire (savoir interpréter une annonce, savoir lire et écrire des textes variés, etc.) et un savoir-agir en situation qui suppose la maîtrise des rituels de communication orale et écrite. Ensuite, dès que la connaissance est transférée, elle est mobilisée par l'apprenant qui doit impérativement réaliser un travail individuel orchestrant l'ensemble de ce qu'il a appris. Ce travail doit, effectivement, déboucher sur une production écrite clairement identifiable par l'apprenant.

3. Les caractéristiques d'une situation d'intégration :

Au niveau cognitif, l'objectif principal est d'aider l'apprenant à faire appel à des stratégies qui lui sont propres pour intégrer ses acquis en profondeur et les faire émerger dans des communications personnelles. L'apprenant est donc amené à faire un ensemble d'activités d'apprentissage ponctuel pour acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-agir et les mobiliser dans des situations concrètes. Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui mobilise l'ensemble de ce qu'il a appris antérieurement en classe.

L'approche par compétence permet ce moment car : « elle appelle le recours à un autre type de situations : la situation d'intégration, qui vient couronner l'apprentissage, ou plutôt un ensemble d'apprentissages. »¹

D'après Xavier ROGIERS, une situation d'intégration :

- « 1. Mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non-additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant pour sa vie quotidienne ou personnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage « scolaire ».
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
4. Elle est nouvelle pour l'étudiant »²

Une situation d'intégration suppose que l'on mobilise plusieurs acquis, et doit mettre en jeu les apprentissages antérieurs, c'est une situation complexe qui donne à l'apprenant l'occasion d'exercer la compétence visée. Elle comprend à la fois une information essentielle et une information parasite ou pertinente (DE KETELE 1989).

Elle doit déboucher sur une production écrite ou bien orale selon la situation dans laquelle l'apprenant est entraîné.

Jugeons-en par l'exemple suivant :

Situation d'intégration :

Structure à intégrer : la phrase interrogative.

« vous avez perdu votre cahier et vous le demandez à votre camarade. Quel énoncé produire ? »

Supposons une réponse du genre : *tuna pa vu mon cahié ?*

Par rapport à l'oral, c'est correct. Mais si l'on veut vérifier l'écrit (objectif d'évaluation), il faut créer une situation du type :

Structure à intégrer : la phrase passive.

Situation d'intégration :

« Votre professeur de sciences naturelles vous a chargé de rendre compte d'une

¹ ROGIERS X., *Compétences et situations d'intégration*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, département des sciences de l'éducation- université de Genève. Disponible en ligne sur: <http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf> consulté le 1/1/2009.

² Idem.

expérience portant sur la présence de glucides dans le pain.

Rédigez ce compte rendu.

Vous utiliserez :

-des phrases passives.

-le présent de l'indicatif

A ce moment c'est de l'écrit.

Il y a donc une production attendue et réalisée par l'apprenant : un texte, une affiche, une annonce publicitaire à publier dans le journal du lycée, un dépliant,...

ROGIERS ajoute une septième caractéristique dans son ouvrage « *pédagogie de l'intégration* » :

« il découle de ce qui précède que le terme « situation » n'est pas strictement équivalent au terme « situation didactique », à savoir une situation d'apprentissage organisée par l'enseignant, il s'agit bien d'une situation problème concrète, que l'élève appréhende, seul ou avec d'autres. »¹

Il s'agit donc d'une situation que l'apprenant pourrait résoudre en mobilisant ses acquis en dehors de l'école, elle a donc une fonction sociale, parce que la mobilisation des acquis se fait pour agir dans un but déterminé. L'école d'aujourd'hui ne s'intéresse plus au caractère cumulatif des savoirs, mais voit dans la confrontation de l'apprenant à des situations de la vie quotidienne, une préparation à la vie de demain.

4. Les constituants d'une situation d'intégration :

Apprendre à écrire en situation est l'un des fondements du renouvellement méthodologique de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Actuellement, les spécialistes des langues étrangères ont tendance à unir les deux notions d' « *écriture* » et de « *situations* » dans un même réseau. Pourtant, le terme de « *situation* » ne renvoie qu'au contexte, et l'« *écrit* » suppose l'existence d'un code, et « *concerne le phénomène de production et présente le processus d'écriture* »²

Nous tenons d'abord à démontrer les constituants d'une situation d'intégration avant d'expliquer la manière dont le rapprochement entre ces deux concepts est fait et comment il nous permettra de comprendre la compétence à l'écrit chez un apprenant.

¹ ROGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles : 2003

² ROBERT, J.P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris : 2008.

En ce qui concerne la situation d'intégration nous retenons la classification de DE KETELE qui s'est efforcé à préciser trois constituants d'une situation d'intégration : un support, une (des) tâche(s) et une consigne.

«• *Le support est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant : un texte écrit, illustration, photo, ...il est défini par trois éléments :*

- *un contexte, qui décrit l'environnement dans lequel on se situe.*
- *de l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir ; selon les cas, l'information peut-être complétée ou lacunaire, pertinente ou parasite ;*
- *une fonction qui précise dans quel but la production est réalisée.*
 - *La tâche est l'anticipation du produit attendu.*
 - *La consigne est l'ensemble des instructions du travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. »¹*

Cette classification nous a poussé à nous interroger sur le rôle que jouent ces trois constituants dans la production d'écrits des apprenants. Nous tenons d'abord à comprendre en quoi ces trois éléments sont censés servir l'élève dans la réalisation d'un écrit.

4-1. Le support :

Dans la méthodologie traditionnelle, les supports ont été constitués pour l'enseignement des langues étrangères de documents didactiques d'origine littéraire ou non et qui ont servi de présentation de telle ou telle notion grammaticale visant l'application d'une règle.

A partir des années 1970, l'enseignement des langues a connu le recours aux documents authentiques tels que : les articles de presse, les informations sur les jeux, les demandes d'abonnement à des journaux...

En effet, les sciences de l'éducation ont apporté ces dernières années des changements à l'enseignement des langues, il semble que l'enseignement de la grammaire et de la grammaire du discours est la méthode la plus efficace aujourd'hui.

Il s'agit de proposer à l'apprenant un fait de langue en contexte.

Le support proposé doit comprendre une notion ou des notions grammaticales ou lexicales ciblées et en relation avec la compétence visée.

Ce type de méthode paraît rentable parce qu'il consiste à proposer des supports intéressants à exploiter pédagogiquement. Nous retenons une citation de Sophie MOIRAND :

¹ (ROGIERS, X. 2003) Op. cit.

« pour faire acquérir aux apprenants en langues étrangères la capacité de produire et d'interpréter des discours appropriés aux situations de communication auxquelles ils se trouveront un jour participer, il faut d'abord se demander comment ces discours fonctionnent »¹.

Les programmes actuels prennent en considération cette logique :

« Je pense cependant qu'il faudrait sans doute, afin de mettre en place une véritable compétence de communication mobilisatrice aussi bien en compréhension qu'en production, analysable plus en profondeur les relations entre certains indices linguistiques qui fonctionnent dans le discours en tant que traces d'opérations énonciatives sous-jacentes et les dimensions pragmatiques (les variables situationnelles des textes) dans une perspective proche des théories de l'énonciation »²

L'intérêt que présente la grammaire de texte et la mise en situation de l'apprenant est très grand, car elle dévoile l'ancrage d'une notion grammaticale étudiée, et de la situer dans son contexte qui permettrait à l'apprenant de comprendre l'utilisation de cette notion par l'auteur dans son texte.

Encore, faut-il ajouter que, malheureusement, seuls les matériaux (les supports, le texte, le DVD, les photos) et les enseignants qui servent de médiateurs entre la langue française et l'apprenant, voire même, pour la plupart du temps d'unique modèle pour l'enseignement du français dans nos classes. Cependant, pour produire un écrit, il s'agit de placer l'apprenant face à une situation proche de celles rencontrées pendant les premiers moments de son apprentissage ponctuel (les premiers moments de son apprentissage) prévus au début de chaque séquence pédagogique. Il ne s'agit non plus de reproduire à l'identique mais de modifier certains paramètres de la situation pour la communication d'une situation d'intégration à un apprenant, et il est indispensable de préciser son contexte.

La notion de contexte est utilisée en didactique des langues étrangères, de par son caractère extralinguistique, elle *« s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par le même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde. »³*, est désignée, selon Jean-Pierre CUQ *« l'ensemble des déterminations extra-linguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place. »⁴*

¹ MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris : 1990.

² Idem.

³ CUQ. J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

⁴ Idem.

Effectivement, on ne peut évaluer une production écrite d'un apprenant qu'en se référant à un contexte donné. Il nous paraît, dès lors, indispensable de mettre l'apprenant dans une situation de communication bien précise. Cependant, il serait bon que ce contexte se rapproche d'une situation habituelle en Algérie, afin de ne pas confronter l'apprenant à une situation nouvelle ou inconnue.

Le même auteur a donné une définition à la notion de situation de communication, si intéressante qu'elle soit, contribue à faciliter les activités de productions écrites ou orales :

« Dans une communauté (endolingue ou exolingue), toute situation de communication se définit par le site physique et social où se déroulent les échanges langagiers (où ?), par ses participants (qui ?) et surtout leurs intentions (pourquoi ? et pour quoi ?) »¹

En somme, le recours aux supports authentiques est primordial, lesquels constituent une ressource inépuisable. Ces supports peuvent être encore des supports déclencheurs de production écrite.

4-2. La tâche intégrative :

Selon Yves REUTIER, une tâche « renvoie à l'idée d'un travail pour répondre à la demande et aux attentes de la personne qui l'a donné à faire et qui en sera généralement le destinataire et/ ou l'évaluateur. La tâche est donc le fait d'un "travailleur", qui réalise un travail obligé, défini et évalué par d'autres, soumis à des contraintes temporelles et/ou matérielles, généralement imposées à l'extérieur. »²

Pour DE KETELE, une tâche doit varier selon les situations dans lesquelles se trouve impliqué un apprenant :

- *« Parfois la production sera constituée d'une tâche unique complexe; par exemple produire un texte répondant à une situation [...]. »*
- *« Parfois la production pourra être décomposée en plusieurs tâches, comprennent elles-mêmes diverses étapes, sans qu'il soit nécessaires possible d'identifier le nombre exacte d'étapes. »³*

¹ Ibidem.

² REUTIER, Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck : 2007. Bruxelles.

³ DE KETELE, J-M., *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences*. Disponible en ligne sur : <http://fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>, consulté le 25/2/2010.

La tâche est cependant le meilleur moyen qu'un professeur de français doit imposer à ses apprenants car, elle permettrait de définir les performances de communication attendues et les comportements souhaités comme indicatifs de développement d'une compétence.

La tâche telle qu'elle est décrite dans le C.E.C.R.L. est l'une des notions la plus utilisée dans le domaine éducationnel. Pour les langues, la communication fait partie intégrante des tâches à exécuter et qui suppose la mise en œuvre de compétences visées en interaction, en réception, en production, en compréhension, ou en médiation.

Nous retenons la définition suivante qui figure dans le C.E.C.R.L., étant donnée que nous nous attachons à comprendre la manière dont une tâche pédagogique servirait la compétence de l'apprenant à l'écrit :

« Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté, et dans celle de l'apprenant), des attitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne. »¹

Une tâche communicative renvoie d'une part à un support et doit parvenir à un résultat. Un ou des objectifs doivent être préalablement définis par l'enseignant et susciter des activités langagières riches et variées.

Dans son acception pédagogique, une tâche n'est pas langagière, bien qu'elle exige de l'apprenant le recours au langage oral ou écrit.

Ainsi, pour les concepteurs du C.E.C.R. une tâche communicative s'inscrit dans un cadre social, et doit prendre en considération :

- Les compétences de l'apprenant (elle incorpore toutes les activités langagières en compréhension écrite / orale et en production écrite / orale).
- Les conditions et les contraintes qui peuvent varier d'une activité à une autre (longueur, registre de langue...).
- Les stratégies métacognitives qui suppose la sélection la régulation, l'équilibre... à mettre en œuvre lors de l'exécution de la tâche et qui peuvent être des facteurs de réussite.

La tâche de par sa difficulté, reste le moyen le plus efficace pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage des langues.

¹ Cadre Européen de Commun référence pour les Langues. Disponible en ligne sur : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>, consulté le 18/2/2010.

4-3. La consigne :

Tous les acteurs de l'enseignement s'accordent pour dire l'importance des consignes, et de leur enjeu dans toute formation, il semble que l'enseignant ne puisse s'en passer. *"Il y'a pas d'enseignement sans consignes"*, certes, elles s'exercent dans tous les cours, toutes les classes, toutes les situations de formation.

Les didacticiens parleront volontiers de *"consignes"*. Elle désigne dans le dictionnaire du français, langue étrangère et seconde : « *un discours visant la réalisation d'une tâche* »¹ et dans l'ouvrage pédagogique : *Dictionnaire des concepts clés*, « *un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplie ou le but à atteindre* »². Dans ces deux définitions, la consigne renvoie à la mise en action liée au champ lexical (tâche, réalisation, effectuer, accomplir, travail), elle définit pour les apprenants ce qu'il ont à faire, par exemple : rédigez, racontez, décrivez, retrouvez, analysez, commentez.

La compréhension de la consigne suppose que l'on se forme une représentation correcte de la tâche, en ce sens, les consignes claires permettent de réduire la possibilité de confusion.

Il est intéressant de dire encore, qu'en milieu scolaire, la consigne est à la fois moyen et objet d'enseignement : c'est par elle principalement que se fait la transmission des savoirs et savoir-faire, elle est donc un outil langagier, elle est le contenant de la tâche. Il faut noter à ce propos, que la tâche n'existe que par sa mise en texte ou en discours, contrairement à la consigne qui implique nécessairement un faire.

Pour résumer, les consignes en tant que moyen, constituent un des vecteurs de la construction des connaissances nouvelles. Les prévoir en classe est une activité pédagogique dont l'objectif principal serait d'améliorer les conditions de l'apprentissage.

Ce qui retiendra davantage notre attention, c'est que une situation d'intégration médiatise des actions d'apprentissage et médiatise, de ce fait, des activités langagières et linguistiques censées favoriser l'appropriation de savoirs, et développer les compétences en français langue étrangère. Les apprenants doivent rencontrer des obstacles pour apprendre, doivent être placés en situation de mobilisation de ce qu'ils ont appris antérieurement afin qu'ils agissent de façon autonome.

¹ CUQ. J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

² RAYNAL F., RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1997.

5. Une place privilégiée pour l'apprentissage de l'écrit en situations complexes :

Très peu d'études qui ont été réalisées sur l'apport des situations complexes dans la production d'écrits en classe de langue. Ce sujet reste traité uniquement dans des séminaires de formation à l'intention des enseignants des différentes wilayas du pays.

Cependant, malgré l'intérêt incontestable pour le recours aux situations d'intégration, il semble que peu de chercheurs en didactique des langues se voient penchés sur cette pratique avec un regard scientifique, pour n'en citer que quelques uns : Sophie MOIRAND, Xavier ROGIERS, PERRENOUD,...

Ecrire est une activité langagière et constitue parmi d'autres un mode de communication. Cependant, l'acte d'écrire présente une spécificité dans la mesure où il requiert un apprentissage formalisé à la différence du langage oral qui procède d'un apprentissage dit "*naturel*". On admet aisément que tout le monde peut savoir parler, en revanche, tout le monde ne sait pas lire et écrire. Or, dans ce travail de recherche il s'agit de comprendre le fonctionnement de cet acte en situation de réinvestissement en langue étrangère, de façon spécifique, en langue française.

L'écriture nous intéresse dans sa dimension technique en tant que système de communication, l'écriture est un outil et passe elle-même par des outils.

L'objectif de ce mémoire est précisément de comprendre le cheminement du réinvestissement que prennent les élèves de 3^{ème} année secondaire, par lequel ils parviennent à utiliser des formes linguistiques apprises antérieurement, pour ce qui nous intéresse particulièrement, des items grammaticaux en accord avec la situation de production dans laquelle ils seront placés. Le déploiement de cette compétence requiert que soit maîtrisé un nombre de paramètres : compréhension de la situation, comprendre l'enjeu de la situation de production, les moyens linguistiques pour manifester cette compréhension ou la connaissance de l'association conventionnelle entre situations et formes linguistiques.

En conséquence, les formes linguistiques qui vont faire l'objet de l'étude ne sont pas évidemment, les unités syntaxiques, orthographiques, ni même lexicales. Mais leurs utilisations appropriées au contexte dans lequel elles sont produites. Nous allons donc examiner comment le contexte conditionne les choix grammaticaux des scripteurs.

6. Le texte n'a de pertinence que dans son contexte situationnel :

Texte et contexte situationnel, cette caractéristique est mentionnée par tous les auteurs qui abordent la question des facteurs situationnels, que le cadre soit

entendu comme l'ensemble de conditions matérielles de la situation de communication où comme cadre social si l'on parle d'interaction.

Pour Sophie MOIRAND, il importe d'abord de déterminer les éléments pertinents d'une situation d'écrit, autrement-dit les "*conditions de productions des productions écrites*", lors de la réalisation d'un écrit, le sujet doit, au préalable se demander :

A propos de quoi?

Quel est le "je" qui écris?

Qui est le "tu, vous" à qui je" écris"?

Où?

Quand?

Pourquoi "je" écris?

Pourquoi faire ?

Schéma 2 : éléments d'une situation d'écrit¹.

Dans une situation de communication écrite, il importe de savoir qui écrit (scripteur), à qui écrit-on (lecteur), qu'écrit-on (document écrit), à quel moment et dans quel but on écrit (moment, lieu, raison et objectifs visés).

L'approche par compétences favorise ce genre d'apprentissage, c'est-à-dire, un apprentissage qui recourt aux situations complexes qui supposent de l'apprenant la réflexion sur les connaissances et les stratégies nécessaires à la réalisation de la tâche.

Apprendre est une activité complexe qui ne se limite pas à l'accumulation des ressources. Ainsi, produire de l'écrit exige que les formes linguistiques (syntactiques, lexicales) soient reconnues et suffisamment intégrées et maîtrisées par le sujet pour être réinvesties, et doivent encore répondre soigneusement aux objectifs spécifiques de la tâche. Car l'intégration se manifeste lorsque l'apprenant est capable d'atteindre des résultats et des performances bien déterminées.

Effectivement, l'apprentissage de l'écrit se construit en faisant face à des situations complexes qui sont proches de celles rencontrées dans la vie quotidienne.

Il importe de dire encore, que la compétence est en elle-même le résultat d'un réinvestissement de ressources, ce processus de mobilisation s'appuie pour Ghislain TOUZIN sur deux "*dynamiques complémentaires*" : « celle qui conduit à

¹ MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, CLE international, Paris : 1979.

l'acquisition de compétence et celle qui conduit au renforcement de ses compétences tout en long du programme de formation »¹.

La situation d'intégration est une situation qui reflète une compétence à installer chez l'apprenant à la fin d'un processus d'apprentissage (fin de séance de syntaxe ou de lexique), (en fin de séquence), (en fin d'année). Elle est envisagée soit, pour des fins d'apprentissage et vise pour ce, l'exercice d'une compétence grammaticale ou lexicale, soit pour des fins d'évaluation, et se présente donc comme une occasion d'évaluer la compétence.

Cependant, pour l'auteur, ce processus d'intégration doit passer d'abord par un apprentissage : *« Il n'existe d'intégration que lorsqu'il y a apprentissage. Cette pédagogie permet de vérifier immédiatement après chaque activité si l'élève est capable de sélectionner parmi ses apprentissages ce qu'il doit intégrer dans sa production. Il s'agit de le placer devant des situations simples et concrètes lui permettant de réinvestir ses acquis dans son discours oral ou écrit. Si l'élève ne réemploie pas ses acquis et ses compétences, il les perd : « we use it or we lose it », disent les anglais. »²*

L'objectif d'une telle démarche d'enseignement est de permettre aux apprenants de produire des discours cohérents à n'importe quelle situation donnée. C'est un moment qui prépare le sujet à l'écrit tout en intégrant les différentes acquisitions langagières capitalisées. Pour cela, ROGIERS distingue deux moments d'intégration : le premier vise l'intégration d'une structure lexicale où bien grammaticale, et le deuxième vise l'évaluation d'une compétence terminale.

6-1. La situation d'intégration partielle : (intégration d'une structure de langue).

C'est une tâche qui est visée au terme d'un apprentissage ponctuel donné. Elle est consacrée à apprendre l'apprenant à mobiliser ses ressources dans des situations complexes : *« il s'agit de mettre l'élève devant une situation où il doit reproduire les savoirs et les savoir-faire dans un discours cohérent et bref. C'est un moment d'entraînement progressif à l'écrit. Ces situations peuvent se réaliser principalement en fin de séance d'activité de langue (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison). La multiplicité de ces situations limitées dans le temps permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale »³*

¹ TOUZIN, G., La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. Disponible en ligne sur : <http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/reflets/reflet06.htm>, consulté le 26/2/2010.

² Propos recueillis lors d'un séminaire de formation à l'intention des enseignants de français au Maroc organisé et mis en ligne par M. MOUHEB, M. AMOKRANE. Disponible en ligne sur : <http://elajel.e-monsite.com/categorie.pedagogie-de-l-integration,3180634.html>, consulté le 3/3/2010.

³ Idem.

6-2. La situation d'intégration finale :

Celle-ci doit être proposée à l'élève à la fin de chaque séquence d'apprentissage. C'est une occasion pour vérifier le degré de maîtrise des notions préalablement étudiées en classe : « *L'élève doit produire une courte rédaction d deux à trois paragraphes, dans laquelle il est appelé à réemployer, à intégrer particulièrement les acquis de la séquence écoulée (mise en page, énonciation, lexicale, grammaticale, etc.)* »¹. Elle doit être accompagnée d'une grille d'évaluation qui aiderait les élèves à penser par eux même aux stratégies à mobiliser dans la réalisation de cette tâche. Elle est non seulement envisagée pour des fins d'évaluation, mais constitue aussi un moment de la métacognition qui permet à l'apprenant de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages pour qu'il puisse gérer ses processus rédactionnels.

Cette étude a pour ambition de contribuer à une meilleure connaissance du renouvellement des pratiques d'écriture en classe de langue.

7. Les pratiques de l'écriture :

Apprendre à écrire en contexte entraîne à revoir la notion de l'écriture dont la définition se fut signalisée par plusieurs didacticiens. Faut-il dire encore que les difficultés rencontrées par les apprenants du secondaire en matière d'expression écrite sont bien connues de tous. Un nombre anormalement élevé d'apprenants arrivent en classe de 3^e année secondaire, ne savent pas écrire en français, autrement-dit, ne maîtrisent pas certaines règles de rédaction et certaines formes linguistiques à réinvestir dans un type de texte et qui devraient normalement être acquises en fin de scolarité moyenne.

La majorité des études entreprises pour comprendre la communication écrite concernaient des apprenants de 8 à 15ans. Aujourd'hui, de nouvelles populations et groupes d'étude entrent dans la vision de didactique, phénomène qui s'est largement répondu en didactique de français concerne les étudiants universitaires, les professionnels, les élèves dans des filières moins privilégiées et des classes spécialisées, les adultes... la diversité du public a impliqué la diversité des pratiques d'écriture, et en conséquence des pratiques d'enseignement et des formations professionnelles des enseignants.

¹ Ibidem.

7-1. Qu'est-ce que donc écrire ?

Dans un article paru dans la revue pédagogique "Pratique", Bernard SCHNEUWLY définit l'écriture comme « *un ensemble complexe de traces* »¹. Selon lui le texte est le résultat d'une pratique, et doit être analysé comme un ensemble complexe dans lequel sont impliqués les éléments suivants : *l'objet, l'enseignant et les élèves*.

Pour SCHNEUWLY, le premier élément concerne la diversité des textes, leurs typologies et classification, car il est impératif de travailler les textes en tant qu'exemplaires de genres. Le texte est devenu un objet enseignable permettant à l'apprenant de l'approprier, pour qu'il puisse transformer, en s'identifiant au genre bien sûr, ses propres processus psychiques et ses stratégies de production langagière.

Le deuxième élément concerne les enseignants et leur " *manière de faire*". Un enseignant est d'abord un professionnel qui exerce son métier, il doit changer ses pratiques de classe, et participer à l'élaboration du produit attendu qu'est le texte, en tenant d'abord à définir la situation de production du texte.

Le troisième élément concerne l'élève qui est le seul producteur de textes en classe : « *le scripteur est d'abord un élève ; il est membre d'une classe d'un certain degré et a une conscience très aigüe de qu'il est, de où il parle, de qu'est ce qu'on demande de lui, de qu'est ce qu'on aimerait bien qu'il fasse. Mais en même temps ce scripteur est aussi "enfant", "adolescent", personne issue d'une famille, d'une classe sociale, d'un quartier, d'une culture, produit d'autres contextes qui interfèrent sans cesse dans sa production de texte.* »²

Ecrire est une activité complexe qui suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. La problématique du savoir-écrire a été soulevée par Jean François HALTE qui, selon lui : « *le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir faire disponibles particuliers et complexes, Il se caractérise par un haut degré d'inventivité* »³. A propos du savoir-écrire, cette pratique d'enseignement se nourrit à des sources hétérogènes et prend racine de travaux effectués dans des champs linguistiques, didactiques et psychologiques et même sociologiques, touchant à l'apprentissage de l'activité et véhiculant des représentations et des points de vue différents. Cependant, l'intérêt sollicité pour l'apprentissage de l'écriture a aboutit à ce que les théories d'apprentissage soient mises en relation pour en construire un modèle de référence aidant les acteurs de l'action éducative à accomplir leur tâche.

¹ SCHNEUWLY, B., *L'écriture et son apprentissage : Le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse*, In *Pratiques*, n°115/116, 2002. Disponible en ligne sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p115_sc1.pdf, consulté le 2/2/2010.

² Idem.

³ HALTE, J. F., *Savoir écrire – savoir faire*, In *Pratiques*, n°61, 1989. Disponible en ligne sur : http://www.pratiques-cresef.com/p061_ri1.pdf, consulté le 3/2/2010.

Jean François HALTE a tenté d'approcher le savoir-écrire à un savoir-faire susceptible d'apprentissage : *«On considère en préalable que le savoir écrire est plutôt du côté du " savoir comment" que du " savoir que ", comme disent les philosophes, qu'il correspond à un " apprendre à" plutôt qu'à un " apprendre que", qu'il est en somme, une sorte de savoir faire.»*¹.

Nous admettons vite que plus une activité est complexe, plus les actes à réaliser pour réussir sa tâche sont nombreux. Pour l'auteur, chaque tâche d'écriture est pratiquement nouvelle pour l'apprenant et implique que l'on place régulièrement le sujet dans des situations variées mais dépassant la simple copie : *« Si savoir prendre un objet, c'est savoir répéter avec une adaptation minimale à la situation le même geste, si apprendre à prendre c'est amener ce geste à un degré suffisant d'autonomie, savoir écrire par contre, c'est savoir inventer à chaque fois. Apprendre à écrire c'est apprendre à innover. »*². La tâche d'écriture n'est pas une activité simple mais nécessite que l'on active à tout moment, des savoirs disponibles.

Pour reprendre...

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE de 2008 élaboré par Jean-Pierre ROBERT a défini l'écrit comme un système ayant des normes, et se construit de signes graphiques conventionnels permettant de représenter la pensée. Il ajoute encore qu'il y'a en didactique deux acceptions du terme :

1- Il y a l'écrit qui concerne le phénomène de production et représente *"le processus rédactionnel."* Celui-ci étant défini comme suit :

*« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et en public), un savoir- faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Le processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique au type d'activité »*³.

2- et il y écrit qui désigne le résultat, autrement-dit le produit de ce processus :

*« Ce produit est constitué d'un discours écrit (reposit sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter décrire, convaincre, etc....), et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes (article de presse, publicité, lettre, livre, etc....) »*⁴

¹ Idem.

² Ibidem.

³ ROBERT, J.P., *Dictionnaire de didactique du FLE*, éd : Ophrys, Paris : 2008.

⁴ Idem.

7-2. Enseignement de l'écrit : quelques éléments de l'histoire.

La didactique de l'écriture est née des critiques émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature qui a influencé l'enseignement de la production de l'écrit, par l'analyse de textes littéraires, et de la responsabilité de la discipline en ce qui concerne l'échec scolaire. L'émergence d'une telle pensée didactique qui a pour objet l'écrit, est née donc des critiques adressées au système scolaire, du fait que la rédaction n'était pas conçue comme un objet à enseigner. Effectivement, on s'intéressait au produit final qu'à la méthode permettant l'obtention de ce dernier. Aujourd'hui, nous parlons de projet pédagogique qui favorise la rédaction collective, de corrections coopératives, d'ateliers d'écriture, d'une conception linguistique privilégiant l'intention et le discours, d'énonciation et d'activité langagière encrée dans une approche textuelle.

Effectivement, depuis les années 80, un certain nombre de travaux théoriques et empiriques en didactique de l'écrit se sont référés à des recherches psycholinguistiques sur les processus de productions verbales écrites (CHAROLLES), et partant de constat, que longtemps l'école a privilégié l'oral dans le processus d'apprentissage, parfois, faut-il dire qu'elle l'ignorait, ou le confondait avec la lecture, étant donnée que celle-ci lui semblait nécessaire dans l'apprentissage de la production écrite.

L'apprentissage de l'écrit se limitait au niveau de la phrase, les apprenants manquent de connaissances des processus d'écriture qui leur permettaient d'analyser correctement les modèles pour en construire d'autres.

Ces travaux se sont appuyés sur trois grandes catégories de modèles qui se différencient par leurs objets et méthodes adoptées, mais s'inspiraient principalement de la psychologie cognitive, Nous allons nous centrer sur celui de Hayes et Flower parce qu'il propose une orientation plus appliquée à notre égard.

7-3. Les modèles de Hayes et Flower :

Le premier, étant le plus connu de tous les autres, issu de recherches effectuées en grande partie avec des sujets adultes et inspiré de la théorie du traitement de l'information, il représente toujours un cadre de référence pour plusieurs recherches.

L'analyse de protocoles verbaux visant à identifier les origines des difficultés et par la suite les remédier a amené ses concepteurs à distinguer :

- Un environnement de la tâche incluant:
 - Un texte déjà produit.

- Consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.
- Les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques (types de texte).
- Le processus de production verbale décomposé en trois sous processus:
 - Planification conceptuelle.
 - Mise en texte.
 - La révision.

Ce modèle nous semble le plus intéressant, car il envisage un cadre très particulier, qui est celui de la compétence de résolution de problèmes.

Selon Hayes et Flower, il n'y a pas d'hierarchisation des opérations ou des processus cognitifs, les uns peuvent être imbriqués dans les autres. Ce modèle nous a permis de comprendre à quel point l'élaboration d'une situation d'écriture et son environnement est intéressante dans la rédaction d'écrits.

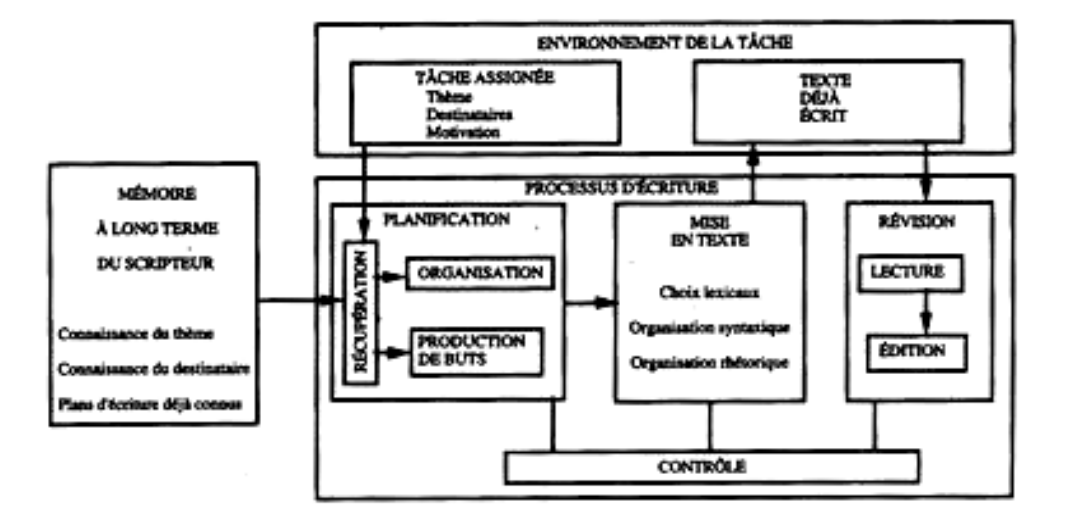


Figure 1 : Le modèle de 1980 de HAYES et FLOWER.¹

Ce modèle, bien qu'il ait mis en lumière des processus cognitifs intervenants dans la production écrite, il n'a pas pris en compte le composant de "révision" car son intervention contribue à améliorer les productions. Encore pour les paramètres affectifs et sociaux qui entrent en jeu dans la rédaction de textes.

Ces critiques ont été prises en considération par les autres et les ont intégrées dans des travaux plus récents de Hayes (1994,1998).

¹ Le modèle de Hayes et Flower, disponible en ligne sur le site : http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html, consulté le 14/02/2010.

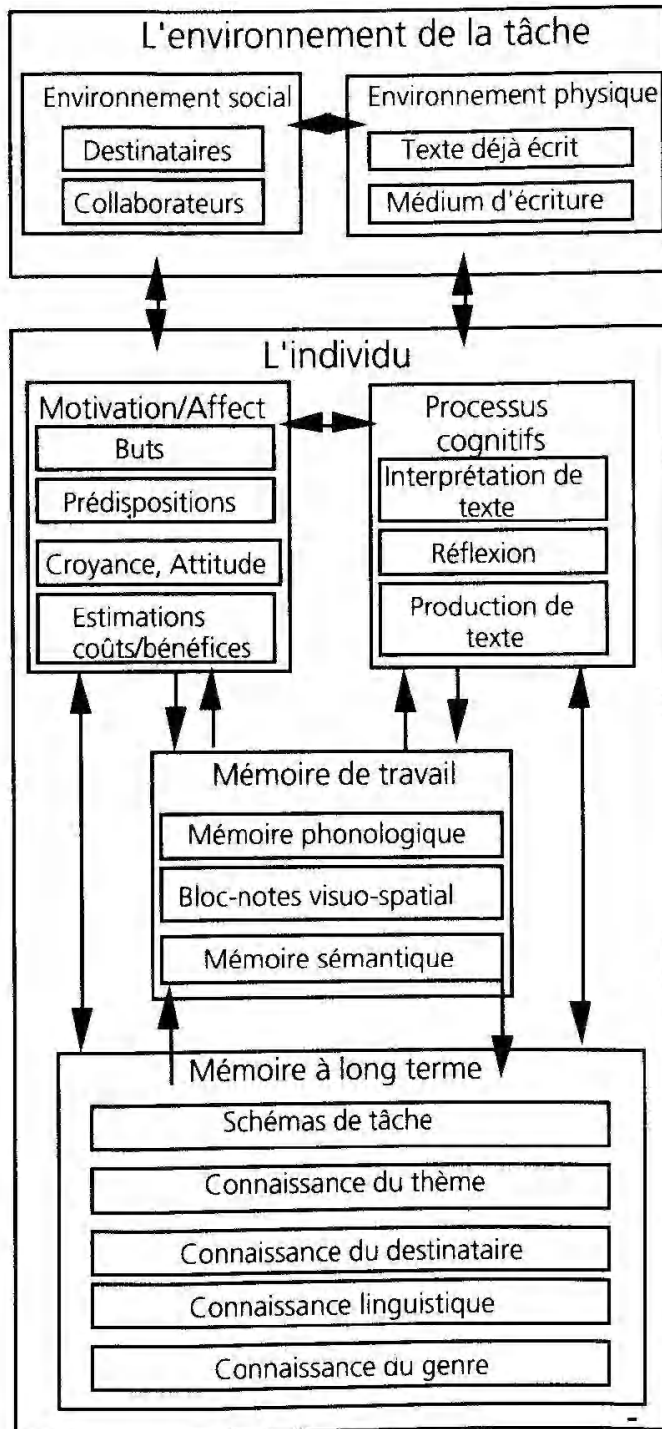


Figure n° 2 : le modèle de Hayes

et Flower de 1998¹.

En somme, le modèle de Hayes et Flower (1998) a donné lieu à de nombreux prolongements, il a, en particulier, amené d'autres auteurs à se poser le problème d'interaction sociale telle, que NYTRAND (1989), GARETT (1975,1989) et qui a été repris par LEVELT en (1989), VAN GALEN (1991) qui s'attache particulièrement aux dernières étapes de la production. Cependant, il ne faut pas prendre un modèle pour un ensemble d'instructions à réaliser, ni pour une vérité

¹ SIMON, J.P., Que fait-on quand on écrit ? Fichier ppt, disponible en ligne sur : <http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/contantine/PRODUCTION.ppt>, consulté le 23/2/2010.

établie, un modèle doit répondre à une finalité heuristique, partielle voire même provisoire, mais ayant toujours pour objectif principal de faire face aux lacunes du scripteur, de l'aider et l'orienter dans sa tâche. (Claudine, Garcia-Debanc et Michel Fayol).

8. Compétence à l'écrit et ses composantes :

L'écriture est l'activité intellectuelle la plus coûteuse, la charge cognitive que cette activité entraîne avait déjà été soulignée pas de nombreux auteurs* qui ont mis en lumière une série de difficultés auxquelles les sujets (élèves, étudiants...) se voient confrontés en termes de compréhension et de production du langage écrit. Notre expérience de trois ans en tant qu'enseignante de français nous a permis de constater et de décrire certaines faiblesses conçues chez nos élèves à produire le type de texte sollicité. En se centrant sur les aspects lexicaux et sémantiques (cherchant à savoir les sens des mots sans pour autant s'intéresser à la structure), ils négligent la structuration des idées, leur mise en relation et leur hiérarchisation. Énoncés désordonnés, absence du destinataire et parfois du destinataire, la question d'objectif et d'intention de communication et de la mise en rapport entre les éléments du texte n'est pas considérée par nos élèves. Ce manque de prise en compte rendrait difficile la rédaction d'un texte cohérent et réussi. La lecture de ces constats nous amène à clarifier la notion de compétence à l'écrit et d'en présenter ses composantes.

8-1. Compétence à l'écrit :

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, le terme de "*compétence*" renvoie à la capacité de l'apprenant à mobiliser le trio savoir, savoir-faire, savoir-être, ou encore "*à la capacité d'agir efficacement dans un type de situation*" comme le montre PERRENOUD. Nous avons déjà défini ces concepts à savoir : compétence, capacité, savoir, savoir-faire, savoir-être, situation et...écrit.

La compétence à l'écrit est une sous-compétence communicative celle-ci « *désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : Le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquations aux normes sociales* »¹.

Nous admettons vite que l'apprentissage de l'écriture dans une langue étrangère suppose que l'on acquiert une compétence de communication qui sous-tend une compétence à l'écrit. Cette dernière serait donc définie comme la capacité d'un locuteur de produire un texte (des énoncés) cohérent en mobilisant les ressources

* Tel que VYGOTSKY qui montre que le monologue propre à la situation d'écriture exige que l'on fasse des efforts cognitifs et que l'on contrôle ses propres processus du langage.

¹ CUQ. J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

acquises, en faisant face à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. L'écriture est parfois désignée en elle-même comme compétence.

Le terme de compétence communicative recouvre la nécessité d'acquérir d'autres compétences au-delà de la connaissance de la langue elle-même, à savoir, le contexte, la culture, la stratégie, etc. Car, une compétence de communication « *relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système), mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)* »¹. Ainsi donc, une compétence de communication reposerait sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes seront présentées dans le point suivant.

8-2. Ses composantes :

8-2.1. La compétence linguistique :

Les approches communicatives ont mis l'accent essentiellement sur l'acquisition d'une compétence de communication, la compétence linguistique étant considérée secondaire, certains pensent que l'on peut privilégier la fonction de l'une sur l'autre, négligeant ainsi la complémentarité de leur fonctionnement. La compétence linguistique est une compétence de base indispensable dans la communication. Selon MOIRAND une composante linguistique suppose de la part du locuteur « *la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue* »².

Pour les concepteurs du Cadre Européen Commun de Référence, une compétence linguistique se réfère essentiellement à la connaissance de l'individu des ressources dites formelles, lui permettant ainsi d'élaborer et formuler des messages significatifs et corrects.

De même pour Hana KYLOUSKOVA qui la définit comme la compétence du locuteur à formuler et interpréter des énoncés grammaticaux corrects.

De plus cette compétence « *exige, à la réalisation des actes de parole, la maîtrise de la compréhension et expression orales et écrites, en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de*

¹ MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris : 1990.

² Idem.

grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer »¹. Elle distingue trois sous- compétences:

- La compétence lexicale.
- La compétence grammaticale.
- La compétence phonologique et orthographique.

8-2.2.a. La compétence lexicale :

Pour les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence, il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue :

a)-d'éléments lexicaux: des formules stéréotypées (expressions toutes faites), des locutions figées, des structures figées, de mots isolés.

b)-d'éléments grammaticaux : appartenant à une catégorie fermée de mots : articles, adjectifs, quantitatif, démonstratifs, pronoms personnels, etc.

8-2.2.b. La compétence grammaticale :

Nous nous référons toujours au CECR qui conçoit la compétence grammaticale comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et de la capacité de les utiliser. C'est aussi « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites* »².

Les mêmes concepteurs se sont contentés de décrire l'organisation des paramètres et des catégories d'une langue, à savoir, les éléments (qu'il s'agit de morphèmes, de racine...), les catégories transitifs, passé, présent, futur,...les classes (conjugaisons, classes ouvertes, classes fermées), les structures (mots composés ou complexes, syntagme nominal/verbal), les processus (nominalisation, suffixation, suppléance) et les relations (régime, accord, valence), etc.

¹ KYLOUSKOVA, H., *Compétence de communication*, UZAZAT. Disponible en ligne sur : http://ec.europa.eu/gouvernance/ia-arried_out/docs/ia_2007/se_2007_0931_eu.pdf, consulté le 13/3/2010.

² Cadre Européen Commun de Référence, version en PDF disponible en ligne sur le site internet : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
Consulté le 14/3/2010.

8-2.2.c. La compétence orthographique :

C'est une compétence qui suppose la connaissance de l'individu de la perception et de la production de symboles qui composent le texte et les phrases écrites.

8-2.2. La compétence sociolinguistique :

Selon Hana KYLOUSKOVA, « *cette compétence (très proche de la compétence socioculturelle) consiste à recourir au contexte et/ ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message à construire ou pour donner un sens au message des relations sociales et psychologiques des interlocuteurs, du lieu et/ou du moment de communication : statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle? A qui? Où? Comment? Pourquoi? Et quand?)* »¹.

Cette compétence est aussi culturelle et suppose selon MOIRAND « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* »². Le locuteur communicant en langue étrangère doit donc tenir compte des valeurs de la culture étrangère :

- marques des relations sociales.
- règles de politesse.
- Expressions de la sagesse.
- différence de reprise.
- dialecte et accent.

8-2.3. La compétence pragmatique :

C'est la connaissance qu'a un locuteur des principes selon lesquels les messages sont organisés, utilisés pour des fins de communication, et segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels. Elle est dans ce cas le lien entre le locuteur et la situation dans laquelle il serait amené à produire (*publicité, conversation, récit, discours officiels, conte, etc.*). Selon KYLOUSKOVA, c'est celle-ci qui répond au "pourquoi" de la compétence sociolinguistique. Elle correspond à la composante discursive de la compétence de communication telle qu'elle est définie par MOIRAND : « *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.* »³.

¹ (KYLOUSKOVA, H.), Op., cit.

²(MOIRAND, S., 1990), Op., cit.

³ Idem.

D'après KYLOUSKOVA, cette compétence exige le recours aux stratégies de rédaction ou de lecture qui correspondent aux types de discours à produire ou à comprendre, tant à l'écrit qu'à l'oral :

« a) Pour la production de textes écrits ou oraux (exposés, descriptions, narrations, résumés, argumentations, lettres, etc.) la maîtrise:

- de la structuration au moyen de connecteurs logiques ou chronologiques.

- de la cohérence textuelle, de la disposition typographique.

- de la mise en valeurs de certains éléments.

- du protocole de présentation, etc.

b) Pour la compréhension des textes mentionnés [...], mais aussi de messages écrits publics (informations, règlements, publicités, avertissements, affiches, tracts, etc.), ou de messages oraux (annonces dans les gares, aéroports, supermarchés, émissions de radio ou de télévision débats, etc.) la maîtrise:

- des aptitudes mentionnées pour la production, mais aussi la capacité,

- d'interpréter les présupposés du texte et ses intentions,

- de rattacher le produit de la lecture ou de l'écoute à ses propres connaissances ou expériences,

- de fournir les informations manquantes ou mises délibérément. »¹

8-2.4. La compétence stratégique :

Cette compétence suppose de l'apprenant qu'il prenne en charge les éléments de la langue, et qu'il fasse appel à des stratégies qui lui sont propres pour intégrer ces éléments en profondeur et les faire servir dans une production personnelle. Ces moyens, peuvent donc être linguistiques ou non, et permettent la communication dans le cas d'une maîtrise imparfaite de la langue.

Exemple: pour reformuler l'expression:

Quelle heure est-il?

L'élève dit par exemple :

La montre, est combien ?

Cette compétence accepte comme normales les difficultés des apprenants plutôt que de renoncer à communiquer. L'erreur est tout fait permise dans l'approche par compétences, tant qu'il y a régulation, autoévaluation, évaluation, et remédiation... tous ces moments lui permettront d'envisager ses lacunes autrement.

¹ (KYLOUSKOVA, H.), Op., cit. Consulté le

L'apprenant fait appel à des stratégies métacognitives et d'autres cognitives.

1- Les premières touchent la place la planification, le contrôle et l'évaluation de son apprentissage.

2- Les secondes concernent les techniques utilisées par l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et assurer l'acquisition des connaissances.

Des recherches récentes en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive ont montré que plus les apprenants connaissent leur style d'apprentissage aussi que les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre, plus l'apprentissage serait amélioré. (Meirieu, Tardif, Halté, Charolles...).

8-2.5. La compétence interculturelle :

Cette compétence exige que l'on ait une conscience et une compréhension des relations entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté ciblée. Elle est, selon KYLOUSKOVA, à l'origine d'une considération interculturelle, compte tenu de la diversité régionale et sociale des cultures différentes, des langues différentes maternelle et étrangère, et donc des valeurs, des normes et des contextes d'utilisation différents.

Pour finir, il est des cas où l'on tient uniquement compte de l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère, notamment en français, que par l'acquisition d'une compétence linguistique sans pour autant se soucier de l'acquisition d'une composante sociolinguistique ou pragmatique encore moins pour le développement une compétence stratégique.

A notre égard, la rédaction d'un écrit est une activité mentale qui nécessite que l'on mobilise des connaissances référentielles en rapport avec le domaine ou le thème évoqué dans le texte, des connaissances linguistiques qui mettent en jeu des éléments syntaxiques et lexicaux, et des connaissances pragmatiques qui répondent aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire.

9. Un écrit, une situation quelle relation ?

On ne peut pas parler de compétences dans les pratiques scolaires pour l'enseignement/apprentissage d'une langue sans que l'on aborde les problèmes de l'écrit qui vont en pair avec ceux de l'oral. Cependant, l'écrit demeure enseigné et pratiqué à l'école seulement.

Expliquant les causes réelles de l'échec de l'apprentissage d'une langue écrite chez les apprenants, Jean François Halté affirme que « *l'école est le lieu social unique où s'enseigne l'écriture : celle-ci devient le définissant privilégié de l'école au point que le refus de l'écrit peut être emporté par le refus de l'école et vice versa* »¹.

La pédagogie actuelle semble trouver, selon Eric PLAISANCE et Gérard VERGNAUD la réponse la plus *plausible*, faisant appel à quatre grandes idées dominantes actuellement :

1) "***L'activité du sujet apprenant***" : celui-ci doit piloter et gérer son propre apprentissage d'une manière personnelle. Sachant à ce propos que la centration sur l'apprenant n'est pas contradictoire avec un recentrage, au même temps, sur les savoirs scolaires. Or, faut-il ajouter que la centration sur les savoirs, ne doit en aucun cas dire qu'il y ait régression. Le recours au savoir à l'école est d'une grande importance, surtout pour les apprenants qui éprouvent une très grande difficulté en communication orale ou écrite.

2) "***L'offre de situations favorables à l'apprentissage***» : le rôle de celles-ci et des problèmes à résoudre dans la fonction des compétences et des connaissances est absolument important, plus un apprenant affronte des situations complexes et surmonte des difficultés en action, plus il acquiert une compétence, pour VERGNAUD.

3) "***La médiation par l'entourage***" : cette idée est fortement défendue par le courant piagétien qui prône le conflit sociocognitif.

D'autres encore ont cherché à définir le rôle de l'enseignant, de la famille et de l'institution sans laquelle, il n'est guère possible d'apprendre.

4) "***L'utilisation de normes langagières et de formes symboliques pour communiquer et représenter***» : nous évoquerons ici et de façon brève les concepts de langage et pensée, lesquels sont d'une grande importance pour la psychologie de l'éducation et pour la psychologie cognitive. Pour n'en retenir que les propos d'Eric PLAISANCE : « *L'observation des élèves en train de résoudre un problème nouveau pour eux confirme cette analyse : le langage accompagnant la pensée contribue à la sélection et à la transformation de l'information, au réglage et à la planification de l'action, à la clarification et au rappel du but à atteindre* »².

Pour reprendre...

Dans l'approche par compétences, un apprentissage de l'écrit suppose la confrontation des apprenants à des situations complexes, ce faisant, il deviennent de

¹ HALTE, J.F., *Ecrits, écriture, école et société*, In *Pratique*, n°26. Disponible en ligne sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p061_hal.pdf, consulté le 15/1/2009.

² PLAISANCE E., VERGNAUD G., *Les sciences de l'éducation*, Casbah Editions, Alger : 1998.

plus en plus compétents. Pour Jean-Marie DE KETELE, quelqu'un est compétent quand :

- « Face à une famille de situation- problème ou de tâches complexes.
 - Dans un contexte de contraintes et de ressources.
 - Il est capable de mobiliser un ensemble de ressources pertinentes:
 - Identifier, activer, combiner adéquatement.
 - Savoirs, savoir-faire et savoir- être.
- Pour résoudre ce type de problèmes ou accomplir ce type de tâche:
 - produits.
 - Critères de qualité.
- En cohérence avec une vision de la qualité à obtenir:
 - Efficacité: faire le plus grand possible,
 - Equité pédagogique: progrès aussi pour les plus faibles »¹.

L'intégration du concept de "situation" dans la conception pédagogique est très importante. Les moments de classe qu'on appelle "situations d'intégration" ou "situations de réinvestissement" jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants. L'approche par compétences est une approche qui favorise le recours aux situations complexes semblables à celle rencontrées dans la vie quotidienne de l'apprenant. Nous pouvons dire qu'elle a permis ce moment. La production écrite est envisagée autrement, elle est d'abord une production personnelle et autonome d'un message énonciativement engagé. La situation dans laquelle l'apprenant est amené à faire face, lui définit à qui l'on écrit, pourquoi on écrit, et ce qu'on écrit.

Considérons l'exemple suivant :

« Rédigez un texte argumentatif sur le travail des femmes? »

Il faut d'abord que nous posions la question suivante :

Qu'attendons-nous d'un élève de 3^e année secondaire qu'il fasse dans un sujet pareil ? Ou pire encore en une heure ? Qu'il argumente ? Si, oui, c'est pour quel but ? Pourquoi écrit-il ? Du moins, pour qui écrit-il ?

L'absence d'un destinataire précis, le fait aussi qu'à l'école on n'écrive pas pour être lu, mais parce qu'on écrit pour écrire, pour obtenir une note, sans autre objectif. Voilà donc ce qu'explique les handicaps pour un apprenant ne pouvant répondre aux attentes de l'institution.

Le sujet même est ambigu, et par conséquent, source de tant de difficultés. Quand on propose un sujet pareil il y a de quoi laisser un élève perplexe. Rédiger pour

¹ DE KETELE J. M., *L'approche par compétences : ses fondements*, Bruxelles, 2008. Document PowerPoint, disponible en ligne sur le site : <http://www.scribd.com/doc/14572863/approche-par-competences-de-ketele> consulté le 10/3/2010.

être pour ou contre le travail des femmes ? (il y a déjà un problème de positionnement pour ce genre de texte).

Il y a de quoi s'inquiéter quand on propose à un élève de rédiger un texte expositif sur les grands exploits de l'époque. Il faut se poser encore la question suivante : A-t-on réservé aux élèves un enseignement en français sur les grands exploits de l'époque ?

Nous ajoutons que chez certains apprenants encore, des mécanismes linguistiques ne sont mêmes pas acquis !

Pour finir...

Voici quelques dispositifs et activités qui visent à remédier à ces difficultés, tout en s'appuyant sur certaines propositions d'auteurs conscients de la situation critique dans laquelle sont entraînés les apprenants.

Il faut tout d'abord, et selon Sophie MOIRAND, tenir compte des éléments pertinents d'une situation de communication. Il est très important qu'un apprenant connaisse à qui il écrit ? De quoi? Comment? Dans quelle intention? Et pour quoi faire?

Pour CHAROLLES, il est quasiment important d'explorer des formes du travail pédagogique qui vise à naturaliser les contextes dans lesquels il y a recours à l'écrit, et réaffirme que : « *ces innovations amènent à de nouvelles démarches d'évaluation dans lesquelles le texte produit est le (non pas noté) entre autres par les pairs, et apprécié selon des critères motivés par le contexte qui lui donne sens* »¹.

Il propose encore des activités de structuration linguistique, ceux-ci « *ont pour fonction d'aider les élèves (notamment les plus jeunes) à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le maniement de certaines formes verbales* »².

Ces activités de structuration visent l'installation de certaines compétences grammaticales, ainsi que d'autre part, les exercices d'entraînement pour les renforcer.

Ces activités peuvent avoir des incidences sur les capacités de production des apprenants, car elles sont conçues pour des fins de réinvestissement, ce faisant, elles assurent le passage de moments théoriques aux moments pratiques. Nous évoquons ici les propos de Jean Maurice ROSIER quand il écrit dans son ouvrage "*didactique du français*» :

¹ CHAROLLES M., *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*, In *Pratiques*, n°49, 1986. Disponible sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p049_ch1.pdf consulté le 28/2/2010.

² Idem. Consulté le 29/02/2010.

« Ainsi, tout savoir ne doit pas être enseigné, et l'introduction de la linguistique dans les classes, après l'échec d'un applicationnisme pur et dur, ne sera possible que par une subordination aux pratiques langagières du terrain. Faut-il alors admettre qu'il conviendrait d'envisager le problème partant des obstacles et des blocages des apprenants, non plus du savoir savant vers le savoir enseigné et appris mais d'un point concret: la tâche ou la situation problématique »¹

MOIRAND distingue dans une situation de production écrite :

1)- un scripteur: celui-ci a un statut social défini, peut encore avoir un rôle et une fonction sociale déterminée, il appartient à un groupe social défini, et a également un passé socioculturel.

2)- les relations scripteur/lecteur(s): le scripteur écrit à un auditoire précis, il entretient avec lui des relations particulières qui influenceront son discours (registre de langue, niveau de langue). Il a également une représentation sur son public: « *tout scripteur se fait une "image" de ces derniers: les "représentations" qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la manière de formuler son message* »².

3)- les relations scripteur/lecteur(s) et document: le scripteur doit avoir une intention de communication et veut produire un effet affectif sur les lecteurs par le biais du document écrit. Effectivement, il écrit pour laisser une impression sur son lecteur.

4)- les relations scripteur/document est extralinguistique : un texte est écrit pour être lu, certes, mais sans nier l'influence du référent ("de quoi" ou "de qui") du lieu où l'on écrit, du moment et de la forme linguistique de l'écrit.

Cette question étant centrale dans une perspective psychologique. Mais, nous l'envisagerons d'un point de vue didactique et pédagogique (étant donnée que nous sommes enseignante au secondaire) mais surtout méthodologique.

Nous rappelons que l'exploitation d'une situation d'intégration se fait à la fin d'une séquence d'apprentissage et répond à plusieurs objectifs pré-établis par l'enseignant (ou par le curriculum) ou à la fin du projet pédagogique.

Ce moment de classe privilégie l'utilisation des ressources de manière concrète en réinvestissant ce qui est appris antérieurement

Pour mieux expliciter cela, nous comprendrons de ROSIER que : « *pour susciter la compétence cognitive des apprenants, il conviendra de mettre en place des situations problèmes de confrontation, lesquelles permettront d'aboutir à une mise en*

¹ ROSIER, J.M., *La didactique du français*, Collection : *Que sais-je ?* PUF, Paris : 2002.

² MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, CLE. Paris : 1979.

cause du système explicatif de l'apprenant ou à une appréhension de son "déjà connu" »¹.

Ce processus de mobilisation de ressources exige des mises en association, des remises en relation, des assemblages. Il invoque les différentes composantes d'une compétence de communication, ceci va sans perdre de vue qu'une situation d'intégration doit comporter les constituants suivants : un support susceptible d'éveiller l'intérêt des apprenants, une tâche qui débouche sur une production réelle, et un contexte dans lequel seront définis : les acteurs, les intentions, les contenus, les attentes...et les buts.

¹ (ROSIER, J.M. 2002)Op.cit.

Conclusion :

Ainsi donc, l'approche par compétences, fondée sur la mobilisation, l'intégration, le réinvestissement des ressources et le développement de compétences a permis d'envisager l'apprentissage de la langue écrite autrement. L'enseignant est gestionnaire de situations susceptibles d'éveiller l'intérêt et la motivation des apprenants. L'apprenant, quant à lui, doit être actif, doit avoir des occasions pour résoudre des problèmes, d'effectuer des productions tangibles et de juger par lui-même des résultats de son action. Pour clore cette partie nous retenons de LOUCIF le passage suivant :

« Les élèves sont immergés dans des situations d'apprentissage où ils doivent se montrer entreprenants, coopérants et "se démener" pour acquérir, avec l'aide de l'enseignant, les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence visée. Ils s'activent, sous l'œil attentif de l'enseignant, à les mobiliser dans des situations assez pertinentes et significatives, constituées de tâches à traiter ou de problèmes à résoudre. L'enseignant doit être assez perspicace pour saisir les moments appropriés pour intervenir en médiateur entre d'une part les connaissances et les diverses ressources couvrant la compétence visée et d'autre part l'élève enquête de ressources pour la construire »¹.

¹ LOUCIF, A., *L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes*. PARE : 2006. Disponible en ligne sur le site pédagogique : http://www.oasis.com/doc_pdf/evaluation_des_apprentissages_dans_les_nouveaux_programmes.pdf, consulté le 15/03/210.

Chapitre III :

*La notion de compétence est multiforme, complexe
et difficile à appréhender.*

Chapitre III :

La notion de compétence est multiforme, complexe et difficile à appréhender.

Introduction :

Après la revue théorique dont nous venons d'en rendre compte, les hypothèses exposées dans l'introduction se sont spécifiées de la manière suivante :

H1 :

Un savoir parfaitement intégré pourrait être au service de l'apprentissage de l'écrit.

H1-1 :

L'intégration d'une structure grammaticale pourrait être au service de l'apprentissage de l'écrit d'où la maîtrise d'un type de texte.

H1-2 :

La mobilisation des connaissances antérieures relatives aux types textuels pourrait être au service de la maîtrise d'une compétence à l'écrit.

H 2 :

L'adoption de l'approche par compétences pourrait tenir compte d'une tâche complexe qui mobilise à bon escient de nombreuses acquisitions issues de contextes variés.

H2-1 :

Tenir compte d'une tâche complexe qui mobilise à bon escient de nombreuses acquisitions issues d'un contexte situationnel pourrait servir à écrire.

H2-2 :

Plus de stratégies à adopter et qui vont en corrélation avec le but de la production et de l'environnement.

H2-3 :

Une meilleure mobilisation de connaissances cognitives relatives à la tâche et au type de texte à produire.

Ce que nous venons de présenter dans le chapitre II nous amène à en déduire l'importance de comprendre l'apport d'une compétence communicative (compétence grammaticale, compétence pragmatique et compétence référentielle) dans la rédaction d'un type d'écrit à partir de la mise en relation des connaissances que le sujet possède sur le type d'écrit à réaliser en tant que scripteur de la tâche à effectuer.

En agissant à différents moments de la rédaction, cette interaction pourrait être au service de la gestion des ressources à mobiliser lors de la rédaction. Bref, c'est en isolant et en mettant en relation les différents types de connaissances lors de

production d'écrits, que nous espérons contribuer au savoir concernant le réinvestissement des acquis et la réelle dépendance entre les acquis syntaxiques et la compétence de l'apprenant à rédiger un texte.

Enfin, la mise en évidence du cadre théorique pourrait nous permettre d'analyser les productions écrites des apprenants de 3^{ème} A.S. Langues Etrangères et de comprendre comment une situation d'intégration contribuerait au réinvestissement des acquis en points de langues dans les productions écrites des apprenants.

1. L'expérimentation :

1- 1. Choix méthodologique :

Le contexte de classe de langue et les questions qu'il pose aux chercheurs qui s'y intéressent, peut être appréhendé selon différentes démarches méthodologiques corrélées à l'objet d'étude en question.

Parmi les possibles méthodologies, les études expérimentales, quantitatives ou qualitatives ou encore la recherche-action peuvent être placées sur un même continuum.

Pour juger de la pertinence d'une telle pratique de classe, c'est-à-dire « *une situation d'intégration* » dans la réalisation d'écrits en français langue étrangère et dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, nous avons situé notre choix méthodologique par rapport à l'ensemble des méthodes d'approche des faits textuels à savoir la méthode d'expérimentation.

Nous expliciterons la manière dont notre expérimentation nous permettra d'analyser le rapport entre les variables *compétence grammaticale*, *compétence pragmatique*, *compétence référentielle* et la *production d'écrits* chez les apprenants de 3^{ème} Année Secondaire Langues Etrangères, et leur influence sur le processus enseignement/apprentissage.

Nous chercherons à comprendre en quoi la démarche définie nous aiderait à répondre aux interrogations posées, et comment nos méthodes sont adaptées pour comprendre notre objet d'étude.

1-2. Population :

Nous avons mené notre expérimentation auprès des apprenants de 3^{ème} Année Secondaire Langues Etrangères du lycée « CHERAITIA Youcef », qui se situe dans la commune d'El Aouana de la wilaya de Jijel.

Nous avons choisi de mener notre étude dans cette classe de Langues Etrangères parce qu'étant nous-même enseignante de français langue étrangère, nous avons été confrontée à la question de l'adoption de l'approche par compétences dans nos classes et du réinvestissement des acquis dans les productions écrites des apprenants, mais aussi parce que dans cette classe, l'enjeu communicatif et discursif est encore plus imposé que dans d'autres classes. Nous avons encore tenu compte de l'importance que l'activité de production du langage écrit a dans cette classe d'examen.

Il s'agit d'une classe ordinaire, hétérogène, avec des écarts importants entre les apprenants. Nos analyses reposeront sur le repérage de marques de réinvestissement dans leurs écrits et sur l'écriture en situation scolaire. Quant à leur niveau socio-économique, nous pouvons assurer qu'ils proviennent tous du même milieu. Il nous paraît impossible de réunir rigoureusement un groupe d'adolescents ayant tous les mêmes compétences en français et neutraliser toute variabilité individuelle.

Fiche descriptive de la population :

Corpus : des élèves de 3^{ème} année secondaire Langues Etrangères.

Nombre d'élèves : 22.

2. Déroulement de l'expérimentation :

Le type d'écrits dont nous avons affaire d'analyser s'inscrit dans un cadre disciplinaire spécifique au français, il s'agit de la rédaction d'un « appel » à visée exhortative dans lequel l'émetteur lance un appel à des destinataires précis pour les pousser à agir face à une situation donnée.

L'appel est un genre social qui correspond à un genre scolaire qu'est « l'exhortation ». C'est une écriture hétérogène qui mêle de l'expositif, de l'argumentatif et de l'exhortatif.

L'appel est au service de l'expositif dans la mesure où il part d'un constat négatif ou insuffisant ; il est au service de l'argumentatif dans la mesure où il cherche à convaincre et/ ou à persuader un locuteur de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre et contient enfin une partie exhortative qui constitue l'appel à proprement parler.

Notons encore que l'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera essentiellement sur la mise en évidence de stratégies argumentatives propres à l'appel qui vise à faire réagir le(s) destinataire(s) ainsi que celles des textes à avis divergents. Ce type de texte privilégie une énonciation qui évite la neutralité de l'expression.

Pour ce qui est de notre expérimentation, exiger le recours aux situations complexes, passe par un travail d'intégration, de mobilisation, de mise en synergie de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées séparément en classe.

Or, notons à ce sujet, que le curriculum de 3^{ème} année secondaire pour le français se limite à mettre l'accent sur les capacités disciplinaires ou transversales et n'a pas pris en considération les notions de transfert et de mobilisation des acquis en situations complexes.

3. Evaluation d'une compétence grammaticale en situation :

Séance 1 : activité de langue.

Structure grammaticale : l'impératif présent.

Durée du cours : 1 heure 30mn.

1^{er} moment de classe

Durée : 1heure.

Objectif linguistique :

Apprendre à utiliser correctement l'impératif présent.

Fiche descriptive du cours :

Nous avons prévu une batterie d'exercices susceptibles d'être au service des apprenants. Il s'agit donc de partir de là pour déterminer ce qui est comme étant acquis chez ces apprenants afin de nous permettre de les mettre dans une situation de mobilisation en rapport avec la structure à intégrer. Le choix d'un tel point de langue n'est pas spontané, ce choix dépend principalement de la typologie du texte à produire et de la finalité du projet. Nous avons mené nos éléments de notre échantillonnage à l'exercer par le biais d'activités variées. (L'ensemble des activités proposées en classe figurera en annexe 1)

2^{ème} moment de classe

Durée : 30 minutes.

Communication écrite.

Objectif :

Mettre les élèves dans une situation complexe en relation avec la compétence grammaticale à démontrer.

Structure à intégrer : l'impératif présent.

Fiche descriptive du cours :

Dans un premier temps, nous avons réparti les éléments de notre échantillonnage en groupes. Ce-ci est dans le but de les inciter à s'affirmer en coopérant avec autrui, ainsi donc ils peuvent présenter leurs idées et les confondre avec celles de leurs camarades dans un esprit d'entraide. Nous nous sommes intervenue que pour les organiser en groupes. Toutefois, si la réalisation de tâches s'est faite en groupe, les apprentissages demeurent de natures individuelles. Nous n'avons exercé aucun contrôle, nous avons fait comme si nous n'étions pas présente. Nous sommes simplement partie du principe que tout contrôle d'un enseignant doit s'exercer

par l'évaluation du produit final. (Les textes produits par les élèves figureront en annexe 2).

Taille des groupes :

Nombre d'élèves : 22.

Nombre de groupes : 5.

Nombre d'élèves dans chaque groupe : entre 4 et 5.

Nous avons donc formé les groupes comme suit :

1^{er} groupe:

Rofia
Adel
Sihem
Fakhradinne

2^{ème} groupe:

Fadila
Saoussene
Meriem
Yasmina

3^{ème} groupe :

Soumia
Nariman
Ratiba
Sadjia

4^{ème} groupe :

Samir
Selma
Amina
Ihem
Naziha

5^{ème} groupe :

Kenza
Hanene
Houda
Samy
Fatima Zohra.

Nous leur avons proposé la situation suivante :

Votre ami a acheté une imprimante d'occasion pour son P.C. Ne sachant ni l'installer, ni la faire fonctionner, il demande votre aide.

Comme vous ne l'avez pas trouvé chez lui, vous décidez de lui laisser un message.

3-1. Grille d'indicateurs de compétence à l'écrit :

Dans cette partie, nous présenterons l'opérationnalisation de nos variables : *compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique et production de l'écrit.*

a- compétence grammaticale :

Cette catégorie d'analyse comprend la vérification de la capacité des apprenants à réinvestir les formes grammaticales acquises dans une situation de mobilisation.

(Les passages fautifs sont mis en italique)

Indicateurs.	Exemples de phrases analysées.
Maîtrise d'un savoir grammatical.	<ul style="list-style-type: none"> • mets le C.D. d'installation dans le lecteur C.D. (G1) • choisis la <i>fréquence</i>. (G1) • branche la prise. (G2) • <i>suie</i> les instructions du micro. (G3) • choisissez la <i>fréquence</i> exacte et suivez les instructions. (G4) • pour faire marcher l'imprimante suis les étapes. (G5)

Tableau n°1 : quelques indices d'intégration d'une structure grammaticale.

b- connaissances à propos du destinataire :

Le second indicateur concerne la connaissance des élèves du destinataire. Le but est de vérifier si les apprenants se sont impliqués dans la situation de communication que nous leur avons donnée, nous supposons que ce-ci les aide dans l'appropriation d'une compétence sociolinguistique. Nous avons remarqué que leur implication s'est manifestée par l'utilisation du pronom personnel « je ».

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Connaissances à propos du destinataire.	<ul style="list-style-type: none"> • je sais que tu as acheté une imprimante. (G5) • tu veux installer l'imprimante et tu <i>n'arrive</i> pas. (G2) • tu ne sais pas comment installer et faire marcher ton imprimante. (G3) • je sais que tu ne <i>savais</i> pas comment faire installer ton imprimante. (G4) • je sais que tu as acheté une imprimante, mais tu as besoin d'aide pour l'installer. (G1)

Tableau n°2 : exemples de connaissances relatives au destinataire.

c- connaissances à propos de la tâche et du but de la production :

Ce troisième indicateur concerne la tâche et le but de la production. Il semble que la consigne a été suffisamment claire pour que les apprenants puissent en produire des messages écrits qui répondent aux enjeux de la situation de communication proposée. Nous supposons que les apprenants ont recouru à des stratégies discursives pour dénouer le problème posé dans cette situation. La mobilisation de différentes stratégies est un indice de l'acquisition d'une compétence pragmatique, celle-ci répond au pourquoi de la compétence sociolinguistique : Qu'écrit-on ? Pour quoi faire ?

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Connaissances sur le but de la production.	<ul style="list-style-type: none"> • tu as besoin d'aide pour l'installer. (G1) • je veux t'aider. (G2) • c'est pourquoi je t'aide. (G3) • Donc, tu doit suivre ces étapes : (G4) • Pour <i>ce</i> raison je <i>vous</i> aider.(G5)

Tableau n°3 : connaissances à propos de la tâche et de but de la production.

d- connaissances du lexique à intégrer et qui va avec l'environnement de la tâche :

Ce quatrième indicateur concerne la connaissance des apprenants du contenu à produire et du vocabulaire à mobiliser pour cette fin, Nous pensons que ces apprenants ont pu réemployer des formes lexicales appropriées répondant à la thématique du texte à produire

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Emploi d'un lexique en relation avec le référent.	<ul style="list-style-type: none"> • faire <i>branché le cable</i> U.S.B. (G1) • installe le C.D. (G2) • place la prise au courant. (G3) • mets le 1^{er} <i> cable</i> de l'imprimante aux P.C. (G4) • mets les feuilles blanches. mets le C.D. dans le lecteur C.D. puis installe-la. (G5)

Tableau n°4 : connaissances du lexique à intégrer en relation avec l'environnement.

Résultats :

Les apprenants se sont directement mis à travailler en groupes. Ce sont tous les élèves qui ont réinvesti l'impératif présent dans leurs productions écrites. Nous pourrions dire ainsi que nos objectifs ont été atteints quant à la manifestation d'une compétence grammaticale et du réemploi d'une structure grammaticale dans leurs écrits. Leur implication s'est vraiment montrée avec l'emploi de l'impératif présent, ainsi que celle du destinataire avec l'emploi des pronoms personnels «*tu*» et «*vous*».

L'enjeu de la situation a été vite compris par les apprenants. En effet, il s'agit d'aider un ami qui a acheté une imprimante mais ne sait pas comment la faire marcher. Les connecteurs logiques organisateurs de la production écrite sont aussi présents la plupart des écrits : «*premièrement, deuxièmement, troisièmement, à la fin*» (G1), «*donc, ensuite*» (G2), «*alors, à la première étape, ensuite, puis, à la fin*» (G3), «*donc*», (G4), «*puis*» (G5), ainsi donc les apprenants ont recouru à des stratégies de construction pour produire de l'écrit, nous sommes maintenant convaincue qu'ils ont acquis une compétence pragmatique pour le choix des stratégies discursives.

Nous pouvons dire que cette activité a eu de bonnes répercussions sur le travail des apprenants en classe. Elle leur a permis de réinvestir et de réutiliser les notions acquises en classe, en plus de celles intériorisées et apprises antérieurement.

Nous rappelons que cette situation de réinvestissement a été proposée à la fin de la séance de syntaxe qui porte sur l'emploi de l'impératif présent. La réalisation des travaux n'a pris que 30 minutes.

Jusqu'ici notre questionnement était de savoir s'il y a des liens entre le réinvestissement des acquis en points de langue et les productions écrites des apprenants. Nous avons constaté que l'analyse d'un écrit est un travail complexe, et doit tenir compte de plusieurs aspects et pas qu'un seul, à savoir : le code linguistique, la construction de phrases, l'organisation et la structuration des textes, le lexique à réemployer en relation avec la thématique de la situation dans laquelle l'élève est amené à entraîner sa compétence lexicale, aussi bien que la communication : énonciation et but de la production.

Dans un premier temps, nous nous sommes contentée de l'analyse des productions écrites par le biais d'indicateurs de maîtrise de certaines compétences dans la consolidation d'un écrit. Or, il nous a semblé pertinent d'évaluer cet écrit selon les exigences confrontées par les concepteurs du programme de 3^{ème} A.S. pour le français. Cette décision est motivée par l'idée que l'évaluation d'un écrit met en avant des décisions de remédiation et de régulation qui sont, à notre égard,

au service de l'apprentissage de l'écrit chez ces apprenants. Il faut noter encore, que le curriculum de troisième année pour le français n'a pas pris en considération l'évaluation d'une compétence grammaticale en situation complexe, il s'est efforcé seulement de déterminer des critères d'évaluation d'une compétence terminale en fin de séquence. Nous nous sommes alors référée à ce qui avancé précédemment dans la détermination de quatre critères d'évaluation que nous trouvons pertinents.

L'une des démarches d'évaluation des productions scolaires est celle proposée par Jean Marie DE KETELE.

En quoi consiste-elle ?

3-2. La règle des 2/3 de DE KETELE :

La règle d'évaluation proposée par DE KETELE est relativement liée à la notion de critère minimal et de critère de perfectionnement : « *Elle consiste à donner à chaque élève au moins trois occasions de vérifier chaque critère. On considère qu'il y a maîtrise par l'élève lorsque celui-ci réussit 2/3 des items relatifs au critère* »¹. Nous nous contentons dans un premier temps de définir les concepts suivants : *critère (critère minimal et critère de perfectionnement), indicateur.*

3-2.a. critère :

L'évaluation d'une compétence ou d'une tâche complexe recourt très souvent à la détermination de critères, celui-ci désigne « *une qualité à respecter (...) il a un caractère général et abstrait* »². DEKETELE l'a distingué en deux catégories :

3-2.b. critère minimal :

Critère qui détermine la réussite et assure la maîtrise d'une compétence.

Exemple :

Le critère de pertinence d'une production écrite comprend les critères minimaux suivants :

- adéquation avec la situation.
- adéquation avec le thème.
- cohérence sémantique des phrases.

¹ ROGIERS, X., *Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2001.

² Idem.

3-2.c. critère de perfectionnement :

Nous avons retenu la définition suivante : « *ce critère est atteint lorsque le discours produit par l'élève correspond à la situation proposée* »¹. Ces critères servent l'enseignant/ examinateur/ correcteur à déterminer le niveau de performance de chaque sujet. Ils sont nécessaires dans la mesure où ils déterminent à quel point l'apprenant a produit un écrit original, précis et bien présenté.

3-2.d. indicateur :

Est un indice observable en lien avec le critère : « *il permet de contextualiser le critère.* »²

L'analyse des productions écrites des apprenants va donc s'inscrire dans une optique critériée. Nous avons donc besoin d'une appréciation, car nous n'allons pas les compter en points.

Dans un premier temps, nous allons définir quatre critères pour l'évaluation des 6 productions écrites des élèves, et chaque critère comprendra 3 critères minimaux seulement :

C1 : emploi du mode impératif.

C1a : le texte contient des verbes à l'impératif présent.

C1b : le texte contient au moins deux verbes correctement conjugués à l'impératif.

C1c : le texte contient au moins deux phrases comportant au moins un verbe à l'impératif.

C2 : élaboration du texte.

C2a : le texte respecte l'intention d'écrire.

C2b : le texte est en adéquation avec le sujet.

C2c : le texte respecte le lecteur.

C3: ordre des informations.

C3a : le texte est structuré de façon cohérente.

C3b : la présentation est adaptée à la forme du texte.

C3c : le texte contient des liens logiques.

¹ ROGIERS, X., l'école et l'évaluation, Bruxelles : De Boeck, 2004.

² ROGIERS, X., pédagogie de l'intégration, Bruxelles : De Boeck, 2001.

C4 : utiliser la langue de façon appropriée.

C4a : produire des phrases correctes au plan syntaxique.

C4b : utiliser le lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

C4c : faire moins de fautes d'orthographe et d'expression.

Nous jugeons un critère atteint si les apprenants réussissent au moins deux critères sur trois des critères minimaux.

Nous procédons maintenant à l'évaluation des 6 productions écrites des apprenants de troisième année secondaire.

3-3. Grille d'évaluation des productions écrites des apprenants :



Groupes scores et appréciations.	CRITERES.											
	C1			C2			C3			C4		
	C1a	C1b	C1c	C2a	C2b	C2c	C3a	C3b	C3c	C4a	C4b	C4c
G1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Score	3/3			3/3			3/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Totalement acquis			acquis		
G2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Score	3/3			3/3			3/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Totalement acquis			acquis		
G3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Score	3/3			3/3			3/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Totalement acquis			acquis		
G4	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Score	3/3			3/3			2/3			1/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Acquis			En voie d'acquisition		
G5	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-
Score	3/3			3/3			1/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			En voie d'acquisition			acquis		
Total	3			3								

Tableau n°5 : état récapitulatif des réussites de maîtrise de critères

Nous rappelons que pour l'analyse des productions écrites des apprenants, nous avons recouru à la règle des 2/3 de DEKETELE.

Le tableau 5 montre que les apprenants satisfont les critères C1 et C2, nous admettons dès lors qu'ils ont totalement acquis ces critères. Le critère C4 reste moyennement réussi.

La lecture du tableau nous a permis de faire les constats suivants :

- Les élèves des groupes 4 et 5 ont moyennement réussi le critère C3 qui concerne l'ordre des informations.
- Les élèves du groupe 4 ont fait moins de phrases correctes au plan syntaxique.
- Les élèves des groupes 3 et 4 ont moins intégré des connecteurs logiques dans leurs productions écrites.
- Tous les élèves n'ont pas réussi le critère C4c qui concerne les fautes d'orthographe.

La question des fautes d'orthographe et d'expression nous intéresse moins dans cette phase d'évaluation, notre objectif étant évaluer les acquis et non les manques.

4. Conclusion partielle (1)

Ces premiers résultats montrent que cette pratique de classe permet aux apprenants de valoriser leurs apprentissages en matière des notions grammaticales, les savoirs théoriques leur paraîtront plus significatifs qu'ils sauront à quel moment et contexte ils prétendent être réemployés. Ces résultats nous permettent de confirmer l'hypothèse qu'une situation de réinvestissement pourrait mettre l'apprenant dans une situation complexe de mobilisation de ses acquis en points de langue à surmonter collectivement ou individuellement.

Il nous a encore semblé évident qu'évaluer une compétence grammaticale en situations complexes ne veut en aucun cas dire se poser la question de connaissances des règles grammaticales, il faut simplement créer des tâches complexes et significatifs et vérifier si l'apprenant arrive à se les représenter en mobilisant ce qu'il a appris en classe, tout en sachant encore que l'évaluation d'un produit vise l'ensemble et non la partie seulement. Bien sûr, tout en acceptant d'abord leurs erreurs et les concevoir comme des signes d'apprentissage, car le propos ici est d'évaluer une performance à l'écrit et non un produit.

Séance n°2 : entraînement à l'écrit.

Durée : 1 heure.

Objectifs de l'expérimentation :

* se familiariser au type de texte à produire.

Modalité du travail : Individuel, utilisation de dictionnaires.

Déroulement de l'expérimentation :

Nous avons prévu une batterie d'activités lacunaires et de complétion afin de permettre aux apprenants de découvrir les particularités du texte à produire. Ce faisant, ils peuvent mettre en pratique les éléments étudiés spécifiques au discours injonctif. C'est une séance de préparation à l'écrit à proprement-dite.

Bilan de l'activité :

Ce type d'activités est indispensable à la mise en place, chez l'apprenant, de mécanismes individuels qui permettront d'acquérir la compétence qu'on veut installer chez celui-ci. Ces activités ne se centrent pas sur un seul type cognitif, mais prennent en compte « *l'aspect procédural de l'apprentissage de l'écrit.* » d'où la familiarisation au type de textes à produire. Pour ce qui est de notre expérimentation, ces activités nous ont servi dans la définition de la nature des acquis qui nous ont été d'une grande utilité dans la détermination des critères d'évaluation pour les productions écrites des apprenants. Encore, faut-il dire que cette étape déterminera l'étape suivante dans la mesure où l'évaluation des acquis porte prioritairement sur ce que nous leur avons enseigné en classe. (Les activités proposées aux élèves figureront en annexe 3).

5. Evaluation d'une compétence à l'écrit.

Séance n° 3 : Communication écrite 2.

Les résultats obtenus seront présentés et interprétés en nous référant successivement à chacune des hypothèses que nous avons émises au début de ce chapitre. Nous terminerons par présenter une 3^{ème} conclusion.

Durée : 2 heures.

Fiche descriptive du cours :

Définition de la compétence à évaluer :

Rédiger un texte exhortatif pour convaincre un public déterminé et l'inciter à réagir.

Objectifs de l'expérimentation :

- susciter de l'apprenant une réflexion métacognitive quant au type d'écrit à produire.
- le familiariser aux genres textuels.
- comprendre l'enjeu d'une situation de communication.
- comprendre l'enjeu d'une telle pratique pédagogique dans la mobilisation des acquis.
- valider les acquisitions en matière de production écrite.

Démarche suivie :

1^{er} moment de classe :

Nous leur avons proposé la situation d'intégration suivante.

Situation de communication :

Vous venez de lire ce message diffusé sur le site Internet : www.algeriesite.com.

« Je vous prie de lire ce message jusqu'à la fin.

Je travaille à l'hôpital de Béni Messous, et nous souffrons du manque de donneurs de sang. Nous allons en manquer davantage avec l'approche de l'été.

Tous les services de l'hôpital dépendent de nous pour avoir du sang pour les malades. S.V.P. aidez-nous en donnant un peu de vous. Donner une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé du donneur, mais contribue par contre à sauver la vie d'un être humain. »

Tâche à réaliser :

Vous rédigez un appel aux jeunes de votre région de plus de 18 ans et en bonne santé pour les inciter à agir. Ceux-ci sont nombreux, mais ils ne donnent pas généralement de leur sang qu'une seule fois.

Cet appel sera publié au journal du lycée « CHERAITIA Youcef ».

Modalité de réalisation :

Vous utiliserez pour ce :

Un vocabulaire adéquat.

[acte symbolique, sauver la vie d'une centaine de personnes, le don du sang ne présente aucun effet indésirable...]

Dictionnaire : Français –Français.

Livre de grammaire.

Dans un premier temps, les apprenants ont défini ensemble quelques critères de réussite d'un appel. La notion de critères de réussite est connue de la plupart des apprenants, elle a déjà été travaillée en classe pour d'autres situations d'écriture.

1. Respecter la consigne du travail.
2. Respecter la structure d'un appel.
 - affirmation d'une situation négative.
 - chercher à convaincre et/ou à persuader le lecteur dans le but de l'inciter à agir.
 - l'appel.
3. Emploi de l'impératif présent.
4. Emploi de verbes modaux, de connecteurs logiques.
5. Utilisation d'un vocabulaire adéquat.
6. Réviser sa production écrite et corriger les fautes d'orthographe s'il y en a avant de remettre le travail.

La vraie compétence est synonyme d'autonomie, c'est pour cela que nous avons demandé aux apprenants de travailler individuellement.

5-1. Déroulement de l'expérimentation :

1^{er} moment de classe :

Durée : 5 minutes.

Avant d'entamer l'écriture, un questionnaire commun est proposé à l'ensemble de la classe :

- Quel genre de texte allez-vous écrire ?
- Quel serait son contenu ?
- Qui pourrait lire ce texte ? quel serait son rôle ?
- Dans quel but allez-vous écrire ce texte ?
- Par quoi vous allez commencer ?
- Comment allez-vous le structurer ?

Les questionnaires, à notre égard, éveillent une réflexion métacognitive qui permettrait aux apprenants de se situer dans leurs écrits, de mieux comprendre le cheminement que prennent leurs écrits et puis mieux se les approprier.

2^{ème} moment de classe :

Durée : 25 minutes.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux apprenants de rédiger la partie expositive de l'appel, qui consiste à affirmer un constat négatif (parler d'abord de la situation critique dans laquelle se trouvent les médecins de l'hôpital de Béni Messous.)

3^{ème} moment classe :

Durée : 25 minutes.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux apprenants de rédiger la partie argumentative de l'appel.

Dans cette partie, il serait question de faire appel aux stratégies argumentatives qui consistent à présenter, bien évidemment, des arguments, tout en prenant compte de l'ordre, de la progression et du ton.

En réalité, un grand nombre d'opérations de raisonnement et d'argumentation se fondent sur la conséquence ou la conclusion que l'on tire d'un constat négatif ou positif ou d'un fait.

Un texte bien argumenté est en fait une arme essentielle de la stratégie de conviction et de persuasion qui s'efforce de gagner peu à peu l'adhésion du lecteur.

Dans un appel, le scripteur cherche à convaincre et/ ou à persuader le lecteur dans le but d'obtenir un changement. Dans ce cas, il doit avancer des arguments qui visent à la fois la raison (*convaincre*) et les sentiments (*persuader*).

4^{ème} moment de classe :

Durée : 25 minutes.

Dans un troisième temps, nous leur avons demandé de rédiger la partie exhortative. C'est l'appel à proprement parler où il serait question d'utiliser le mode impératif pour inciter le destinataire à agir.

Cette démarche définit une situation didactique qui permet à l'apprenant de différencier trois formes de discours à savoir : *l'expositif*, *l'argumentatif* et *l'exhortatif*.

L'objectif d'une telle démarche est de susciter une interrogation sur la notion des écrits scolaires.

La compétence « *rédiger un appel* » impose de l'apprenant la sélection, la combinaison et la mobilisation des pré-requis relevant de la grammaire de la phrase et du texte, mais aussi au vocabulaire adéquat à employer pour susciter l'adhésion du lecteur.

Il est donc nécessaire de prévoir au préalable des séances que l'enseignant consacrerà à la lecture des textes, à la grammaire et au lexique pour que l'apprenant puisse les réexploiter dans des situations concrètes.

Notons enfin que ces formes de discours ont été étudiées de façon spécifique dans les projets (I), (II) et (III).

Nous admettons dès lors, que les apprenants ont déjà des pré-requis prêts à être réexploités dans leurs productions écrites.

5-2. Grille d'indicateurs de compétence :

Nous avons obtenu 22 productions écrites.

Dans cette partie, nous présenterons l'opérationnalisation de nos variables : *compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique et production de l'écrit.*

a- la compétence grammaticale :

Cette catégorie d'analyse comprend la capacité de l'apprenant à réinvestir des formes grammaticales qu'il a acquies en fonction de la situation de communication dans laquelle il est entraîné.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées
Maîtrise de notions grammaticales relatives au mode impératif.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>sauvons</u> la vie. • <u>aidez nous</u> un peu en donnant un peu de vous. • <u>donnez de</u> sang, laisse ton cœur. • <u>aidez-les</u> • <u>soyons</u> responsable. • <u>offrons nous</u> aux malades • <u>rendons les</u> l'espoir. • <u>n'oublie pas</u>. • <u>approchez</u>. • <u>sauvez</u> la vie des personnes en faisant cet acte symbolique. • <u>sauvez</u> leur vie.

Tableau n ° 6 : *quelques indices d'intégration d'une structure grammaticale.*

b- connaissances à propos du destinataire :

Ce deuxième indicateur concerne la connaissance des apprenants du destinataire. Notre objectif est de vérifier si l'apprenant se place dans une situation de communication extrascolaire susceptible de l'orienter dans la réalisation de la tâche.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées
Connaissances à propos du destinataire.	<ul style="list-style-type: none"> • Je lance un appel aux jeunes de cette région de plus de 18 ans. • <i>a tout</i> les jeunes de la région de plus de 18 ans. • A tous les jeunes de ma région. • A tous les jeunes de <i>l'arigion</i> El aouana qui <i>depasse</i> leur <i>age</i> 18 ans. • Nous appelons tous les jeunes de cette région qui ont <i>agees</i> plus de 18 ans. • J'aimerais lancer cet appel aux jeunes d'El Aouana de plus de 18 ans. • <i>J'appelé</i> donc aujourd'hui chacun <i>d'entre</i> à <i>participer</i> à une compagne de solidarité. • Jeunes d'El Aouana. • Appel aux jeunes de cette région de plus de 18 ans, qui ont du cœur.

Tableau n°7 : exemples de connaissances relatives au destinataire.

c- connaissances à propos de la tâche, le thème et le but de la production :

Ce troisième indicateur concerne la tâche et le but de la production. Nous suggérons que la consigne du travail a été suffisamment claire pour l'ensemble de la classe pour en produire des textes.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées
Connaissances du but de la production et du thème.	<ul style="list-style-type: none"> • Pour tous les jeunes qui donnent de l'importance à ce sujet : don du sang. (Adel) • Pour réduire les risques de ce problème, j'aimerais lancer un appel <i>aux</i> tous les citoyens de El Aouana...pour aider les malades. (Hanene). • Nous appelons ... pour sauver la vie <i>des</i> centaines de personnes. (Naziha) • A tous les jeunes d'El Aouana de plus de 18 ans <i>prenez de</i> donnez du sang pour <i>aidez</i> les malades de

	<p>Beni Messous. (Samir)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je vous <i>appeler d'aider</i> ces gens qui ont vraiment besoin de votre solidarité. (Selma) • J'aimerais lancer un appel aux jeunes de ma région « El aouana » pour les inciter à agir.
--	--

Tableau n°8 : connaissances à propos de la tâche et de but de la production.

a- connaissances du lexique à intégrer en adéquation avec l'environnement de la tâche :

Ce quatrième indicateur concerne la connaissance des apprenants du lexique à exploiter dans la production de leurs écrits. Nous aurons à vérifier si les apprenants ont été hors sujets.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées
Connaissances du lexique à intégrer en adéquation avec l'environnement de la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> • aidez les malades de Béni Messous. • Mais cette poche de sang va <i>savez la vue</i> d'un être humain. (Samir) • Je lance un appel. (Houda) • Il faut qu'on donne un peu de sang (Houda) • Donc nous demandons de <i>devenir</i> solidaire. (Fakhradine) • <i>Au proche</i> du centre pour le donner une poche de sang. (Samy) • Il faut <i>que organiser associations des donneurs de sang</i>. Le rôle de cette association <i>sensibiliser les jeunes</i>. (Ilhem) • C'est un acte généreux, solidaire et responsable qui permet chaque année de soigner 500 000 malades. (Nariman) • ...participer à une campagne de solidarité dans le cadre du don du sang. (Amina)

Tableau n°4 : connaissances du lexique à intégrer en relation avec l'environnement.

Constats :

Nous constatons que :

- La plupart des élèves ont respecté la consigne du travail. En effet, il s'agit de rédiger un appel au don du sang, aux jeunes de la région d'El Aouana de plus de 18 ans.
- Tous les élèves ont réemployé des verbes à l'impératif dans la partie exhortative, sauf pour Fatima qui s'est contentée d'employer quelques verbes performatifs.
- Tous les élèves ont réinvesti des verbes de modalité dans la partie argumentative, et ils ont même utilisé des arguments visant parfois la raison et d'autres les sentiments dans le but de laisser un effet sur lecteur, par exemple : « *Dieu vous rendra* » (Fakhradine), « *offrons les un peu de sang pour les rendre l'ispoir de vivre comme nous* » (Samir).

Nous avons pu noter encore que quelques apprenants se sont appuyés sur la liste des mots et sur le support que nous avons fournis. Cette sélection d'informations montre que ces apprenants éprouvent des difficultés à écrire.

D'autres encore ont adopté et formalisé une démarche de reformulation, leurs productions étaient les plus satisfaisantes :

« *Le don d'une poche de sang n'influe pas négativement sur la santé.* » (Hanene)

« *...surtout que l'été approche* » (Saoussene)

Nous remarquons encore que ces apprenants ont des difficultés au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de l'expression, il y en a même ceux qui s'expriment très bien à l'oral mais très mal à l'écrit, nous avons ressenti ce problème après avoir distribué le questionnaire commun.

Enfin, les discours produits étaient hétérogènes et contiennent, en effet, dans la plupart des productions écrites des parties :

- expositive ;
- argumentative ;
- exhortative.

A partir de l'observation de ces productions, il faut dire qu'ils ont bien tenu compte de l'aspect organisationnel du texte produit.

5-3. Grille d'évaluation des productions écrites des élèves de 3^{ème} année secondaire langues étrangères :

Critères et résultats.

Comme dans la première partie de cette expérimentation, nous nous sommes référée à une évaluation critériée, qui vise à déterminer les acquis des apprenants.

Nous rappelons qu'un critère est un élément auquel on se réfère pour apprécier et estimer, il est témoin de l'atteinte d'un objectif à travers des indicateurs, ceux-ci sont des signes observables qui aideront l'évaluateur dans l'opérationnalisation d'un critère.

Pour la définition des items relatifs à chaque critère d'évaluation à observer, nous nous sommes référée au programme de 3^{ème} année secondaire pour le français.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur :

	<ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).
--	---

Tableau 9 : Capacités et objectifs de l'apprentissage à l'écrit¹

Comme nous le voyons, la compétence en production telle qu'elle est conçue par les concepteurs du programme de troisième année secondaire s'inscrit autour de 4 capacités à installer chez l'apprenant et de 19 objectifs pédagogiques à prendre en compte dans l'évaluation des productions écrites de celui-ci. Les objectifs assignés à l'écrit nous semblent les plus pertinents, car ils traduisent une habileté intellectuelle et indiquent ce que l'apprenant est capable de réaliser à la fin de l'activité d'écriture, quant aux capacités, elles sont de l'ordre du général.

Pour le choix du nombre de critères d'évaluation, nous allons nous référer à la règle des 4/5 de DE KETELE.

Nous procédons maintenant au recensement des critères qui nous aideront dans l'évaluation des 22 productions écrites des apprenants, tout en nous appuyant sur le tableau proposé ci-dessus.

Critères de la grille d'évaluation de l'écrit :

C1 : planification de la production au plan pragmatique et au plan du contenu.

C1a : respect de la consigne.

C1b : activation de connaissances relatives à la situation de communication.

C1c : activation de connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler et du but de la rédaction.

C1d : pertinence des informations et leur originalité.

CP : choix d'un niveau de langue approprié.

C2 : organisation de la production.

C2a : mise en œuvre d'un modèle d'organisation adéquat à la situation de communication.

C2b : mise en œuvre d'une partie expositive.

C2c : mise en œuvre d'une partie argumentative.

C2d : mise en œuvre d'une partie exhortative.

CP : assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.

¹ Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des programmes, Français 3^{ème} année secondaire, *curriculum de 3^{ème} A.S.*, 2007.

C3 : utilisation de la langue de façon appropriée.

C3a : produire au moins trois phrases correctes au plan syntaxique.

C3b : produire correctement au moins deux phrases injonctives.

C3c : emploi de verbes modaux.

C3d : emploi de lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

CP : utilisation des signes de ponctuation de manière adéquate, facilitant ainsi la lecture du texte.

La grille d'évaluation comprend donc 15 critères à mesurer, dont 5 servent à évaluer la capacité de l'apprenant à planifier un écrit au plan pragmatique et au plan du contenu, 5 critères encore servent à évaluer la capacité de l'apprenant à organiser sa production et 5 d'autres servent à évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée. Ces critères tendent à vérifier des savoir-faire et des savoirs en production écrite, et ne prennent pas en compte la révision¹ de l'écrit car celle-ci ne fait pas l'objet de notre étude.

Les critères établis nous aideront dans l'évaluation des 22 productions écrites des apprenants. Le tableau suivant comporterait les critères minimaux, les critères de perfectionnement, les scores de réussite pour chaque critère maîtrisé et nos appréciations quant aux productions écrites.

¹ La révision de l'écrit concerne l'autoévaluation.



Elève. Score de réussite. Appréciation.	Critères															Moyennes obtenues
	C1					C2					C3					
	C1a	C1b	C1c	C1d	CP	C2a	C2b	C2c	C2d	CP	C3a	C3b	C3c	C3d	CP	
<i>Samir</i>	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	3, 67/5
Score	5/5					4/5					2/5					
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					En voie d'acquisition					
<i>Houda</i>	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	4/5
Score	5/5					4/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					En voie d'acquisition					
<i>Fakhradinne</i>	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	3, 67/5
Score	5/5					4/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					En voie d'acquisition					
<i>Rofia</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Score	5/5					5/5					5/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
<i>Samy</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	3, 67/5
Score	5/5					4/5					2/5					
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					En voie d'acquisition					
<i>Ilhem</i>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	3, 67/5
Score	5/5					5/5					1/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Non acquis					
<i>Sichem</i>	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	4,33/5
Score	4/5					5/5					4/5					
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					acquis					
<i>Kenza</i>	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	3/5
Score	5/5					2/5					2/5					
Appréciation	Totalement acquis					En voie d'acquisition					En voie d'acquisition					



Meriem	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	4,33/5
Score	5/5					4/5					4/5					
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					Acquis					
Nariman	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4,67/5
Score	4/5					5/5					5/5					
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
Yasmina	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	4/5
Score	5/5					5/5					2/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					En voie d'acquisition					
Soumia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Score	5/5					5/5					5/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
Amina	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	4,67/5
Score	5/5					5/5					4/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Acquis					
Fadila	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	3,66/5
Score	4/5					4/5					3/5					
Appréciation	Acquis					Acquis					En voie d'acquisition					
Adel	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	4,33/5
Score	5/5					5/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					En voie d'acquisition					
Hanane	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Score	5/5					5/5					5/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
Naziha	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	4,67/5
Score	5/5					5/5					4/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Acquis					



Ratiba	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	3,67/5
Score	5/5					5/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					En voie d'acquisition					
Fatima Z.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	4,33/5
Score	5/5					5/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					En voie d'acquisition					
Sadjia	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	3,66/5
Score	5/5					3/5					3/5					
Appréciation	Totalement acquis					En voie d'acquisition					En voie d'acquisition					
Saoussen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Score	5/5					5/5					5/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
Selma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5/5
Score	5/5					5/5					5/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					
TOTAL	4, 86/5					4, 36/5					3, 45/5					4,22/5

Tableau n°9 : récapitulatif des moyennes obtenues pour les écrits.

Pour une meilleure lisibilité des résultats de nos analyses des degrés de maîtrise des trois critères, nous les avons regroupés en trois ensembles qui renvoient aux capacités relatives à la maîtrise d'une compétence à l'écrit. Nous rappelons encore, que la dernière capacité définie par les concepteurs du programme de 3^{ème} A.S., n'a pas été prise en compte, étant donné que celle-ci concerne la révision, la régulation et l'autoévaluation.

Ce faisant, nous avons pu obtenir les résultats suivants :

Score	Capacités relatives à la maîtrise d'une compétence à l'écrit.		
	Planification	Organisation de la production	Utilisation de la langue
5/5	19	13	6
4/5	3	5	4
3/5	/	3	7
2/5	/	1	4
1/5	/	/	1
0/5	0	0	0
TOTAL (107)	22	22	22
Moyennes obtenues	4, 86/5	4, 36/5	3, 45/5

Tableau n°10 : récapitulatif des moyennes obtenues par l'ensemble de la classe.

Le tableau présente pour chaque élément mesuré la moyenne du niveau atteint pour chaque critère par les apprenants.

6. Conclusion partielle (2) :

Pour bien faciliter la compréhension des données présentées dans le tableau 10, les résultats seront présentés en suivant l'ordre de nos hypothèses de recherche que nous avons émises au début de ce chapitre.

1. Interprétation des résultats quant à la l'intégration d'une structure grammaticale au service de l'apprentissage de l'écrit :

L'analyse des productions écrites des apprenants nous a permis de constater que les critères minimaux et le critère de perfectionnement associés à l'utilisation de la langue sont les moins réussis chez ces apprenants, soit une moyenne de 3,45/5 de réussite.

Critères minimaux :

- Pour le C3a : 7/22 élèves l'ont réussis.
- Pour le C3b : 13/22 élèves l'ont réussis.
- Pour le C3a : 20/22 élèves l'ont réussis.

Critères de perfectionnement :

- Pour le CP3 : 13/22 l'ont réussis.

Nous avons encore remarqué que ces apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la syntaxe et du maniement des prépositions et il y a aussi des lacunes au niveau de l'expression et la maîtrise de certaines formes verbales.

Jugeons ainsi, que leurs capacités discursives (la cohérence du contenu surtout) sont beaucoup plus meilleures que leurs capacités linguistiques. Nous croyons que ceci est dû au fait que le programme consacre 1 à 2 heures pour l'enseignement de la grammaire par séquence. Il n'est plus question de construire des phrases correctes au plan syntaxique mais l'erreur est conçue aujourd'hui dans un sens positif et relève de l'apprentissage.

Nous avons pu remarquer encore que les apprenants ont réexploité des formes grammaticales relatives à l'emploi de l'impératif présent dans leurs productions écrites. Ainsi, nous confirmons la première hypothèse.

2. Interprétation des résultats quant à la mobilisation de connaissances relatives aux types textuels pourrait être au service de la maîtrise d'un autre type de texte :

Les résultats montrent que les apprenants ont maîtrisé le critère C2 associé à l'organisation de la production, nous pensons que ceci revient à l'efficacité de la démarche que nous avons adoptée plutôt que leurs connaissances antérieures des caractéristiques typologiques des textes à mettre en évidence dans leurs productions écrites. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que quelques situations d'apprentissage ont été prévues pour l'enseignement du type de texte à produire à la fin de la séquence, nous admettons ainsi que les séances de compréhension de l'écrit jouent un rôle primordial dans l'appropriation de capacités relatives à la production d'écrits répondant à la finalité du type de texte en question. Nous pensons encore que ces apprenants ont réinvesti leurs connaissances acquises en classe en séance d'entraînement et de préparation à l'écrit. Cette hiérarchie des contenus enseignés en classe a permis aux apprenants de renforcer ce qu'ils ont appris en classe de façon efficace, cette efficacité se traduit par la mobilisation des ressources acquises dans leurs écrits.

Nous confirmons ainsi cette deuxième hypothèse.

3. Interprétation des résultats quant à la mobilisation de nombreuses acquisitions issues d'un contexte situationnel :

Le C1b qui renvoie à la capacité des apprenants à activer des connaissances relatives à la situation de communication est totalement acquis et maîtrisé par l'ensemble des apprenants. Ceci se manifeste clairement lorsqu'ils mobilisent leurs connaissances relatives au contexte dans lequel ils sont impliqués.

Compte tenu que la tâche elle-même contient des informations pertinentes, elle aide l'apprenant à se situer dans sa production.

Le recours à la grille d'indicateurs comme instrument d'analyse (mais non de mesure) nous a été d'une grande utilité dans la mesure où celle-ci nous a permis de définir la nature des acquis chez les apprenants.

Les résultats nous ont permis de conclure que cette troisième hypothèse est confirmée. Nous considérons ainsi que cette tâche complexe est mobilisatrice de connaissances issues de contextes en lien avec une situation de communication est un facteur de réussite des productions écrites des apprenants.

4. Interprétation des résultats quant à la mobilisation de connaissances cognitives relatives à la tâche et au type de texte à produire :

Le tableau 9 montre que la plupart des apprenants maîtrisent le C2a. Trois élèves seulement n'ont pas mis en œuvre un plan organisationnel, qui met en relation l'écrit et la situation de communication. Ainsi donc, le texte écrit devient non seulement un but à atteindre mais aussi un outil de mesure de degré de maîtrise de la compétence dont il est question de respecter les caractéristiques du modèle discursif. Nous confirmons cette quatrième et dernière hypothèse.



Conclusion générale.

Conclusion générale :

Nous avons présenté les résultats issus des variables *compétence grammaticale, compétence socioculturelle, compétence pragmatique et production de l'écrit* à partir des deux démarches d'analyse que nous avons adoptées tout au long de notre expérimentation à savoir : une grille d'indicateurs pour l'opérationnalisation de ces variables, et une grille d'évaluation pour vérifier la performance de notre population en matière de production écrite. Nous allons maintenant tirer les conclusions de cette modeste étude qui s'attache à comprendre l'action des réinvestissements des acquis dans les écrits des apprenants, tout en nous référant aux données de l'expérimentation que nous avons menée auprès des élèves de 3^{ème} année secondaire, série Langues Etrangères du lycée « *CHERAITIA Youcef* » qui se situe dans la commune d'El-Aouana de la wilaya de Jijel.

Il nous paraît utile de rappeler de façon brève les principaux éléments qui constituent cette recherche.

Nous avons commencé dans un premier chapitre par aborder quelques éléments qui ont éclairci notre champ de vision quant à l'approche par compétences et son adoption dans le système éducatif algérien. Nous sommes à ce sujet convaincue que son introduction en éducation est due à la situation d'échec que vit l'école algérienne. Nous reprenons ici les propos de PERRENOUD qui, selon lui, l'adoption de l'approche par compétence est "*une réponse à l'échec scolaire*" :

« Si cela va de soi, in abstracto et dans la sphère des bonnes intentions, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus élitaire qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens au métier d'élève et qu'elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école. »¹¹¹

L'éducation d'aujourd'hui plaide pour le développement des compétences, sans pour autant négliger la place des savoirs théoriques dans l'appropriation de celles-ci, les curriculums actuels pour les langues prennent en considération cette dichotomie dans l'élaboration des programmes pour l'enseignement du français. Cependant, l'adoption d'un enseignement qui prône les compétences dans l'apprentissage d'une langue n'est pas suffisamment accueillie au sein de la population enseignante qui ne veut pas changer ses pratiques de classe et résiste encore au changement.

¹¹¹ PERRENOUD, P., *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 2000.

Dans le deuxième chapitre, nous avons pu aborder respectivement les trois concepts clés qui ont traversé la recherche et qui nous ont été d'une grande utilité dans l'élaboration du cadre pratique de celle-ci, à savoir : *l'apport des situations de réinvestissement dans l'apprentissage de l'écrit, la compétence à l'écrit et ses composantes, l'écriture, sa pratique et relation avec le contexte situationnel*. Enfin, nous avons pu prévoir quelques dispositifs, activités et conseils pédagogiques susceptibles d'aider et d'orienter notre population dans l'élaboration de situations d'intégration, visant ainsi à aider leurs élèves en difficultés à apprendre à écrire.

Le chapitre III a constitué le cœur de cette recherche, car il aborde les analyses et met en évidence les notions que nous avons pu investir dans les chapitres I et II.

L'élaboration de ce troisième chapitre nous a permis de vérifier par l'expérimentation le réinvestissement des apprenants des notions grammaticales enseignées en classe. Nous avons pu constater qu'effectivement, la situation d'intégration d'une structure grammaticale a permis la mobilisation des acquis en syntaxe dans leurs productions écrites. Le choix d'un tel fait de langue, c'est-à-dire de l'emploi du mode impératif n'était pas spontané, nous avons pu admettre que certains faits peuvent être analysés comme plus pertinents que d'autres pour la simple raison que ceux-ci répondent aux enjeux et à la finalité du texte à produire. Cependant, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit d'un ensemble complexe et pas qu'une partie seulement. C'est pourquoi nous avons aimé vérifier la performance des apprenants en production écrite tout en prenant en compte l'acquisition de compétence grammaticale, de compétence socioculturelle et de compétence pragmatique, comme il a été procédé à leur mobilisation dans deux situations différentes, la première qui visait le réinvestissement d'une notion grammaticale en fin de séance, et la deuxième qui visait la vérification de l'appropriation d'une compétence à l'écrit.

L'élaboration des deux grilles d'analyse comme outils permettant la vérification des variables nous a aidé dans la vérification des quatre hypothèses de travail que nous avons émises au début du chapitre III. Ce faisant, nous pourrions maintenant tirer deux dernières conclusions en relation avec les deux hypothèses émises dans l'introduction :

1)- Un savoir parfaitement intégré pourrait être au service de l'apprentissage de l'écrit.

L'approche par compétences tend à considérer les savoirs théoriques comme des ressources à mobiliser dans des situations complexes. Nous avons pu prouver cela dans le chapitre III, nous avons pu remarquer encore que les connaissances acquises en points de langue ont été mobilisées par nos sujets. Nous confirmons ainsi la première hypothèse que nous avons formulée dans l'introduction. L'apprenant doit non seulement acquérir des savoirs, mais les mobiliser et les actualiser dans de nouvelles situations susceptibles d'apprentissage, il doit encore prendre conscience de ses démarches, de ses manières de penser pour les réutiliser

dans de nouvelles tâches. Ainsi en rédigeant un texte, l'apprenant apprend à réinvestir ses acquis en grammaire, en lexique et en lecture, il apprend ainsi à organiser, à planifier son écrit en recourant aux diverses stratégies de mobilisation qu'il a apprises en classe. Or notons à ce sujet que les apprenants ont encore beaucoup de difficultés en langue. Il nous semble que le cœur du problème réside dans le fait que le programme de français consacre peu de temps à l'enseignement de la grammaire en classe.

2)- L'adoption de l'approche par compétences pourrait tenir compte d'une tâche complexe qui mobilise de nombreuses acquisitions.

Nous avons pu remarquer que les apprenants ont réinvesti dans leurs productions des connaissances relatives au lexique à employer en relation avec la thématique de l'écrit sollicité, et des connaissances en relation avec le destinataire. Nous avons pu admettre qu'effectivement, plus une consigne est claire, plus il est facile pour un apprenant de comprendre le but de l'écrit. Nous sommes convaincue du fait que l'approche par compétences offre plus d'occasions pour l'élève pour réinvestir ses acquis, et que plus une tâche est complexe, plus un apprenant pourrait mobiliser plusieurs acquis qui lui serviront dans la résolution d'un problème donné dans une situation. Nous confirmons ainsi la deuxième hypothèse que nous avons émise dans l'introduction.

Nous retenons de PERRENOUD le passage suivant et qui pourrait, à notre égard, expliciter ce que nous venons de dire :

« Il est vrai qu'instruire tout le monde est prioritaire : un enfant qui n'a pas appris à compter, à lire ou à s'approprier quelques notions de grammaire ou de science ne saurait transférer ce qu'il n'a pas construit. On peut en conclure que si tous les élèves " savaient leurs leçons et peinaient uniquement à utiliser les connaissances acquises à l'école dans d'autres contextes, il y aurait de quoi se réjouir »¹¹².

Nous pouvons en conclure que l'approche par compétences est une approche qui favorise le transfert des ressources en situations complexes. Nous admettons aussi que l'écrit est une construction complexe qui reste toujours dépendant du contexte situationnel dans lequel le sujet est incorporé. Encore faut-il ajouter que la compétence ne réside pas dans les ressources à réinvestir, mais le réinvestissement de ces ressources mêmes est le résultat d'une compétence et un signe d'apprentissage.

¹¹² PERRENOUD, P., *Transférer ou mobiliser des connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève : 1999.

Ce travail de recherche reste, bien sûr, large et ouvert à d'autres observations, analyses et remédiations.



Références bibliographiques.

Références bibliographiques :

Ouvrages :

ANDRE, M., *Quelques pages pédagogiques, Académie : Guyane* : 2009.

BENAMAR, A., *Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie, In L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Les cahiers du CRASC, Casbah Editions, n°16, Oran* : 2009.

BENBOUZID, B., *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Casbahs éditions* : 2009.

BENNACEUR, B., *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, In Les Cahiers du CRASC, n°16, Oran* : 2009.

BENNOUN, M., *Education, Culture et Développement en Algérie, Bilan et perspectives du système éducatif, Marinoor ENAG, Alger* : 2000.

BOUDAOU, L. A., *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie), un outil au service de l'amélioration, Casbah éditions, Alger* : 1999.

BOUGHERRA, T., *Travaux de didactique du FLE, n° 36, Montpellier III* : 1996.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques, Fayard* .1982.

BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X., *Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck Université.*

DEFAYS, J-M., *Enseignement du français aux non francophones, le poids des situations et des politiques linguistiques, Proximités. E.M.E.*

DEKETELE, J-M., *Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances. In l'évaluation des apprentissages : Réflexion, nouvelles tendances et formation, Edition du CRP, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Montréal* : 1993.

GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. CLE international, Paris* : 1980.

GERARD, D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Bordas, Paris* : 1995

KACI, T., *Réflexions sur le système éducatif, Casbah, Alger, 2003. P.131.*

- LE BOTERF G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : éd. d'organisation, 1994.
- LUSSIER, D., *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette F.L.E., Paris : 1992.
- MEIRIEU, P., *Apprendre...oui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, CLE international, Paris : 1979.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette F.L.E., Paris : 1990.
- PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux : 1997.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos au savoirs ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- PERRENOUD, P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris : 1999.
- PERRENOUD, P., *Transférer ou mobiliser des connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 1999.
- PERRENOUD, P., *D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?* In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, Bruxelles : 2000.
- PERRENOUD, P., *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 2000.
- PERRENOUD, P., *Mettre les démarches de projet au service*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève : 2003.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G., *Les sciences de l'éducation*, Casbah Editions, Alger : 1998.
- REUTER, Y., et PENLOUP, M-C., *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, In Repères N° 23, Paris : 2001.
- REY, B., *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris : 1996.
- ROEGIERS, X., *Des situations pour intégrer les acquis*, De Boeck, Bruxelles : 2003.

ROGIERS X., *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles : 2003

ROGIERS, X., *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck, 2004.

ROGIERS, X., *L'approche par compétences dans le système éducatif algérien, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. ONPS : 2006.

ROGIERS, X., *L'approche par compétence en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève : 2008.

ROSIER, J.-M., *La didactique du français*, Presses Universitaires de France. Coll. Que sais-je ? Paris : 2002.

SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004

TAWIL, S., *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. PARE, 2006.

TAWIL, S., *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie, La refonte de la pédagogie en Algérie*, Programme d'appui à la réforme du système éducatif. PARE.

TOULBI –THAALIB, N., *Ecole, idéologie, et droits de l'homme*, Casbah édition Alger : 2004.

TOUALBI-THAALIBI, N., *La réforme de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*, PARE. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat, 2005.

TOUALBI-THAALIBI, N., *La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO : 2006.

WOODLY, P. et PAULE, M., *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette F. L.E., Paris : 1998

Sitographie :

BEAUCHESN, X., *Apprendre par les compétences*, Cepec. Disponible en ligne sur : <http://www.cepec.org/primaire/articlesprimaire/articlesprimaire96/cycle2/apprenpcomp.htm>

BESNARD, C., *Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues, Réflexions et pratiques pédagogiques*, dans revue Français dans le monde, n°294. Disponible en ligne sur : <http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmart.php3?cle=294713>.

BOUALLAG, M., *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, Université de Mouloud MAMMERRI- Tizi-Ouzou, Algérie. Disponible en ligne sur le site : <http://lycee.webnode.com/news/de%20l%27approche%20par%20les%20objectifs%20c3%a0%20l%27approche%20par%20les%20competences/>

CHAROLLES M., *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*, In *Pratiques*, n°49, 1986. Disponible sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p049_ch1.pdf consulté

DE KETELE, J-M., *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences*. Disponible en ligne sur :

<http://fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>

Décret *MISSIONS*, art. 05, 1997. Disponible en ligne sur le site : <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>

DOMENICO MASCIORTA, M., *Le constructivisme en termes simples*, In *vie pédagogique* n°143- Avril-mai 2007. Disponible en ligne sur : www.viepedagogique.gouv.ac.ca/numeros/143/vp143_48-52.pdf

HALTE, J.F., *Ecrits, écriture, école et société*, In *Pratique*, n°26. Disponible en ligne sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p061_ha1.pdf

HALTE, J. F., *Savoir écrire – savoir faire*, In *Pratiques*, n°61, 1989. Disponible en ligne sur : http://www.pratiques-cresef.com/p061_ri1.pdf

HOGENBOOM, J-P. , *Fondements d'une didactique des compétences*, 2001. Disponible en ligne sur : <http://www.restode.cfwb.be/francais/profs4/04Reflexions/Download/JPH-Fondemets-Didactique.pdf>

DE KETELE J. M., *L'approche par compétences : ses fondements*, Bruxelles, 2008. Document PowerPoint, disponible en ligne sur le site : <http://www.scribd.com/doc/14572863/approche-par-competences-de-ketele>

KYLOUSKOVA, H., *Compétence de communication*, UZAZAT. Disponible en ligne sur : http://ec.europa.eu/gouvernance/iaarried_out/docs/ia_2007/se_2007_0931_eu.pdf

LOUCIF, A., *L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes*. PARE : 2006. Disponible en ligne sur le site pédagogique : http://www.oasis.com/doc-pdf/evaluation_des_apprentissages_dans_les_nouveaux_programmes.pdf

ROGIERS, X., *Compétences et situation d'intégration*. Fichier pdf, version téléchargeable en ligne sur : <http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>

ROGIERS, X., *L'approche par compétences en Afrique Francophone : quelques tendances*. Genève: 2008. *IBE Working Papers on curriculum's issues*. www.ibe.unesco.org/publications

ROGIERS X., *L'APC dans le système éducatif algérien*, PARE. Disponible en ligne sur : <http://files.lycee.webnode.com/2000000578dd987cce/APCenALGERIE.ROGIERS.pf>.

ROGIERS X., *Compétences et situations d'intégration*, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, département des sciences de l'éducation- université de Genève. Disponible en ligne sur: <http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/CompOeuvre/comsitint.pdf>

SCHNEUWLY, B., *L'écriture et son apprentissage : Le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse*, In *Pratiques*, n°115/116, 2002. Disponible en ligne sur le site : http://www.pratiques-cresef.com/p115_sc1.pdf.

SIMON, J.P., *Que fait-on quand on écrit ?* Fichier ppt, disponible en ligne sur : <http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/contantine/PRODUCTION.ppt>

TOUZIN, G., *La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages*. Disponible en ligne sur : <http://www.cegep-chicoutimi.qc.ca/reflets/reflet06.htm>.

Actualité mondiale de langue française, priorité à la langue française. Entretien réalisé par Jacques Pécheur avec Jean David LEVITTE N° 267. Disponible en ligne sur : <http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmart.php3?cle=269041>

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, version en PDF disponible en ligne sur le site internet : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue réalisée avec Philippe PERRENOUD, propos recueillis par Luce BROSSAD pour vie pédagogique.

Disponible en ligne :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/112/vp112_16-20.pdf

Interview réalisée avec Britt-Mari BARTH in Blé91, Inspection académique de l'Essonne, n°24, 2006. Disponible en ligne sur : <http://www.pédagogie91ac-versailles.fr/ble/24.pdf>.

Le modèle de Hayes et Flower, disponible en ligne sur le site :

http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html

Séminaire de formation à l'intention des enseignants de français au Maroc organisé et mis en ligne par M. MOUHEB, M. AMOKRANE. Disponible en ligne sur :

<http://elajel.e-monsite.com/categorie,pedagogie-de-l-integration,3180634.html>

Dictionnaires :

CHARAUDEAU. P, et MAINGUENEAU. D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris 2002.

CUQ. J-P., *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris : 2003.

RAYNAL F., RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 1997.

ROBERT, J.P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris : 2008.

REUTER, Y., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck : 2007. Bruxelles.

Documents officiels :

Guide méthodologie en évaluation pédagogique, Ministère de l'Education Nationale : Novembre 2009.

L'approche par compétence dans l'écoles algérienne, présenté par B. BENBOUZID, Ministre de l'Education National, Programme d'appuis de l'UNESCO à la Réforme du Système Educatif (PARE) Alger : nov. 2006.

Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des programmes, Français 3^{ème} année secondaire, *curriculum de 3^{ème} A.S pour le français*. Alger : 2007.

Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif, PARE, Ministère de l'Education Nationale, ONPS : oct. 2003.



Annexes.

Annexe 1 :

L'Expérimentation :

Ensemble des activités faites en classe :

Le 24 février 2010
de 10h à 11h 30mn.

Activité de langue :

L'impératif présent, son mode d'emploi.

Objectif de la leçon.

Apprendre à l'élève à utiliser correctement le mode impératif dans un appel.

N.B. : Ces activités de langue sont disponibles sur le site internet : www.onefd.edu.dz

Exercice 1

De 10h 5mn à 10h 17mn

Lisez attentivement le document suivant et mettez les verbes donnés entre parenthèses au présent de l'indicatif ou de l'impératif selon le sens :

Il existe de nombreux gestes qui au quotidien pourraient faire de l'eau comme par exemple :

-quand vous voulez laver vos dents : (fermer) le robinet et (rincer) vous la ouche avec un verre rempli d'eau.

-quand vous vous (laver) les mains : (fermer) le robinet et ne le (rouvrir) ensuite que pour vous (rincer)

-quand vous (prendre) une douche, (couper) l'eau pendant que vous vous (savonner). Ne (rouvrir) le robinet de douche que pour vous rincer.

Vous ferez ainsi plus de 60% d'économie et respecterez l'eau qui risque. En effet, dans l'avenir, de devenir bien plus encore plus considérable que le pétrole.

Exercice 2

De 10h 20mn à 10h 33mn

Voici des énoncés à l'impératif. Transformez-les en employant un verbe performatif ou un verbe de modalité. (les notions de verbe performatif et de verbe de modalité sont connues de la plus part des élèves étant donné que ces deux formes grammaticales ont été enseignées en Séquence 1 du programme.)

Enoncés	Verbe performatif	Verbe de modalité
-Voyez combien l'ombre de ses monuments s'étend. -Fuyons, camarades, ce monument immobile. -Femmes, espacez nos naissances pour votre bien-être et celui de vos enfants. -Respectons les mesures d'hygiène. -Evitez les manipulations d'appareils électriques lorsque vous êtes en contact avec l'eau.		

Exercice 3 :

De 10h 35mn à 10h 45mn.

Complétez la grille suivante en mettant une croix dans la case qui convient. N'oubliez pas de souligner le verbe qui te permet le classement.

Enoncés	Enoncé à l'impératif (injonction pure)	Verbe performatif (appel)	Verbe de modalité (directive)
- Je te demande de travailler sérieusement. - Vous devez vérifier votre monnaie avant de quitter la caisse. - Ne te frotte pas les yeux avec un mouchoir sale. - Luttons contre toute forme de pollution. - Nous vous recommandons de bien suivre nos conseils.			

Exercice 4 :

De 10h 46mn à 10h 53mn

Ecrivez les verbes au temps et au mode qui conviennent :

« (Marcher) deux heures tous les jours, (dormir) sept heures toute la nuit. (Se coucher) dès que tu as envie de dormir ;(se lever) dès que tu es éveillé. Ne (manger) qu'à ta faim, ne (boire) qu'à ta soif, et toujours sobrement. Ne (parler) que lorsqu'il faut.

Alexandre DUMAS, Le fils.

Exercice5 :

De 10h 55mn à 11h 03mn.

Dans le texte suivant, mettez les verbes soulignés à la première personne du pluriel de l'impératif.

S'INFORMER POUR S'INVESTIR DAVANTAGE.

Pour des décisions claires et transparentes, pour une démocratie vivante, être des citoyens actifs : vie de quartier, élections, mobilisation sur un Agenda 21 local...les pistes ne manquent pas, alors se mêler de ce qui nous regarde !

L'information est indispensable. Réclamer-la pour savoir quels sont les projets autour de nous. Faire-la circuler pour faire tomber les cloisons entre les acteurs du développement : nous, les entreprises les élus.

L'union faisant la force, agir avec plus de pertinence en participant à la vie sociale et prendre le temps de nous investir ensemble.

Annexe 2 :

L'Expérimentation :

Le 25 février 2010.
De 8 h à 9h.

Entraînement à l'écrit**Durée : 1 heure.**

De 8h 5mn à 8h 15.

Activité 1 :

Réorganisez correctement les passages ci-dessous pour retrouver le texte de proclamation du 1^{er} Novembre 1954 (Algérie). Il s'agit d'un appel. (cf. Archives d'Algérie. Les dossiers de la Révolution n°1, novembre 2004, P.52).

Pour t'aider, pose-toi des questions. Qui est l'émetteur de cet appel ? A qui s'adresse-t-il ? Quelle est la situation négative ? Que propose l'émetteur au destinataire pour améliorer cette situation ? Recopiez le texte une fois reconstitué, attention à la présentation.

Pense à la situation humiliante de colonisé. Avec le colonialisme, justice, démocratie, égalité ne sont pas que leurre et duperie.

Vive l'Armée de libération !

Vive l'Algérie indépendante !

Peuple algérien,

Dieu est avec les combattants des justes causes et nulle force ne peut les arrêter désormais, hormis la mort glorieuse ou libération nationale.

De 8h 17mn à 8h 37.

Activité 2 :

Réécrivez les conseils qui sont donnés dans le document qui suit en vous adressant directement à une jeune personne et en usant du tutoiement.

- Nettoyer et désinfecter à l'eau de Javel les jerricans où est emmagasinée l'eau à boire.
- Ne pas boire les eaux du puits avant d'avoir effectué des analyses.
- Ne pas fréquenter les plages interdites à la baignade car elles sont polluées et peuvent provoquer des maladies comme la conjonctivite (yeux), l'otite (oreilles), la dermatose (peau).
- Ne pas se baigner dans les endroits tels que les ports, les jets d'eau, les eaux stagnantes, qui sont très sales et donc dangereux.
- Ne pas jouer à proximité des oueds contaminés, comme oued El Harrach.

- Ne pas pêcher le poisson dans les endroits sales comme les ports ou à proximité des égouts car les poissons retiennent les microbes contenus dans l'eau et deviennent toxiques à leur ingestion.

*Document du Ministère de
l'environnement et de l'aménagement du territoire. Inspection de
l'environnement de la wilaya d'Alger.*

De 8h 40 à 9h 01mn.

Activité 3 :

1- Complétez le texte avec les éléments proposés ci-après : préserver, océans, protéger notre planète, dépendent, il y a un siècle, protégeons, eaux, dramatique, luttent, expansion, animaux, notre patrimoine, augmenter, aujourd'hui, animales.

2- Choisissez le titre qui convient à ce texte dans la liste suivante :

- Construisons l'avenir.
- Luttons contre l'accroissement de la population.
- Pour la création d'un club de la nature.
- Protégeons notre planète.
- Eloge de la nature.

Texte :

La population mondiale s'accroît à un rythme extrêmement rapide et nous devons.... constamment le nombre des maisons, de routes et de champs.

.... cette...n'aurait pas posé problème. On imaginait alors la nature comme réserve d'inépuisables richesses que l'on pourrait exploiter sans fins. Maisnous prenons peu à peu conscience des ravages que nous causons en chassons les animaux, en puisant le sol, en détruisant les habitats naturels et en polluant notre environnement.

Nous sommes l'espèce la plus puissante de la planète, et à ce titre, nous avons le pouvoir de tuer ou de sauvegarder les espèces sauvages qui nous entourent.

Plantes, animaux et hommes... étroitement les des aux autres. Si nousles plantes, elles nous nourriront, et nourriront les animaux dont nous dépendons pour vivre.

Plusieurs milliers d'espèces.....sont menacées de disparition aujourd'hui. Pour chaque espèce que l'on parvient à sauver dans les réserves ou par l'élevage en captivité, dix environ sont exposés à un nouveau danger.

25 000 plantes au moins sont actuellement en voie d'extinction. Les...et les...douces subissent une telle pollution que les ravages causés à la vie aquatique incalculable

Il serait...et fort triste que nous voyons un jour disparaître ces...spectaculaires et merveilleux que sont le tigre, les grandes baleines, l'adorable koala ou le panda.

....signifie pouvoir s'éveiller chaque matin au chant des oiseaux, apprécier la beauté des papillons du jardin et des fleurs au bord des routes, regarder les arbres par la fenêtre ; et même si l'on veut dans une grande ville industrielle, savoir que l'on peut à tout moment s'évader dans des paysages restés intacts, s'émerveiller de la profusion des plantes et d'animaux sauvages qui y vivent.

Dans le monde entier, des individus conscients de cette urgence..., au côté des gouvernements et des organismes de protection, pour ...notre environnement naturel. Vous pouvez participer aussi, en contactant un club de nature de votre région, ou une organisation internationale, comme le Fonds Mondial pour la Nature. Si nous sommes assez nombreux, il n'est pas encore trop tard pour sauver...naturel.

David COOK, *L'environnement en péril*, éd. Casterman.

Annexe 3 :

Communication écrite 2 :

Support.



Chaque jour des centaines de milliers de patients sont traités avec des produits sanguins et des médicaments dérivés; du sang humain.

Chaque année 500 000 personnes bénéficient d'une transfusion sanguine pour sauvegarder leur vie.



Pays : Algérie

Sujet : don de sang

Description :

Je vous prie de lire ce message jusqu' à la fin.

Je travaille à l'hôpital de Benimessous, et nous souffrons du manque de donneurs de sang.

Nous allons en manquer davantage avec l'approche de l'été.

Tous les services de l'hôpital dépendent de nous, pour avoir du sang pour les malades .SVP aidez-nous un peu en donnant un peu de vous. Donner une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé du donneur, mais contribue par contre à sauver la vie d'un être humain.

Voici un mail si vous voulez en savoir plus : dromadaires2005@hotmail.fr

Source : lien des Hôpitaux en Algérie :

<http://www.algeriesite.com/Algerie /Algérie-Hopitaux.php>

Annexe 4 :

Les productions écrites des groupes.

Salut mon ami ! comment va-tu ?

J'ai vu que tu as acheté une imprimante, mais tu as besoin d'aide pour l'installer et pour la faire marcher.

donc, j'ai de l'aide de te donner l'aide

Alors, premièrement tu dois reconnaître la qualité d'imprimante que tu as achetée.

deuxièmement, faire brancher le câble de U.S.B de l'imprimante à l'imprimante.

troisièmement, mettre le CD pour mettre l'imprimante après,

mettre le C.D d'installation dans le lecteur C.D.

choisir la fréquence de l'imprimante, et à la fin installer la.

J'espère que tu es compris

(94)

Salut mon ami

Je sais que tu as acheté une imprimante et tu ne raisonne pas comment elle marche, avec ce raisonnement sans aider.

Pour faire marcher l'imprimante suivre les étapes : - Brancher l'imprimante

- Vérifier la fréquence de l'imprimante, sans oublier de brancher la à l'ordinateur

Pour le câble (U.S.B), puis mettre le CD à l'ordinateur, insérer les feuilles blanches

mettre le C.D d'installation dans le lecteur CD Pour installer la.

(95)

Bonjour, comment ça va ?

tu veux installer l'imprimante et tu n'arrives pas donc je veux t'aider :

commence par vérifier la fréquence U.P. 1700.

ensuite, branche la prise, puis le câble de l'imprimante à l'imprimante.

insère le CD ou micro.

choisis la touche "imprimer"

Au revoir, la prochaine.

(92)

Salut, je sais que tu ne savais pas comment faire installer une imprimante. donc tu dois suivre ces étapes :

1. Mets le 1^{er} cable de l'imprimante aux PC.
 2. Mets le 2^{ème} cable vers la prise.
 3. Confirmez est ce qu'elles m'ya pas des erreurs.
 4. Devez vous mettre le CD d'installation de cette imprimante.
 5. Choisissez la fréquence exacte et suivez les instructions.
 6. Veillez patienter jusqu'à la terminant.
- Bonne chance et à bientôt... (94)

Salut, tu ne sais pas comment installer et faire marcher ton imprimante c'est pour quoi je te aide. Alors, à la première étape brancher la prise au cordon, ensuite brancher le cable USB de l'unité central à l'imprimante, puis installer le CD dans le lecteur CD de l'imprimante, juste après choisis la fréquence de ton imprimante qui est IPATOO suivez les instructions et ne craignez pas que il y a pas un problème dans l'installation. (93)

Annexe 5 :

Les productions écrites des 22 élèves.

Samin
Bouiche
3AL.

A tous les jeunes d'El-Aouana

Il ya beaucoup de gens qui souffrent de l'anémie
à l'hôpital de Béni messous. Il attend l'aide.

A tous les jeunes d'El-Aouana de plus de 17 ans vous peux de
donner de sang pour soigner les malades de Béni messous. ce
juste que vous fait peu sauvez soit malades, est pour donner
une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé du
donneur. Mais cette poche de sang se sauvez la base
d'un être humain.

Vous devez être responsable car ce sont notre frères.
On peut les rendre heureux juste par une poche de sang.

Offrons les un peu de sang pour les rendre l'espérance
vivre comme nous.

Samin

Hariti
Howda
3A.S.H.E.

* Appel aux jeunes de cette région *

- Les malades de l'hôpital de Benimessous souffrent du manque de donneurs de sang.

- Je lance un appel aux jeunes de cette région de plus 18 ans pour les inciter à agir. Pour sauver la vie d'une centaine de personnes, il faut qu'on donne un peu de sang, afin de continuer la vie simple.

Le don du sang ne présente aucun effet secondaire indélébile, et peu d'inconvénient (solidarité entre les générations)

Vous devez entre les humanités et donner un paquet de sang n'influe pas du tout sur la santé du donneur. donc, chaque année 500.000

personnes bénéficient d'une transfusion sanguine pour sauvegarder leur vie.

Que toute les gens, svp (aidez) nous un peu en donnant un peu de vous, et ainsi un geste qui sauve, offre un peu de sang rendra l'espoir et le sourire.

Howda

(a) tout les jeunes de la region de plus de 18 ans.

chaque années, chaque jour des milliers de personnes meure a cause de la absence de sang a les hôpitaux comme l'hôpital de Benimelloul qui ils souffrent de manque de donneurs de sang.

car pour ça il faut donner le sang parce que il ya beaucoup d'accident de la route il meure des personnes chaque années a cause de l'absence de sang en plus de ça il ya plusieurs Maladie d'urgence comme les lignes et les Maladie des reins.

Alors nous demandons de devenir solidaire et effort à vous sang a côt personnes qui souffrent et qui besoin de vos plasma, car plus c'est une chose normale comme tomber pas malade et chaque années 50000 personnes bénéficient d'une transfusion de sang, comme tu a donné un goute de sang tu plut sauvé une vie, donc donnez sans sang et un acte généreux solidaire et responsable qui permet chaque années de soigner 50000 Malades, et la fin donnent vos sang d'une vous reuda.

Fakhraddine

Appel de secours aux jeunes d'El Anasser.

A, tous les jeunes de ma région,

Les malades qui sont à l'hôpital de Béni-messous, souffrent du manque de donneurs de sang et aussi le manque d'avantage avec l'approche de l'été.

Je lance cette appel aux jeunes de ma région de plus de 18 ans, pour les inciter à agir.

Ma camarade, il faut que nous indiquons ces malades pour sauver leur vie. Ils sont des gens comme nous. Ils vivent d'être en bonne santé comme nous aussi. On peut les indig Par donner un peu de sang, le donneur de sang n'a aucun effet secondaire indésirable Par d'intensément, Par contre il montre la solidarité entre les générations.

vous devez être honnête et donner une (pt) poche de sang car il représente un très grand plaisir pour les malades.

Prigors, responsable car le Don de sang est un geste qui sauve, offrons, nous aux malades une poche de sang qui sauve leur vie. randons les à l'espoir et la sursis Par le liquide précieux.

Ensemble, on peut rendre la vie (auss) à un être humain.

↳ Donner son sang Le clé de la vie.

Profia

Appel du sang

du sang et plan du sang.

A tous les jeunes de l'arrondissement El-Aouna, qui dépasse leur âge 18 ans, il y a des malades A l'Hôpital du Bni Messaoune qui souffre du manque de sang donneur du sang. Comme vous le savez un geste du sang il peut sauver la vie d'un être humain, et Dieu, lui le Donneur, un poche de sang, il peut vous rendre la santé du donneur.

Si on idèle ses gens le Dieu même aussi vos travaux et félicité à notre vie et avec ce travail le dieu par vivra à son paradis. Alors il faut de l'idée le donner son sang = la clef de la vie "n'oubliez pas. mais il faut partir au préche de cette pour le don un poche sang.

ce travail et, ce donner vous devez être responsable car ce sont Notre frère.

On peut le rendre honnors, juste par un poche de sang.

prenez les l'espérance de vivre et aussi les sauver.

Samy.

Alhem f'ec'kh

Appel de donneur sang.

chaque jour plusieurs que mort
dans l'hôpital, a cause de l'oprembe
de sang.

pour sa vous pari celle appel. les jeune

de mon région, pour donne sang, pour

aider les malades de l'hôpital Benimessous.

Si pour vous, il faut que organisez association
des donneurs de sang. de regle de cette association

Sensibilisez les jeune, pour rendre l'espoir
les malades. S.V.P aider mais un peu donnant

un peu de vais, une poche de sang risque, faidez
la vie de un jeune. S.V.P aidez les mal

Alhem.

Kinat Sihem Appel pour tous les gens de l'Algérie.

Dans l'hôpital de Boumessenar il ya beaucoup de malades qui souffrent du manque de dons de sang, et aussi le manque d'avantage avec l'approche de l'été.

Je lance cet appel aux jeunes de ma région de plus de 18 ans pour les inviter à agir.

Vous devez aider les malades par donner un peu de du sang, car le sang ne présente aucun effet. se comporte indolore, pas d'inconvénient.

Il faut que nous donons le sang car précisément on est des gens il sont besoin de nous par une poche de sang on peut les rendre ---

offrons un peu de sang qui les pousse d'être heureux.

rendons-les d'espérer de vivre et le soleil.

Sihem.

Appel aux jeunes pour le don de sang

Les médecins de l'hôpital ont souffert du manque de donneurs de sang, et ils ont en manque d'avantage avec l'approche de l'été. Alors ce problème surpasse chaque jour, il faut le trouver des solutions.

Donc nous souhaitons de donner le sang et sauver la vie d'une certaine de personnes qui ont besoin parce que le sang c'est la clé de la vie. et chaque jour des centaines de milliers de patients sont traités avec des produits sanguins. et aussi pour ce la chaque jour 8.000 dons de sang sont indispensables ~~pour~~ ~~à~~ nous donner ~~le~~ le sang c'est geste très important pour les malades qui souffrent dans les hôpitaux. nous pouvons les aider par une poche de sang ~~et le donner sans sang~~ nous croyons que le donner son sang est un acte généreux solidaire et responsable qui permet chaque année de soigner 500.000 malades.

Pour cette la, nous adressons cet appel aux jeunes âge de plus de 18 ans. de donner une poche de sang pour rendre les soeurs des malades heureuse. et savez la vie des personnes en faisant cet acte symbolique donc il faut ~~être~~ toujours être ensemble.

Xenza.

Appel pour donner le liquide précieux « Le sang »

Chaque jour, des centaines de personnes meurent à cause du manque de sang. En plus, il y en a beaucoup d'autres qui sont le besoin de ce liquide précieux. L'hôpital de Beni Messous souffre du manque de dons de sang, et malheureusement des médecins vont en manque d'avantages avec l'approche de l'été.

J'aimerais lancer cet appel aux jeunes de ma région "El-Asirana" de plus de 15 ans pour les inciter à agir. Il est très nécessaire de donner le sang parce que c'est un acte généreux, solidaire, et volontaire, simple, et c'est un geste responsable parce qu'il permet chaque année de soigner et protéger la vie de plus de 500,000 malades. Je veux bien persuader que le don de une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé de donneur, il ne présente ni inconvénient, ni des effets secondaires indésirables. Par cette geste peut offrir un peu de joie et d'aide aux personnes malades et en plus contribue à sauver la vie d'un être humain.

Aidez nous un peu en donnant une poche de sang aux gens qui sont besoin de ce liquide. Donnez le sang pour donner une autre vie et rendre les connaissances des malades heureux et pleins d'espoir pour les terminer leur vie et préservez leur vie en donnant le sang.

Ensemble, nous pouvons éviter les nécessités du manque de sang. et donnez en particulière la clé de la vie aux gens qui ont besoin de sang.

Samia

Aidez nous : donnez nous la clef de la vie -

chaque année plus de 200 personnes meurt dans le monde à cause du manque de sang.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du donner le sang à l'hôpital de Benimessous, parce qu'il souffre du manque de donneurs de sang.

D'abord, il faut que vous saviez bien que vous êtes des responsables à leur vie, ton sang c'est la clef de son vie.

Ensuite, il faut que vous saviez aussi qu'une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé du donneur, mais contribue par contre à sauver la vie d'un être humain.

SVP Aidez les, vous un peu endonnant un peu de leur.

une geste qui save Le Don de sang = un geste qui save.

alors, nous pourrions faire, grâce à vous, la santé et la vie des hommes.

Amin

Appel aux jeunes de plus de 18 ans à qui
ont vie d'aide et qui à leur vie un cœur des autres.

(Nous souffrons) du manque de donneurs de sang, mais en peu réduire les risques de ce problème, sellement pour la solidarité est de donner du sang des autres, et vous (oublier) pas que ce à chaque jour des centaines de milliers de patients sont traités avec des produits sanguins et des médicaments dérivés et extraits sang humain, en plus de ça à chaque année 500,000 personnes bénéficient d'une transfusion sanguine pour sauvegarder leur vie.

qui donne une goutte de sang comme si vous donnez un cœur de donneur à son frère, mais plus que ça si cœur de donneur.

SV (aider) nous un peu en donnant un peu de vous, vous (saviez) que le donneur une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé du donneur mais contribue pour contre à sauver la vie d'un être humain, un poche de sang peut être une chute de vie d'un autre.

(Passer) ton cœur ouvert pour que les autres laissent ces cœurs ouverts et ça est un fait de l'humanité.

Facilita.

Cherontia Meriem - BASL

Appel aux jeunes pour le don de sang.

Les médecins de l'hôpital de Benmessaous souffrent du manque de donneurs de sang. A ces troussent, ils ont perdu des centaines d'être humains chaque année à cause de ce problème qui est devenue un grand risque sur les maladies dans tous les hôpitaux.

Si vous donnez un litre de sang, vous sauvez/garderez la vie d'une autre personne et en plus le don de sang n'implique pas sur votre santé. par contre c'est un geste très important pour les malades qui souffrent dans les hôpitaux. vous devez les aider par une poche de sang. Aussi c'est un acte généreux et responsable qui permet de soigner les malades. quand vous donnez votre sang à une personne qui a besoin de ce liquide vous la sauvez et aussi vous la donnez une nouvelle vie.

Nous appelons tous les jeunes de cette région qui sont âgés plus de ~~cette~~ 18 ans de donner une poche de sang pour donner la vie à une personne. Il faut aider les malades, affiner les le sang pour vivre. savez leur vie.

Ensemble, nous pouvons rendre l'espoir et la la sourire pour des centaines de malades. et nous donnerons la clé de la vie pour eux.

Meriem.

Appel pour le don de sang

- Des centaines de personnes sont besoin de sang à cause des différents ~~malades~~ mais malheureusement les médecins de l'hôpital de Benimessous souffrent de manque de donneurs de sang. Ils vont en manque d'avantage avec l'approche de l'été.

- J'aimerais lancer cet appel aux jeunes d'El-Aouana de plus de 18 pour les inciter à agir. Il faut donner le sang parce que c'est un acte généreux, solidaire et responsable qui permet chaque année de soigner 50000 malades. Je veux bien assurer que le don d'une poche de sang n'influe pas du tout sur la santé de donneur et ne présente aucun effet secondaire indésirable. En plus il y a aucun inconvénient. Par contre ce geste contribue à sauver la vie d'un être humain. et offrir un peu de sang rendra l'espoir et le sourire.

- Donnez du sang pour rendre les cœurs des malades heureux. Aidez nous un peu en donnant un peu de vous, pour avoir du sang pour les malades. Savez la vie des personnes en faisant cet acte symbolique. Ensemble, nous pouvons donner la clé de la vie aux gens qui ont besoin de sang.

Naliman

Djetera Yassmina.

Pour Une goutte de Sang

- chaque jours et chaque minute des centaines de malades meurent dans les hôpitaux à cause de l'absence de sang qui présente à ses malades l'espoir à une vie meilleure avec le sourire et

- nous passons cette appeler pour nous appliquons les jens de notre régions qu'il sont déjà passé l'âge de 18 ans et il sont nombreux pour être plus solidaire avec les malades qui il sont vraiment besoin de chaque goutte de sang.

- vous serez faites une compagnie de solidarité pour donner de sang et d'abord pour aider les malades d'hôpital Benimessous.

- je veux dire que quelque goutte de sang peut sauver une vie mais il te tue plus et peut être une fois tu deviens un malade et tu trouveras aucun pour te aider.

S. v. p. une poche de Sang peut sauver une vie et même que vous serez heureux.

Yassmina

appel du secours

pour tous les jeunes qui donnent de l'importance à ce sujet : don de sang.

- Nos frères comme vous avez nous donné une crise de sang toujours et nous donne à l'été, et à cause de ça les malades des Benimessous son entrem de suffirent à notre hôpital et le problème rest toujours le même le manque de sang.

- Alors nos frères faut que nous aidions les malades et pour faire ça il faut que vous approchez à centre pour donner votre sang à un autre frère qui vous pourrait le recevoir.

- Cette opération est facile, il ya aucun danger sur vous au contraire elle est bien pour votre santé et vous sang parce que avec cette opération vous renouvelez les globules rouges de votre sang.

Alors approchez vous et recevez vos frères.

Adel

Appel Pour Protéger la vie des malades.

À tous les jeunes de ma Région :

En Algérie, chaque année le nombre des malades qui ont besoin de sang augmente, et les hôpitaux souffrent beaucoup du manque de donneurs de sang. Et pour réduire les risques de ce problème, je voudrais lancer un appel à tous les citoyens de El Annassir qui ont plus de 18 ans et qui sont de bonne santé. Pour aider les malades et sauvegarder leur vie et rendre l'espoir et le sourire pour eux.

Il faut que chaque individu doit participer avec nous parce que est un travail humanitaire et noble, c'est une forme de solidarité.

Vous savez que le don d'une poche de sang n'influe pas négativement sur la santé. Vous savez aussi que une goutte de sang pour les malades équivalent un montagne d'or.

- aidez nous, aidez les malades de l'hôpital de Benimessous.
Donner son sang c'est la clé de la vie.

Hanane

Nazihia Achoui

Appel aux jeunes de Etouana de plus de 18ans

Nous Appelons les jeunes de Etouana de plus de 18ans, pour sauver la vie des centaines de personnes qui souffrent jour par jour à cause de manque du sang dans leurs corps.

L'hôpital de Benimessouss est plein de malades qui ont besoin de sang, mais les donneurs sont diminués chaque jour. ^{D'abord} donnant un goût de sang peut se rendre le sourire a milliers de personnes, donc Il faut les aider a réagir leurs maladies. Ces malades ditent la vie et ils ont souhaité de mourir, mais par votre solidarité, vous pouvez rendre l'espoir et l'amour de vie à eux et en même temps ~~vous~~ vous pouvez effacer leurs larmes. Ensemble nous pouvons rendre la vie a ces malades, donc Il faut bénéficier par des transfusion sanguine pour sauvegarder leurs vie. de vous organiser une association des donneurs de sang, et Allez y à l'hôpital, et ne crainte par car une poche de sang n'influe pas votre santé, ~~car~~ plus au contraire les globules rouge sont multiples dans notre corps, En plus Il considère comme un geste humanitaire.

Nazihia.

Appel pour tout les gens d'Elouan

Dans l'hôpital de benimessous il ya beaucoup de malades qui souffrent du manque de donneurs de sang et aussi le manque d'avantage avec l'approche de l'été.

- je lance cet appel aux jeunes de notre région de plus 18 ans, il faut donner un peu de sang pour sauver la vie d'un être humain, vous devez être responsable car le don du sang ne présente aucun effet secondaire indésirable, pas d'inconvénient.

offrons nous un peu de sang rendra l'espoir aux malades et aussi le sœur, sauvons la vie d'une centaine de personnes.

pour cela chaque jour 2.000 litres de sang sont indispensables. chaque année 500.000 personnes bénéficient d'une transfusion sanguine pour sauvegarder leur vie.

Rutiba.

Keena Fatima Zahra ZASLU.

aidez nous, donnez nous la clef de la vie !.

Chaque jour, des gens meurent dans les hôpitaux à cause du manque de sang.

- Il faut que vous sachiez que nous sommes responsable de leur vie, si nous nous donnions un peu de nos sang on se rendra la vie à un malade et nous nous faisons plus de rendre la joie, (Sauvez) la vie des malades! Ils ont besoin de nous. Le bonheur d'être solidaire et ce sentiment qui te rend fier de toi même, c'est de voir le sourire dans les yeux de tous qui ont besoin de toi.

- je ~~vous~~ vous dites que l'hôpital de Benimassoua est vraiment besoin d'aide. Il faut que vous sachiez que donner une poche de sang n'influe pas du tout sur vos santé, mais ~~vous~~ vous contenez par contre à sauvez la vie d'un être humain.

Les présents sensibilisent les absents c'est une responsabilité de protéger cette causée de cette société.

Fatima Zahra

Appel pour un peu de sang

Dans l'hôpital de Benmessous il ya beaucoup des malades qui souffrent du manque de donneurs de sang, et aussi le manque d'avantage avec l'approche de l'été.

Je lance cet appel aux jeunes de notre région de plus de 18 ans. Il faut donner un peu de sang pour sauver la vie d'un être humain, vous devez être responsable car le don du sang ne présente aucun effet secondaire indésirable pas d'inconvénient. solidarité entre les générations.

offrons nous un peu de sang rendra l'espoir aux malades et aussi le soigneur sauvons la vie d'une centaine de personnes

Donner son sang est un acte généreux solidaire et responsable qui permet chaque année de soigner 500.000 malades

Sadjia

Appel aux jeunes de cette région de plus de 18 ans, qui ont du cœur

Nous souffrons du manque de donneurs de sang, surtout que l'été approche parce que dans cette période les gens peuvent de certaines maladies.

Alors donner un peu de sang c'est de sauver la vie des autres, c'est bien d'être poli et aider les malades qui souffrent du manque de sang, et qu'ils sont mortel jour après jour par des centaines de milliers. Il faut les aider seulement pour un simple plaisir de partir, sauvez les c'est mieux pour eux et vous même, c'est pas de donner d'argent mais en main vous les offrez le sourire pour qu'ils ne perdent pas l'espoir de la vie,

nous appelons Tous qui ont l'encre de sauver la vie d'un être humain. Il faut que vous sachez, que ça peut arriver à Tous le monde, et personne ne ni en très bonne santé. donc soyez humain et notre dernier mots est de et donner du sang c'est de éviter la perte de vie aux autres. Vous devez donner du sang ent approuvant des hôpitaux ou des centres de santé dans votre région, et tous jours vous êtes les bienvenus.

Sauver.

Appel aux jeunes de EL. Aouana de plus de 18 ans.

jeunes de EL-Aouana,

Selma

chaque année plusieurs personnes meurts. Exactement, on ^{s'yr} ~~perd~~ l'hôpital de Benimessous; à cause ~~de~~ manque du sang,

je vous appelle donc, d'aider ces gens qui ont vraiment besoin de votre solidarité.

je vous demande et de sauver la vie de ces malades par le don du sang.

Tous les jeunes de plus de 18 ans, Il faut que vous soyez solidarisés ces personnes qui ont besoin d'être vivants, d'avoir l'honneur de vivre en ~~être~~ ^{être} bonne santé. Vous devez les aider en donnant du sang. Il faut faire ça, car c'est un fait humain, puis, vous peuvez renouveler le sourire à ces malades pour qu'ils ~~vivent~~ ^{vivent} ~~une~~ ^{debutent} une nouvelle vie pleine de santé, de ~~la~~ ^{la} joie, et pleine d'espoir. Vous devez faire ça, on est tous des personnes, et on a besoin ~~de~~ ^{de} d'être solidaires entre vous même.

Donnez du sang aux malades, et ~~se~~ sera bien pour eux et pour vous même. Savez les, et je suis sûr que vous ~~de~~ ^{de} vivriez en bonheur car vous donnez un nouveau espoir pour ~~les~~ ^{les} ~~don~~ ^{être} être, humain de vivre en ~~par~~ ^{par} Santé.

Résumé :

Méthodologie encore récente, l'approche par compétences favorise le réinvestissement des acquis dans des situations complexes et de communications écrites. Ainsi donc, les savoirs théoriques enseignés en classe seront de plus en plus renforcés et durables, si seulement l'enseignant met l'élève dans des situations concrètes les plus proches de son vécu social.

Toutefois, son adoption nécessite de l'enseignant qu'il change ses pratiques pédagogiques de classe en laissant place à l'autonomie et à l'expression individuelle ou collective des élèves. Ce faisant, l'enseignant dépasserait sa stricte et autoritaire réflexion quant à l'enseignement des savoirs conceptuels, et envisagerait l'enseignement de l'écrit dans une nouvelle vision éducative qui prône l'action de l'apprenant dans la mobilisation des ressources cognitives en langue française.

تلخيص:

منهجية لا تزال حد يثة, المقارنة بالكفاءات تساعد المتعلم على إعادة توظيف مكتسباته المعرفية في وضعيات مركبة و معقدة بهدف إدماجها في وضعيات كتابية, و هكذا فكل معرفة نظرية مدروسة في القسم تصبح ذات دلالة للتلميذ و دائمة حتى ما بعد إنهاء دراسته إذا وضع هذا الأخير في وضعيات قريبة ما تكون من واقعه الاجتماعي المعيش.

مع العلم أن تبني هذا المذهب البيداغوجي يقتضي من المعلم أن يغير من ممارساته البيداغوجية, تاركا المكان لاستقلالية أكثر للتلميذ و التعبير الفردي و الجماعي للمتعلمين.

نعتقد أن معلم الفرنسية قد يتجاوز تفكيره القطعي و تعليم المعارف المعنوية, و ينظر إلى تعليم التعبير الكتابي على نحو آخر يتطلع بذلك نحو رؤية تربوية جديدة, تشيد بالعملية في ما يخص إدراج المكتسبات المعرفية المتعلمة من قبل في اللغات و خاصة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.