

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE.
UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français**

MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique des langues

**L'enseignement de la production écrite au
secondaire algérien entre les instructions officielles
et les pratiques enseignantes : le cas de la 1^{ère} AS.**

Présenté par :

SAHNOUN Fatma
SALEM Safia

Sous la direction de :

Dr. MAKHLOUF. L

Membres du jury :

MAZARI.C	Université de Lounici Ali -Blida 2	Présidente.
HAMDAD.C	Université de Lounici Ali -Blida 2	Examinatrice.
MAKHLOUF. L	Université de Lounici Ali -Blida 2	Rapporteur.

Blida, juin 2019

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE.
UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français**

MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique des langues

**L'enseignement de la production écrite au
secondaire algérien entre les instructions officielles
et les pratiques enseignantes : le cas de la 1^{ère} AS.**

Présenté par :

SAHNOUN Fatma
SALEM Safia

Sous la direction de :

Dr. MAKHLOUF. L

Membres du jury :

MAZARI.C	Université de Lounici Ali -Blida 2	Présidente.
HAMDAD.C	Université de Lounici Ali -Blida 2	Examinatrice.
MAKHLOUF.L	Université de Lounici Ali -Blida 2	Rapporteur.

Blida, juin 2019

Remerciement

Ce mémoire de Master n'aurait pu avoir le jour sans la contribution de plusieurs personnes à qui nous voudrions exprimer ici toute notre reconnaissance.

Nos remerciements vont tout d'abord à Mme MAKHLOUF Liela, notre directrice de recherche, pour avoir acceptée de nous encadrer, et de nous avoir prodigué conseils et encouragement aussi d'avoir été patiente, nous tenons aussi à remercier nos parents, merci pour les encouragements qui ont pu nous remonter le moral depuis le début de nos études.

Nos remerciements vont aussi à toute les enseignantes de l'université de LOUNICI ALI EL AFRROUN, qui ont contribués durant ces cinq dernières années à notre formation.

Merci à tous ceux qui nous ont aidés

Sommaire

Introduction générale.....	06
-----------------------------------	-----------

Le cadrage théorique :

Chapitre I : la communication écrite.....	09
---	----

Chapitre II : l'approche par compétences.....	17
---	----

Chapitre III : l'enseignement de l'écrit à l'approche par compétences.....	29
--	----

Le cadrage méthodologique :

Chapitre I : principe méthodologiques et modalités de collecte des données.....	36
---	----

Chapitre II : analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation	44
--	----

Chapitre III : pistes de remédiation.....	65
---	----

Conclusion générale.....	68
---------------------------------	-----------

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

L'écrit est une forme de communication efficace dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères en générale et de français langue étrangères en particulier. Il fait partie de notre vie quotidienne et la pratique sociale car la compétence d'écriture facilite le contact scriptural et la communication au sein de notre société, c'est pourquoi l'enseignement apprentissage de l'écrit constitue une place majeure en didactique des langues étrangères afin de former des citoyens qui devraient être capable de communiquer en langue étrangère, et des apprenants qui réalisent des productions écrites de bonnes qualité.

En Algérie, l'enseignement apprentissage du français langue étrangères (FLE), la production écrite représente une phase très importante dès le début des apprentissages par ce que l'évaluation en FLE s'effectue par écrit. Durant son parcours, l'apprenant algérien apprend à lire et à écrire. Ainsi dans le cadre de notre recherche nous allons nous intéresser à une étape scolaire très importante celle de la secondaire et particulièrement la classe de 1^{ère} AS où l'apprentissage de la production écrite ne semble pas facile. En effet notre objet d'étude concerne l'enseignement de la production écrite dans la classe de la première année secondaire dans le cadre de l'approche par les compétences et la pédagogie du projet. L'enjeu de cette pédagogie est proposer : *« une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, de conjuguer logique de l'action et apprentissage »*. (BORDALO.et GINESET, 1993, p.8).

Au lycée, à l'instar des autres cycles une réforme en profondeur a été apportée aux programmes scolaires dont l'élaboration de ces curricula qui a été effectuée par référence à la nouvelle approche qui est : l'approche par les compétences. Cette approche qui vise à former des apprenants autonomes et qui peuvent être face à des situations problèmes déférentes.

Le choix des classes de 1^{ère} AS est justifié par l'importance de cette année scolaire car c'est la première année de cycle après le cycle moyen. Avant de poser notre problématique, nous avons jugés à partir d'un constat que les apprenants ont du mal à appliquer les règles de fonctionnement de la langue propre à la phase de la production écrite et à rédiger les différentes types de texte en respectant chaque type, donc les enseignants de leurs part, trouvent des difficultés à appliquer les étapes méthodologiques des séances d'enseignement de la production écrite .

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons axer notre travail sur : « **l'enseignement de la production écrite au secondaire algérien entre les instructions officielles et les pratiques enseignantes : le cas de la 1^{ère} AS** » et nous nous sommes intéressés à la problématique suivante : existe-il une cohérence entre les instructions officielles et les pratiques enseignantes concernant l'enseignement de la production écrite en 1^{ère} AS ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons formulées les hypothèses suivantes :

1. Les textes institutionnels n'expliciteraient pas suffisamment ni clairement les principes de l'approche par compétences sous-tendant l'enseignement de la production écrite.
2. Il existerait un décalage entre les pratiques enseignantes effectives de la production écrite et les principes de l'approche par compétences dû à une mécompréhension des fondements théoriques de cette approche.

Dans le corpus que nous avons choisi pour notre modeste travail, nous avons pris les enseignants de 1^{ère} AS comme échantillon et objet de notre enquête.

L'objectif de ce travail de monter le degré de conformité des instructions officielles et les documents officielles avec les pratiques enseignantes accordés à l'enseignement de la production écrite.

Notre travail de recherche est structuré en deux parties, le premier est théorique, nous allons définir dans cette partie les différents concepts clés. Elle comporte deux chapitres, le premier centré sur la communication écrite le deuxième porte sur l'approche par les compétences. La deuxième partie est pratique, elle comporte trois chapitres, le premier pour justifier notre choix méthodologique, il comprend la présentation du public avec lequel nous allons travailler, les outils de recueil de données et les outils d'investigation (observation de classe, plus un questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire et l'analyse des textes officielles). Le deuxième chapitre sera consacré à l'interprétation et l'analyse des données recueillies, et dans le dernier chapitre nous aborderons les pistes didactiques.

Cadre théorique

CHAPITRE 01 : LA COMMUNICATION ÉCRITE

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre objet d'étude : la communication écrite, nous donnerons son aspect conceptuel et définitionnel. Nous commencerons d'abord par définir qu'est-ce que écrire puis nous allons passer par la suite à la définition de la production écrite, ses composantes, les sous compétences et enfin l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences et l'évaluation de l'écrit dans cette approche.

1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Les sumériens et depuis plus de 500 ans sont les premiers qui ont mis en place le premier système d'écriture : l'écriture cunéiforme. Ils consignaient tout ce qui constituait leur vie et leur savoir sur des tablettes d'argile, selon CHARMEUX :

« Le verbe écrire en français a sert à recouvrir deux acception complètement différentes (....). D'une part en effet, il désigne une activité d'élaboration linguistique d'un texte, destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, affiche, etc.) Dont on peut dire qu'elle est une activité socio-psycholinguistique et d'autre par ce même verbe désigne l'activité de réalisation matérielle du support destiné à recevoir ce texte qui est bien évidemment une activité psycho et perceptivo-motrice. »

Autrement dit, cette définition « qu'est-ce que écrire ? » a deux pôles : le premier est le pôle communicationnelle cela veut dire que l'activité d'écriture a pour but de réaliser une situation de communication, le deuxième pôle est le pôle graphique c'est-à-dire que l'acte d'écrire s'agit de produire un sens à travers des signes graphiques et des lettres.

Selon D.BAILLY, les conditions requises pour écrire sont d'avoir à qui le scripteur adresse son message et pourquoi il écrit, c'est aussi *«des compétences langagières que l'on maîtrise pour se communiquer d'une façon indirecte. La communication qui se déroule à travers de la langue écrite est un processus productifs et expressif»*. Selon cette définition, exprimer une idée ou des idées qui ont un sens nécessite d'écrire et d'utiliser les symboles graphiques de Grammaire et du vocabulaire. Dans ce sens-là, DESHENES (1988, p.77) définit l'écriture comme une *« activité cognitivo-motrice relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise à l'aide d'une forme particulier du langage »*. L'écriture est donc une activité intellectuelle réalisée par un scripteur pour exprimer une pensée.

Selon le centre National des ressources textuelles et lexicales¹, écrire c'est simplement *« tracer des signes graphiques qui représentent une langue »* dans ce sens, J.DUBOIS (2002, p.165) considère cette notion d'écriture comme *« une réception de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport la parole*

¹CNRTL : une organisation française qui met en ligne des données linguistiques, crée en 2005 par le CNRS.

se déroule dans le temps est disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve »
Plusieurs recherches qui ont été faites au tour de sens d'écriture.

2. Définition de la production écrite

La production écrite est une activité cognitive très complexe et composite qui unit Plusieurs compétences tels que la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive, cette compétence de production écrite est l'une des quatre habilités que J.P.CUQ a distingué dans l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement de la production écrite a pour objectif de faire acquérir une capacité de produire des textes différents dans le but de communiquer et s'exprimer pour et avec les lectures.

Selon R.BOUCHARD, la compétence de communication écrite signifie « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ». Dans ce sens de communication l'apprenant mobilise le plus de ses connaissances et de ces compétences afin d'une dimension sociale, pour apprendre vivre en société car il faut respecter des règles sociales dans ses écrits.

« Il ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier. Tous les paramètres de Communication interviennent désormais dans la réalisation de l'acte langagier qui s'opère non plus le seul réemploi « structures » mais par l'application de modèles d'interaction verbale hautement élaborés ». (VIGNER, 198 :4).

Pour FIJALKOW(1993) toute activité scripturale ne s'effectue pas abstraitement car la dimension signifiante de toute production écrite est garantie de compréhension pour le lecteur.

2.1. Les modèles de la production écrite

CONAIRE et RAYMOND nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue étrangère. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

2.1.1. Le modèle linéaire

Ce modèle est élaboré pour l'anglais langue maternelle par ROMEHR (1965), il décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la perception qui représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées, l'écriture et la rédaction du texte et enfin la réécriture qui représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond, ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre ,mais la production écrite réalisée qui est le texte présente le résultat du travail.

2.3. Les modèles non linéaires

D'après CORNER et RAYMOND, il existe trois modèles non linéaires :

2.3.1. Le modèle de Hays et Flower

Selon CORNAIRE et RAYMOND ce modèle a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix, il se présente en trois composantes :

- le contexte de la tâche.
- la mémoire à long terme du scripteur.
- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond de la forme du texte.

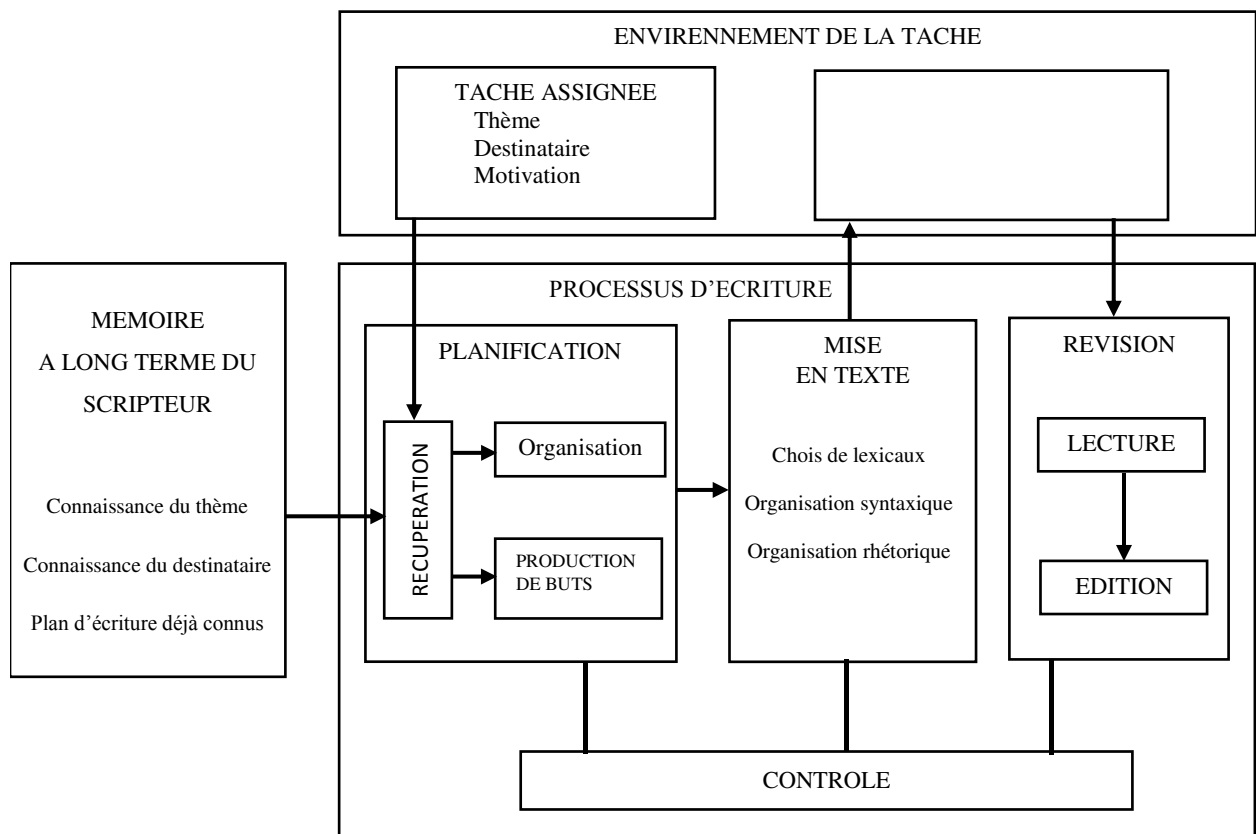


FIGURE 2 : Le modèle de Hayes et Fowler(1980) [4].

2.3.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

En 1987, BEREITER et SCARDAMALIA ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfant et d'adulte au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme CORNAIRE et RAYMOND.

La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « connaissances-expression ». Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite du moment qu'il se contente seulement de ses propres expériences. Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimenté appelée « connaissances transformation ». Ces scripteurs savent adapter leurs fonctionnements cognitifs par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

2.3.3. Un modèle de production en langue étrangère

Le modèle de MOIRAND

Sophie MOIRAND pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979), va proposer une nouvelle démarche pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc....) puis développer sa compétence de production. Le modèle de Sophie MOIRAND est assez différent des autres modèles de production, qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture. MOIRAND.S (1979) propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- A- le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- B- les relations scripteur/lecteur(s).
- C- les relations scripteurs /lecteur(s)/document.
- D- les relations scripteurs/document/contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

3 Les composantes de la production écrite

Comme nous l'avons montré au début de deuxième chapitre que la compétence de production écrite est une compétence de communication, comme il a dit CUQ.J.P dans le Dictionnaire du français langue étrangère et second « *elle 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 relations aux normes sociales. »

Ce terme de « compétence de communication » dans son sens il nécessite l'acquisition d'autres compétences et de connaissances tel que dans la dimension culturelle, stratégique, linguistique,...etc. car la compétence de communication a plusieurs facteurs, MOIRAND a confirmé cela dans son livre, Enseigner à communiquer en langue étrangère

« Relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques, et socio culturelles dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vi l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système), mais aussi une compétence psycho-socio-culturelle, la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utilise. »

Donc la compétence de la production écrite convoque plusieurs composantes toute composantes ce construit de :

3.1. La composante linguistique

Elle consiste à activer les connaissances lexicales et morphosyntaxiques, et phonétiques. C'est une composante de base qui ne peut pas être séparée de la compétence communicative.

Pour MOIRAND.S, une composante linguistique est *« la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de langue »*

Selon les concepteurs du cadre européen commun de référence, la compétence linguistique veut dire simplement que l'individu doit connaître des ressources dites formelles pour qu'il puisse former et transmettre un message qui a un sens.

« 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 nécessaires pour pouvoir les pratiquer » KYLOUSKOVA.H (2010) Elle est composée de trois sous compétences :

3.1.1. La composante lexicale

Selon le CECR elle consiste à la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose de deux autres sous compétences grammaticales et lexicale :

- a- La compétence grammaticale : le respect des règles d'orthographe à savoir les adjectifs, les prenons personnel etc....
- b- La compétence lexicale : la maîtrise de lexique.

- **La composante grammaticale**

Selon le même groupe, la compétence grammaticale est *« 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 »*

Cette sous compétence qui possède à mettre en application, en contexte les processus grammaticales de la langue, à savoir les catégories transitifs, la conjugaison des verbes, les structures des mots etc.

- **La composante lexicale**

Pour les auteurs de même groupe la compétence lexicale sert à bien utiliser le vocabulaire d'une langue, les formules stéréotypées et les structures des mots et l'organisation du sens et la maîtrise sémantique.

Selon l'article de la compétence de communication, elle consiste à choisir un lexique correct lié par des règles correctes pour transmettre un sens précis.

3.2. La composante orthographique

C'est la compétence qui concerne les symboles d'écriture, les morphèmes et les lexèmes, les mots et la structure orthographique qui composent le texte et les phrases écrites.

3.3. La composante sociolinguistique

Selon KYLOUSKOVA.H (2010) :

Cette compétence (très proche de la compétence socioculturelle) consiste à donner revenir au contexte /ou à la situation pour choisir la forme à donner au message des relations sociales et psychologiques des interlocuteurs, de lieu /ou de moment de communication (statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle ?, à qui ?, où ?, comment ?, pourquoi ? Et quand ?

Selon MOIRAND .S cette compétence est « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institution, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* ». (1990)

Elle consiste à la maîtrise des règles sociales de l'utilisation de la langue. Il faut que l'apprenant sache quoi dire et comment dire et comment dire selon chaque situation de communication. L'article de communication.

Cette compétence de communication langagière fait appel aux marqueurs de relations sociales :

- règles de politesse.
- expressions de la sagesse populaire.
- différences de registre.
- dialecte et accent. (BAKARY.D 2010)

3.4. La composante pragmatique

Selon le même article (la notion de compétence et le statut de ses composantes en didactique des langues), la compétence pragmatique sert à la connaissance des principes selon lesquels les énoncés sont : organisés, structurés et adaptés (compétence discursives) et utilisées pour la

réalisation de fonction, communicatives (compétence fonctionnelle) et aussi segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).

MOIRAND (1990) ajoute que « *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* ».

KYLOSKOVA (2010) considère cette compétence comme une compétence qui exige le recours aux stratégies de rédaction : « *pour la production des textes écrits ou oraux, la maîtrise de la structuration au moyen de connecteurs logiques ou chronologiques, la cohérence textuelle de la disposition typographiques, et la mise en valeurs de certains éléments et des protocoles de présentation...* » .

3.5. La composante stratégique

La composante stratégique est une compétence qui prend en considération les éléments de la langue à savoir les éléments linguistiques ou pas, pour un but de communication .Selon J.J.RICHER cette notion de composante stratégique est :

« ...sera composée de stratégies de communication verbales et non-verbales qui peuvent être convoquées pour compenser les ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante, de telles stratégie seront de deux types principaux : celle qui se rattachent principalement à la compétence grammaticale(par exemple : comment paraphraser les formes grammaticales qu'on n'a pas maîtrisées ou qu' on ne peut se rappeler momentanément) et celles qui se rattachent plus à une compétence sociolinguistique (par exemple, les diverses stratégie pour tenir un rôle ,comment s'adresser à des étrangers lors que l'on n'est pas sûr de leur statut social » . (2017, p55.)

C'est donc une question de cohésion et de cohérence, c'est-à-dire que l'apprenant utilise des stratégies métacognitives et cognitives qui touchent à la fois la planification, le contrôle et l'évaluation de son apprentissage et aussi les techniques utilisés pour favoriser l'acquisition des connaissances.

Plusieurs recherches qui ont étaient réalisées dans le domaine de sciences éducatives et psychologie cognitive telle que (MERIEU, TARDIF...etc.) dans le but de montrer que l'apprenant doit connaître sa stratégie d'apprentissage et afin de l'améliorer.

Conclusion

A travers ce chapitre nous avons met l'accent sur la communication écrite qui met les apprenants au sein des situations problèmes pour pouvoir les évalués et développer leurs connaissances dans cette compétence complexe, nous avons commencé par définir qu'est-ce que écrire ? la définition de la production écrite, ces modèles puis ces composantes.

CHAPITRE 02 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Introduction

Le système éducatif algérien a introduit une nouvelle approche dans les trois cycles d'enseignement qui est l'approche par les compétences (désormais l'APC), c'est une méthodologie améliorative de la pédagogie par objectif (désormais PPO). Cette approche a été adoptée pour décrire les manuels, les programmes et la formation des enseignants.

Dans le présent chapitre, nous allons définir l'approche par compétences puis la notion de compétence qui occupe une place importante dans l'APC. Ensuite, nous allons mettre la lumière sur la nouvelle méthode d'enseignement : la pédagogie du projet qui rejoint de l'approche par compétences.

Enfin, nous étudierons la réforme de système éducatif algérien et la place de l'écrit dans l'approche par les compétences.

1. l'approche par les compétences

1.1. La définition de l'approche par compétences

L'approche par compétences est une méthodologie pédagogique et didactique qui s'appuie sur les curriculums comme base et projet éducatif de formation, Elle sur le développement de la compétence que l'apprenant doit acquérir et par la suite doit appliquer dans des situations-problèmes liées à un contexte donné d'apprentissage.

Cette approche trouve ses origine dans le taylorisme qui est « *une méthode de travail qui préconise l'organisation scientifique du travail (OST) grâce à une analyse détaillée des modes et techniques de production (gestes, rythmes, cadences,...) dans le but d'obtenir la meilleur façon de produire, de rémunérer (salaire horaire), et donc le meilleur rendement possible.* » [En ligne]

Cette méthodologie développée au début des années 90 pour améliorer l'autonomie de l'apprenant dans le milieu scolaire ainsi que dans sa vie quotidienne afin de lui permettre de mieux s'adapter à la complexité du monde qui l'entoure.

Dans ce cadre Dr MAKHLOUF (2015) ajoute que : « *cette approche vise un apprentissage concert et actif. Il s'agit de rendre l'élève capable de résoudre des situations problèmes en mobilisant ses connaissances même en dehors de l'école.* »

En ce sens Jacqueline Beckers, Jacques Crinon, Germain Simon nous expliquent que :

« *Dans plusieurs pays d'Europe mais aussi d'Afrique et d'Amérique, les réformes du système éducatif ont confié aux écoles la mission de contribuer au développement des compétences chez leurs élèves. Le but est de garantir à ceux-ci la maîtrise d'objectifs ambitieux leur permettant de faire face adéquatement à la complexité du monde qui les entoure en exploitant à bon escient des savoirs valides, des savoir-faire efficaces et des attitudes d'engagement responsable comme citoyen d'un monde solidaire.* » (2012, p .7)

L'objectif de l'approche par compétences selon X. ROGIERS (2006, p.2) consiste « à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société. »

Grace à cette approche et les activités qui la compose, l'élève est entraîné à utiliser ses savoirs-agir tels que chercher des informations, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions. Toute en le mettant dans des situations-problèmes adéquates et à une certaine fréquence.

Ces activités contribuent efficacement à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, dans le but d'installer des habilités et des capacités en consolidant les compétences déjà acquises.

1.2. La notion de compétence

Selon Bosman et al (2000, p.24) la compétence est comme une : « *réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un exemple de savoir, savoir-faire, savoir-être ...* » c'est-à-dire qu'une compétence est un ensemble de connaissance de savoir, savoir faire, savoir-être, de savoir s'intégrer que l'apprenant peut utiliser pour résoudre une situation-problème.

Pour ph. PERRNOUD (1999, p.16) : « *Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.* »

X. Roegiers a défini la notion de compétence comme : « *la possibilité pour individu de manière intériorisée un ensemble intègre de ressources en vue de résoudre une famille des situations-problèmes.* » (2010, p.66) Autrement dit, « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. la compétence est de l'ordre du savoir faire* » le Botref (1994, p.16)

En conclusion à ces propos, l'approche par compétence a le rôle d'assembler des connaissances ou savoirs, des attitudes, des habilités dans des situations-problèmes, susceptibles d'aider l'apprenant dans le milieu éducatif et la vie quotidienne. En d'autres termes, mettre l'élève face à une situations-problème pour tester ses compétences, ses acquis et l'amener à produire oralement ou par écrit.

1.3. Les principes de l'approche par compétences

Chaque méthodologie est basée sur des principes essentiels pour atteindre le résultat souhaité, d'après Ph. Perrnoud(2000) ce sont les suivantes :

- « *Créer des situations didactiques porteuses de sens d'apprentissage,*

- *Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement,*
- *Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs obstacles,*
- *Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique,*
- *Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissages pluriannuels. » (Perrnoud, 2000, p.11)*

Selon Miled (2005) qui a aussi traité des principes de l'approche par compétences, il s'agit de :

- *« Déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations.*
- *Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée, [...] on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré.*
- *Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel.*
- *Rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève.*
- *Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : [...] une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés. » (Miled, 2005, p .128-129)*

Pour résumer ce qui a été dit par Perrenoud (2000) et Miled (2005), les principes de l'approche par compétences permettent à l'enseignant d'avancer en se basant sur les différentes lacunes observées chez l'apprenant et ils lui permettent également de tenter d'y remédier en proposant des situations d'apprentissage pour amener l'apprenant à la conscience de l'objet, l'impliquer directement dans la construction de ses apprentissages, le mettre dans une situation d'écoute et l'observation pour développer progressivement les stratégies de compréhension à l'oral et l'écrit, En lecture, l'apprentissage agit sur un double plan ; celui du contenu et du sens. Évaluer l'écrit de façon explicite, l'évaluation formative permet de mesurer les progrès réalisés et de proposer les remédiations nécessaires.

1.4. Les limites de l'approche par compétences

Selon X. Rogiers (2006, p.52) « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évaluées comme des objectifs spécifiques. » c'est-à-dire, l'approche par compétences manifeste encore des influences de la PPO malgré le fait que L'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO.

En ce sens, Nguyen et Blais(2007) déclarent que :

« L'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant, elle élabore des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore, assez largement défaut. »

Autrement dit, l'APC a élaboré de nouvelles limites afin de rendre nécessaire le développement de modèles cognitifs d'apprentissage (les processus mentaux, dont finissent par susciter un apprentissage chez un apprenant). Ce changement est indispensable pour dépasser et améliorer certaines limites de la PPO.

1.5. L'approche par compétences en FLE dans le secondaire

Il existe quatre types de compétences dans l'enseignement /apprentissage de français langue étrangère (FLE):

- La compétence à communiquer : elle se base sur l'amélioration de la capacité linguistique acquise et fondée sur les connaissances liées aux sciences de la langue, pour rendre l'apprenant capable d'exprimer son opinion d'une manière compréhensible dans des différentes situations communicatives.
- La compétence méthodologique : elle permet de décrire les problèmes linguistiques et langagiers et de développer les méthodes d'enseignement (comme la méthode d'écriture)
- La compétence culturelle : elle développe les connaissances culturelles des apprenants dans le domaine de la littérature et de la langue. Cette compétence permet à l'apprenant de repérer les types de textes et leurs spécificités.
- La compétence liée aux valeurs affectives : cette compétence est pratiquée dans tous les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue. C'est à-dire elle est toujours présente dans les méthodes d'enseignement, elle rend l'apprenant capable de découvrir son propre intérêt à la langue, le sensibiliser à ses objectifs et leur intérêts, le pousser à découvrir d'autres langues et d'autres cultures. (Chitour salah, 2015)

L'approche par compétences a apporté une nouvelle démarche pédagogique qui permet de développer les compétences de l'apprenant. Cette démarche s'appelle **la pédagogie du projet** qui constitue un nouveau processus d'apprentissage. Ce projet se compose de plusieurs séquences, articulées sur des intentions visant un objectif d'intégrations. Alors qu'est ce qu'une pédagogie du projet ? et qu'est ce qu'un **projet pédagogique** ?

2. La pédagogie du projet

2.1. La définition du projet pédagogique

Legendre a défini le projet comme « *l'ensemble d'opération qui vise une réalisation précise dans un contexte particulier et dans un laps de temps détermine.* » (1993, p.97)

Le projet pédagogique doit comporter des situations-problèmes que l'apprenant doit surmonter et résoudre, mais aussi des contenus qu'il doit comprendre, définir, assimiler et réutiliser.

Ce projet peut être individuel ou collectif. D'après, Michel Huber « *un projet est comme une Entreprise qui permet a un collectif des élèves de réaliser une production concrète, socialisable en intégrant des savoir nouveaux.* » (1999, p.17) Il permet à l'apprenant de représenter ces expériences de l'autonomie, il lui permet également d'analyser ses propres pensées dans une situation d'apprentissage.

2.2. La définition de la pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une méthodologie qui induit sur un ensemble de tâches dans lesquelles tous les apprenants doivent être impliqués, il joue un rôle actif qui peut aider leurs besoins et leurs compétences du moment.

Le dictionnaire encyclopédique et de la formation, nous donne la définition suivante :

« La pédagogie du projet permet au forme de développer un autre rapport au monde à travers une réapparition de soi-même de sa propre histoire, de ses buts et des ses connaissances. Cette démarche met au centre du processus d'apprentissage et de formation la personne concernée davantage que le formateur. Elle est personnalisée et implique donc individualisation dans l'acquisition des connaissances. la pédagogie s'articule concrètement autour de projet légitimes dans l'esprit des formes pour les quels les actions mises en œuvre de manière concentrée sont traduites en objectif et en programmation. » (2001)

En effet, cette pédagogie permet à l'apprenant de développer les savoirs (connaissances), les savoir-faire (capacités) et les savoir-être (attitudes), qui sont définis dans les programmes scolaires comme compétences, ce qui permettra de compléter ses besoins.

Cette démarche est fondée sur la motivation des apprenants et qui doit être suscitée par l'objectif d'une réalisation concrète.

2.3. Les objectifs de la pédagogie du projet

D'après Philippe Perrenoud (1999) la démarche d'un projet pédagogique peut viser à réaliser plusieurs objectifs parmi lesquels :

- « *Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.*
- *Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.*
- *Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de “ motivation ”.*
- *Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.*
- *Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.*
- *Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.*
- *Développer la coopération et l'intelligence collective.*
- *Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur.*
- *Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.*
- *Former à la conception et à la conduite de projets. »*

Ces dix points indiquent les objectifs qui font la démarche de la pédagogie du projet. Cela inclut les concepts d'autonomie, de mobilisation et de renforcement des connaissances, le travail de groupe, de coopération et de confiance en soi. Ces concepts jettent les bases de la démarche de la pédagogie du projet. Alors que dans cette démarche le rôle de l'enseignant est de proposer un cadre de travail afin que les élèves suivent cette démarche par l'un des dix points.

2.4. Les étapes de la pédagogie du projet

Selon J-P Boutinet (1992) : « *Le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collectif d'un future désir.* »

La pédagogie du projet consiste en trois étapes essentielles pour avoir un bon processus éducatif.

D'après le dictionnaire encyclopédique de l'éducation les étapes de la pédagogie du projet sont :

- **Choisir :** « le projet doit être défini dans ses buts et objectifs. Pour les enseignants tenant de l'éducation nouvelle, cette étape de choix fait partie intégrante du projet. Rechercher un thème intéressant, vérifier la faisabilité, rechercher un consensus dans le cas d'un projet collectif ont en eux-mêmes une valeur pédagogique importante. Quand la démarche de projet est employée dans une pédagogie plus traditionnelle, cette étape est généralement réalisée par l'enseignant, qui propose un choix aux élèves parmi des thèmes qu'il a sélectionnés. »
- **Produire :** « les élèves ou les étudiants, vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont chercher les informations, essayer, analyser leurs échecs, leur réussite, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Les projets font émerger des besoins en termes d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les étudiants sont amenés à faire le bilan de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. Il s'agit bien de l'auto-évaluation. »
- **Faire le bilan :** « Le temps de bilan fait partie intégrante du projet. Tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître. La présentation du travail réalisé à ses pairs, ou à un cercle plus large est un élément important. Le bilan permet la valorisation des efforts accomplis en vue de la réalisation du projet. Il a pour fonction de rétrocéder une partie du travail et des acquis du projet au porteur. Le bilan est un outil de la production de savoirs empiriques. Il crée une pause et de la distanciation propre à formaliser des connaissances ou ajuster des comportements. Sa pertinence est alors meilleure après un laps de temps suffisant qui tend à objectiver son contenu en écartant les parasites émotionnels générés par l'action. »

A cet effet, la réalisation d'un projet éducatif fait simultanément appeler aux développements des représentations des apprenants et aux compétences professionnelles des enseignants. La première étape, est le choix du cadre de travail. Généralement cette étape est réalisée par l'enseignant. Lors de la deuxième étape, les apprenants choisissent leur sélection initiale, le rôle de l'enseignant est le cas échéant de les aider à apporter les modifications qui s'imposent. Ces modifications sont les connaissances et les habiletés de l'enseignant qui lui permettent d'amener les apprenants, non seulement dans la réalisation du projet, mais surtout dans leurs acquisitions de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que favorise la réalisation du projet. La dernière étape, est le bilan considéré aussi comme l'évaluation de projet et l'élément le plus important dans sa réalisation.

2.5. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie du projet

D'après MINDER Michel : « Le professeur avait d'être un spécialiste de sa discipline, sera un ingénieur de l'éducation un technicien de l'apprentissage. » (1999, p.138)

L'enseignant est un acteur principal dans le processus d'apprentissage, il a une fonction de médiateur. Les différents rôles qu'il joue sont décrits par plusieurs auteures :

- Un rôle d'organisateur : l'enseignant propose le choix du cadre de travail pendant la période de préparation et celle du déroulement de l'action.

- Un rôle de stimulateur du group d'apprenants : il motive les apprenants et cultive l'esprit d'initiative de recherche.
- Un rôle d'accompagnateur pédagogique : d'après Michel Huber, il se doit :
 - *de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants.*
 - *d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.*
 - *de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.*
 - *d'apporter des outils variés et discuter avec les adultes de la méthodologie.*
 - *d'organiser les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet.*
 - *d'aider à régler les problèmes de fonctionnement des groupes, il assure aussi de l'aboutissement du projet et de sa présentation.* (1999, p.17)
- Un rôle d'évaluateur : il contrôle la démarche de projet et il évalue les hypothèses qui ont proposé par les apprenants.

2.6. Le rôle de l'apprenant dans la pédagogie du projet

Dans ce cadre méthodologique, l'apprenant est amené d'être actif et responsable pour améliorer son niveau éducatif.

Selon Proulex-J(2004), l'apprenant est :

- Un mandataire : il s'engage à bien mener le projet qui comprend les objectifs généraux et se fixe des objectifs individuels.
- Un participant : l'apprenant est présent dans les tâches, il doit connaître son rôle, ses responsabilités, et s'en acquitte, il garde sa motivation et même son projet dans la perspective de pouvoir en retirer une certaine fierté.
- Un collaborateur : il doit être attentif et ouvert aux suggestions de ces camarades qui s'agit de façon interactive, relancer la motivation et la solidarité dans les résultats du projet du chacun cela implique des bonnes habilités interpersonnelles.

3. La réforme du système éducatif Algérien

L'école algérienne a connu plusieurs changements éducatifs pour améliorer le niveau de l'éducation. Ces changements mettent le système éducatif au diapason des nouvelles avancées technologiques et intellectuelles.

Le système éducatif algérien a adopté une nouvelle méthodologie où il est passé de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences qui a été approuvée pour décrire les programmes scolaires des trois cycles d'enseignement.

La pédagogie par objectifs est une méthodologie qui consiste à définir une tâche à apprendre et de la découper en sous tâches. Cette méthodologie, est née aux Etats Unis dans

l'enseignement technique, elle se nourrit du behaviorisme, courant psychologique qui s'appuie sur les comportements observables, c'est-à-dire sur tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau.

Selon Hameline, l'objectif général de la PPO se définit comme étant « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». (1991, p. 98)

3.1. L'historique de réforme en Algérie

En 2003, l'Algérie a lancé une nouvelle réforme éducative signée lors de la conférence générale de l'UNESCO avec le Ministre de l'éducation le professeur Boubekour Benbouzid². Une refonte pédagogique basée sur les contenus et les méthodes d'enseignement du préscolaire au secondaire. L'objectif de la réforme du système éducatif est clarifié par Xavier Roegiers qui a affirmé que : « *Le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité (sur une période de trois années), dont le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société.* » (2006, p.101) Autrement dit, les méthodes d'enseignement en particulier le manuel ne sont pas seulement compatibles avec les besoins des élèves mais doivent également intégrer toutes les nouvelles techniques pouvant contribuer au développement du niveau éducatif. C'est tout ce qui a été dit pour expliquer pourquoi le système éducatif algérien est en train de réformer le programme.

Dans cette optique, l'un des deux grandes ascèses de la réforme de deuxième génération du secteur éducatif a traité au manuel scolaire autant que témoin du renouveau que les connaissances des programmes et le reflet des pratiques enseignantes qui en découlent (Bruillard.2005.F.M Gard et X.Roegiers.2009).

La réforme de 2003 a connu plusieurs critiques adressées à l'éducation nationale. D'abord sur l'absence de qualité, l'efficacité et l'équité du système. Ensuite sur Le déséquilibre dans le secondaire qui pose le problème de l'insuffisance de l'information à la fin de l'enseignement fondamentale vers l'université. C'est-à-dire, la que la réforme est basée sur deux chantiers : les programmes scolaires et les manuels scolaires.

3.2. Pourquoi cette réforme ?

Il y'a plusieurs défis majeurs qui conditionnent la réforme de l'école algérienne : Des défis d'ordre interne et des défis d'ordre externe :

²Boubekour Benbouzid : est un ancien ministre et homme politique algérien.

- **Des défis d'ordre interne**

D'après Boubekur Benbouzid, le système éducatif algérien doit relever trois défis internes :

« Il s'agit tout d'abord de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années: permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans la société démocratique. Autrement dit, il s'agit d'améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui. Il s'agit ensuite de permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. Autrement dit, il s'agit d'augmenter la qualité du système éducatif (son efficacité interne). Il s'agit enfin de continuer la démocratisation de l'enseignement: le rendre accessible au plus grand nombre et garantir à chacun des chances égales de réussite. Autrement dit, il s'agit d'augmenter l'équité du système éducatif. » (2005, p.12)

- **Des défis d'ordre externe**

Toujours selon Boubekur Benbouzid, le système éducatif algérien doit relever trois défis externes :

« Il s'agit tout d'abord du défi de mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle. Il s'agit également du défi de l'informatique: à la fois recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication(NTIC) pour les apprentissages scolaire et prendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active. Ces défis consistent à augmenter l'efficacité externe du système éducatif, c'est-à-dire le rendre plus apte à répondre aux besoins de développement économique et social du pays, dans un environnement mondial. » (2005, p.13)

Le système éducatif algérien est confronté à trois problèmes majeurs : celui de la mondialisation économique qui est sous l'emprise d'une terrible concurrence exigeant ainsi une des qualifications professionnelles en adéquation avec ce nouveau monde, le rôle des nouvelles technologies dans le monde scolaire et autres domaine, fusionner les deux défis cités ultérieurement afin de réussir à répondre aux différents besoins socio-économique du pays .

3.3. La place des langues étrangères dans la réforme

La réforme s'inscrit directement dans les orientations du président de la république qui déclarait lors du discours d'installations de la commission nationale de réforme du Système éducatif que :

« Dans un tel contexte, la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur les autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les

domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force³. »

L'importance des langues étrangères dans la formation d'un nouveau système éducatif ouvrira beaucoup d'opportunités à l'enseignement d'une manière générale surtout après les différentes tragédies connues par l'Algérie.

En outre, cette volonté d'ouverture forme une rupture avec le système éducatif précédent, la réforme a gardé la langue française comme un premier statu d'une langue étrangère.

L'année scolaire 2003-2004, a vu des changements de l'enseignement de la langue français au lieu d'enseigner le français en quatrième année fondamentale c'est devenu à partir de la deuxième année première.

À la rentrée scolaire 2004-2005, un autre changement, désormais l'enseignement de la langue française se fera en troisième année primaire pour des raisons idéologiques.

3.4. La place de l'écrit dans l'approche par compétences

Dans le cadre de l'approche par compétences, Le programme officiel visé à pousser l'apprenant à produire des rédactions de différents types, pour cela l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences se base sur des étapes qui permettent à l'élève d'écrire de manière autonome avec des mots simples et cohérents. Selon Courtyllon « *savoir écrire, c'est transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture, ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir raconter, savoir argumenter* » (2003, p.110) D'après cette définition nous avons atteint que l'activité de l'écrit implique les apprenants dans une véritable situation où ils vont utiliser leurs savoirs acquis pour produire des rédactions pertinents dans des situations précises.

L'enseignement de l'écrit est une activité complexe qui demande beaucoup d'énergie et de temps, cette activité suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire. Dans l'approche par compétences les activités proposées à l'écrit sont un ensemble des activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs en syntaxe, en lexique et de maîtriser des savoirs faire (savoir lire et écrire des textes varies). Donc les apprenants ont la possibilité de mobiliser des ressources cognitives, capacités, informations pour résoudre une situation problème.

Cette approche exige à l'enseignant de jouer le rôle d'accompagnateur qui pratique une évaluation formative pour rajouter des nouveaux savoirs et orienter l'apprenant vers une production correcte. L'objectif de cette approche est la construction des compétences en

³ Plais des notions, Alger

formant les apprenants à différents types d'écrits pour une meilleure rédaction. Alors cette approche visé à développer leurs compétences rédactionnelles.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'approche par compétences qui dote les étudiants de moyens et de mécanismes leur permettant de travailler dans des situations réelles.

Nous avons introduit les définitions de l'approche par compétences et ainsi que celle de la pédagogie du projet, et cela en insistant sur leurs objectifs.

Il est important de noter qu'une grande partie du travail a été accomplie au cours de plusieurs années de travail et de recherche, entraînant une nouvelle réforme du système éducatif.

CHAPITRE 03 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES

1. Les objectifs de l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences

Pour pouvoir enseigner la compétence écrite, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la progression de l'apprenant vers une maîtrise convenable de la lecture et de l'écriture. (OUGHILS.L et OUANOUGHIL.D, 2017)

Les élèves utilisent cette compétence pour communiquer, lorsque les activités de production écrite sont présentées sous forme de tâches, avec des consignes précisant leur statut.

D.LUSSIER affirme que *« ces tâches sont autant de situation de communication réelles ou simulée, elles visent à évaluer le niveau de performance chez l'élève, c'est-à-dire sons habileté à comprendre ou à communiquer des messages oraux ou écrits »* (1993, p.113)

Généralement, l'objectif c'est de mobiliser les compétences linguistiques et des opérations cognitives transversales de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de mot etc...). Tout cela est inscrit dans des situations de résolution de problèmes (La compétence de production écrite dans l'APC (2011, p. 256)

Dans ce cadre l'objectif est de :

- utiliser ces connaissances là pour réfléchir un texte, et donc pour mieux l'écrire.

« ... cette nouvelle approche va lui permettre de consolider la durabilité des apprentissages chez ses apprenants. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en conjugaison pour corriger les textes de ses compagnons, vérifier sa propre rédaction , expliquer la conjugaison des verbes employés aux élèves qui non pas tout saisi » (AMARR.A,2013)

Selon ce travail de recherche, On constat donc que l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences comporte quatre grands objectifs qui sont :

- l'amélioration au niveau de la langue française comme outil pour communiquer et s'exprimer ses idées et ses expériences.
- l'apprenant peut avoir un développement du langage et du bagage langagier assez riche.
- développer l'autre compétence, parlé, lire, écrire...etc.
- développer les ressources cognitives, capacités et informations pour résoudre une situation.

2. La démarche de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit

Comme nous l'avons montré au début que l'approche par compétences est une approche qui vise à installer des savoirs faire réels chez l'apprenant et le préparer au marché de travail, c'est un système éducatif qui sert à développer les compétences de l'apprenant en fonction de situation problème, *« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une*

logique d'apprentissage centrée sur l'élève sur ses actions et rédactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir » C.F.R. (2017)

Cette démarche de l'APC faire passer la logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

Cela veut dire que :

« Aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie, il s'agit de mettre en œuvre des dispositions qui lui permettront d'apprendre à apprendre pour que cette apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. (MEN⁴, 2005, p.03)

Dans une classe où l'enseignement de l'écrit est au sein de l'approche par compétences, l'enseignant est appelé à réaliser des tâches qui seront gérées au cours de leur traitement par les apprenants, là on parle de la centration sur l'apprenant *« Ainsi par exemple, confronter les étudiants à une même tâche dans des situations différentes, peut être un puissant levier pour agir sur l'ajustement de l'organisation de l'activité déployée pour traiter la tâche... »* (CHAUVIGNE.C et CLAUDE COULET.J 2010, p15 -28).

Parmi les objectifs qu'on a déjà cité dans le premier chapitre, l'approche par compétence et d'Après J.BEKERS, J.CIRNON et GERMAIN.S, elle mettre en œuvre une pédagogie d'intégration où l'élève aura la chance d'exercer sa compétence.

ROEGIERS.X affirme que *« cette approche curriculaire vise à considérer chaque élève chaque étudiant, entant que personne à part entière, et à lui reconnaître le droit d'acquérir les outils qui lui permettant de faire face aux situations de vie grâce à l'usage adéquate ce qu'il apprend à l'école et en formation. »* (2010.p.12)

L'approche par les compétences utilise cette démarche-là, c'est-à-dire la pédagogie d'intégration.

Afin de mettre l'élève capable d'utiliser ses connaissances correctement pour résoudre des situations problèmes. Avant que l'enseignant réalisera une situation d'intégration, l'apprenant doit déjà faire des activités afin d'acquérir et maîtriser des connaissances et des compétences en lexique, en syntaxe, Jugeons par l'exemple suivant :

- structure à intégrer : la phrase passive.
- situation d'intégration : « votre professeur de sciences naturelles vous a chargé de rendre compte d'une expérience portait sur la présence du glucide dans le pain.

⁴ MEN : Ministère de l'éducation nationale.

- consigne : Rédigez un compte rendu, vous utilisez :
- des phrases passives.
- le présent de l'indicatif.

A ce moment-là on est dans l'écrit et dans la production écrite qui est attendue et faite par l'élève.

3. Les types d'activités de l'écrit dans l'approche par compétences

Les activités de l'écrit dans les ensembles didactiques s'inspirent des pratiques d'écrits de la vie quotidienne, l'approche par compétences a mis l'accent sur le contexte socioculturel de l'acte d'écrire, c'est à dire que les activités et les exercices proposés aux élèves s'inscrivent dans le sens et la réalité de vie des apprenants qui ont pour objectif de communiquer et transmettre, l'écrit dans les curricula scolaires de FLE.

« le travail de production étroitement associé à un modèle qu'est souvent négligé par ce qu'on porte d'avantage attention à la grammaire qu'aux modèles discursif. »

COURTILLON.J (1995, p.116) C'est-à-dire qu'il faut préparer l'activité de l'écrit au fur et ou mesure de l'unité didactique, cette activité qui doit amener l'élève à utiliser les éléments grammaticaux et lexicaux étudiés durant le projet ou la séquence.

L'approche par les compétences, Cette nouvelle approche qui met en disposition des activités dont les apprenants sont l'acteur principal de son apprentissage, elle permet aux élèves de développer leurs compétences et leurs propres stratégies d'apprentissage, quelle que soit la compétence, ils continuent à l'évaluer pour réussir dans leurs parcours professionnel. Cette approche centrée sur l'apprenant peut être appliquée à n'importe quelle compétence, et le rôle de l'enseignant sert à motiver en proposant des tâches et des activités qui touchent l'aspect intellectuel des élèves. La compétence écrite est considérée comme une grande phase que l'élève doit l'améliorer et maîtriser, dans ce sens-là, l'approche par les compétences propose deux types d'activités pour enseigner l'écrit.

« Dans une approche par les compétences, il est possible de structurer les apprentissages selon quatre moments en fonction de deux axes complémentaires : un premier axe concerne le types d'activités qui sont mises en œuvre pour réaliser les apprentissages, selon que ces activités soient réalisées à un contexte de vie ou non. On distinguera les activités de structuration, réalisées hors contexte, des activités fonctionnelles directement réalisées à un contexte de vie » (GERADE, M : &BRAIBANT ; J.M ,2003)

3.1. Les activités de structuration (d'organisation)

Les activités de structuration : s'agit de structurer certaines connaissances en mettant l'accent sur l'une ou l'autre compétence spécifique afin de se l'approprier ou de remédier à ses propres erreurs, par exemple : savoir accorder le participe passé avec l'auxiliaire être ou

avoir dans une rédaction écrite. Et puisque « *l'élève doit structurer son texte selon un plan qui dépend du but qu'on veut atteindre ou du destinataire auquel on s'adresse* » (DOLZ, Novenaz et Sheuwly, 2001, p.10)

Stéphane COLOGNESI et Silva LUCHINI disent dans une recherche en didactique du français langue étrangère maternelle que ce type d'activités

« Ce sont des activités qui portent sur l'organisation du texte, elles se situent après la première rédaction des élèves d'un écrit de type descriptif [...] l'activité se termine par un retour vers l'intention donnée sous la forme d'une fiche synthèse qui reprend les caractéristiques découvertes. Les élèves sont également amenés à répondre à des questions métacognitives qui mettent en exergue les aspects qui pourront être mobilisés dès la réécriture suivante » (Stéphane colognesi et Silva Lucchini, 2018, p, 146)

3.2. Les activités fonctionnelles

Les activités fonctionnelles visent à donner plus de sens aux apprentissages, les enseignants sont invités dans la mesure du possible, à partir de vraies situations problèmes qui interpellent les élèves. Elles mettent en jeu plusieurs compétences spécifiques ou d'intégration, par exemple être capable de créer une fiche ou écrire une lettre à la fin d'une séquence ou d'un projet.

4. La visée pragmatique de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'écrit

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistique structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel. » (Selon Y.RERITER. Cité par BARRE.C, de Miniac(1996)).

A l'arrivée de l'approche par compétences, l'écrit est enseigné pour des buts extrascolaires et pragmatiques car l'APC et parmi ces principes elle « *met l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser à fin de chaque formation qui doit maîtriser à fin de chaque formation doit Correspondre à une ou des situations réelles de travail* » (l'APC et la méthodologie référentielle, p.76)

Autrement dit l'enseignement à travers cette approche l'enseignant est appelé à enseigner les apprenants, la compétence écrite dont le but est de les former et favoriser leurs connaissances pour leurs apprentissages d'aujourd'hui pour la vie professionnelle de demain.

Dans un article de ROUX.D(2016) l'intérêt de l'APC est :

« L'approche présente aux élèves les savoirs dans leurs usages possibles ; l'usage du savoir peut avoir une finalité extrascolaire (on motive les élèves par des situations de la vie réelle) ou permettre de résoudre un problème interne au savoir (le désir provoque la volonté d'apprendre autant que besoin), il s'agit donc de donner du sens aux apprentissages pour un nombre maximal d'élève. »

On n'oublie pas que l'apprenant est un futur citoyen, l'école le prépare à être autonome et qui peut faire face aux différentes situations sociales dans leur vie quotidienne « actuellement, à l'ère du développement économique, social et culturel dans le monde, l'apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoirs faire investis dans les situations authentiques. En effet, l'apprentissage des langues ne doit pas se limiter à l'accumulation de savoirs déclaratifs cloisonnés au cadre scolaire (Cuq et Gruca ,2005) .il doit permettre d'installer chez les apprenants des compétences effectives exploitables. Avec le changement de la société « *le système éducatif dans son ensemble et appelé à changer* » (Tawil, 2005, p.33). Ainsi, l'apprentissage de la langue étrangère doit viser « *l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et d'adapter à de nouvelles situations* » (Tawil, 2005, p.34).

Ce souci d'adaptation est également évoqué par Xavier Rogiers quand il explique le contexte de la réforme du système éducatif mettant en œuvre l'APC. Selon cet auteur, la refonte des programmes suite à l'intégration de cette approche est nécessaire pour « *les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes* » (2006, p.51) Ainsi, les apprenants ont besoin de se servir de la langue apprise dans des contextes éducatifs (documentation pour une recherche scientifique), professionnels (outil de travail)

5. L'évaluation de l'écrit dans l'approche par compétence

Dans l'approche par les compétences, évaluer c'est concevoir quels aspects des compétences seront évalués dans notre cas à l'écrit comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié. DJEMAOUNE .KH (2010)

dans la compétence écrite, l'évaluation est une pratique très importante c'est « *d'un part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* » ZERIBI.Y(2013)

Selon CUQ.J.P « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage à porter des jugements sur les informations recueillies à décider sur la poursuite des apprentissages* » (CUQ.J.P 2002, p.90)

La complexité de la compétence scripturale la rendre une phase très importante dans l'évaluation qui est parmi les repères d'une compétence, mais avant de parler sur c

L'évaluation, nous commencerons par « l'auto-évaluation » qui permettra de faire autorégulation c'est grâce à cela qu'il va acquérir l'autonomie qui correspond à la colonne vertébrale de l'APC.

Le rôle de l'enseignant ici c'est d'encadrer l'apprenant et améliorer son auto-évaluation et son autonomie pour pouvoir acquérir les compétences requises.

Dans l'approche par compétences l'évaluation c'est observer est-ce que l'apprenant est capable de résoudre une situation problème pour pouvoir dire que cet apprenant est compétent et qu'il pourra par la suite résoudre d'autres situation problème à l'écrit en production et en compréhension, c'est-à-dire qu'au lieu d'évaluer l'apprenant à travers une série de questions isolées ,on lui soumet une situation complexe qui correspond à la compétence terminale qu'il doit maîtriser ,là l'apprenant sera déclaré compétent s'il peut résoudre cette situation.

5.1. Les critères d'évaluation

Selon ROGIER.S.X « *le critère d'évaluation constitue la pierre angulaire de l'évaluation des compétences* », notre domaine ici c'est la production des apprenants seront évaluées selon les critères de correction, ainsi selon le même auteur il existe deux types de critères minimales et de perfection

« Le critère minimale est fait partie intégrante de la compétence, le critère de perfection ne conditionne pas la maîtrise d'une compétence .l'évaluation de l'expression écrite des élèves obéit à des critères minimaux comme la maîtrise de la langue, la cohésion, le plan, la compréhension du sujet et à des critères de perfection comme le style, la rhétorique, le référentiel culturel. » (2006, p.101)

Donc un apprenant compétent c'est celui qui respect chaque critère minimal l'échec est reliée à la non maîtrise de ces critères là et non pas aux critères de perfection, le but d'une évaluation appliquée par ces deux critères, qu'on peut les synthétiser en trois points :

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

5.2. Les types d'évaluation de l'écrit dans l'APC

Selon le guide élaboré dans le cadre de projet de collaboration au Maroc intitulé l'approche par compétences et la méthodologie référentielle (2016), on peut évaluer l'écrit selon deux types d'évaluation :

5.2.1. L'évaluation formative

En cours d'apprentissage ou en cours de formation, il convient d'évaluer régulièrement, non pour sanctionner l'apprenant positivement ou négativement mais bien pour s'assurer qu'il maîtrise les ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) ou les compétences visées. Une fois la compétence visée maîtrisée ; l'apprenant peut continuer son apprentissage vers des nouvelles connaissances et des compétences.

5.2.2. L'évaluation certificative

Au terme du processus d'apprentissage ou à des étapes clés qui correspondent à des moments d'intégration, il convient d'évaluer de manière certificative... elle permet de décider si l'apprenant maîtrise ou non les compétences visées et de la suite de son parcours, dans ce cas, il s'agit d'évaluer la maîtrise de compétences et donc d'utiliser la mise en situation d'intégration.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons met l'accent sur et l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences ,ses objectifs, sa démarche puis les types d'activités de l'écrit dans cette approche et sa visée pragmatique dans l'enseignement de l'écrit et finalement l'évaluation de l'écrit à savoir ces types et ces critères.

Cadre pratique

CHAPITRE 01 : PRINCIPE METHODOLOGIQUE ET MODALITES de COLLECTE DES DONNEES

Introduction

Après avoir défini les concepts clés et posé les bases théoriques, il est important de les suivre par une expérimentation sur terrain pour vérifier nos hypothèses émises au début, et répondre à notre problématique. Nous nous proposons de présenter notre travail qui a précédé notre enquête. Cela ne peut être possible que si l'on procède à l'examen premier en lieu des outils dont disposent les enseignants (programme et manuel scolaire) puis observer ce qui peut se passer dans les classes lors de la séance de production écrite grâce à la mise en application des méthodes préconisées.

Enfin, nous demandons aux enseignants de se soumettre à un questionnaire écrit pour mettre en relation les représentations qu'ils se font de la tâche de l'enseignement de la production écrite au lycée Algérien.

1. Les choix méthodologique

1.1. Le choix de public

Pour réaliser notre enquête nous avons choisi un questionnaire destiné aux enseignants de la première année secondaire, nous l'avons soumis à 20 enseignants dont l'âge est entre 23 ans et 46 ans. Ils ont été choisis au hasard. Cet échantillon nous permet d'avoir différents résultats qui nous permettront d'obtenir différents points de vue sur le sujet, car ces enseignants ont des profils différents.

Le choix de ce niveau n'est pas fortuit, en effet, le cycle secondaire est la préparation pour un examen final, c'est la première année de cycle après le cycle moyen ce qui fait que les élèves ont besoin de stratégies qui peuvent les aider dans leurs apprentissage en général et en production écrite en particulier.

Cette enquête a été réalisée à la wilaya de Blida dans différentes circonscriptions, notre échantillon se représente comme suit :

- Quatre enseignants du lycée Rabah Bittat commune d'Oulad yaiche wilaya de Blida.
- Deux enseignants du lycée Guessar Abderrahmane commune de Garouaou wilaya de Blida.
- Cinq enseignants du lycée Omar Mellak commune d'Oulad yaiche wilaya de Blida.
- Six enseignants du lycée Hani Rabah commune de beni merad wilaya de Blida.
- Trois enseignants du lycée Omar Ibn Elkhatab commune de Blida wilaya de Blida.

Profil de la population interrogée :

Enseignant	Genre	Année D'expérience	Dernier diplôme obtenu
Enseignant 1	féminin	2 ans	Master en français
Enseignant 2	féminin	3 ans	Ecole nationale d'enseignement (ENS)
Enseignant 3	féminin	10 ans	Licence en traduction
Enseignant 4	féminin	21 ans	Licence en français
Enseignant 5	féminin	15 ans	Master en français
Enseignant 6	féminin	3 ans	BAC+ITE (ENS)
Enseignant 7	féminin	3 ans	Licence en français
Enseignant 8	féminin	21 ans	Licence en français
Enseignant 9	féminin	18 ans	Licence en français
Enseignant 10	féminin	17 ans	ENS
Enseignant 11	féminin	3 ans	Master en français
Enseignant 12	féminin	11 ans	PES
Enseignant 13	féminin	7 ans	Licence en français
Enseignant 14	féminin	18 ans	Licence en français
Enseignant 15	féminin	20 ans	Master en français
Enseignant 16	féminin	1 an	ENS
Enseignant 17	féminin	4 ans	Licence en français
Enseignant 18	féminin	12 ans	Master en français
Enseignant 19	féminin	2 ans	Licence en français
Enseignant 20	masculin	13 ans	Licence en français

Pour l'observation, nous avons effectué notre observation dans une classe de 1^{ère} année secondaire au lycée Rabah Bittat, situé à la commune d'Oulad yaiche. Cette classe est prise en charge par une enseignante de 34 ans, licenciée en français et composée de 34 élèves.

1.2. Le choix de l'établissement

Pour notre observation, Nous avons choisi le lycée Rabah Bittat pour des raisons pratiques : d'une part, nous connaissons le directeur du lycée qui nous a facilité l'accès. D'autre part nous habitons dans la même commune ainsi, la distance entre l'école et le domicile est courte, ce qui nous a facilité le déplacement.

1.3. Le choix d'outil de recueil de données

La qualité d'une recherche dépend de celle de l'instrument de récolte de données. La présente recherche s'effectue au moyen d'une enquête par questionnaire qui sera complétée par des séances d'observation de classe, et une lecture analytique des textes officiels (programme et manuel scolaire de 1^{ère} AS).

Dans un premier temps nous avons tiré profit des données recueillies grâce à un questionnaire auprès des enseignants pour interroger leurs attitudes vis à vis l'enseignement de l'écrit à la lumière de la nouvelle réforme du système éducatif. Freyssinet-Dominjon définit le questionnaire ainsi : « *Une somme ordonnée de questions structurés (...) substantiellement, le questionnaire D'enquête est un test, composé d'un nombre plus au moins élevé de questions ou items, Présentées par écrit au sujet et portant sur ses opinions, sentiment, jugements ainsi que son Comportement dans des circonstances précises.* » (1997, p.61-62)

Dans un deuxième temps, nous avons assisté à des séances d'observation des pratiques de classe des enseignants de français vise à vis des principes de la nouvelle réforme. Et plus particulièrement dans l'enseignement de l'écrit. Pour Blanchet, toute recherche nécessite un contact avec le terrain, il dit que « *un ensemble d'interactions (de relations, d'échange, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes* » (2012, p.31). Agier aussi pense que « *faire du terrain, c'est établir des relations personnelles avec des gens* » (2004, p.35).

Cette observation est pour but de fournir des éléments de réponses à nos questions de départ et vérifier les hypothèses.

Enfin dans un troisième point qui consiste en une lecture analytique des textes officiels (programme et manuel scolaire de la 1^{ère} AS). Nous avons réalisé une analyse d'une seule séquence, d'un projet pédagogique contenue dans le manuel scolaire de l'élève de 1^{er} AS.

Afin d'effectuer une comparaison entre les objectifs visés dans le manuel de l'élève et c'est dans le but de confirmer ou infirmer notre première hypothèse qui stipule que (les textes officiels ne définissent pas la démarche à suivre quant à l'enseignement de la production écrite.

2. Méthodes d'enquête choisies

2.1. Lecture analytique des textes officiels

Le programme et le manuel sont très importants dans tout système éducatif, ce sont des outils pédagogiques essentiels. Nous avons choisi d'analyser les textes officiels pour vérifier la place de l'écrit et les méthodes de son enseignement.

Un curriculum représente : *« l'organisation institutionnelle des intentions éducatives, dans une situation donnée, à un moment donné de l'histoire, c'est une composante clé dans tout système éducatif »* (Durand et Veryrunes, 2005) C'est à dire que le curriculum organise les savoirs à enseigner, il aide l'enseignant à bien structurer l'enseignement de ses élèves.

Dans notre partie analytique des programmes et manuel de 1^{ère} AS, nous allons adopter une approche globale qui s'intéresse aux finalités de l'enseignement du FLE au secondaire algérien et une approche locale dans laquelle on se base sur la place de l'enseignement de l'écrit au secondaire. Cette démarche que l'on va utiliser, va nous permettre d'exemplifier et d'expliquer quelques points pour vérifier nos hypothèses par la suite.

Notre lecture des programmes du MEN de la 1^{ère} AS s'est intéressée aux éléments suivants :

- l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en 1AS : quelles approches et quelles méthodes à appliquer ? Quel profil d'entrée, de sortie ?
- l'écrit et son enseignement en 1AS.
- les projets d'écriture.
- les types d'écrit enseignés en 1AS.
- les stratégies d'enseignement /apprentissage de l'écrit.

Ces cinq points vont nous aider à analyser le contenu des programmes. Pour notre étude de ce dernier, nous allons analyser et lire le déroulement de projet, nous avons choisi la deuxième séquence du premier projet. Nous avons accordé une grande importance à la place de l'écrit dans cette séquence.

Notre objectif est cerné l'approche de l'écrit dans ce palier. Il y'a un décalage c'est pourquoi nous avons choisi de réaliser des séances d'observation des pratiques enseignantes lors des séances de production écrite afin de bien comprendre l'enseignement de cette compétence dans ce cycle.

2.2. L'observation

Pour confirmer les informations données sur les textes officiels, nous avons décidé d'effectuer une observation comme une méthode d'enquête pour savoir comment enseigner la

production écrite et avoir une idée claire sur la démarche de la séance de la production écrite et ses spécificités. Cette méthode a été effectuée en trois séances : la première séance était le dimanche le 14 avril 2019 à 8 :00h, la deuxième séance était le lundi le 15 avril 2019 à 9 :00h, la troisième séance était le jeudi 18 avril 2019 à 14 :00.

Cette observation a des objectifs très importants sont les suivants : savoir la méthode d'enseignement de l'écrit, de dégager les pratiques enseignantes lors de la séance de la production écrite, d'affirmer les déclarations concernant les points privilégiés pour enseigner la production écrite.

Notre rôle comme observatrices n'est pas seulement de décrire la démarche de l'enseignement de la production écrite mais d'observer aussi le comportement de l'enseignante et les réactions des élèves. Ce qui nous intéresse dans cette observation est :

- Les objectifs affectés de la séance de production écrite.
- La démarche adaptée et les étapes de la production écrite.
- L'importance du compte rendu de la production écrite. (Séance de correction collective des productions écrites des élèves).

2.3. Le questionnaire

Dans notre étude, nous avons choisi un questionnaire pour compléter notre enquête. Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français du secondaire, l'utilisation du questionnaire a été très rentable. En effet, cet outil nous a permis de décrire, comparer, expliquer pratiques enseignantes de l'écrit. Le choix de ces enseignants est dans le but de savoir leurs propres manières d'enseignement de la production écrite.

Angers a défini le questionnaire comme : « *une technique directe d'investigation scientifique auprès d'individus qui permet de l'interroger d'une façon directive et de faire un prélèvement quantitatif* » (1997, p.146)

Notre questionnaire est composé de treize questions fermées et ouvertes :

- Cinq questions fermées, c'est la forme la plus adaptée à l'analyse statistique parce que les réponses sont prédéfinies, selon Boukous « *l'inconvénient d'imposer au sujet de faire un choix parmi des réponses alternatives proposées alors qu'il se peut que son opinion soit plus nuancée* » (1999, p.17).
- Deux questions semi-ouvertes, ce type de question est un mélange entre une question fermée et question ouverte pour donner à l'enquêté la possibilité d'exprimer son avis. De plus, le dépouillement est facile.
- Six questions ouvertes, dans ce type de choix, l'enquêté peut dire ce qu'il veut, il est libre d'exprimer n'importe quelle réponse, selon Mucchielli. R : « *la question dite*

ouverte ne prévoit pas les réponses et laisse à l'individu la liberté complète de s'exprimer » (1994, p.23)

Les objectifs du questionnaire

Nous avons regroupé les questions par thème permettant de diriger l'attention de l'accusé et rendre le questionnaire plus cohérent. Donc, nous avons identifié la structure suivante :

- Pour la première et la deuxième question (Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ? Si oui, précisez combien ?), nous voulons savoir si les enseignants du secondaire ont bénéficié de formations suite aux réformes et de préciser combien de fois.
- Dans la troisième et la quatrième question, (Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ? Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?) à travers de ces questions on veut savoir si les enseignants ont été formés pour enseigner par l'approche par compétences, si oui nous avons demandé de la définir.
- Les questions cinq et six (Est-ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? À quel moment ? Pourquoi ?) portent le même regard sur les textes officiels, si les enseignants se réfèrent aux textes officiels ou pas et de dire à quel moment et pourquoi le font-ils.
- Pour les cinq questions (7.8.9.10.11), (Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ? Les activités de production écrite sont ? Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ? Dites pourquoi ?) elles ont le même objectif, l'enseignement de la production écrite, les heures consacrées à la production écrite, les activités élaborées dans pour cette séance, le déroulement de la séance, est ce qu'ils utilisent la même démarche à chaque fois et pourquoi.
- La question douze (Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez ?) vise la méthode d'évaluation de la production écrite. Nous avons demandé aux enseignants de choisir les points privilégiés lors de la correction des copies des élèves.
- La dernière question (13) est conclusive /appréciative, (De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{ère} AS à propos de la production écrite ?) notre but est de savoir les avis des enseignants sur le programme de 1^{ère} année AS à propos de la production écrite.

3. Les outils d'analyses

3.1. Les textes officiels

Comme il est mentionné plus haut, pour les données relatives au programme et au manuel, nous avons analysé les objectifs de l'enseignement de l'écrit et étudié une séquence du manuel. Nous avons choisi une seule séquence car il est impossible d'analyser l'activité de production écrite des différents cours et exercices réalisés et qui viennent nourrir cette activité pour préparer l'élève aux approches appliquées au secondaire depuis la réforme à savoir l'approche par compétences et la pédagogie du projet, les soubassements théoriques présentés en amont ont constitué des jalons pour notre description de l'enseignement de l'écrit en 1^{er} AS, les textes officiels de cet année scolaire sont élaborées à partir de l'approche par les compétences dans le cadre d'une réforme curriculaire qui est appelée selon le rapport de François Cros & alii en 2010 « Réforme APC », elle a été inscrite dans les instructions officielles pour marquer : *« Une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, conceptualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. »*

3.2. L'observation

Pour savoir les pratiques enseignantes lors de la séance de la production écrite, et confirmer les déclarations concernant la démarche et les points importants pour enseigner la production écrite, nous avons choisi une méthode descriptive et vérificative. Cette dernière consiste à évaluer les performances du processus analytique, ce qui nous aide à vérifier les données fournies sur les pratiques enseignantes au secondaire.

Dans ce sens, nous avons assisté trois séances de production écrite, lors de ces séances nous avons observé la démarche et les étapes d'enseignement de la production écrite.

En ce qui concerne les résultats recueillis, ils sont déclinés en points décrivant les critères utilisés par l'enseignante afin d'enseigner la production écrite, ces résultats ont été analysés et interprétés de manière plus scientifique.

3.2. Le questionnaire

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour une approche mixte (Blanchet, 2012). Notre analyse du questionnaire est à la fois quantitative parce que nous comptons utiliser des données chiffrées (des tableaux et des pourcentages) et qualitative parce que nous utilisons une étude en profondeur des réponses recueillies. En ce qui concerne les réponses, elles ont été classées dans des tableaux, ce qui nous a facilité l'interprétation des données.

Donc, notre analyse est mixte, nous avons accordé les deux approches quantitative et qualitative, car les deux méthodes nous semblent complémentaires.

A présent, après avoir décrit nos outils d'analyse, nous présentons dans le chapitre suivant un descriptif détaillé de notre analyse.

CHAPITRE 02 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'EXPEREMENTATION

Afin de répondre aux hypothèses, nous avons recouru à une expérience sur terrain. Dans un premier point, nous allons étudier les outils dont disposent les enseignants (programme et manuel scolaire) ensuite observer ce qui peut se passer lors de la mise en application des méthodes préconisées. Enfin, nous allons présenter les résultats du questionnaire proposé aux enseignants.

1. Lecture analytiques des documents officiels

Nous avons demandé quelles ressources utilisent-ils pour enseigner l'écrit. De façon formelle, il disposent de leurs savoirs de formation (pour ceux qui ont suivi une formation institutionnelle) et des informations que dispensent des inspecteurs lors de sessions de formation continue, nous avons décidé de faire une analyse des ouvrages qui sont au service des enseignants, puisque ils disposent de documents fiables et agréés par les instances supérieures qui leur donnent les bases du travail dans une classe et dans une réflexion didactique, il s'agit des programmes officiels et du manuel scolaire de la 1^{ère} AS.

1.1. Le programme officiel

Les programmes sont conçus par des instances de le Ministère de l'éducation nationale (désormais MEN) qui a lancé une rénovation des programmes pour les trois paliers : le primaire, le moyen et le secondaire. Ainsi, une réforme a été apportée aux programmes scolaires du cycle secondaire dont l'objectif essentiel était de recentrer les apprentissages sur l'apprenant dans le cadre de l'approche par compétences, le nouveau programme de français pour le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. « *passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.* » (Ben Bouzid Boubaker 2005).

Dans le programme de la 1^{ère} AS et la 2^{ème} page, nous pouvons lire l'objectif du manuel. « *Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par écrit, par l'oral, par l'image)* » (manuel scolaire de 1^{ère} AS lettre p2).

Pour le profil d'entrée à l'écrit : l'élève de 1^{ère} AS est supposé être capable de :

- *En lecture, il est capable de :*

- *Distinguer le texte argumentatif des autres types de texte.*
- *Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs.*
- *Interpréter une image pour dégager la visée argumentative.*
- *En production il est supposé capable de :*
- *Rédiger une lettre pour convaincre.*
- *Etayer un texte argumentatif à l'aide des arguments, des exemples et des explications.*
- *Insérer un passage argumentatif se forme de dialogue dans un récit.*
- *Traduire une image en énoncé argumentatif.*

Pour le profil de sortie : l'élève de IAS sera capable de :

- *Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.*
- *Interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumer un destinataire précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.*
- *Produire des textes en relations avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte les contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.*

Analyse du programme officiel

L'explosion de changement des méthodes que l'approche par compétence pour bien réussir. Nous avons constaté que :

Les enseignants ont entre leurs mains les manuels avec le guide d'accompagnement et utilisent le manuel de l'élève comme le programme officiel et d'autres se donnent rarement la peine de comparer leur contenu aux textes institutionnels qui les ont inspirés.

Nous avons constatés aussi qu'entre théorie et pratique il y'a un décalage très remarquable, les suggestions des textes officiels contiennent des objectifs et des directives mais les enseignants ont tendance à suivre le manuel à lettre au lieu de s'inspirer seulement pour les besoins et le niveau de leurs apprenants.

Le programme officiel du 1^{ère} AS qui guide l'enseignant pour bien structurer son cours de production écrite pour faire apprendre l'élève comment travailler l'expansion du texte par introduction de phraser, comment réduire un texte et comment le résumer, tous ces éléments-là nécessitent des enseignants qui les traduisent à une très bonne pratique. Mais les instructions ministériels n'offre pas la bonne méthodologie qui facilite l'enseignement de la

compétence écrite toutefois, ce que nous déplorons dans ces textes officiels est le manque d'explication. Ce qui rend leur théorisation par l'enseignant et les inspecteurs difficile. Ce n'est pas donc les textes officiels qui simplifient la méthode pédagogique que l'enseignant suit pour enseigner les quatre aptitudes à ses élèves.

1.2. Le manuel scolaire

L'écrit est un point très essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à la fois un objet et un outil d'apprentissage c'est pour cela qu'il porte une importance dans le manuel scolaire.

Nous pouvons lire dans le manuel de l'élève de 1^{ère} AS que la progression annuelle contient trois projets, chaque projet est divisé en plusieurs séquences et chaque séquence est subdivisé en plusieurs activités, le manuel vise à mettre en œuvre, au sein de séquence clairement identifiées les interactions entre lecture, écriture, prise de parole, et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue.

Toutes les activités programmées de la compréhension de l'oral jusqu'à la situation d'intégration, visent à travailler la production écrite.

Le premier chapitre du manuel est à appréhender par rapport aux trois projets à concevoir pour l'année. Ainsi les deux premiers chapitres visent à un même projet. Il est de même des deux derniers. Les deuxièmes niveaux obéit à la subdivision en Cinq chapitres correspondant aux différentes intentions de communication définies dans le programme.

Les élèves de 1^{ère} AS rédigent moyennement 43 productions écrites qui sont placés a la fin de chaque séance.

La sélection des textes à rédiger en 1^{ère} AS est organisée autour de la fonction des thèmes choisis : résumer à partir d'un plan détaillé, résumer en fonction d'une intention de communication ...etc.

La production écrite représente aussi un outil de communication qui trouve sa place dans le programme de 1^{ère} AS, notamment au vu d'évaluation certificative à la fin de chaque chapitre et qui est suivie d'une grille d'auto-évaluation proposée aux apprenants. Sur le plan des séances du manuel de 1^{ère} AS, chaque séance est organisée en rubriques :

- Observation
- Lecture analytique
- Expression écrite
- Faites le point
- Savoir-faire

- Expression oral
- Expression écrite
- Faites le point

La séquence que nous présentons ci dessous s'intitule « Rédiger une lettre personnelle » (Manuel de l'élève p82- p92). Elle constitue la deuxième séquence du premier projet intitulé « Rédiger une compagne d'information à l'intention des élèves du lycée »

Notre séquence choisie est composée de :

- Lecture analytique : lecture analytique de poème en page 82 et répondre aux questions en page 83 « Demain des l'aube.
- Fiche méthodologique d'exposé oral : page 84.
- Expression orale : l'élève doit correspondre avec un(e) ami(e) que va-t-il écrire dans la lettre.
- Activité de lecture : compréhension du texte page 85 puis faire l'hypothèse de sens ensuite une lecture pour répondre aux questions et vérifier sa lecture en fin une lecture magistrale.
- Activité de lecture : observation de texte page 87 puis une lecture analytique pour répondre aux questions page 88.
- Expression écrite : page 88.
- Activité de lecture : lire le texte page 89 pour répondre aux questions qui le suit sur la même page.
- Evaluation certificative : page 90.
- Auto-évaluation : pour que l'apprenant vérifie ses acquis à la fin de cette séquence. page 91.

Il s'agit donc d'une progression par accumulation puisque la phase de production écrite est conçue comme le réinvestissement des cours de langue, et voilà comment s'organisent les différentes phases de cette activité :

- Phase de compréhension de l'écrit : les textes à lire et à analyser porte dans la thématique de rédiger une lettre personnelle.
- Phase d'expression orale : sous forme d'un exposé oral qui se compose de 3 points la préparation de l'exposé, l'entraînement à la prise de parole et la réalisation de parole.
- Phase de compréhension de l'écrit : une lecture analytique de texte « Ma chère maman » p 85 et répondre aux questions qui le suit et qui sert à aider l'apprenant à

bien employer le vocabulaire relatif à la correspondance et le plan d'une lettre et ses indices textuels et aussi faire la différence entre la lettre officielle et la lettre amicale.

- Phase de compréhension de l'écrit : observer et lire attentivement le texte page 87 « très chère amie puis répondre aux questions.
- Phase d'expression écrite : lire la consigne et rédiger une lettre. Page 88.
- Phase d'auto-évaluation : l'apprenant est appelé à vérifier ses acquis à la fin de la séquence selon le tableau qui est sur la page 91, ensuite faire la série d'exercices en vocabulaire, en grammaire, en lexique de page 92 au page 96.

Analyse de la séquence présentée

L'analyse présentée porte sur la deuxième séquence du premier projet pédagogique de manuel officiel utilisé en classe de 1^{ère} AS, à la lumière des données recueillies dans l'analyse du programme officiel, nous constatons qu'il existe un lien entre la production écrite et le thème de la séquence « Rédiger une lettre personnelle » l'élève est appelé à rédiger des productions écrites qui sont en relation avec les thèmes proposés qui prennent en compte les formes discursives au profil d'une intention communicative. Dans le classement des phases pédagogiques dans cette séquence choisie, la production écrite est classée après la compréhension de l'écrit et de l'oral, donc le sujet de la production est le même thème de ses deux phases précédentes, l'élève reprend les informations et les connaissances contenues dans les textes déjà étudiés.

Donc comment la production écrite se fait ?, l'élève utilise les acquis des phases précédentes pour les réutiliser dans ses productions écrites. « *L'élève apprend ainsi à relever les marques de locuteur mais aussi un éveil à la production* » (MOIRAND Sophie, 1979).

En somme, et en lien avec les notions mises en place dans le présent chapitre, on remarque que :

- La séquence choisie et comme les autres séquences du manuel, elle a un objectif à installer, il s'agit de faire apprendre aux élèves un niveau de compétence.
- Il y'a une organisation des phases, la séquence propose plusieurs phases d'apprentissage.
- La phase de la lecture : des textes qui sont proposés selon le thème de la séquence qui sont suivis par une série des questions afin d'installer et développer les compétences en lecture (l'anticipation, la réorganisation, l'évaluation...etc.
- Les mots difficiles ne sont volontairement pas expliqués pour que les élèves s'habituent à utiliser les dictionnaires et à faire des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte dans lequel ils apparaissent.

- Le travail sur les textes est réduit à une dimension linguistique, lexicale phrastique utilisée.
- La phase de production écrite :
- Le choix des consignes de production écrite est en relation directe avec le thème des textes des phases précédentes donc ce sont des phases complémentaires car elles visent à acquérir un même savoir-faire.
- Les activités de production écrite mettent les élèves dans des situations de communication réelles.
- L'évaluation : la séquence propose un exemple d'une évaluation formative qui aide l'enseignant et l'apprenant à vérifier l'état des apprentissages.
- On constate aussi que le manuel de 1^{ère} AS ne peut répondre aux besoins spécifiques de chacun des élèves mais il est destiné à toute la classe.

2. L'observation

D'après l'analyse que nous avons fait sur les textes officiels, nous remarquons qu'il n'y a pas une démarche précise pour enseigner l'écrit. Alors nous avons assisté à des séances d'observation pour observer la démarche de la production écrite et de découvrir les étapes de l'enseignement de la production écrite. La démarche présentée ci-dessous est suivie par tous les enseignants du cycle secondaire. En fait, c'est une démarche exigée par l'inspectrice.

2.1. Le déroulement de la première séance

Niveau : 1^{ère} année secondaire

Séance 1 : l'entraînement à l'écrit le dimanche 14 avril 2019 à 11 :00h.

Projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente (chef d'état, maire) pour la sensibiliser à un problème et lui proposer les solutions adéquates.

Séquence 1 : produire un texte argumentatif

Objectifs : Amener l'élève à :

- repérer la thèse, les arguments, les exemples.
- reconstituer un texte argumentatif.

Durée : 1 heure.

Déroulement de l'activité

Tout d'abord, l'enseignante a demandé aux élèves de rappeler le thème du projet et de la séquence par demander aux élèves de rappeler qu'est ce qu'un texte argumentatif et quelles sont les caractéristiques de ce type de texte.

Ensuite, elle a proposé deux activités à faire en classe. Ces activités sont élaborées par elle-même pour préparer les élèves à rédiger un texte argumentatif. Les deux exercices sont simples et claires la durée de ces activités est de 30 min, les élèves travaillent individuellement.

Dans le premier exercice l'enseignante a demandé de Repérer la thèse, les arguments et l'exemple dans le texte donné.

Exercice 1 : Repérez la thèse, les arguments et l'exemple dans le texte suivant :

J'estime que le boycott des produits fabriqués par les enfants n'est pas une solution. En effet, le travail des enfants est souvent une contribution essentielle au revenu minimum de survie de la famille. D'autre part, si l'on donne une réponse morale, qui est celle du boycott, à une solution qui a un fondement essentiellement économique, on est en décalage. Enfin, plusieurs témoignages prouvent que le boycott n'est pas la solution adaptée. Ainsi, quand les Etats-Unis ont décidé d'interdire l'importation des produits fabriqués par des enfants été jetés à la rue du jour au lendemain au Bangladesh.

D'après Paul ERARD, « Faut-il boycotter les produits fabriqués par des enfants ? »

Pour le deuxième exercice l'enseignant a donné aux élèves un texte en désordre et du reconstituer en ordre.

Exercice 2 : Reconstituez le texte suivant donné en désordre. Employez des articulateurs logiques pour introduire les arguments.

A/ EN outre elle est en moyen d'évasion, on peut partir de la ville vers les coins les plus lointains.

B/D'abord elle est un moyen de liberté, on peut voyager à son rythme.

C/Enfin c'est un moyen de découverte, avec la voiture, on part à l'aventure.

D/ Ainsi, je confirme que la voiture est indispensable.

F/La voiture est un moyen de transport avantageux.

A la fin de la séance l'enseignante a demandé aux élèves de poser leurs stylos et de corriger les activités collectivement en donnant la parole aux élèves qui ont voulu participé. Nous avons remarqué que les filles participent mieux que les garçons cela du à leur grand nombre. La plupart des élèves de cette classe ont un niveau semblable à part quatre élèves excellents.

2.2. Le déroulement de la deuxième séance

Séance : production écrite le lundi 15 avril 2019 à 9 :00h.

Projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente (chef d'état, maire) pour la sensibiliser à un problème et lui proposer les solutions adéquates.

Séquence 1: produire un texte argumentatif.

Objectifs : Amener l'élève à produire un texte argumentatif.

Durée : 1 heure.

Le déroulement de l'activité

1. Moment de découverte et d'observation

1.1. Présentation de la consigne

Au début de cette séance, l'enseignante a demandé aux élèves de rappeler le thème de projet et de la séquence. Puis, elle a écrit la situation d'intégration (sujet) et la consigne au tableau.

Situation d'intégration :

« Ces dernières années, la presse ne cesse de relater chaque semaine des violences dans presque tous les stades du monde. Face à ce phénomène, vous décidez en tant que sportif de dénoncer toutes les pratiques antisportives. »

- Rédigez un texte argumentatif que vous publiez dans le journal de votre lycée.

Dans ce moment l'enseignante est comme une animatrice, elle a demandé aux élèves de faire une lecture et de donner une explication à la consigne.

1.2. Moment d'analyse et l'élaboration du plan

Dans cette étape, l'enseignante a posé des questions aux élèves : de quoi parler le sujet ? À qui ? Quel est le type de texte ? Après, elle a demandé aux élèves de souligner les mots clés du sujet et les expliquer au même temps. Ensuite, elle leur a demandé d'élaborer un plan et de donner les caractéristiques du texte argumentatif.

Les élèves ont reformulé eux-mêmes la consigne en répondant oralement aux questions posées par l'enseignante et ils ont proposé un plan selon le type du texte et l'intérêt de la séquence :

Introduction	- Introduire l'objet de la discussion - Problématique/ la thèse
Développement	- Thèse - Argument(1) + explication+ exemples. - Argument (2+ explication+ exemples. - Argument (3) + explication+ exemples.
Conclusion	- Reformulez la thèse+ l'opinion

1.3. Moment d'application

L'enseignante leur a demandé d'écrire un texte qui ne dépasse pas 10 lignes avec des phrases simples. Par ailleurs, elle a précisé des critères de réussite de l'activité de production écrite.

Les critères de réussite sont l'utilisation de :

- Champs lexical relatif au thème.
- Arguments + articulation logique.
- Les verbes au présent de l'indicatif.
- Cohérence et la cohésion des idées.
- Les expressions et les verbes d'opinions.
- Les outils grammaticaux et la langue correcte.
- Respecter le plan du travail.

Il faut préciser que la consigne et les critères de réussite ont été élaborées par l'enseignante elle-même.

1.4. Le moment de rédaction

En effet lors de la rédaction, les élèves ont commencé à poser des questions à leur enseignante en demandant de traduire des mots, des phrases de l'arabe au français mais dans ce cas l'enseignante a orienté les élèves seulement parce qu'il s'agit d'un travail à faire seul. Il y a certains élèves qui ont choisi de discuter de leurs idées en arabe avec leurs camarades pour avoir une traduction. L'enseignante a donné 40 min pour rédiger et elle a demandé d'utiliser le brouillon avant de reporter sur le propre.

A la fin de la séance l'enseignante a ramassé les copies des élèves pour les corriger à la maison.

2.3. Le déroulement de la troisième séance

Séance : compte rendu de l'expression écrite le jeudi 18 avril 2019 à 13 :00h.

Projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente (chef d'état, maire) pour la sensibiliser à un problème et lui proposer les solutions adéquates.

Séquence 1: produire un texte argumentatif.

Objectifs : Amener l'élève à repérer l'erreur et à améliorer.

Durée : 1 heure.

Après la correction des copies des élèves, l'enseignante a choisi une copie d'un élève moyen pour travailler sur elle mais de façon anonyme sans citer le nom d'élève.

Dans un premier moment, elle a fait un rappel du sujet, de la situation d'intégration et du plan, la consigne était :

- Rédigez un texte argumentatif que vous publiez dans le journal de votre lycée.

Ensuite, elle a fait un rappel aux critères de réussite :

- Champs lexical relatif au thème.
- Arguments + articulation logique.
- Les verbes au présent de l'indicatif.
- Cohérence et la cohésion des idées.

- Les expressions et les verbes d'opinions.
- Les outils grammaticaux et la langue correcte.
- Respecter du plan du travail

En deuxième moment, l'enseignante a donné des remarques en générale sur les erreurs récurrentes dans les productions des élèves puis elle a écrit la production de l'élève qui a été choisi au tableau.

En troisième moment, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer la production. Les élèves ont fait des remarques sur sa présentation (alinéas, ponctuation, majuscules ...) puis elle a fait une lecture repérage des erreurs : compréhension du sujet (l'élève a-t-il répondu au sujet ou non?) correction de la langue, découpage du texte.

En quatrième moment, l'enseignante a fait la correction de la copie avec ces élèves en corrigeant les phrases une à une (élimination des termes erronés et remplacement par des termes justes) les erreurs d'orthographe, la cohésion et la cohérence. Dans cette étape l'enseignante a dessiné une grille d'auto-évaluation pour faciliter aux élèves d'évaluer la copie de leur camarade aussi pour évaluer leurs copies.

Grille d'auto-évaluation

Critères	Oui	Non
1 - En tant qu'énonciateur, je peux apparaître dans mon texte.		
2 - J'ai exprimé la thèse que je veux défendre.		
3 - Au cours de mon développement, j'ai présenté des arguments (des raisons convaincantes), en faveur de la thèse que je défends.		
4 – j'ai organisé mes arguments du plus faibles au plus fort.		
5- J'ai utilisé des articulateurs logiques qui organisent la pensée, la réflexion et qui structurent les étapes de raisonnement.		
6 -J'ai écrit une conclusion qui affirme et renforce la thèse que j'ai défendue.		
7 - J'ai mis le texte en paragraphe.		
8 - J'ai soigné mon écriture et j'ai respecté l'orthographe.		
9 - J'ai respecté la ponctuation.		

Après, elle a demandé à un élève de lire la production à haute voix puis de la recopier sur les cahiers. En cinquième moment, l'enseignante a distribué les copies aux élèves (les productions ne sont pas notées juste elle a mis des remarques sur les fautes) ce moment est appelé la correction individuelle qui constitue le moment fort de la correction de l'écrit car il permet à l'élève de s'auto-corriger et de s'auto-évaluer.

Analyse des séances d'observation

D'après l'observation ci-dessus, nous avons effectué trois séances de la production écrite : l'entraînement à l'écrite, la production écrite et le compte rendu de l'expression écrite. Nous avons remarqué que :

Dans la première séance l'enseignante a commencé ses pratiques enseignantes par deux activités pour préparer les élèves à la rédaction. Nous constatons que l'enseignante a fait un rappel sur la différence entre la thèse et l'argument pour que l'élève fasse la différence entre les deux. Cette pratique a un but d'amener l'élève à reconstituer un texte argumentatif, de cela il peut respecter les critères d'un texte argumentatif.

Dans la deuxième séance, l'enseignante a donné une production à rédiger pour avoir si les élèves ont compris la séquence. La production écrite est la dernière séance dans la séquence alors dans ce moment l'élève va réinvestir tout ses compétences et ses connaissances pour produire une rédaction. Nous constatons que cette séance est composée de trois étapes : présentation du sujet, le moment d'analyse et le moment d'application (moment de production). Ce dernier est un travail autonome pour consolider et approfondir ses compétences linguistique et langagière. L'objectif de cette séance est de construire des textes cohérents, de rédiger un texte argumentatif clair, d'écrire des productions en donnant un avis personnel et en le justifiant par des arguments.

Dans la troisième séance, nous constatons que la grille de correction joue un rôle très important à la correction de la production car elle constitue comme un bilan sur le respect de consigne et des critères rédactionnels. L'objectif de la séance de compte rendu de la production est d'amener l'élève à repérer son erreur et à améliorer sa rédaction. Nous constatons aussi que la production écrite permet à l'enseignant d'évaluer les acquis des élèves et le degré d'assimilation des points traités durant toute la séquence lui permet aussi d'évaluer la rédaction de son camarade(le modèle écrit sur le tableau).

Nous concluons que, la production écrite est une activité qui amené l'élève à exprimer ses idées, ses intérêts pour le but de communiquer. Nous confirmons que les activités donnés semblent servir à la rédaction finale seulement mais qu'elles servent en fait des prétextes de réinvestir tout ce qu'il a appris durant le projet ou la séquence. Elles ne sont pas destinées à aider les élèves à résoudre leurs problèmes métalinguistiques. Il est bien clair que la méthode d'enseignement de l'écrite ne correspond pas à la nouvelle approche car les enseignants se basent sur la correction de côté linguistique et occultent le côté créatif.

3. Questionnaire

Dans cette perspective, nous avons présenté un questionnaire anonyme à 20 enseignants de différents lycées à cause du nombre restreint des enseignants du lycée Rabah BITTAT. Notre méthodologie consiste à une analyse qualitative et quantitative des réponses aux questionnaires. Ce questionnaire est pour le but d'élaborer des données sur les représentations et les pratiques des enseignants dans l'apprentissage de la production écrite. Nous avons découvert des résultats intéressants qui ont été regroupés dans des tableaux avec des commentaires sur chaque questionnaire.

Question 1 : Avez-vous de bénéficier de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Tableau 1. Réponses à première question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage%
Oui	03	15%
Non	17	85%
Total	20	100%

Question 2 : Si oui, précisez combien ?

Tableau 2. Réponses à la deuxième question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage%
Une année	02	10%
Plusieurs fois	01	05%
pas de réponse	17	85%
Total	20	100%

Les tableaux dessus (tableau 1 et 2) montrent que la plupart des enseignants ont pas bénéficié de formations aux réformes qu'a connues le cycle secondaire. Ces choix dévoilent que les enseignants ne sont pas satisfaits à ces réformes. Pour cela nous remarquons que 85% des enseignants ne répondent pas à la deuxième question.

Question 3 : Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétence ?

Tableau 3. Réponses à la troisième question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage%
oui	11	55%
non	09	45%
Total	20	100%

Question 4 : Qu'est-ce l'approche par compétence d'après vous ?

Tableau 4. Réponses à la quatrième question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
définitions correcte	05	25%
définitions incorrecte	11	55%
Pas de réponse	04	20%
Total	20	100%

D'après les résultats obtenus, nous pouvons remarquer que 55% des enseignants ont formé pour enseigner par l'approche par compétence alors que 45% n'ont pas formé à enseigner à cette approche. Selon ces résultats, nous constatons dans la quatrième question que la majorité de 55% des enseignants n'ont pas défini correctement l'approche par compétence. Cela explique que les enseignants ont mal compris cette approche et ses spécificités.

Question 5 : Est ce que vous referez-vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ?

Tableau 5. Réponses à la cinquième question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage%
Oui	11	55%
Non	09	45%
total	20	100%

Question 6 : A quel moment ? Pourquoi ?

Tableau 6. Réponses à la sixième question

	Nombre d'enseignants	Pourcentage%
Chaque moment	04	20%
Parfois	02	10%
Pas de réponse	14	70%
total	20	100%

Selon les tableaux six et cinq nous constatons que dans la cinquième question 55% des enseignants se réfèrent aux textes officiels lors d'élaboration de leurs cours de production écrite, tandis que 45% d'autre ne se réfèrent pas aux textes officiels pour élaborer leur cours en production écrite. Par rapport à la sixième question nous remarquons des différentes réponses au moment d'utilisation de ces documents et pourquoi l'utiliser, 70% des enseignants ne répondent pas à cette question, ce qui explique que les textes officiels ne sont pas des références essentielles pour tous les enseignants.

Question 7 : Vous consacrez combien de séances à la production écrite ?

Tableau 7. Réponses à la septième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage%
Une séance	03	15%
Deux séances	01	05%
Trois séances	13	65%
Quatre séances	03	15%
Total	20	100%

Question 8 : Les activités de production écrite sont :

Tableau 8. Réponses à la huitième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage%
Elaborées par vous-même	20	100%
Tirées du manuel scolaire	00	00%
Proposées par les élèves	00	00%
Autre	00	00%
Total	20	100%

Sur ces questions, à propos de le nombre de séances consacre à la production écrite, nous pouvons dire que 65% d'enseignants consacrent le même nombre de séances (trois séances) pour la production écrite. Pour la huitième question nous constatons que 100% d'enseignante travaillent avec des activités sont élaborées par eux même.

Question 9 : Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP ?

Tableau 9. Réponses à la neuvième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage%
Le même déroulement	13	65%
Déroulement déficient	07	25%
Total	20	100%

Question 10 : Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Tableau 10. Réponses à la dixième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage%
Oui	17	85%
Non	03	15%
Total	20	100%

Question 11 : Dites pourquoi ?

Tableau 11. Réponses à la onzième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage %
Exiger par l'inspectrice	09	45%
En fonction avec le sujet	03	15%
Une méthode réussite	06	30%
Pas de réponse	02	10%
Total	20	100%

Par le biais de ces trois questions, nous pouvons noter dans la neuvième question que 65% d'enseignants utilisent la même démarche pour élaborer une séance de production écrite. Pour la dixième question, la majorité des enseignants travaillent avec la même démarche à chaque

fois. De cela nous remarquons que dans la troisième question 45% des enseignants répondent que la démarche de la production écrite est exigée par l'inspecteur et que l'enseignant n'a pas le droit de modifier la démarche.

Question 12 : Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez : l'orthographe, la syntaxe, la conjugaison, la richesse lexicale, autre.

Tableau 12. Réponses à la douzième question

1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	Nombre d'enseignant	pourcentage
orthographe	syntaxe	conjugaison	richesse lexicale	autre	12	60%
conjugaison	richesse lexicale	syntaxe	orthographe	autre	03	15%
richesse lexicale	syntaxe	orthographe	conjugaison	autre	05	20%
					20	100%

Question 13 : de façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{ère} AS à propos de la production écrite ?

Tableau 13. Réponses à la treizième question

	Nombres d'enseignants	Pourcentage%
Excellent	01	05%
Intéressant et riche	06	30%
Peu intéressent à revoir	11	55%
Pas du tout intéressent et à changer	02	10%
total	20	100%

A partir des résultats de ces dernières question, pour la première question la plupart des enseignants interrogés 60% basent sur la correction d'orthographe, grammaire, conjugaison. Par ailleurs, ils ne basent pas sur la richesse lexicale (cohésion, cohérence, champ lexicale du texte). Pour la deuxième question 55% des enseignants pensent que le manuel scolaire est peu intéressant à revoir et un faible pourcentage 5% pense que le manuel est excellent.

L'interprétation des résultats

La présente étude nous a permis de recueillir de données importante sur le pratique enseignante de la production écrite au secondaire à la lumière d la nouvelle réforme du système éducatif. D'après ces questions on a obtenu des résultats intéressantes qui montrent que la grande majorité des enseignants n'ont pas bénéficié de formation suite à la nouvelle réforme. Et que la totalité des enseignants ont formé pour enseigner par l'approche par compétences. De cela nous avons remarqué que il y'a un déséquilibre car 55% des enseignants n'ont pas défini correctement l'approche par compétence. Cela explique que les enseignants n'ont pas compris cette approche et ses spécificités.

Nous avons posé des questions sur les textes officiels par demander aux enseignants de donner le moment où ils ont référé aux textes officiels mais le résultat est que la majorité des enseignants ne réfèrent pas aux textes officiels. Nous avons interrogé les enseignants sur les heures organisées pour enseigner la production écrite, nous avons récolté des réponses qui affirment que la majorité des enseignants consacrent trois séances à la production écrite (la première séance est pour l'entraînement à l'écrite, la deuxième est pour la production, la troisième est pour le compte rendu. À propos des activités consacrent à la production écrite

sont élaborées par les enseignants et ont suivi la même démarche car cette démarche a été exigée par l'inspectrice.

Environ 60% des enseignants interrogés s'appuient sur leurs pratiques d'enseignement sur l'évaluation de la surface (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) et abandonnent le niveau de la création. Les composantes de la cohérence et de la hiérarchie de l'information font partie des critères qui ne sont pas pris en compte. De plus, l'objectif principal de la production écrite est de permettre à l'élève de rédiger un texte cohérent plutôt que de le corriger sans erreur. Charolles (1998) déclare également que le bon texte n'est pas exempt d'erreurs d'orthographe et de règles grammaticales, mais comprend une structure dans laquelle il est cohérent.

Validation des hypothèses

Dans notre modeste travail de recherche, nous avons tenté de savoir la méthode d'enseignement de la production écrite en 1^{ère} AS, entre directives officielles et pratique du terrain.

En effet, notre expérimentation avait visé de repérer le décalage dans l'enseignement de la production écrite entre les instructions officielles et les pratiques enseignantes en classe de 1^{ère} AS. Nous avons commencé notre partie expérimentale par analyser les textes officiels en suivant la place de l'écrit dans le programme, ces objectifs pédagogiques et les méthodes recommandées par les directives institutionnelles.

Afin de comparer les textes officiels avec les pratiques enseignantes et de recueillir plus d'informations sur l'enseignement de la production écrite en 1^{ère} AS. Nous avons choisi d'assister à des séances de production écrite. Ces séances d'observation ont été utiles dans la mesure où elles nous ont facilité de décrire les pratiques enseignantes de l'écrit. Après ce travail sur le terrain, nous avons présenté notre questionnaire aux enseignants concernés.

Avant de confirmer ou infirmer nos hypothèses nous les rappelons d'abord:

H1 : Les textes institutionnels n'expliciteraient pas suffisamment ni clairement les principes de l'approche par compétences sous-tendant l'enseignement de la production écrite.

H2: Il existerait un décalage entre les pratiques enseignantes effectives de la production écrite et les principes de l'approche par compétences dû à une mécompréhension des fondements théoriques de cette approche.

D'après l'analyse que l'on a faite, nous avons constaté que les instructions officielles ne définissent pas d'une manière claire et efficace la démarche à suivre pour enseigner la

production écrite et que les pratiques de classe sont en contradiction avec la nouvelle approche.

De cela, on peut confirmer notre première hypothèse, il est bien clair que les textes institutionnels n'explicitent pas suffisamment ni clairement les principes de l'approche par compétences sous-tendant l'enseignement de la production écrites.

Concernant notre deuxième hypothèse, les résultats enregistrés et nos observations ont prouvé qu'il existe un décalage entre les pratiques enseignantes effectives de la production écrite et les principes de l'approche par compétences dû à une mécompréhension des fondements théoriques de cette approche, cela nous permet de confirmer notre deuxième hypothèse.

CHAPITRE 3 : PISTES DE REMÉDIATION

En toute modestie, nous estimons que notre recherche pourrait suggérer de nouvelles façons d'intervenir en classe et que nous souhaitons donner aux enseignants une nouvelle opportunité d'apprendre et de les initier à une nouvelle façon d'enseignement de l'écrit pour remédier quelques difficultés.

Au cours de ce chapitre, nous suggérons des pistes qui pourraient concourir à des pratiques d'écriture plus positives dans le secondaire. Ces pistes s'adressent aux enseignants :

- En premier lieu, nous pensons qu'il serait bénéfique que l'enseignant utilise une nouvelle méthode pédagogique (l'approche par compétences) dont laquelle les enseignants sont appelés à orienter et guider leurs élèves tout au long de l'activité de production écrite, or souvent, « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire.* » (Préfontaine et Fortier, 1994).
- Dédramatiser l'acte d'écrire en relativisant le statut de l'erreur d'ordre métalinguistique.
- L'enseignant doit veiller à adapter le contenu pour améliorer le niveau de ses apprenants et non pas suivre seulement la progression curriculaire.
- Ensuite, le programme doit fournir un soutien clair et explicite pour aider les enseignants dans leur travail.
- La démarche exigée par les inspecteurs est floue et ne rime pas avec les objectifs dans le manuel scolaire donc il est préférable que cette démarche soit prise en charge par des professeurs formés pour enseigner par l'approche par les compétences.
- La mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement de la production écrite pourrait aider les chercheurs et les enseignants à approfondir leurs connaissances et de créer d'autres approches qui amélioreraient les performances des élèves, nous citons Makhlouf(2016) « *En apparence, rien n'a préparé ces enseignants à la réforme et à la manipulation de la pédagogie du projet. Ils ne savent pas organiser, ni socialiser, ni évaluer des démarches de projet. Ils ne définissent pas leurs objectifs en termes de compétences à faire acquérir aux élèves. Ils continuent à focaliser leur enseignement sur les savoirs et ce décalage n'est pas prêt à s'amenuiser.* »
- En outre, il est utile de donner des activités aux élèves comme devoirs de maisons pour les inviter à travailler individuellement afin d'acquérir de nouvelles compétences scripturales et de proposer des sujets centrés sur l'intérêt des apprenants.

- A cet ordre, il faut trouver de nouvelles méthodes qui soient plus positives et qui permettent de détecter les difficultés rencontrées par les élèves lors de leur rédaction.

Enfin, nous pensons que il y a d'autres pistes de recherches et de réflexions susceptibles d'être explorables pour améliorer les compétences scripturales chez les élèves du secondaire, et les pratiques enseignantes chez les enseignants. C'est dans cette piste que les chercheurs pourraient y réfléchir et canaliser leurs efforts.

Conclusion générale

Conclusion Générale

L'enseignement de l'écrit en classe de FLE au secondaire est un acte déterminant qui joue un rôle primordial, dont lequel les élèves peuvent s'exprimer et communiquer leurs pensées.

Dans notre mémoire, nous nous sommes basés sur les difficultés des enseignants au cycle secondaire dans l'enseignement de la production écrite, Nous nous sommes interrogés sur les causes de ces dysfonctionnements.

Nous avons supposé que les textes institutionnels n'explicitent pas suffisamment ni clairement les principes de l'approche par compétences sous-tendant l'enseignement de la production écrite et qu'il existe un décalage entre les pratiques enseignantes effectives de la production écrite et les principes de l'approche par compétences dû à une mécompréhension des fondements théoriques de cette approche.

Dans notre partie théorique, nous nous sommes intéressées au champ notionnel de la communication écrite et à l'approche par les compétences. En premier chapitre, nous avons défini l'écrit et la production écrite et ses composantes, ensuite nous avons évoqué l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences.

Pour le deuxième chapitre, nous avons défini l'approche par compétences et la pédagogie de projet à la lumière de la nouvelle réforme en Algérie.

Dans notre partie pratique, nous avons présenté les orientations méthodologiques, la constitution de notre corpus et la manière de réaliser le traitement des données recueillies. Nous avons exposé les outils d'investigation dans le recueil des données : la lecture analytique des instructions officielles, l'observation de classe et enfin un questionnaire écrit destiné aux enseignants du cycle secondaire. Aussi, nous avons présenté nos outils d'analyse des données recueillies tout en veillant à la justification scientifique de chaque choix.

Le dernier chapitre de notre travail nous a amenée à proposer des pistes de remédiation pour pallier aux difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'enseignement de la production écrite.

A la fin de cette recherche, les résultats obtenus nous ont permis de conclure que les enseignants ont des difficultés à trouver une méthode efficace qui permet d'enseigner la production écrite. Jusqu'à présent les enseignants utilisent l'ancienne méthode (PPO) qui s'intéresse beaucoup plus à l'aspect linguistique et ignore en quelque part l'aspect créatif.

Nous avons conclu que les instructions officielles ne répondraient pas aux objectifs visés à l'enseignement de l'écrit, elles ne fourniraient pas aux enseignants les méthodes précises pour

enseigner la production écrite et pour amener les élèves de rédiger un texte correct et cohérent.

Dans le présent travail, nous avons essayé de répondre aux questions posées au départ en utilisant des théories qui s'intéressent à l'écrit et à la réalité de son enseignement/apprentissage au secondaire. En fait, chaque question soulève des questions et ouvre de nouveaux domaines de recherche : la formation des enseignants aux nouvelles méthodes d'enseignement de la production écrite dans le cadre de la pédagogie du projet, le rôle des facteurs de cohérence de l'enseignement dans l'amélioration de la production écrite, la révision du programme, etc.

Pour conclure, le domaine de recherche en didactique de l'écrit reste ouvert et très vaste. Nous souhaitons que l'enseignement de l'écrit soit développé et amélioré avec le temps dans le but de répondre aux besoins des apprenants de ce fait les enseignants seront appelé d'appliquer et d'adapter de nouvelles approches en classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages

- Agier. M, (2004), « *La sagesse de l'ethnologue* », Paris, L'œil neuf.
- Angers. M, (1997), « *Initiation pratique à la méthodologie des recherches* », Casbah université, Alger, p.146.
- Blanchet. Ph, (2012), « *La linguistique de terrain – méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* », Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Benbouzid. B, (2005), l'approche par les compétences dans l'école algérien UNESCO.ONPS , p 12-13.
- Bordalo, & Ginestet. J, (1993), «*pour une pédagogie du projet*» paris, Hachette, p.8
- Bouchard.R, (1999), « *le Didactique pédagogique : unité pragmatique et procédés énonciatif*, In Barberis j. M, Ed, *Le français parlé variétés et discours* », Montpellier III, université p.valéry.
- Barre.C, (2016), le rapport de l'écriture aspect théorique et didactique », p.199-201.
- Chauvine.C et Cloude. J, (2010), « *l'APC : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire* », p.15, 28.
- Colognesi. S et Luchini. S «*Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle* »
- Courtillon. J, (1995), « *l'unité didactique, le français dans le monde, n'spéciale méthodes et méthodologie* », p. 116.
- Courtillon Janine, (2003), « *Elaborer un cours de FLE* » Eds Hachette, p.110.
- Cuq.J, p. Geuga.I, (2002) «*cours de didactique du français langue. Etrangère et seconde.* » 1^{ère} édition, p.90.4.5.1 comment évaluer.
- Deshènes AJ, (1988), « *la compréhension et la production de textes* », Québec, presses de l'université du Québec.
- D.Lussier, (1993), « *Evaluation et approche communicative.* »in le français dans le monde, out, septembre, p.113-123.
- Dolz, Novenaz et Sheuwly, (2001), « *Séquence didactique pour l'oral et pour l'écrit* », p.10.
- Dubois.J, (2002), «*structures verbales* » p.165.
- Fijakow, & Liva. A, (1993), « *clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation* » paris, Nathan, p203- 229.
- François. C & alii, (2010), « *étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* », p.7.
- Freyssinet-Dominjo, (1997), « *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Montchrestien », p.66.
- Gerade .M & Braibant, (2003), « *Activité de structuration et activités fonctionnelles* », 2003.
- Haber.M, (1999), « *Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves* »

- Hameline. D, (1991), « *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue* », Paris : E.S.F, p.98.
- Jacqueline. B, Jacques. C et Germain. S, (2012), « *Approche par les compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre les élèves.* » EDS de Boeck, p.7
- J.-P.Boutinet, (1992), « *Anthropologie du projet* » PUF, Paris.
- Le Boterf. Guy (1994), « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* » Paris, les éditions d'organisation, p.16
- Legendre. R, (1993), « *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin. »
- Miled. M, (2005), « *Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences* », La réforme de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, p.125-136.
- Minder. M, (1999), « *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation* », Le cognitivisme opérant.8ème éd. actualisé. Paris.
- Moirands. S, (1997), « *Situation d'écrit* », CLE international, paris.
- Mucchielli. R, (1994), « *Questionnaire dans enquête psychosociale, collection formation permanente Sc. Humaines* », numéro 2, p. 23
- Perrenoud. Ph, (1999), « *Construire des compétences* » Paris, éd pédagogie collégiale, p.16-997
- Perrenoud. Ph, (1999) « *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* » Paris : ESF
- Préfontaine. C et Fortier. G, (1994), « *Enseigner le français, pourquoi ?comment ?* » logique, montréal.
- Richer. J, (2017), « *La didactique des langues interrogée par les compétences* », ISBN : 978-2-8066-0339-5, 2, imprimé en France, p55.
- Rogiers. X, (2006) « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* » UNESCO. ONPS, p.2.
- Rogiers, X (2006) « *L'APC dans le système éducatif algérien* », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie, p.52-101
- Rogiers. X, (2010) « *La pédagogie de l'intégration* », Bruxelles : De Boeck, p.12- 66.
- Stéphane. C et Silva. L, (2018), « *aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle* », p. 146
- Tawil. S, (2005), « *Introductions aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie* » dans bureau international de l'éducation UNESCO, Algérie, p.35
- Vigner.G, (1982) « *Ecrire éléments pour la pédagogie de la production écrite* » CLE international, paris, p.128

2. Revues

- Boukous A., *Le questionnaire*, in *L'enquête sociolinguistique* (sous dire de Clavet L.F et Dumont P.), Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 15-24
- Charolles M., « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60 » in *Modèles linguistiques*, X, 2, 1988, p.45-66

Sitographie

- AMARR.A, (2013) L'APC : « *une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps des verbes en classe de FLE* », article synergie Alger n°18, p.53-61, disponible sur : https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article3_Amara_Abderrezak.pdf consulté le 14/02/2019.
- Bakaray. D (la notion de compétence et le statut de compétences en didactique des langues étrangères), disponible sur : <http://www.sudlangues.sh/sualang@refer.sn> consulté le 29/01/2019 à 14 :30h.
- Charmeux. E, enseigner le français avec eveline, disponible sur : <http://www.charmeux.fr/écrire.html>, consulté le 27/11/2018 à 10 :30h.
- <https://www.henryford.fr/fordisme/taylorisme/> consulté le 12/12/2018 à 17 :15
- L'APC en cours de français au collège, par ROUX.D (2016), disponible sur : https://ent2d.acbordeaux.fr/disciplines/lettres/wpcontent/uploads/sites/16/2016/10/4_2_0SC3A9quence20Fables20APC.pdf
- La compétence de production écrite dans L'APC, journal of science, forgien langage(2010) http://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/58567/1/27.4.5.pdf consulté le 13/12/2018 à 14:20h.
- L'approche par les compétences en classe de FLE (2019), disponible sur : <http://www.univ-msila.dz/cvp/wp-content/uploads/2019/01/14.pdf> consulté le : 13/12/2018 à 14:55h.
- Perrenoud Ph (2000) « *L'approche par compétence : une réponse à l'échec scolaire* », réussir au collégial-Acte du 20e colloque de l'AQPC. disponible sur: http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/approche-par-competence_competence.pdf consulté le 14/12/2018 à 21.00 h.
- Nguyen, D-Q. Blais, J-G., (2007) « Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Revue de pédagogie médicale* - Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4, pp 232-254. Disponible sur https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1P2VDCML4-1TXD2YZ9HL/Nguyen_competchences.pdf (Consulté le 21 janvier 2019 à 13 :15h)
- Site web de présidence de la république: www.elmouradia.dz. Cité par FERHANI Fatima fatma, Algérie, l'enseignement du français à la lumière de réforme, revue : le français aujourd'hui, en ligne, disponible sur: www.cairn.info. Consulté le 07-01-2019 à 15:04h

Thèses et mémoires

- Djemaoune. KH (2010), « *l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1^{ère} AS* », mémoire de magister sous la direction de Dr Zétili.
- Makhoulf. L (2016) « *Ecriture africaines d'hier et d'aujourd'hui, l'enseignement de l'écrit au collège dans le cadre de la pédagogie du projet : quelles théories et quelles Pratiques ? Le cas de la 4^{ème} AM p160* », thèse de doctorat sous la direction de Dr kebbas.

- Chitour. S (2015) « *Postures d'enseignement dans l'approche par compétences* », mémoire de master sous la direction de Dr Djoudi.
- Oughilas. L et Ouanoughi. D (2017) « *l'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit* » mémoire de master.
- Zeribi. Y (2013) « *l'évaluation de l'écrit en FLE : difficultés et remédiation* », mémoire de magister sous la direction de Zerari.

Dictionnaire

- Le dictionnaire : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, les éditions Nathan, VUEF, 2011.

Annexes

Annexe n°1 : le questionnaire

Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☐ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu :

Le nombre d'années d'expérience :

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☐

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☐

Non ☐

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

.....

.....

5-Est ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☐

Non ☐

6- À quel moment ? Pourquoi ?

.....

.....

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

.....

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☐

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

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

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☐

11. Dites pourquoi ?

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

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez :

L'orthographe ☐

La syntaxe ☐

La conjugaison ☐

La richesse lexicale ☐

Autre ☐

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

Intéressant et riche ☐

Peu intéressant, à revoir ☐

Pas du tout intéressant et à changer ☐

Les réponses des enseignants

Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☒ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu : ... Licence de Français ...

Le nombre d'années d'expérience : ... 21 ans ...

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☒

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☐

Non ☒

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

L'approche par compétence c'est l'évaluation des acquis de l'élève en le mettant face à une situation problème.

5-Est ce que vous référez-vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☐ Non ☒

6- À quel moment ? Pourquoi ?

Ce sont des documents qui se basent sur la théorie et non la pratique en classe

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

3 heures : 1. Séance d'entraînement à l'écrit, 2. Préparation à l'écrit, 3. Compte rendu de l'expression écrite.

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☒

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

Préparation à l'écrit : - présentation du sujet
repérer et expliquer les mots clés, expliquer
la consigne, élaborer le plan de la rédaction
qui oriente l'élève dans sa rédaction et lui évite
de se perdre hors sujet

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☒

Non ☐

11. Dites pourquoi ?

Concernant la séance de préparation à
l'écrit et celle du c.v. de l'expression écrite
les étapes de la 1^{ère} séance ne peuvent être changées
pour amener l'apprenant à réussir sa production écrite.

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez ?

L'orthographe ☒

La syntaxe ☒

La conjugaison ☒

La richesse lexicale ☒

Autre ☐

Tout est important lors de cette étape,
l'élève doit découvrir ses erreurs.

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

intéressant et riche ☐

Peu intéressant, à revoir ☒

Pas du tout intéressant et à changer ☐

Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☒ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu : licence de Français...

Le nombre d'années d'expérience : 18 ans.....

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☒

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☒

Non ☐

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

Amener l'élève à produire, le mettre dans une situation
problème pour exploiter les acquis/prérequis
proposés et pour évaluer.

5-Est ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☐ Non ☒

6- À quel moment ? Pourquoi ?

.....

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

03 semaines.....

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☒

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

1/ Entraînement à l'écrit / 2/ Préparation à l'écrit / Expression E.
3/ Compte rendu de l'expression écrite

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☒

Non ☐

11. Dites pourquoi ?

C'est la démarche esagée par Madame
l'Inspectrice

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez ?

L'orthographe ☒

La syntaxe ☒

La conjugaison ☒

La richesse lexicale ☐

Autre ☐

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

intéressant et riche ☒

Peu intéressant, à revoir ☐

Pas du tout intéressant et à changer ☐

✓ Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☒ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu : Professeur d'enseignement secondaire P.E.S.

Le nombre d'années d'expérience : 0.4 ans

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☒

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☒

Non ☐

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

.....

5-Est ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☒ Non ☐

6- À quel moment ? Pourquoi ?

Au début de l'année, et au début de chaque projet

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

trois séances

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☒

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

Proposition du thème avec consigne, puis préparation à l'écrit en négociant la consigne, à la fin compte rendu de l'expression écrite (- correction d'une copie d'élève)

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☒

11. Dites pourquoi ?

Cela dépend, les classes, les thèmes, et les niveaux.

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez :

L'orthographe ☐

La syntaxe ☐

La conjugaison ☐

La richesse lexicale ☒

Autre ☐

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

intéressant et riche ☒

Peu intéressant, à revoir ☐

Pas du tout intéressant et à changer ☐

Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☒ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu : *licence de français*

Le nombre d'années d'expérience : *15 ans*

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☒

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☐

Non ☒

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

L'approche par compétence c'est enseigner à partir des acquis des élèves

5-Est ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☒ Non ☐

6- À quel moment ? Pourquoi ?

Je ne réfère mais pas chaque fois puisque le texte des manuels ne répondent pas des fois aux objectifs visés.

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

Je consacre de deux à trois séances par projet d'après le nombre de séquence.

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☒

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

La séance d'écriture commence par le rappel des caractéristiques du texte à produire. Préparer le sujet / Souligner les mots clés / Elaborer un plan avec les élèves / Rédaction en classe.

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☒

Non ☐

11. Dites pourquoi ?

J'utilise la même méthode puisqu'elle est exigée par l'inspectrice.

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez :

L'orthographe ☐

La syntaxe ☐

La conjugaison ☐

La richesse lexicale ☐

Autre ☒

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

intéressant et riche ☒

Peu intéressant, à revoir ☐

Pas du tout intéressant et à changer ☐

Le présent questionnaire est complètement anonyme. Vos réponses nous serviront de base de données dans le cadre de l'élaboration de notre mémoire de master. Nous vous saurons sincèrement reconnaissantes de bien vouloir répondre objectivement à ce questionnaire. Merci beaucoup.

Précisez : -Votre sexe : femme ☒ homme ☐

Votre dernier diplôme obtenu : *Juin 2015*

Le nombre d'années d'expérience : *3 ans*

1-Avez-vous bénéficié de formations suite aux réformes qu'a connues le cycle secondaire ?

Oui ☐

Non ☒

2- Si oui, précisez combien ?

.....

3-Avez-vous été formé pour enseigner par l'approche par compétences ?

Oui ☐

Non ☒

4- Qu'est-ce que l'approche par compétence d'après vous ?

C'est une approche qui vise à construire l'enseignement sur la base des savoirs, faire des apprenants qui seront évalués à partir de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes.

5-Est ce que vous référez vous aux textes officiels (programme et document d'accompagnement) lors

d'élaboration de vos cours de production écrite ? Oui ☐

Non ☒

6- À quel moment ? Pourquoi ?

.....
.....

7-Vous consacrez combien de séances à la production écrite par projet ?

2 à 4

8-Les activités de production écrite sont :

Elaborées par vous-même ☒

Proposées par les élèves ☐

Tirées du manuel scolaire ☐

Autre ☐

9. Décrivez le déroulement d'une séance de production écrite SVP.

Présentation du sujet. Repérage des mots clés.
Analyse de la consigne (qui, quoi, comment).
élaboration du plan. Rappel des critères de réussite. Réaction

10. Utilisez-vous la même méthode à chaque fois que vous travaillez la production écrite ?

Oui ☐

Non ☒

11. Dites pourquoi ?

Tout dépend du sujet traité des
production des élèves etc

12. Lors de la correction des copies des élèves, quels sont les points que vous privilégiez :

L'orthographe ☒

La syntaxe ☐

La conjugaison ☐

La richesse lexicale ☒

Autre ☒

13- De façon générale, que pensez-vous du programme de 1^{er} AS à propos de la production écrite ?

Excellent ☐

intéressant et riche ☐

Peu intéressant, à revoir ☒

Pas du tout intéressant et à changer ☐

Annexe n°2 : le programme de 1^{ère} année secondaire.

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.

3

Annexe n°3 : la séquence 2

Séquence 2

Demain, dès l'aube ...

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur*,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère* en fleur.

V. Hugo, *Les contemplations*, IV, 14.

* Harfleur : ville française près du Havre.
* bruyère : plante vivace à fleurs violettes ou roses.

82

Lecture analytique

- De combien de strophes ce poème est-il composé ? De combien de pieds chaque vers est-il composé ? Quelle est la disposition des rimes ?
- Etudiez les assonances ou les allitérations (vers 5, vers 9 et 10, dernier vers) : qu'apportent-elles en plus à la signification du poème ?
- Relevez les éléments liés à la situation d'énonciation (pronoms personnels, temps). Qu'a de particulier cette situation ?
- Etudiez les circonstanciels de lieu et de temps : que veut montrer le poète ?
- Comparez la ponctuation utilisée dans chacune des strophes. En quoi les deux premières strophes diffèrent-elles de la troisième ? Quel effet cela produit-il ?
- Etudiez le rythme de la première strophe : quel sentiment traduit-il ?
- Quel sentiment la deuxième strophe traduit-elle ? Relevez des termes pour justifier votre réponse.
- En quoi la dernière strophe est-elle liée aux précédentes ?
- Montrez en quoi le dernier vers explique que, pour le poète, sa fille restera vivante dans son cœur.

83

Séquence 2

Fiche méthodologique

L'EXPOSÉ ORAL

A - Préparation de l'exposé

a - Définir l'objectif de communication :

Donner de l'information sur un sujet ou convaincre de la nécessité de modifier des façons de penser ou d'agir ?
Avoir une connaissance sur la motivation de l'auditoire : l'auditoire veut-il enrichir ses connaissances ou découvrir un sujet ?

b - Rédaction de l'exposé

Elaborer un plan qui sera organisé en séquences.
Rédiger pour chaque séquence une phrase clé.
Articuler les différentes séquences pour permettre à l'auditoire d'avancer facilement dans la compréhension.
Rédigez les différentes parties de l'exposé, l'idée directrice doit être affirmée au début puis reprise en conclusion.
Sélectionner les illustrations qui souligneront les propos.

B - Entraînement à la prise de parole

Mémoriser le fil conducteur et les phrases clés.
S'entraîner à dire l'exposé sans regarder les notes. Répéter l'exposé devant les proches. Accepter les critiques.

C - Réalisation

Annoncer le thème de son exposé et son intention.
Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.
Utiliser une langue simple, adaptée à l'auditoire.
Soigner la prononciation pour éviter des confusions à l'auditoire.

84

Paris, le 16 avril 1965

Ma chère maman

Voici plusieurs semaines que je veux t'écrire une longue lettre. En marchant dans Paris il m'arrive de rêver que tu es à mon bras. Nous allons lentement, très lentement, comme le soir sur la route le long de la voie du chemin de fer, à Radès. Tu traînes tes pauvres pieds dans tes vieilles savates, tu croises ton fichu décoloré sur ta poitrine. Mais tes yeux de petite fille malicieuse regardent tout autour, et rien ne leur échappe des nuances du ciel, des étoiles qui nous font des signes : une grande paix monte des jardins parmi les fleurs qui va se fondre dans la paix qui tombe du ciel.

Et je pense, mélancoliquement, que la vie ne nous accordera plus bien souvent de faire ces promenades, avant que la maison ne replie sur nous ses ailes pour la nuit. Notre maison de Radès, je ne l'évoque jamais sans être ému jusqu'aux larmes. Elle est si lourde de souvenirs, de songes où les images désolées et celles que la joie illumine, plus rares hélas que les premières, sont unies si étroitement qu'elles composent une harmonie amère douce qui est comme la musique même de son âme.

Petite maman, douce maman, maman patiente et résignée, maman douloureuse et pleine de courage ! sais-tu seulement que ton Jeannot n'est pas sorti de tes jupes, qu'il ne sera jamais guéri de son enfance, et que, quoi qu'il fasse, et où qu'il soit, tu es avec lui, non point comme une image fugitive qui traverse en éclair la mémoire, mais comme l'air qu'il respire, et sans lequel il mourrait étouffé ?

Petite maman, tu es notre miracle secret. Car malgré tous les travaux qui usent l'âme et le corps, Dieu t'a accordé la grâce la plus rare : sous les rides et sous les cheveux blancs tu as gardé l'âme fraîche, et une réserve de joie, comme une source sous les roches, jaillit de tes yeux fatigués [...].

Petite maman, je t'embrasse tendrement.

Ton Jeannot

J. Amrouche à Fathma A. M. Amrouche, *Histoire de ma vie*, ed. la Découverte, 2000.

85

Séquence 2

Observation



- En étudiant le paratexte pouvez-vous dire à quel genre de document avez-vous affaire ? Justifiez votre réponse.
- Ce document paraît-il de choses réelles ou est-il le produit de l'imagination d'un auteur (monde fictif) ?

Lecture analytique



- Relevez les marques de personne qui concernent le destinataire puis le destinataire de cette lettre.
- Que représente "il" dans le troisième paragraphe ? Réécrivez le paragraphe pour mettre en évidence la personne qui se cache derrière ce "il". Pourquoi l'auteur de la lettre a-t-il utilisé ce pronom ?
- Comparez "nous" dans le premier paragraphe, avec "notre" dans le deuxième et dans le quatrième paragraphes ; que constatez-vous ?
- Le présent utilisé dans cette lettre est-il toujours lié à la situation d'énonciation ? Justifiez votre réponse.
- Montrez que, dans le premier paragraphe, le présent et le passé se mélangent.
- "des images désolées" : relevez des expressions qui illustrent celle-ci.
- Dans quel paragraphe l'énonciateur a-t-il utilisé plusieurs types de phrases ? Qu'exprime-t-il ainsi ?
- Classez en deux colonnes les manifestations d'amour de l'énonciateur pour sa mère. Dans la première vous releverez les marques d'expression de l'affectivité (émotions, sentiments), dans la seconde, l'expression du jugement (de l'évaluation).
- Relevez des marques "poétiques".
- Cette lettre comporte quatre paragraphes : justifiez ce nombre.
- Les informations données dans cette lettre nous apprennent-elles quelque chose de la vie de l'énonciateur à Paris ? Quelle est donc la visée de cette lettre ?
- Cette lettre peut-elle faire l'objet d'un télégramme ? Justifiez votre réponse.

Faites le point

La lettre fait partie de ce qu'on appelle la communication différée. En effet, le discours du destinataire parvient au destinataire en un moment et en un lieu autre que celui d'où il a été émis. Quand une correspondance est suivie, elle ressemble à un dialogue.

Oran le 10 février 2005

Très chère amie,

Anissa, tu m'as reproché dans ton dernier courrier de ne pas t'écrire comme le fait régulièrement ma soeur Amel, mais c'est qu'il n'y a rien de passionnant à raconter ; tu sais bien que ma vie est monotone et que je ne voudrais pas t'ennuyer.

Je sais bien pourtant que t'écrire serait un passe-temps agréable pour moi, mais encore faut-il trouver le moment propice pour le faire car les heures défilent à une allure vertigineuse. En vérité, je crois qu'il est faux de soutenir l'idée que, dans une existence routinière, le temps se fige ou avance en se prélassant. En réalité il coule, non pas comme un fleuve tranquille, mais comme un torrent impétueux. Anissa, voici qu'on est en fin de semaine et il me semble que samedi, c'était hier. Que s'est-il passé pendant ce laps de temps aussi bref qu'un clin d'oeil ?

Je suis triste, oui triste de me lever toujours à la même heure, de suivre toujours le même chemin, de voir toujours les mêmes têtes, d'assister aux mêmes cours avec toujours le même rituel. Bientôt le diplôme, et après ? Suis-je fait pour mon futur métier ?

J'aurais été plus heureux en exerçant une activité plus stimulante comme jouer la comédie, faire de la musique, peindre, que sais-je encore ? Bref, crois-moi, j'aurais pu me donner corps et âme à un métier d'art, mais c'est bien trop tard maintenant, alors... je rêve....

Et parfois je pense à toi Anissa, à ce que tu m'écris concernant tes recherches, tes innovations... et j'ai peur d'être jaloux de toi car tu as su trouver un métier qui correspond à ta personnalité.

Anissa, voilà ce que j'avais à te dire, rien qu'un fragment de vie desséchée. Et dire que demain arrive à grands pas !!!

Allez, salut !

Lamine

Séquence 2

Observation



- Quels renseignements sur la situation de communication sont donnés par le paratexte ?

Lecture analytique



- Quelle est la situation de communication ?
- Justifiez le nombre de paragraphes par les thèmes abordés.
- Le nombre de paragraphes coïncide-t-il avec les différents actes de parole tout au long de la lettre ? Retrouvez ces actes de parole.
- Relevez les différents moyens utilisés par l'énonciateur pour exprimer l'idée de monotonie.
- Quels termes expriment l'idée contraire ?
- Relevez deux termes qui expriment l'incertitude de l'énonciateur par rapport à ce qu'il dit.
- Quelles valeurs prend le conditionnel dans cette lettre ?
- Relevez les formes emphatiques.
- Que veut exprimer l'énonciateur en les employant ?
- Expliquez l'emploi répété de "Anissa".
- y a-t-il d'autres expressions qui jouent le même rôle ?
- Trouvez deux adjectifs pour qualifier Lamine et Anissa.
- Montrez en quoi la situation d'énonciation complète la situation de communication.
- Cette lettre peut-elle être l'objet d'un télégramme ? Justifiez votre réponse.

Expression écrite



- On dit d'une lettre qu'elle est "une moitié de dialogue". Expliquez, en quelques lignes pourquoi.
- La lettre de Lamine est une réponse à la lettre d'Anissa. Rédigez cette dernière.

Le 14 février 2005. Ma petite fille. Tu trouveras cette lettre dans le colis que je t'envoie par Houria. Il y a ce que tu m'avais demandé. J'espère n'avoir rien oublié ! J'aurais dû t'écrire plus tôt mais en ce moment je suis débordée par le travail au bureau. La maison me fatigue mais en plus, au bureau, madame Amer est absente et je suis donc seule pour m'occuper de tout : cela fait quinze jours que je rentre plus tard le soir. Heureusement que ma collègue revient dans quelques jours et le patron m'accorde un petit congé le mois prochain et je serai chez toi le 8 mars (ça tombe bien, on fêtera notre fête ensemble). Tu me demandais des nouvelles de Fatiha, je ne la vois pas souvent mais nous nous téléphonons régulièrement. Elle a été reçue à son concours et enseigne depuis la rentrée au lycée ici, à Guelma. Parallèlement elle continue ses études et peut-être aura-t-elle dans quelques années un poste d'assistante à l'université de Annaba. Je n'ai pas de nouvelles importantes à te communiquer concernant la famille, de toute façon tu es toujours au courant de tout avant que je ne me manifeste... quelles sont donc tes sources d'information ? Je suis obligée de finir cette lettre car Houria est déjà là. Je t'embrasse très très fort et prends soin de toi. Ta maman.

Les auteurs.

Lecture analytique



- Que manque-t-il à cette lettre au début ? Comment expliquez-vous ce manque ?
- Retrouvez la formule d'appellation, la formule de politesse, la signature.
- Organisez le corps de la lettre en paragraphes.
- Relevez les indicateurs de temps et de lieu.
- Quels sont ceux qui sont en relation avec la situation d'énonciation.
- Dans quels verbes l'emploi du présent est-il lié à la situation d'énonciation ?
- Relevez toutes les formes verbales qui expriment les aspects suivants :
 - la répétition ;
 - la durée ;
 - une action accomplie ;
 - le futur proche ;
 - le passé récent.

Expression écrite



- Retrouvez les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme. Rédigez ce dernier.

Evaluation certificative

Quatre questions ont été posées à Tariq Abdul Wahad. Les quatre réponses à ces questions vous sont données plus bas, mais elles ont été fragmentées et proposées dans le désordre. Retrouvez d'abord les réponses en regroupant les informations sur un même thème (les mots en gras, les temps utilisés, les substituts vous aideront). Rédigez ensuite les questions qui auraient pu amener ces réponses. Présentez l'ensemble sous forme d'interview. Donnez un titre à l'interview.

- Pour en arriver là, j'ai fait des sacrifices : aucune sortie avec les copains, pas d'excès.
- Je mesure 1m 96
- Je suis le premier basketteur français à jouer en NBA, le prestigieux championnat américain.
- J'ai travaillé pour payer mes **études**
- J'y ai trouvé ma force et une **règle de vie**.
- Mon club actuel est le Sacramento Kings, l'une des meilleures équipes des Etats-Unis. Je suis ailier.
- J'ai été surnommé "l'Américain" par mon premier entraîneur à cause de ma grande taille.
- Je m'investis complètement, et les résultats suivent.
- Je suis **aussi** l'un des piliers de l'équipe de France.
- C'est pendant mes années de solitude au Michigan que je me suis converti à l'Islam et ai changé de nom.
- Je me suis **entraîné** comme un fou pour améliorer ma technique. Je travaille, quand ça fait mal je continue, même quand je n'en ai pas envie je continue.
- J'ai fait mes **débuts** au Club d'Evreux, dans la préfecture de l'Eure, au temps où je m'appelais encore Olivier Saint-Jean.
- A vingt ans, je me suis inscrit à l'Université du Michigan.
- Je ne mène **donc** pas la même vie que les autres basketteurs de mon équipe.

Informations recueillies dans L'hebdéo des juniors, n° 217.

Expression écrite

Le journal de votre lycée vous a chargé d'interviewer un professeur dans le but d'améliorer la compréhension entre élèves et professeurs. Rédigez l'interview (cette dernière doit comporter cinq répliques pour chaque interlocuteur).

Auto-évaluation

Longueur de l'interview	• J'ai produit cinq questions et cinq réponses.
Organisation de l'interview	• J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. • Les questions ont permis d'organiser le texte. • J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements d'interlocuteurs.
Pertinence des idées	• Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. • Chaque réponse est en relation avec la question qui la précède. • J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. • La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique.
Utilisation de la langue	• J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives. • J'ai utilisée l'injonction atténuée. • J'ai utilisé un lexique en relation avec le thème. • J'ai évité d'utiliser des expressions familières. • J'ai soigné la ponctuation. • J'ai fait attention à l'orthographe des mots.

Table des matières

Introduction générale.....	06
-----------------------------------	-----------

Première partie : le cadre théorique

CHAPITRE I : la communication écrite

Introduction.....	09
1. Qu'est-ce qu'écrire ?	09
2. définition de la production écrite.....	10
2.1. Les modèles de la production écrite	10
2.1.1. Le modèle linéaire.....	10
2.1.2. Les modèles non linéaires.....	11
2.1.2.1. Le modèle de Hays et Flower.....	11
2.1.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA.....	12
2.1.2.3. Un modèle de production en langue étrangère.....	12
3. Les composantes de la production écrite.....	12
3.1. La composante linguistique.....	13
3.1.1. La composante lexicale.....	13
3.2. La composante orthographique	14
3.3. La composante sociolinguistique.....	14
3.4. La composante pragmatique	14
3.5. La composante stratégique	15
Conclusion.....	15

CHAPITRE III : L'approche par les compétences

Introduction.....	16
1. L'approche par les compétences	
1.1. Définition de l'approche par les compétences.....	16
1.2. La notion de compétence.....	17
1.3. Les principes de l'approche par compétences.....	17
1.4. Les limites de l'approche par compétences.....	19
1.5. L'approche par compétences en FLE dans le secondaire.....	19
2. La pédagogie du projet	
2.1. La définition du projet pédagogique.....	20
2.2. Définition de la pédagogie du projet.....	20
2.3. Les objectifs de la pédagogie du projet.....	21

2.4. Les étapes de la pédagogie du projet.....	21
2.5. Le rôle de l'enseignant dans la pédagogie du projet.....	22
2.6. Le rôle de l'apprenant dans la pédagogie du projet.....	23
3. La réforme du système éducatif algérien.....	23
3.1. L'historique de réforme en Algérie.....	24
3.2. Pourquoi cette réforme?.....	24
3.3. La place des langues étrangères dans la réforme.....	25
3.4. La place de l'écrit dans l'approche par compétences.....	26
Conclusion.....	27
 CHAPITRE II : L'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences	
1. Les objectifs de l'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences.....	28
2. La démarche de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit.....	28
3. Les types d'activités de l'écrit dans l'approche par compétences	30
1. Les activités de structuration	30
2. Les activités fonctionnelles.....	31
4. La visé pragmatique de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'écrit.....	31
5. L'évaluation de l'écrit dans l'approche par compétences.....	32
5.1. Les critères d'évaluation.....	33
5.2. Les types d'évaluation de l'écrit dans l'APC.....	33
5.2.1. L'évaluation formative.....	33
5.2.2. L'évaluation certificative.....	34
Conclusion.....	34

Deuxième partie : la partie pratique

CHAPITRE 1 : PRINCIPE METHODOLOGIQUE ET MODALITES de COLLECTE DES DONNEES

1. Les choix méthodologiques	36
1.1. Choix du public.....	36
1.2. Choix des établissements.....	38
1.3. Choix d'outils de recueil de données.....	38
2. Méthodes d'enquête choisies.....	39
2.1. Lecture analytique des textes officiels.....	39
2.2. L'observation.....	39

2.3. Le questionnaire.....	40
3. Les outils d'analyses	42
3.1. Les textes officiels	42
3.2. L'observation.....	42
3.2. Le questionnaire.....	42
CHAPITRE II: Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation	
1. Lecture analytiques des documents officiels	44
1.1. Le programme officiel.....	44
1.2. Le manuel scolaire	45
2. L'observation.....	49
2.1. La première séance.....	49
2.2. La deuxième séance.....	51
2.3. La troisième séance.....	53
3. Le questionnaire	56
CHAPITRE III : Pistes de remédiation	
Conclusion générale.....	68
Bibliographie	
Annexes	
Résumé	

RÉSUMÉ

Cette recherche est centrée sur les difficultés de l'enseignement de la production écrite au secondaire dans le cadre de l'approche par les compétences.

Nous avons réalisé une enquête sur le terrain pour collecter des informations sur les méthodes d'enseignement de l'écrit qui sont pratiqués par les enseignants. Nous avons commencé par analyser des textes officiels et le manuel de l'élève puis une observation de classe et un questionnaire écrit destiné aux enseignants et pour analyser nos données nous sommes basés sur une approche mixte quantitative et qualitative.

Enfin, à la base des résultats de ce travail, nous avons essayé de donner des suggestions pédagogiques sur lesquelles les enseignants de secondaire pourraient s'appuyer dans leurs pratiques enseignantes de la production écrite.

Mot clés :

L'écrit / Production écrite / réforme éducative / approche par compétence.

ملخص

يركز هذا البحث على مشاكل تعليم الكتابة في الطور الثانوي في ظل المنهج القائم على الكفاءات. قمنا بتحقيق ميداني لي جمع المعلومات عن عمليات تعليم الكتابة الممارسة من طرف الأساتذة . حيث جمعنا المعطيات الخاصة بهذا العمل بفضل قراءة نقدية للبرامج الوزارية وكتاب التلميذ، حضرنا حصص تدريس الكتابة إضافة إلى استبيان كتابي الذي طرحناه على أساتذة التعليم الثانوي. لتحليل هذه المعطية استعملنا طريقة المزدوجة: كمية ونوعية. في الأخير، انطلاقاً من نتائج هذا العمل، حاولنا إعطاء اقتراحات بيداغوجية يستطيع أساتذة التعليم الثانوي الاستناد إليها في تدريس الكتابة.

الكلمات المفتاحية :

الكتابة / الوضعية الإدماجية / الإصلاحات التربوية / المقاربة بالكفاءات.