République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE MENTOURI-CONSTANTINE.
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANCAISES.

N°
SERIE :

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : **Didactique**

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ?

Présenté par : Djemaoune Khaled dirigé par : Dr Zétili Abdeslam

Devant le jury composé de :

Présidente : Dr. Hanachi Daouia , M.C. Université Mentouri - Constantine
Rapporteur :Dr. Zétili Abdeslam , M.C. Université Mentouri - Constantine
Examinatrice : Dr. Guidoum Laarem, M.C. Université Mentouri - Constantine

Année universitaire 2009/2010

Dédicace :

A tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce travail.

REMERCIEMENTS

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

Nous tenons d'abord à remercier Abdou Kamel, chef de département de français et responsable de l'école doctorale, pour avoir veillé sur le bon déroulement des séminaires qui nous ont été bénéfiques.

Nous voudrions également témoigner notre profonde gratitude à Monsieur Zétili Abdeslam, notre directeur de recherche, qui a consacré son temps à lire et à commenter nos rédactions. Nous lui devons, plus qu'à personne, d'avoir attirer notre attention sur la recherche constante d'un style épuré où règnent clarté et concision dans la rédaction de ce travail.

Nous devons un merci du fond du cœur au directeur et à l'encadrement de l'établissement secondaire de Kerkera , qui nous ont permis, de recueillir le corpus sur lequel nous avons travaillé.

Nos sincères reconnaissances vont à tous ceux qui nous ont aidé. Nous pensons à nos parents qui nous ont pris en charge pendant toutes les études, notamment celles de la post-graduation ; sans oublier l'aide considérable de nos sœurs .

Que tous ceux qui nous ont donné de leur temps accepte notre gratitude la plus respectueuse. Nous pensons à madame Messikh chahra de l'université d'Annaba qui a mis à notre disposition tous son matériel informatique et à Messikh Nabil de l'université de Skikda qui m'a initié à surfer sur Internet pour collecter les informations utiles pour mon sujet.

C'est une grande chance d'avoir une femme qui nous a soutenu dès le début de cette formation par son inépuisable soutien, ses incessants encouragements et ses intarissables aides. A elle, nous devons notre profonde gratitude et de nombreux remerciements.

Table des matières

Introduction générale ……1

Première partie : Aspect théorique……..……8

Chapitre 1 : Place de la production écrite dans les approches didactiques…….9

Introduction……10

1-Approche traditionnelle…… 10

1.1- Documents supports…… 12

1.2- Statut de l'enseignant et de l'élève…….. 13

1.3-Statut de l'erreur……13

1.4-Production écrite……14

2-Approche audio-orale…….16

3-Approche structuro-globale audio-visuelle…….18

4-Approche cognitive…….19

4.1- Apport de la psychologie cognitive……...21

4.1.1-Modèle cognitiviste de Hayes et Flowers……...22

4.1.1.1-Processus d'écriture en langue étrangère…….27

4.1.2-Modèle de Hayes……...28

5-Approche communicative……...32

5.1-Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues……..32

5.1.1-Compétence de communication……34

5.1.2-Document authentique……..34

5.1.3-Interaction…….36

5.2-L'écrit dans l'approche communicative……..37

5.2.1- Compréhension écrite……..38

5.2.2- Production écrite……..40

5.3-Statut de l'erreur……..43

5.3.1-Erreur écrite et son traitement……45

Conclusion partielle……46

Chapitre 2 : Approche par les compétences et pédagogie par projet……..48

Introduction……49

1-Approche par les compétences……50

1.1-Définition et caractéristiques d'une compétence……51

1.1.1-compétence/performance/capacité……..52

1.2- Implications de l'approche par les compétences ……55

1.3-Objectifs de l'approche par les compétences……...55

1.4-Approche par les compétences : impacts sur le plan pédagogique et rapport avec l'approche communicative……56

1.5-Compétences transversales……...…57

1.6-Compétence d'écriture……...……..59

1.7- Evaluation de la compétence de l'écriture……..60

1.7.1-Comment évaluer ?……...….61

1.7.2-Critères d'évaluation……..61

2-Pédagogie de projet……..63

2.1- Définition……...…….63

2.2-Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la pédagogie de projet……...……65

2.3-Objectif de la pédagogie de projet..……67

2.4-Pédagogie par objectifs et pédagogie par projet……..67

2.5-Démarche de la pédagogie de projet…….69

2.5.1-Phase de conception……...….70

2.5.2-Phase de réalisation……..……..…….70

2.5.3-Séquence du projet……...…...71

2.6-Pédagogie de projet et communication……72

2.6.1-Spécificités de la communication écrite……73

2.7-L'écriture dans la pédagogie de projet…….75
2.7.1- Apprentissage de la lecture compréhension……76
2.7.1.1-Evaluation de la compréhension écrite…….79
2.7.2- Apprentissage de l'expression écrite……...80
2.7.2.1-Compétence de production écrite……..83
2.7.2.2-Evaluation de l'expression écrite……..84
2.7.2.3-Types d'évaluations……..85

Conclusion partielle……87

Deuxième Partie : Aspect pratique……..89

Chapitre1 : le programme de 1AS et l'apprentissage de l'expression écrite…….90

Introduction……..91
1-Description du document……92
2- Analyse du contenu du document……..95
2.1-Profil d'entrée en 1AS et le profil de sortie à l'issue se la 1AS…95
2.2-Fondements théoriques du programme et la production de l'écrit. 97
2.3-Méthodologie et les stratégies……..99
2.4-Compétences……..…….100
2.5-Activités de l'écrit……105
2.5.1-Activités de l'écrit et objets d'étude……107
2.5.1.1-Remarque importante……108
2.5.2-les types d'activités de production proposée dans le programme……109
2.5.2.1-les activités de sélection……...109

2.5.2.2-les activités d'organisation……...110
2.6-L'écrit dans le cadre de la pédagogie de projet……112
2.6.1-Séquences……113
2.6.2 -Intérêts de la pédagogie de projet……..114

2.7-Evaluation de l'écrit……115
Conclusion partielle……...……119

Chapitre 2 : le rôle du manuel scolaire de 1AS dans l'apprentissage de l'expression écrite……121
Introduction……..122
1-Description des activités de production écrite du manuel……..…..123
1.1. Description générale……...123
1.2. Description des activités de l'écrit……...…..127
2-Analyse du manuel scolaire……...……129
2.1-Grille d'analyse du manuel scolaire de 1.A.S.L……...129
2.2-Diversités des activités de l'écrit……..131
2.3- Activités de l'écrit et motivation……..133
2.3.1- Activités de lecture……...…..133
2.3.2- Activités de production…….....135
2.4-Activités de compréhension de l'écrit……..137
2.4.1- Questionnaires ……137
2.4.2- Caractéristiques des textes supports ……..…..140
2.4.3- Analyse des textes……...…141
2.5-Activités de production écrite……...143
2.5.1-Types de productions proposées dans ce manuel ……143
2.5.2- Eléments qui assurent l'efficacité aux productions écrites……148

2.5.2.1- Production des textes de vulgarisations scientifique……149
2.5.2.2- Production de l'interview……151
2.5.2.3- Production du texte argumentatif……..152
2.5.2.4- Production du fait divers……...153
2.5.2.5- Production de la nouvelle……..154
2.6- Activités de langue……..……...…157
2.7- Activités de l'écrit et situation de communication……159
2.7.1- Activités de compréhension de l'écrit……159
2.7.2- Activités de production de l'écrit……...160
2.8- Projet……..165
2.8.1- Séquences……...……168
2.8.1.1-Vulgarisation scientifique……169
2.8.1.2-Interview……..…171
2.8.1.3-Lettre ouverte……...172
2.8.1.4-Fait divers……173
2.8.1.5-Nouvelle……...175
2.9-Evaluation dans le projet……179
2.9.1- Grilles d'auto évaluation……...….183
Conclusion partielle……...186

Chapitre 3 : Analyse des productions d'élèves*……..190*
Introduction ……...…….191
1- Activité de la production écrite……192
1.1- Présentation du sujet de la rédaction……..192
1.2-Pourquoi ce sujet ?……..192
1.3- Présentation de l'établissement……..194
1.4-Présentation des apprenants……..195
1.5- Conditions du déroulement de l'activité……195

2-Outil d'analyse ……..……197
3-Analyse des productions……...….200
3.1- Analyse de l'aspect pragmatique de l'écrit……200
3.1.1- Le texte dans son ensemble……200
3.1.2- Les relations entre les phrases……203
3.1.3- La phrase……...….204
3.2-Analyse de l'aspect sémantique de l'écrit……206
3.2.1- Le texte dans son ensemble……..206
3.2.2- Les relations entre les phrases……..……209
3.2.3- La phrase……..213
3.3-Analyse de l'aspect morphosyntaxique de l'écrit…….....215
3.3.1-Le texte dans son ensemble……..215
3.3.2-Les relations entre les phrases……..216
3.3.3-La phrase……..217
3.4-Analyse des aspects matériels de l'écrit……219
3.4.1-Le texte dans son ensemble…….219
3.4.2-Les relations entre les phrases…….219
3.4.3-La phrase…….219
Conclusion partielle ……..221

Conclusion générale…….……..223

Bibliographie…….. 230
1-Ouvrages et articles…….231
2-Documents officiels……...…….232
Sitographie……..…….232

Annexes……..234
Annexe 1 : le programme de français de 1AS……235
Annexe 2 : la grille d'analyse du manuel scolaire……..267
Annexe 3 : le manuel scolaire de 1AS…….276
Annexe 4 : la grille EVA……..271
Annexe 5 : les productions écrites des apprenants……312

Résumé ……..……..414

Introduction générale

L'écrit est incontestablement une forme de communication efficace pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. Il constitue une pratique sociale essentielle dans notre vie quotidienne contemporaine. Ainsi, un sujet qui ignore la lecture et l'écriture ne peut ni accéder au savoir, ni avoir le contact scriptural facile au sein d'une société. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue maternelle mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères. Dans le contexte algérien, pour des raisons historiques très connues, le français constitue l'une des langues étrangères essentiellement présente dans les milieux éducatifs (écoles, lycées, universités), professionnels (marine civile, aviation, médecine, armée…) et bourgeois (familles francophones, quartiers chics…). Ainsi, beaucoup de correspondances personnelles ou professionnelles se font en langue française. Cet usage fréquent explique la place fondamentale accordée à l'enseignement de cette langue étrangère qui débute depuis la troisième année primaire et qui continue jusqu'aux études supérieures. Durant ce parcours, l'Algérien apprend à lire et à écrire en français langue étrangère. Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous allons nous intéresser à une étape scolaire importante celle du secondaire et particulièrement à la première année secondaire où l'apprentissage de la production écrite ne semble pas une tâche facile. Autrement dit, notre objet d'étude concerne l'apprentissage de l'expression écrite dans la classe de 1AS dans le cadre de la pédagogie de projet.

Un tel sujet est choisi pour plusieurs raisons. Premièrement, tous les enseignants parlent des grandes difficultés que les apprenants rencontrent en écriture. Deuxièmement, les enseignants et les parents d'élèves prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'expression écrite en FLE dans la

scolarisation, les études supérieures et certaines vies professionnelles. Enfin, en tant que praticien chercheur, nous voulons, modestement, analyser certaines difficultés en vue de tenter de définir des éléments pouvant aider à améliorer l'enseignement de la production écrite.

Quant au choix des classes de 1AS, il est justifié par l'importance de cette année scolaire. Il s'agit, en fait, d'une étape charnière située entre l'enseignement moyen et secondaire. Puis le contenu de programme de 1AS est en quelque sorte la base de l'enseignement du français dans le cycle secondaire pour préparer l'élève à l'examen du baccalauréat.

Avant de poser la problématique de notre recherche, nous avons jugé nécessaire de partir d'un constat que nous avons enregistré depuis des années quant à l'attitude des apprenants lorsqu'ils sont soumis à des activités d'écriture. En effet, la méthode de l'enseignement du FLE était celle de l'unité didactique. elle est également appelée enseignement par objectifs. Dans ce cadre l'épreuve de l'écrit est composée de trois exercices : compréhension de l'écrit (questions à choix multiples sur la compréhension d'un texte), fonctionnement de la langue (questions à choix multiples sur le lexique et la syntaxe) et la production de l'écrit (choix entre la rédaction du résumé du texte ou d'un essai). Comment nos élèves réagissent-ils ? Dans ce type d'évaluation, les copies de la quasi-totalité des élèves révèlent des difficultés scripturales énormes : nos élèves traitent parfois les QCM des deux premières activités et négligent souvent celle de la production. Quand nous corrigeons leurs travaux, nous sentons ce blocage accablant, cette chape de plomb qui pèse sur eux, nous percevons aussi l'angoisse de la page blanche qui s'empare d'eux. Les raisons sont évidemment multiples.

Tout d'abord, la méthode d'enseignement pratiquée jusqu'alors pourrait constituer une entrave de ce type d'apprentissage pour les élèves du secondaire. Rappelons ici la démarche de l'unité didactique : elle s'articule en trois temps.

-La saisie globale d'un ensemble qui s'impose dès l'abord dans ses grandes lignes (compréhension d'un texte support).

-La décomposition de ce tout en ses éléments constitutifs par l'opération dite d'analyse(étude détaillée du texte support portant sur la structure, le vocabulaire relationnel et thématique et les outils morphosyntaxiques)

-La reconstitution de cet ensemble à partir de ses constituants en tenant compte de leurs caractéristiques propres et des rapports qu'ils entretiennent entre eux (phase de synthèse ou d'expression écrite ou moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif)

Il est vrai que la place de l'expression écrite est importante, mais les résultats des élèves sont décourageants.

Par ailleurs, les exercices de production sont donnés en dehors de toute situation de communication authentique. En effet, l'enseignement de l'écriture est basé sur des modèles de textes pré-établis qui ne suscitent pas de la motivation chez l'apprenant. Il y a donc une absence du rapport entre l'activité de l'expression écrite et l'aspect pragmatique de cette tâche.

Ensuite, la reproduction d'un modèle pourrait engendrer chez l'élève un blocage psychologique : il pourrait se dire qu'il n'arrivera jamais à rédiger comme tel ou tel auteur.

Enfin, sur le terrain, beaucoup d'enseignants ne donnent pas d'intérêt à l'enseignement de l'écriture. Ils abusent des leçons de la deuxième phase de l'unité didactique en présentant le plus souvent des cours de vocabulaire et de grammaire hors contexte. C'est ce qui explique le recours de nos élèves au questionnement du fonctionnement de la langue lors des épreuves du baccalauréat. En effet, il leur est facile de gagner des points grâce aux QCM du lexique et de la syntaxe que de répondre aux questions de la rédaction. Cet échec

montre que la connaissance du lexique et des règles grammaticales ne permet pas à l'apprenant de produire un texte écrit.

Cet échec permanent conduit les spécialistes de l'enseignement à réfléchir sur d'autres alternatives qui permettent à l'apprenant et à l'enseignant de sortir de cette situation. La solution, comme le pensent beaucoup d'éducateurs, est de procéder à des réformes profondes au sein de tout le corps d'enseignement. Ainsi, depuis 2003 l'enseignement des langues a pour soubassement théorique la pédagogie de projet et l'approche par les compétences.

Ce renouveau méthodologique accorde une place importante à la production écrite, à la contextualisation de l'apprentissage de l'écrit et au travail de groupe. La grammaire et le lexique s'apprennent au même temps que l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Dans les sujets d'évaluation, il n'existe que deux types de questionnement : l'évaluation de l'activité de compréhension de l'écrit et l'évaluation de l'activité de production de l'écrit. Désormais, écrire avec précision et clarté, exprimer des idées et présenter des faits de façon cohérente dans une langue correcte sont des qualités recherchées par tous les enseignants de langue française dans le cadre de la pratique de cette pédagogie.

Sur cette même question, la démarche d'enseignement/apprentissage précédente a bien montré ses limites concernant l'activité de la production écrite. Il est donc opportun, à notre sens, six ans après la mise en marche de la réforme du système éducatif, de nous interroger sur le degré d'efficience de ce nouvel ancrage théorique et ses incidences sur le terrain.

A cet effet, nous posons les questions suivantes :

1- L'approche par les compétences (et donc pédagogie de projet) permet-elle de mieux prendre en charge les différents aspects de production écrite ?
2- Dans la pratique, les élèves parviennent-ils à mieux produire les différents écrits grâce à la démarche préconisée par cette approche ?

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

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

2-Cette approche aide réellement les élèves à développer leurs compétences rédactionnelles, donc à mieux produire les différents écrits étudiés au niveau des projets.

Pour mener ce travail nous procédons de la manière suivante : le travail est subdivisé en cinq chapitres répartis sur deux grandes parties : la partie théorique comporte deux chapitres et la partie pratique trois chapitres.

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

Dans la partie expérimentale, le premier chapitre est une analyse du nouveau programme officiel de français de 1AS. Cette analyse a pour objectif de montrer le degré de conformité de ce document avec les principes théoriques de l'approche par les compétences et la pédagogie de projet et par conséquent voir la part accordé à l'apprentissage de l'écriture. Dans le deuxième chapitre nous examinons le manuel scolaire de 1AS afin de vérifier si les activités de l'écrit sont suffisantes et abondantes pour qu'un apprentissage de la production écrite

se déroule de manière satisfaisante. Autrement dit, par l'analyse de ces deux documents nous essayons de vérifier s'ils prennent en charge les différents aspects de la production écrite. Enfin dans le dernier chapitre, nous analysons une centaine de productions écrites des élèves de 1AS pour voir la réalité sur le terrain, c'est à dire si les élèves sont vraiment capables de produire les différents types d'écrits grâce à cette pédagogie de projet.

Partie 1

Aspect théorique

Chapitre 1

Place de la production écrite dans les approches didactiques

Introduction

L'expression écrite est une activité qui a connu tant de fluctuations au cours du temps. En effet, l'intérêt qu'on lui a accordé n'est pas le même dans les courants didactiques car chaque méthodologie n'est mise en place que pour des raisons et à des fins bien déterminées, c'est-à-dire le besoin ne s'est pas fait sentir d'accorder une place privilégiée à la production écrite par certaines approches alors que d'autres l'ont manifesté.

L'objectif de ce chapitre est donc de mettre en exergue la place de la production écrite dans cinq approches didactiques à savoir l'approche traditionnelle, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle, cognitive et Communicative ; mais aussi l'apport de la psychologie cognitive dans ce domaine important.

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

1-Approche traditionnelle

L'approche traditionnelle appelée aussi l'approche par la grammaire était en vogue notamment à partir du XIXème siècle et a continué d'exister jusqu'aux années cinquante du siècle passé. Comme son nom l'indique, elle privilégie l'enseignement de la langue par le biais de la grammaire car on pense que la bonne maîtrise d'une langue passe inéluctablement par une bonne connaissance des règles qui régissent la langue cible. La conséquence directe de cette vision des choses est sa répercussion sur la conception des manuels

scolaires destinés à l'apprentissage d'une langue ; d'une part dans certains pays d'Europe on les désigne par le nom de « grammaires » . D'autre part, comme l'affirme Puren (http://www.tesol.France.org/articles/Colloque05/Puren05.Pdf) les titres des leçons sont donnés par le point de grammaire qui sera étudié. Encore faut-il rappeler que les manuels de langue sont désignés par le terme « grammaires » dans certains pays européens.

Ce qui est également propre à cette méthodologie, c'est que l'écrit est le domaine d'investigation le plus privilégié car elle se base sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère ; ce qui place donc l'oral au second plan. Amal Majbour de l'université d'Alep http://www.Ib.refer.org/fle/cours3_Ac/hist_didactique/cour3_hd03.htm dit que « La langue étrangère est décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui peuvent être rapprochées de celles de la langue maternelle ». De son côté Defays (2003 : 225) affirme que « l'importance est donnée à la forme littéraire ». Par conséquent, cette méthodologie affiche une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture est perçue comme l'ensemble des oeuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

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

On a pu constater aussi une évolution provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui

n’occupait plus une place de choix dans l’apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l’ordre de leur apparition dans les textes de base.

Enfin, Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes, comme le montre Defays (Ididem) et Amal Majbour de l’université d’Alep (Ididem) de centaines de mots présentés hors contexte et que l’apprenant doit connaître par cœur. En effet, le sens des mots est appris à travers sa traduction en langue maternelle.

Nous concluons que la démarche de cette approche de la façon suivante : elle est donc très analytique. Elle préfère des outils comme et les manuels ou les recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. On propose un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l’apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l’on essaie de rédiger sur un sujet proche, et c’est le « thème d’imitation ».

1.1-Documents supports

On sait bien que les méthodes traditionnelles sont essentiellement basées sur l’enseignement des règles grammaticales, la traduction et de la fréquentation exclusive de l’écrit littéraire. Ce qui implique que l’intérêt majeur est accordé à la langue écrite par rapport à la langue orale qui n’a pas de place dans ce type de méthodologie. C’est pourquoi les documents supports sont essentiellement des documents écrits de type textes littéraires appartenant à la littérature mondiale c'est-à-dire les chefs d’œuvre littéraires de toutes les langues mais qui sont indépendants de toute situation de communication.

Pour présenter son cours, le professeur n’avait pas vraiment besoin de manuel. Amal Majbour de l’université d’Alep (Ididem) précise que son statut de maître lui confère une liberté d’agir quant aux choix des textes supports, la

préparation des exercices, des questions et la correction des réponses. De son côté Defays souligne (2003 : 225) explique la démarche de l'enseignant pendant le cours qui commence par la lecture d'un texte (surtout littéraire) dont les mots et les phrases servent d'exemples pour présenter une règles grammaticale ou étudier le vocabulaire, ensuite il procède aux applications qui sont des exercices de compréhension, de mémorisation, d'application et de traduction (thème et version).

1.2- Statut de l'enseignant et de l'élève

Comme il a été évoqué précédemment, dans le cadre de la méthodologie traditionnelle l'enseignant occupe la place de détenteur de savoir et règne en « maître » dans sa classe tel que l'affirme Galisson (1991: 48,49) « transmettre des connaissances à l'enseigné, par le canal de l'enseignant, détenteur unique du savoir, donc du pouvoir, partie prenante d'un ordre institutionnel très médiéval, le maître soumet la classe à sa domination, comme il se soumet lui-même aux prescriptions rigoureuses de la méthode qu'il applique.. »

En revanche l'élève est considéré comme un sujet passif qui reçoit le savoir transmis par l'enseignant. Ainsi, l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. Galisson (1991:48, 49) fait aussi remarquer : « de son côté, l'enseigné est placé en tutelle, contraint de s'en remettre à l'enseignant pour le choix des connaissances à acquérir de leur mode d'acquisition, privé de toute initiative dans la mesure où l'enseigné est perçu comme inférieur à l'enseignant, parce que celui-ci détient, sans partage, le savoir linguistique. »

1.3- Statut de l'erreur

Dans l'approche traditionnelle, l'erreur était considérée comme inacceptable : au moment de l'exercice de lecture on ne permettait pas à l'élève d'hésiter ou de commettre des fautes ; il est de même quant à l'exercice de

production écrite. D'ailleurs on parlait de faute avec toute la connotation que comporte ce terme qui fait rappeler le domaine religieux où le sujet concerné est culpabilisé et soumis ensuite à une action répréhensible. C'est pourquoi, l'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue. Galisson (1991 : 57) affirme que selon de la méthodologie traditionnelle, la prévention de la faute est obligatoire car elle constitue une source d'inhibition, de culpabilisation et de mauvaises habitudes.

Puisque on accorde une attention particulière à l'enseignement de la belle langue, les textes à produire par les élèves doivent imiter les modèles des grands auteurs et sont ainsi, le plus souvent évalués sur leur aspect esthétique ce qui rend cette tâche très contraignante pour eux.

1.4-Production écrite

Il est vrai que dans cette approche l'écrit occupe une place importante de sorte qu'on prévoit une multitude d'exercices de lecture notamment des textes littéraires célèbres, de traduction et de conversation, mais l'objectif n'est pas celui d'amener l'apprenant à être en contact avec la langue écrite pour apprendre à écrire. Par ces textes qui appartiennent à la littérature universelle et qui mettent en relief des préceptes essentiels de la langue, on vise surtout la connaissance de la langue (grammaire, vocabulaire) mais aussi la connaissance des faits culturels de la langue cible. La part accordée à l'expression écrite est mise à l'écart dans la mesure où les activités d'écriture proposées ne porte que sur la production d'une phrase simple ou d'une phrase complexe et sur la remise en ordre des mots d'une phrase…car l'objectif principal est celui de voir si le point de grammaire enseigné est acquis ou non ;ou la rédaction d'un texte qui est le plus souvent soit un récit en l'absence de scènes développées, soit une description ou un portrait sans cadre narratif ou pragmatique.

Si cette méthodologie favorise une grande ouverture d'esprit chez les élèves en leur permettant d'avoir accès aux textes littéraires écrits, elle ne permet pas une meilleure prise en charge de l'apprenant en matière d'écriture car elle ne le met pas devant des situations qui le poussent à mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire pour produire un texte écrit. Les études récentes nous montrent que la connaissance parfaite de la grammaire d'une langue ne signifie guère la maîtrise de cette langue. C'est pourquoi beaucoup de didacticiens reprochent à ce courant l'aspect rigide et artificiel de l'enseignement de la grammaire. Et comme le reconnaissent Cornaire et Raymond (1994 : 5) « ces manipulations de formes littéraires, sont souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et des listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. »

De ce fait, si la situation de communication de la rédaction n'était pas prise en compte elle ne pourrait être que artificielle et démotivante. Il s'agit selon Reuter (2000 : 16) « de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué. »

Puisque aspect référentiel au littéraire s'impose fortement dans l'enseignement de l'écriture en poussant l'élève à l'étude des textes et des auteurs littéraires, ce système ne fait que consolider le poids de la littérature dans l'enseignement de la rédaction c'est-à-dire imiter des textes modèles et par conséquent renforcer aussi les blocages de certains élèves devant l'acte d'écrire.

Ainsi, l'écriture devient pour l'élève un véritable mythe. C'est à dire, le mythe de l'écrivain comme personne douée dont il faut imiter les productions. Cette démarche ne peut conduire qu'à des sentiments de déception chez les élèves et l'instauration définitive de l'idée qui considère l'écriture comme acte abstrait qui n'est maîtrisé que par ce détenteur de ce don.

2-L'approche audio-orale

Selon Amal Majbour de l'université d'Alep (Ididem) c'est une approche qui s'inspire d'une théorie du langage qui est la linguistique structurale distributionnelle et des théories psychologiques de l'apprentissage ou théories béhavioristes qui considèrent que le langage est un « comportement » ; et un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à se comporter c'est-à-dire à pratiquer le langage. Ses techniques de base sont : la présentation orale des dialogues, les exercices intensifs, l'élimination de la grammaire…Elle conçoit donc l'enseignement d'une langue comme une série de répétitions destinées à créer des automatismes. Selon D.GAONAC'H (1990 : 26) « Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue, et ceci de manière intensive ». La tâche essentielle de l'enseignant est de faire parler l'élève en faisant beaucoup d'exercices structuraux ou « drills » qui consistent à répéter plusieurs fois des phrases. L'enseignant est considéré comme le modèle le plus parfait pour ses élèves qui doivent être capables d'imiter ce qu'il dit afin qu'ils soient compris par des locuteurs natifs.

On remarque alors qu'il y a une prédominance de l'enseignement de la langue orale parce que l'on considère qu'historiquement le langage était tout d'abord un « comportement » parlé (oral.). Boyer, butzbach et Pendanx (1989 :10) l'illustrent en évoquant H. Besse qui affirme que les dialogues sont des énoncés-modèles qui permettent de dégager la structure grammaticale dominante. Cela permet la confrontation de la langue maternelle et de la langue étrangère. Enfin, pour acquérir et fixer des automatismes linguistiques, L'exercice structural et le laboratoire de langue restent les meilleurs instruments/auxiliaires. De son côté Defays (2003 : p.228) affirme que « l'oral occupe la place la plus importante, au point que l'apprentissage de l'écrit se

limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral. »

A travers ces principes on comprend aussi que l'expression écrite n'est pas à l'ordre du jour dans cette approche et ne constitue en aucun cas l'une de ses priorités étant donnée les fins pour lesquelles elle a été créée et mise en œuvre pour la première fois. En effet, vers les années quarante du siècle passé, les Américains l'ont développée pour répondre au besoin de l'armée américaine de faire acquérir aux militaires des langues étrangères afin qu'ils puissent communiquer dans les pays étrangers.

C'est pour toutes ces raisons que l'on ne nous propose que peu d'exercices d'expression écrite qui sont en général comme le montrent Cornaire et Raymond (1994 : 06) « il ne s'agit que d'exercices de transformation et de substitutions où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques apprises ou des rédactions qui reposent sur l'imitation des textes présentés au début de la leçon. »

Toutefois ce type d'activités ne permet à aucun moment à l'apprenant de développer ses compétences en matière de productions écrite parce que les réflexes à eux seuls ne suffisent pas pour l'amener à produire ; au contraire ils constituent parfois une source de blocage pour lui. Les études récentes montrent que lors de cette activité plusieurs facteurs entrent en jeu avant d'arriver au produit. (Nous aurons l'occasion de voir ces facteurs ultérieurement)

D'une manière générale, les MAO ont été remises en cause selon Amal Majbour de l'université d'Alep (Ididem) « pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire » car l'élève reste toujours incapable de rédiger la moindre lettre de demande quelle qu'elle soit. « De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. » En effet, les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait

d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

3-Approche Structuro-globale audio-visuelle

Comme la précédente, elle s'intéresse toujours à l'oral considérant que génétiquement parlant la langue est d'abord orale avant d'être écrite. Mais elle se démarque de la méthode audio-orale par le fait qu'elle accorde à la communication un intérêt particulier. On vise à faire apprendre à l'élève la langue parlée de tous les jours par exemple demander un renseignement, réserver une chambre à l'hôtel, prendre un avion, dîner au restaurant…etc. c'est pourquoi l'utilisation des supports sonores et visuels est fréquente ; elle est même centrale afin de produire la langue parlée des natifs dans des situations de la vie quotidienne. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus pris comme modèle à suivre par les apprenants mais la langue authentique enregistrée sur les supports audio-visuels : l'élève écoute d'abord les énoncés ; on lui demande ensuite d'imiter les sons, le rythme, l'intonation. Boyer, Butzbach et Pendanx (1989 :11-12) affirment que l'objectif de la « SGAV » est de procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale en élaborant des dialogues à partir d'un contenu linguistique (structural et lexical) mais tout en refusant l'enseignement grammatical explicite, la traduction et le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Ainsi, la dominance de cet aspect phonétique de la langue a mis au second plan la production écrite qui ne présente pas un intérêt majeur. Les activités d'écriture qui existent ne sont en fait qu'un ensemble d'exercices de dictée qui surviennent après une soixantaine d'heures d'apprentissage suite auxquelles l'enseignant dicte le texte puis demande aux apprenants de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit. Ce type d'exercices lui permet de vérifier si les sons écoutés sont correctement reproduits par les bons graphèmes ou non.

Il est alors indubitable que les méthodes SGAV ne sont pas celles qui favorisent au premier plan le travail rédactionnel chez l'apprenant car ce n'est pas avec la dictée qu'on l'amène à devenir autonome pour produire les différents écrits. Cette primauté de l'oral sur l'écrit à conduit certains didacticiens comme Cornaire et Raymond (1994 :p.09) à conclure que cette approche ne place pas l'écrit au centre de ses intérêts car les tenants de cette méthodologie le considèrent comme un aspect peu utile.

4-L'approche cognitive

C'est une approche qui a vu le jour dans les années soixante dix. Elle s'inspire des méthodes précédentes surtout celle de la grammaire et celle de l'audio-orale. Ainsi, selon elle l'apprentissage d'une langue doit non seulement reposer sur des automatismes mais aussi sur un point très important qu'est la compréhension. Selon Allaoua (1998 : 13) « pour les béhavioristes, l'apprentissage est une modification du comportement consécutive à un conditionnement. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est une modification des structures mentales en direct avec la mémorisation ». Avec les cognitivistes, selon Gaonac'h (1991 :107) on s'éloigne des méthodes de l'enseignement pour adopter une nouvelle démarche celle de « l'apprentissage ». En effet, on considère que cette nouvelle notion consiste à établir selon le même auteur (ibidem) des rapports entre des données extérieures et des représentations internes. Pour Gaonac'h (ibidem) cette approche ne nous permet pas seulement d'accumuler de nouvelles connaissances, de produire de nouvelles réponses aux stimuli du monde extérieur, mais surtout d'affiner, de varier, de développer nos processus psychiques, nos modèles cognitifs, nos constructions mentales (de perception, de mémorisation, de raisonnement) qui déterminent nos décisions et nos actions, et qu'il est possible d'analyser et de contrôler dans une certaine mesure.

Cette approche se démarque aussi des autres courants du fait que le rôle du sujet apprenant est central dans le processus de l'apprentissage étant donné qu'il participe de manière très active à construire son propre savoir. Qu'en est-il alors de la place de la production écrite ?

Du moment où elle perçoit la connaissance et la maîtrise de la langue comme un tout à savoir l'oral et l'écrit, elle recommande l'apprentissage des deux aspects en même temps. Les activités de lecture compréhension et de l'écriture production sont plus variées, diverses et diffuses par rapport à celles contenues dans les autres approches. L'écrit constitue donc une préoccupation majeure qui se manifeste par une multitude d'exercices d'écriture : des textes lacunaires où l'accent est centré sur des structures grammaticales ou lexicales, des compositions pour intégrer des structures apprises en classe…etc.

Même si l'écrit a retrouvé sa place dans le cadre de l'approche cognitive, il est à noter que la démarche a été critiquée par de nombreux spécialistes de l'enseignement. Par exemple, Cornaire et Raymond (1994 :p.10) reprochent à cette méthodologie l'influence de l'enseignement de la grammaire dans les cours de l'écrit car « les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire. Ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches (compositions, exercices lacunaire…etc.) », toutefois ils ne permettent pas d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés scripturales et de mettre en place une compétence de communication en expression écrite en lui faisant acquérir les stratégies d'apprentissages nécessaires.

Alors, nous pouvons dire que cette approche a beau constituer un atout important pour la connaissance des structures grammaticales et du lexique, elle ne permet pas à l'apprenant d'être efficace en matière de production écrite puisque d'autres paramètres interviennent directement dans ce type d'activité. Malgré ces lacunes, il faut reconnaître que c'est un pas important vers l'apprentissage de la production écrite avec ces nouvelles notions qui lui accorderont la place qu'elle mérite dans l'enseignement des langues.

4.1-Apport de la psychologie cognitive

C'est grâce à la psychologie cognitive qu'on accorde dorénavant un intérêt particulier à l'apprentissage de la production écrite et cela en rejetant toutes les représentations stéréotypées qu'on se faisait autour de cette activité et qui étaient une source de blocage pour les apprenants (voir la méthodologie traditionnelle). Ils n'ont plus besoin désormais d'un talent ou d'une inspiration, comme on le croyait, pour pouvoir produire de l'écrit. Dans cette perspective l'écriture s'enseigne et pour l'enseigner on doit partir des postulats suivants Y.Reuter (2000 :79) L'apprenant est, tout d'abord, être capable de construire des savoirs et des compétences. Il est également capable de construire des savoirs sur des savoirs antérieurement construits. Par ailleurs, la construction des savoirs se fait en interaction avec les faits sociaux et culturels. En outre, cette construction se déroule à partir de conflits cognitifs dans une dialectique : déstructuration/restructuration. Enfin elle doit se faire dans un jeu d'erreur rectification.

Ainsi, les recherches menées dans ce cadre montrent qu'au moment de l'activité de production il y a un travail mental ou un processus complexe qui est à l'origine du produit écrit. Barré-De- Miniac (2000 : 33) affirme que pendant l'acte de l'écriture, l'apprenant mobilise des savoirs linguistiques, des souvenirs, des connaissances sur le monde, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde. Selon elle (Ibidem) écrire suppose un travail de construction et d'élaboration de toutes ces notions su-cités.

En résumé et vu la complexité des processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite, les cognitivistes et les psycholinguistes ont mis au point des modèles qui décrivent les opérations mentales qui président à la production des textes. Ces modèles sont différents les uns des autres mais présentent quelques fois des points communs. Nous ne retiendrons toutefois que deux modèles :

celui de Hayes et Flowers de 1980 et celui de Hayes (1996) parce qu'ils sont largement diffusés dans le monde pour leur impact sur les pratiques pédagogiques.

4.1.1-Modèle cognitiviste de Hayes et Flower (voir fig. 1)

Ce modèle est apparu dans leur ouvrage intitulé : « *Identifying the organisation of writting processes* » (1980 :11), mais pour tenter de l'expliquer nous allons nous baser notamment sur l'article de Garcia-Debanc (1986 :10-29).

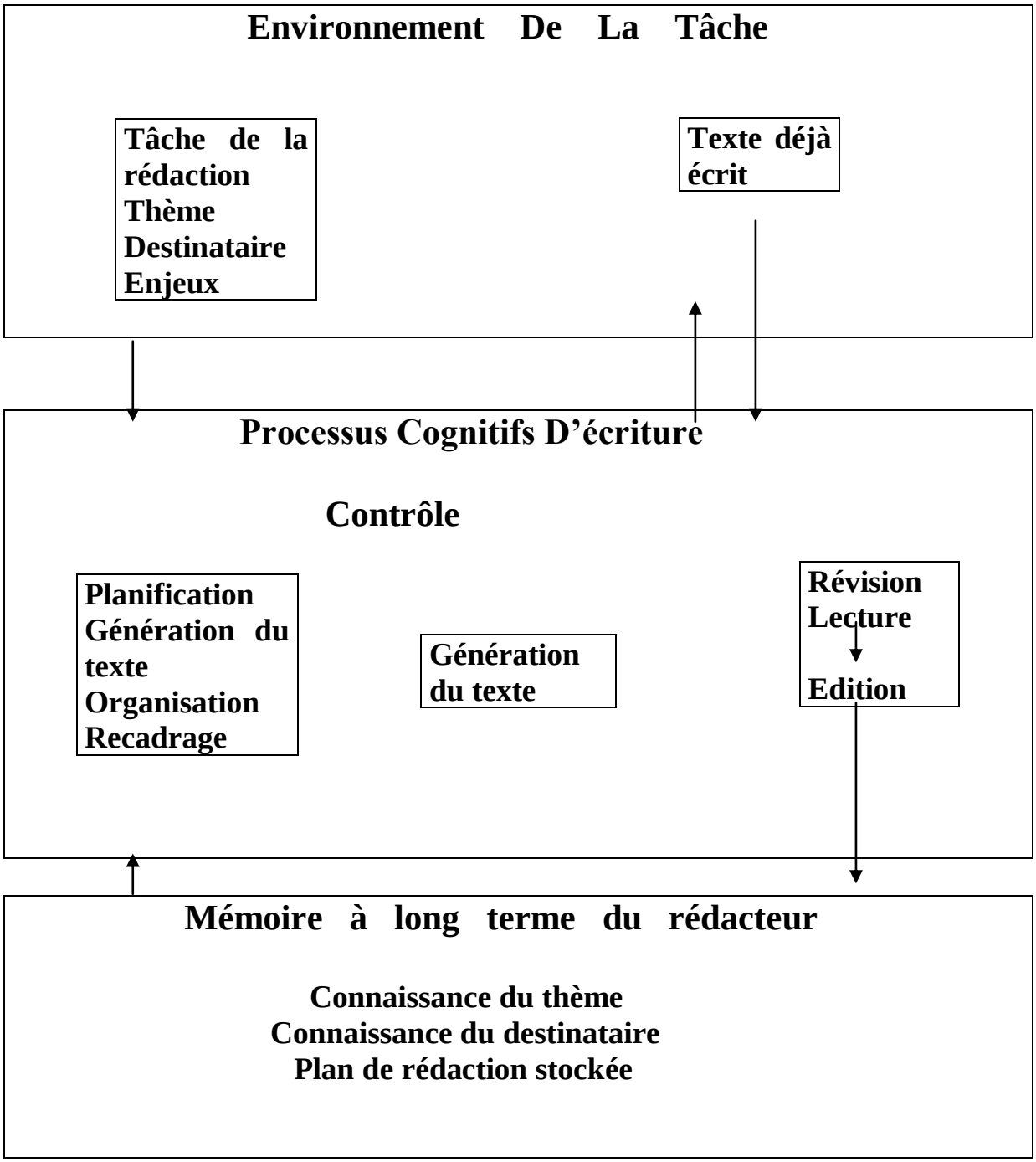
S'inspirant des recherches menées en psychologie, Hayes et Flower ont mis en place au début des années quatre vingt un modèle qui tente d'expliquer les processus de la production de textes grâce à des expériences menées sur des sujets anglophones qui sont soumis à un travail de production écrite et en même temps à expliquer à haute voix de quelle façon ils se comportent au moment de la rédaction. Ainsi, ces travaux ont permis l'élaboration de l'un des modèles qui sera largement diffusé dans le monde et qui a suscité le plus de réflexions et de travaux didactiques car il a l'ambition de décrire les divers processus qui entrent en jeu et qui se combinent pendant la tâche d'écriture. Ce modèle cognitif se subdivise en trois grandes composantes :

-l'environnement de la tâche ;

-la mémoire à long terme du scripteur ;

-les processus d'écriture.

fig.1 : consulté sur le site : http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf



Cette figure montre que les processus cognitifs sont déterminés tout d'abord par l'environnement de la tâche d'écriture elle-même qui comprend tout ce qui est extérieur à l'écriture c'est-à-dire ce qui peut influencer. La tâche comprend le destinataire, le thème et les enjeux. Il y a aussi le texte déjà écrit ; en d'autres termes ce qui est rédigé est influencé par ce qu'on a déjà rédigé. Ensuite la mémoire à long terme du rédacteur qui est une véritable réserve à la disposition du scripteur qui lui permet de retrouver toutes les connaissances qui sont nécessaire à la tâche elle-même. Elle comprend la connaissance du thème, la connaissance du destinataire et le plan de rédaction stockée. Selon Allaoua (1998 :33) la mémoire à long terme est une « centrale de base de données(…)au cœur du système cognitif »

Le scripteur doit donc tenir compte de tout ce qui est extérieur à la tâche et faire appel aux éléments emmagasinés. Autrement dit, les processus cognitifs de l'écrit récupèrent les connaissances qui vont être actualisées à travers trois grands ensembles : la planification, la génération de texte et la révision.

Selon Garcia-Debanc (1986 :10) « les opérations de planification regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances…aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble » . La planification est donc une phase essentiellement prélinguistique qui a pour objectif de définir le but de la rédaction du texte (j'écris pour quoi ? Pourquoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) Et à établir un plan- guide de l'ensemble de la production. Ce modèle montre que cette étape inclut trois sous-processus : la génération d'idées, l'organisation et le recadrage. D'abord, La génération d'idées est le moment où le sujet va puiser dans la mémoire de toutes les informations utiles et appropriées à la tâche (remue-méninge individuelle) et récupère toutes les informations disponibles dans sa mémoire sur le sujet, sur le

genre, etc. Il peut ainsi produire une trace écrite, des notes dans un style télégraphique. Ensuite, l'organisation est un sous-processus qui permet au scripteur de faire des choix dans l'ordre des présentations des éléments. Il va sélectionner les contenus stockés en mémoire et va organiser un plan possible (linéaire ou hiérarchique) et c'est à ce moment-là qu'il faut faire le plan. Certains le font sur papier, d'autres mentalement. Enfin le dernier sous-processus est celui du recadrage durant lequel le scripteur identifie et stocke des critères pour juger son propre texte. Autrement dit et tel que le définit GARCIA-DEBANC (1986 :28) « relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire, comme par exemple « être plus simple » ou « ajouter une transition ». Elles sont précieuses dans la phase de mise au point ». Ce scripteur va donc établir des objectifs qu'il va tenter d'atteindre durant la tâche d'écriture.

La planification est donc une étape, dans le cycle d'écriture, variable selon les individus. C'est une phase de mobilisation, d'activation, de recherche et de sélection des informations. Une fois que tout cela est mis en place, nous pouvons parler de génération de texte.

La génération de texte est le sous-processus au cours duquel le scripteur va traduire les contenus emmagasinés en mots ; c'est-à-dire les activités liées à la rédaction proprement dite : le scripteur procède à des choix lexicaux, gérer les aspects morpho-syntaxiques et le matériel graphique, diviser le texte en paragraphes et en même temps veiller à la cohérence et à la cohésion du texte et à l'acceptabilité de ses phrases. L'aboutissement du passage d'une première trace écrite à une forme plus élaborée doit tenir compte des conventions de la langue. GARCIA-DEBANC(1986 : 28) confirme ces propos en affirmant qu' à cet effet « le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots…) et des contraintes globales (type de texte,

cohérence macrostructurelle). Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes globales. »

Le processus de révision est une opération d'amélioration du texte. Elle concerne de nombreux aspects : linguistiques et discursifs. C'est un processus qui inclut deux autres sous-processus :

Le premier concerne le moment où le scripteur devient lecteur de son propre écrit. Il s'agit d'une véritable lecture critique qui a pour but de repérer selon Garcia-Debanc (1986 :28) les écarts de langue, détecter les éléments ambigus prêtent à équivoque et évaluer si le texte est conforme aux buts assignés au préalable.

Le deuxième concerne la phase de l'édition ou la mise au point du texte qui permet d'en élaborer, selon la même source, la version définitive. Elle consiste selon le même auteur (1986 :28) à « corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire, rétablir les éléments d'information jusque là implicites mais nécessaire à la compréhension et réécrire tout ou partie de texte. » En général le processus de révision est un repérage des dysfonctionnements de l'écrit, de correction et de réécriture. En d'autres termes c'est une phase qui est basée sur la détection et l'autocorrection.

L'instance de contrôle est définie par les auteurs du modèle comme une interruption du processus de la rédaction pour revenir aux tâches de planification et de révision. C'est par cette instance que le scripteur décide que le texte est terminé. Barée-de-Miniac (2000 :36) signale le rôle de cette instance dans le va et vient qu'effectue le scripteur entre ces trois opérations (planification, mise en texte et révision).

La grande originalité de ce modèle est le caractère récursif des opérations de la pré-écriture, de l'écriture et de la réécriture. Barée-de-Miniac (2000 :36) affirme que « ces trois ensembles d'opérations sont récursives, même si certaines opérations dominent à certains moments de la tâche (planification au début, par exemple ». En ce sens l'écriture ne consiste plus en une démarche

linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux. GARCIA-DEBANC (1986 : 28) affirme ces opérations ne se font pas de manière linéaire. Toutefois, les unes d'elles sont parfois dominantes pendant « le processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt à la fin…), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les deux niveaux. »

En effet l'efficacité d'un scripteur se définit par des allers et retours permanents entre les différents niveaux. En dernière instance, c'est l'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation aux lecteurs qui déterminent toutes les autres opérations. De plus, les opérations de planifications occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts. Les opérations présentées dans le schéma sont donc récursives : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture. C'est pourquoi Garcia-Debanc (1986 :29) ne tarde pas à insister sur la notion de « surcharge cognitive » parce que le scripteur se trouve face au devoir de gérer simultanément toutes ces diverses opérations. « Il doit à la fois garder à la fois en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique ».

Cependant, il faut noter que ce même modèle a été critiqué pour deux raisons : La première, c'est qu'il tient compte surtout de l'aspect cognitif mais non de l'aspect affectif. La deuxième, en est l'absence du caractère social de l'écriture. Ce qui a amené l'un de ces auteurs Hayes à reprendre ce modèle en 1996 pour construire un autre qui prend en charge ces deux aspects.

4.1.1.1- Processus d'écriture en langue étrangère

Les processus d'écriture chez l'apprenant en langue seconde se déroule en un temps assez long. Autrement dit, selon l'expression de Cornaire et Raymond(1994 : 66) le scripteur « consacre plus de temps à l'écriture ». ces

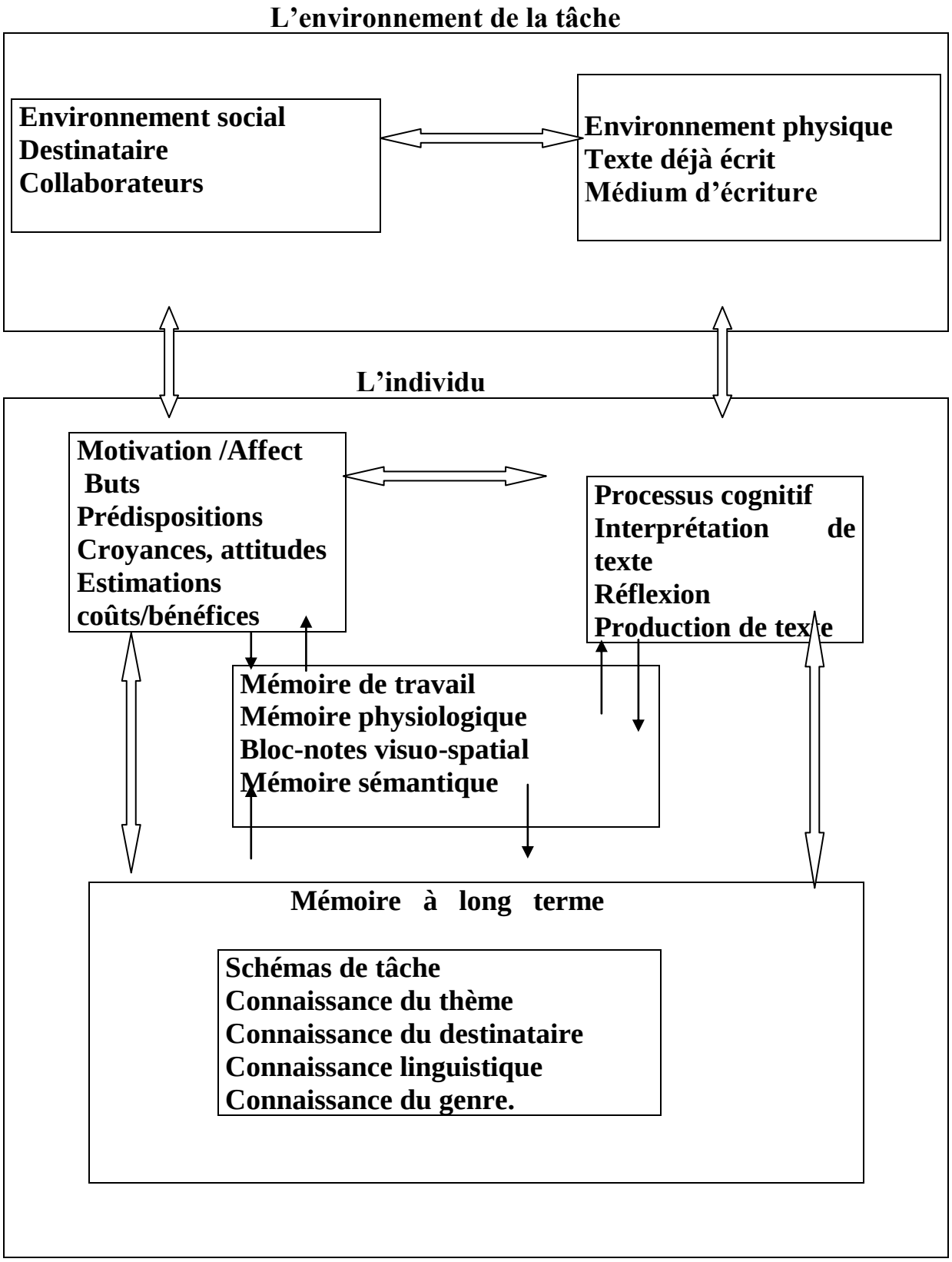
mêmes auteurs (ibidem) le justifient par les raisons suivante : Le recours fréquent à la vérification du texte déjà écrit pendant l'acte d'écriture, la difficulté de traduire les idées en langue seconde et la non-maîtrise des stratégies d'écriture.

Ils (1994 :67) font également remarquer qu'un scripteur expérimenté s'intéresse plus aux idées qu'aux règles d'orthographe et de grammaire…alors qu'un scripteur inexpérimentés ce sont ces règles qui le préoccupent parce qu'il n'a pas cette compétence linguistique.

4.1.2- Modèle individuo-environnemental de Hayes 1996 (voir fig.2)

Hayes (1996) propose un modèle individuo-environnemental de la rédaction des textes. Comme il est illustré dans la page qui suit, ce nouveau modèle comprend deux composantes principales : l'environnement de la tâche et l'individu

fig.2 consulté sur le site : http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf



Par ce modèle Hayes lui-même énumère les différences fondamentales d'avec son premier modèle et montre que dans l'environnement de la tâche, il y a une différence entre ce qui est social et ce qui est physique et l'interaction entre les deux. Dans la composante individu qui comprend cette fois-ci quatre catégories ; l'affectivité, les processus cognitifs la mémoire de travail et la mémoire à long terme, l'auteur montre que celui qui écrit est une personne. Qui dit personne dit sentiments, représentation, croyances, attitudes… Barré-de Miniac (2000 :54) souligne que « dans le nouveau modèle, la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production. Ainsi, le nouveau modèle est moins de type socio-cognitif qu'individuel-environnemental »

Mais la tâche essentielle sera assumée par la mémoire de travail qui joue un rôle central. Dans le schéma on constate bien qu'elle est intégrée de façon centrale. selon les termes de Piolat(http://www.sites.univprovence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/publications/OlivePiolatPF2005.pdf) le modèle met bien l'accent sur cette instance « en raison du formatage multimédia de plus en plus florissant des documents écrits ». Les représentations visuo-spatiales et linguistiques sont introduites. une place particulière est faite à la motivation et à l'affect (les objectifs,les prédispositions du scripteur,les croyances les attitudes,les estimations ,le coût et le bénéfice) qui joue un rôle majeur dans la production écrite. En effet, on s'engage dans une entreprise d'écriture que quand on évalue le coût et le bénéfice que cela va rapporter ,c'est-à-dire on s'engage plus facilement et plus volontiers quand on se fixe des objectifs à atteindre et quand on estime le profit qu'on en tire). Les processus cognitifs(planification, génération du texte, révision) sont intégrées dans les structures cognitives plus générales qui partagent des opérations et des ressources cognitives (réflexion, production de texte, interprétation de texte). Enfin, la mémoire à long terme qui inclut le

schémas de tâche(les types de textes), la connaissance du thème, la connaissance du destinataire (un ami, un directeur…) la connaissance linguistique la connaissance du genre (écrire une lettre ,un poème…). Selon Allaoua (1998 :33) « plus on utilise la mémoire de courte durée et plus elle devient une mémoire à longue durée ».

Piolat (Ibidem) montre que dans son nouveau modèle (1996) Hayes insère la planification dans le sous processus réflexion qui a pour rôle la transformation des représentations internes en d'autres représentations internes par le moyen d'outils cognitifs comme la résolution de problème, la prise de décision, la production d'inférences. Selon Piolat (Ibidem) ce modèle distingue que la production de texte concerne, à la fois, la production verbale orale et écrite dont certaines opérations sont communes. Cette activité utilise les représentations issues du contexte pour aboutir à une sortie écrite, parlée ou graphique. L'interprétation de texte s'appuie sur la lecture, l'écoute et l'examen graphique pour créer des représentations internes à partir d'entrées linguistiques et graphiques. Ces représentations sont prises en charge par une structure de contrôle permettant via le composant de production, la transformation du texte.

Quant à la mémoire de travail, Hayes Piolat (Ibidem) explique qu'il s'agit d'une instance utile. Autrement dit, « un administrateur central partageant des fonctions exécutives avec le processus de réflexion ». Cette structure a pour rôle de « sauvegarder les unités sémantiques présentes dans le message préverbal et utilisées au moment de la génération du texte grâce à la mémoire sémantique que Hayes ajoute dans son nouveau modèle ». Cette mémoire va fonctionner comme « une réserve sémantique supplémentaire ». Enfin le bloc-notes visuo-spatial qui est un composant aussi important que les autres car il intervient au moment ou le scripteur révise son texte. de son côté Allaoua (1998 :33) précise que cette instance « est une sorte de centrale mnésique qui stocke de façon permanente et codée les constructions mentales, les idées qui découlent de

l'expérience passée de la personne. Elle dirige les opérations de tout le système de traitement de l'information. »

5-Approche communicative

Comme son nom l'indique, l'approche communicative valorise le sens de la communication. C'est un courant apparu dans les années soixante dix pour s'élever contre les automatismes et les exercices mécanistes des béhavioristes. Il ne s'agit plus désormais d'apprendre par cœur des structures toutes faites qu'il faut sans cesse répéter grâce au stimulus du professeur et à la réponse de l'apprenant, mais la priorité est avant tout accordée à la liberté qu'on donne à l'apprenant de pouvoir choisir parmi une quantité de réponses possibles le message qu'il désire faire passer c'est-à-dire selon la situation de communication face à laquelle il se trouve.

Ainsi l'objectif tel que le précisent Boyer Butzbach et Pendanx (1989 :12) « est de concevoir un programme de langue « communicatif » qui vise à enseigner la compétence de communication et à proposer donc des inventaires définis non plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communication ». Selon ces auteurs (Ibidem), la conséquence est la naissance d'un certains nombre de « programmes de langue » notamment dans les pays anglo-saxons qui ont essayé de prendre en compte la dimension communicative du langage, à partir des données de la sociolinguistique, de la sémantique et de la pragmatique

5.1-Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues

L'approche communicative repose sur des principes de base comme l'authenticité, le contexte, l'interaction et la centration sur l'apprenant. Il s'agit

pour un apprenant d'une langue étrangère d'apprendre à communiquer dans cette langue.

Dans cette perspective, l'élève est appelé à acquérir la compétence de communication. Moirand (1982 : 20) précise que la compétence de communication comporte quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Selon Bérard (1991 : 19, 20), des « stratégies individuelles de communication. » paraissent pendant la mise en œuvre de cette compétence.

Ainsi, dans un cours de langue le professeur ne règne plus en maître qui détient tout le savoir ou qui connaît la bonne réponse. Ce n'est plus cette source intarissable de connaissances que les élèves doivent seulement écouter et doivent aussi éviter d'intervenir sauf s'ils sont interrogés.

L'élève à son tour change de statut, ce n'est plus ce sujet passif ou ce réceptacle qui reçoit tout ce qu'on lui transmet. Au contraire, l'enseignant n'est qu'un médiateur, un animateur qui doit limiter ses prises de paroles pour donner l'occasion à ses apprenants d'intervenir dans le groupe et de s'exprimer librement. Dans cette perspective l'apprenant constitue l'élément central de l'activité pédagogique ; c'est un sujet autonome capable de se prendre en charge dans son propre apprentissage.

A l'intérieur de la classe les apprenants sont plus motivés pour apprendre une langue étant donnée que tout l'intérêt est centré sur eux. L'esprit d'équipe ou le travail de groupe est également un facteur susceptible de donner l'envie d'apprendre parce que l'interaction, l'échange et l'entraide au sein du groupe contribuent éminemment à installer une atmosphère de confiance et de solidarité qui mène à une véritable communication.

5.1.1- Compétence de communication

La compétence de communication telle que définie dans l'encyclopédie wikipédia (http://fr.wikipedia.org/wiki/CompÃ©tence_de_communication) est « la **capacité de communiquer efficacement dans une langue** (maternelle, seconde ou étrangère). Ses diverses composantes étant : les compétences linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique »

Comme il a été déjà évoqué, l'objectif de l'approche communicative est de faire acquérir à l'apprenant cette « compétence de communication ». Il s'agit en fait d'une notion issue de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de D.H.Hymes (La compétence de communication). Ainsi, la naissance de ce concept a eu des répercussions sur la didactique du FLE. Toutes les définition avancées varient de trois à cinq composantes d'une compétence de communication.

En ce qui concerne notre travail, nous retenons les composantes citées par Moirand (1982 : 20). Pour elle, il y a quatre composantes : linguistique, discursive (ou textuelle), référentielle et socioculturelle.

5.1.2- Document authentique

L'une des particularités de l'approche communicative est la valorisation d'un nombre de matériaux didactiques destinés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, le document authentique est mis en amont dans une pédagogie d'apprentissage qui vise la maîtrise de la compétence de communication et qui répond mieux aux besoins et aux motivations des sujets apprenants et fournit de manière incomparable des exemples exacts d'événements et d'actes de communication.

Mais qu'est-ce qu'un document authentique ?

Parmi les acceptions formulées sur le document authentique nous retenons celle de Coste et Galisson (1976 :59) : « l'authentique se dit de tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe, ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle (…) authentique s'oppose à fabriqué pour la classe »

Il s'agit donc de tout document non fabriqué à des fins pédagogiques. Mais quels sont les différents types de documents authentiques ?

Pour ces deux auteurs (1976 :59) « un article de journal, une page de Balzac, un poème,…sont des documents authentiques ». Ainsi, parmi les documents authentiques écrits que les enseignants utilisent actuellement nous retiendrons : les affiches publicitaires et les pages publicitaires, les pages scientifiques, les modes d'emploi, les articles de journaux et les petites annonces, les recettes de cuisine et les menus de restaurants, les bandes dessinées, les textes de chansons, etc.

Dans le cadre de l'approche communicative le document authentique est un matériel très privilégié pour l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, l'apprenant est mis en contact avec une langue réellement parlée ou écrite qui lui permet de la maîtriser de façon satisfaisante et de développer sa compétence de communication. Il l'aide ainsi à acquérir une aptitude de communication dans des situations réelles car dans le document authentique l'intention de l'auteur et les conditions de production du texte sont repérables, le texte devient plus facilement analysable et donc plus facilement imitable. D'autre part, il permet de répondre à ses différents besoins, de le motiver et de susciter chez lui la curiosité grâce aux références culturelles et pragmatiques authentiques que contient le texte. Selon Boyer, Butzbach et Pendanx (1989 : 27) « la pseudo-parole proposée souvent dans les manuels semblait méconnaître aussi bien les ressorts de l'affectivité que la variation

socioculturelle. D'où un plaidoyer de plus en plus répandu pour « l'authentique ».

Mais, en ce qui concerne le choix du document authentique, l'enseignant ne doit pas en choisir de manière aléatoire, il doit le sélectionner selon ses besoins de l'apprenant en tenant compte de son niveau linguistique et de ses connaissances des faits extralinguistiques.

5.1.3- Interaction

C'est grâce à l'apparition de l'approche communicative et d'autres nouvelles méthodologies, que le concept d'interaction est apparu dans l'enseignement. Dans cette perspective la mission des enseignants est de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de la prise de parole.

Ces interactions devront être organisées, gérées et évoluées par le professeur. Bien que son but de transmettre un savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux étudiants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Autrement dit, l'enseignant doit animer des interactions au sein de sa classe.

Les interactions sont multiples : Bérard (1991 :61) distingue les interactions qui se font entre enseignants et celles qui se font entre apprenants.

Mais il y a encore d'autre type d'interactions : celles qui s'effectuent entre apprenants.

Quand l'apprenant apprend la langue étrangère en classe , d'échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses camarades. La tâche de son professeur sera donc essayer de s'assurer tout au long de la formation qu'il interagit bien avec

ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique.

Enfin, il faut savoir que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. L'enseignant se doit de mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant car il restera pour ce dernier sa personne ressource.

En ce qui concerne la production écrite, il est vrai qu'il y a plus d'interactions au niveau de l'oral par rapport à l'écrit. Widdowson (1981 :73) fait remarquer que cette caractéristique est moins présente à l'écrit quoi qu'il en existe à l'écrit par exemple un échange de correspondance.

Mais, nous pensons que l'interaction est possible dans l'enseignement de l'écrit. En effet, la présence d'une tel attitude dans les activités de compréhension ou de la régulation des productions des apprenants permet décidément d'améliorer leurs expressions écrites.

5.1- L'écrit dans l'approche communicative

Selon Widdowson (1981:69) « les objectifs d'un cours de langue sont très fréquemment définis par référence à ce qu'il appelle les quatre « skills »: comprendre le discours oral, parler, lire et écrire ». Dans cette perspective l'expression écrite a sa place dans l'enseignement d'une langue dans la mesure où on tient compte des deux aspects de la langue à savoir l'oral et l'écrit.

Dans cette perspective, l'écrit occupe désormais une place privilégiée au même titre que l'oral ; et puisque l'approche communicative part du principe selon lequel la langue est avant tout un instrument de communication et d'interaction sociale, l'apprentissage d'une langue consiste à faire acquérir à l'apprenant des compétences de la communication orale et de la communication écrite.

Selon Moirand(1979 :9), en production écrite les besoins de l'apprenant doivent être pris en considération en fonction de ses objectifs. Ils peuvent prendre des formes variées et nombreuses par exemple rédiger pour convaincre quelqu'un(cas de la lettre de motivation), rédiger une lettre personnelle pour donner des informations ou pour exprimer des sentiments, rédiger une note de service, des consignes ou des conseils, etc.

Mais quelle est la démarche à suivre pour enseigner l'écrit ?

Pour Moirand (1979 :9) « enseigner l'écrit, c'est apprendre à enseigner à communiquer par et avec l'écrit. », il s'agit ,en fait, d'une nouvelle démarche pour enseigner la production écrite en français langue étrangère : acquérir aux apprenants des stratégies de lectures au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires par exemple, la lecture des articles de presse, de lettre commerciale, de compte rendu, de résumé…etc. et progressivement à la production de l'écrit de ce type.

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

5.2.1- Compréhension écrite

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

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

Nouvelle vision des choses, désormais la production écrite ne peut s'enseigner qu'en passant par la maîtrise de la compréhension de l'écrit. Autrement dit, avant d'acquérir la compétence de production il faut avoir celle de la lecture compréhension mais cette fois-ci son enseignement ne doit pas se faire hors contexte. A ce niveau précis, Moirand parle de « situation d'écrit ».

Mais qu'est-ce qu'une situation d'écrit ? Moirand (1979 : 9) la définit comme une situation de communication écrite « ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques », ce qui entraîne que pour l'interprétation d'un document, on cherche des réponses aux questions de types : « qui écrit ? Où ? Quand ? A propos de quoi ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ? A qui écrit-il ? Pour qui ? »

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

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

les modalités d'énonciation (assertion, interrogation) et les modalités d'énoncé nous informent sur le pourquoi et le pourquoi faire, c'est-à-dire sur les intentions de communication du texte.

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

Désormais, on rompt catégoriquement avec la méthodologie traditionnelle et le texte littéraire n'est plus l'unique texte support à la disposition des enseignants ou des théoriciens. En effet, le recensement des situations de la communication écrite offre un choix parmi une panoplie de variétés de textes. G.Vigner (1979 : 82-83) propose une classification en fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ces textes. Il distingue des textes à dominante narrative, descriptive, expressive, logico-argumentative et prescriptive.

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

5.2.1- Production écrite

Dans l'approche communicative, la compétence de production écrite est en rapport étroit avec des textes déjà lus. Et pour amener l'apprenant à produire lui

même les différents types d'écrit, il faut l'exposer à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs…) mais avant d'aborder cette activité, il va falloir la définir. Qu'est-ce que produire un texte écrit ?

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

Il s'agit donc d'acquérir des savoir-faire écrits fonctionnels, tels qu'écrire une carte postale, un C.V., une lettre de remerciements, un récit, un résumé un compte rendu, etc. Pour maîtriser ce genre de savoir-faire, l'approche communicative insiste sur la nécessité de connaître l'organisation de ces types de texte, organisation qui est d'ordre pragmatique et culturel : une manière de présenter l'information dans un certain déroulement et les marques socioculturelles propres aux relations « interlocuteurs ». Par exemple une lettre de remerciements à un ami prend une forme différente d'une lettre destinée à des relations lointaines. Avant d'accéder à ce type de compétence, les apprenants peuvent acquérir dans les premiers temps de l'apprentissage une compétence de production de textes simples.

Nous remarquons donc un changement total de la façon de concevoir cette activité. A ce sujet Defays (2003 : p.252-253) établit cette distinction entre les productions écrites pratiquées dans le passé et celles d'aujourd'hui : dans l'enseignement des langues étrangères, « les exercices d'écriture ont d'abord servi à contrôler les connaissances grammaticales et lexicales ; ils étaient donc entrepris principalement dans une perspective normative et évaluative. A l'heure

actuelle, on essaie de rendre à la rédaction toute sa dimension expressive au même titre que l'oralité, tout en mettant l'accent sur la variété des productions discursives et des situations de communication. »

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les productions écrites doivent être contextualisées et doivent tenir compte des besoins des apprenants. Moirand (1979 : 95) propose deux grands domaines où la production de l'écrit en langue étrangère est un besoin qu'ont la majorité des apprenants : la communication épistolaire et la communication professionnelle.

L'écriture des différentes lettres personnelles ou administratives peuvent susciter de la motivation chez l'apprenant en raison du rapport étroit de ce genre de productions avec notre vie quotidienne. Ces différents écrits peuvent engendrer différents « types d'actes de parole » comme demander, réclamer, proposer, renseigner, etc. A ce sujet, Moirand (1979 : 95) insiste sur le fait d'exploiter cette situation pour prévoir un « apprentissage systématique » de ces types d'écrit.

C'est ainsi que pour la communication professionnelle qui consiste à produire plusieurs types qui sont en rapport avec la situation socioprofessionnelle comme la rédaction des de l'apprenant rapports, comptes rendus et commentaires, résumés et abstracts, articles spécialisés, etc.

Moirand (ibidem) précise la nécessité de comprendre des modèles de textes à produire et de prévoir des exercices de compréhension qui constituent une préparation indispensable à la production des types de texte en question.

Pour elle (ibidem) , il ne s'agit pas d'entrer directement dans l'activité de production mais de procéder par étapes : imprégner l'apprenant en lui présentant certains écrits, les réécrire sur un support, faire de la dictée tel que demander aux apprenants de dicter à l'enseignant des consignes de jeux, les encourager à écrire de petits mots, des légendes ou des recettes, proposer peu à peu de nouvelles situations d'écriture en commençant par les plus simples et diversifier de plus en plus les situations d'écriture ; accepter celles que les apprenants proposent ; être

exigeant sur la « communicabilité » du message (est-ce que les autres comprennent ?) plus que sur la norme formelle.

5.3-Statut de l'erreur.

Puisque l'un des postulats de l'approche communicative est d'enseigner la compétence de communication, le statut de l'erreur a connu un changement radical. Elle est désormais perçue comme un processus naturel d'apprentissage. Dans cette vision, il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement une langue étrangère mais surtout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer. Ce qui prévaut c'est la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte communicatif. Dans cette perspective l'enseignant adopte une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur pour éviter de créer un blocage psychologique chez l'apprenant. Pour Moirand (cité dans Cornaire et Raymond (1994 :12) « Il n'est plus question de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle paraît » au contraire certains écarts peuvent faire l'objet d'exercice de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite.

Selon Bérard (1991 :44) même si les erreurs contenues dans les productions écrites des apprenants sont considérées comme des interférences avec la langue maternelle, il faut les considérer positivement car elles indiquent qu'un processus actif est en train de se dérouler.

Ces processus selon Bérard (1991:45) sont :

« -le transfert d'élément de la langue 1

-le transfert d'apprentissage (dû à l'exposition de la langue à travers la méthodologie, le manuel, le professeur) ;

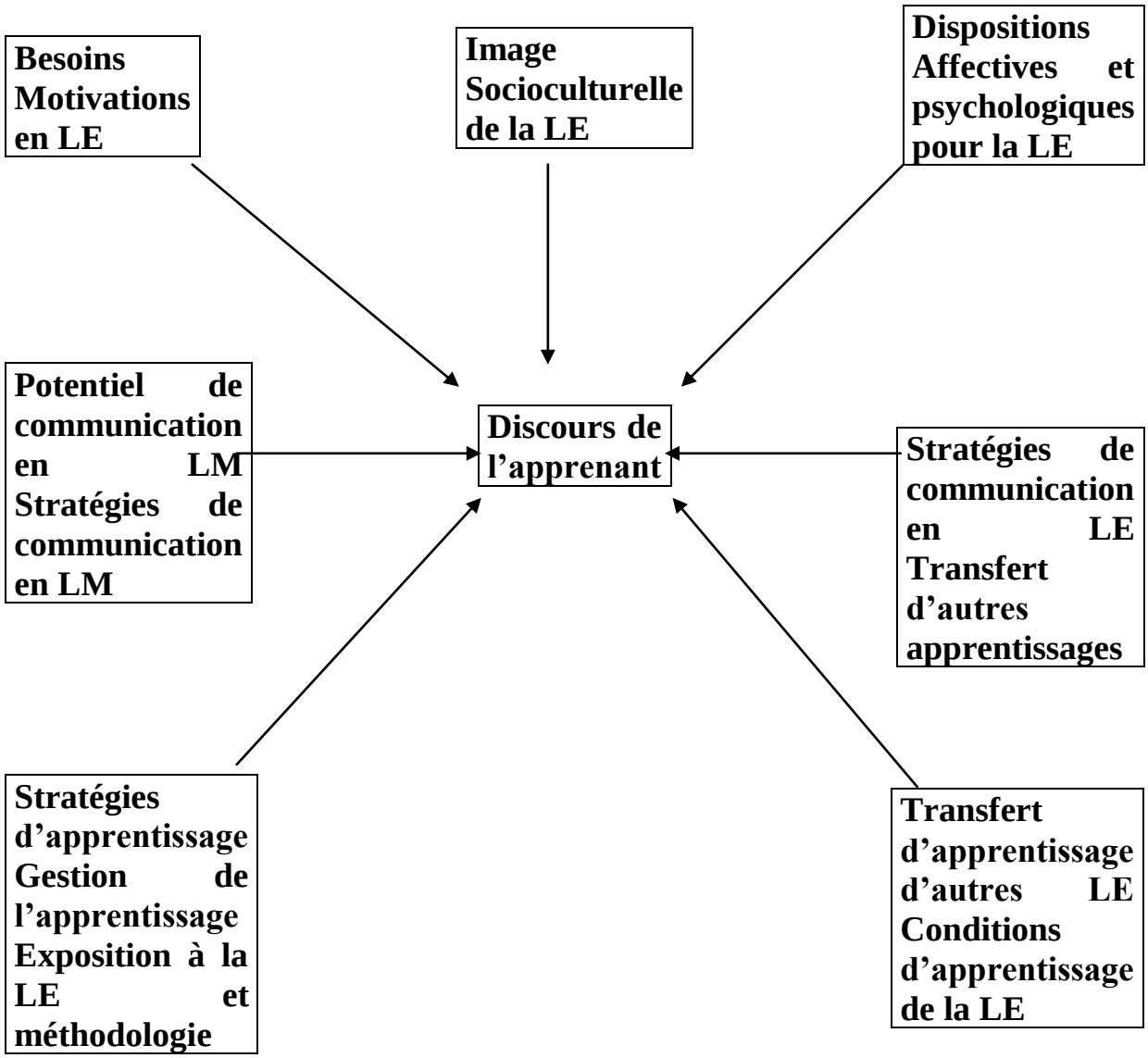
-les stratégies d'apprentissage ;

-la surgénéralisation de la langue cible. »

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

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

Fig. 3 (Bérard, 1991 : 45)



5.3.1-Erreur écrite et son traitement.

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

Dans l'approche communicative, elles constituent des indices d'apprentissage et c'est grâce à elles, l'enseignant peut intervenir pour apporter un commentaire constructif qui aide l'apprenant à mieux produire de l'écrit.

Puisque, selon la logique de l'approche communicative, l'objectif est d'établir une communication, on ne doit pas s'arrêter sur n'importe quelle erreur. C'est le traitement des plus pertinentes qui contribuent à l'amélioration des productions des élèves. Des didacticiens recommandent aux enseignants de s'intéresser de plus près aux écarts les plus récurrents. Cornaire et Raymond(1994 : 86) préfèrent « la correction des erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, dans plusieurs contextes et qui risquent de se fossiliser. »

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

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

donnait l'impression qu'ils n'arrivaient jamais à surmonter la plupart de ces difficultés. »

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

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

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

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

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

7- Conclusion partielle

Suite à ce panorama des approches didactiques, nous pouvons conclure que celles qui donne importance à l'écrit sont les approches traditionnelle, cognitive (psychocognitive) et communicative.

En effet, l'écrit tient une place prépondérante dans l'approche traditionnelle car ce qui est fondamentalement visée est la connaissance, la culture et l'élargissement intellectuel. Ce qui est souvent valorisé est surtout la « belle langue ». Malgré cette place privilégiée pour l'écrit une telle conception ne permet pas de développer une réelle communication écrite. D'une part, elle exige de l'élève à ce qu'il reproduction de textes pareils à ceux des grands écrivains de la littérature mondiale ; ce qui crée évidemment des blocages psychologique car il sera très impressionnés et ne pourra pas se comparer à ces célébrités très douées. D'autre part, on demande à l'apprenant de produire sans

le mettre dans des situations de communications authentiques car l'absence de toute intention ne l'encourage pas à écrire efficacement.

Le courant de la psychologie cognitive a tenté d'expliquer les opérations mentales lors de l'activité d'écriture et les difficulté qui l'entourent ; ce qui a permis de les prendre en considération au moment de l'action pédagogique pour apporter des améliorations. Le texte est ainsi considéré comme générateur de lui-même car de corrections en révisions, il se modifie sans cesse, devenant alors son contexte. En conséquence, beaucoup de modèles cognitifs ont vu le jour et c'est grâce à leur diffusion et leur application dans les milieux pédagogiques que beaucoup de problèmes ont été surmontés.

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

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

Chapitre 2

Approche par les compétences et pédagogie par projet

Introduction

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

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

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

1-Approche par les compétences

Tout d'abord, il est important de montrer comment la notion de compétence, qui est devenue de nos jour très familière dans les milieux éducatifs, est apparue ? En effet, pour enseigner une langue étrangère l'entrée dans les programmes a connu une évolution à travers le temps.

Selon une étude faite par l'Académie de Versailles (http://www.ac-versailles.fr/ppcp/fichiers/pedagogie.pdf): dans les années soixante c'était une entrée par les contenus. Il s'agit d'inventaires lexicaux et grammaticaux : c'était encore l'influence des méthodologies traditionnelles. Dans les années soixante dix les objectifs sont définit pour répondre aux besoins des apprenants. Ici la perspective était fonctionnelle et l'entrée se faisait donc par les objectifs. Mais avec l'avènement des approches communicatives et suite aux travaux des sociologues, notamment ceux de HYMES, l'accent est mis sur la compétence de communication (on assiste alors à une incursion du sociologique)

Selon cette étude (ibidem), ce qui a motivé ces changements, d'une part l'apparition des théories nouvelles. D'autre part la recherche de l'efficacité car les contenus correspondaient à des notions acquises pour elles mêmes; les objectifs permettaient d'intégrer un certains nombre de notions mais correspondaient à des tâches parcellaires; mais l'approche par les compétences investit les objectifs dans une tâche réalisable dans un contexte de communication.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant qui était traditionnellement central (transmetteur de savoir, sauveur de l'élève en difficulté) devient aujourd'hui instrumental parce que c'est lui qui guide les apprentissages, observe de la façon dont l'élève apprend, crée des situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte et la réflexion. L'élève aussi qui avait un rôle secondaire (récepteur de connaissances) a changé de statut pour avoir un rôle principal parce que c'est lui qui doit construire sa connaissance

pour atteindre les compétences. Ainsi, ce n'est plus l'approche traditionnelle qui est centrée sur les contenus et qui fait appel à des objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques mais c'est l'approche par les compétences qui est axée sur des activités d'apprentissages et qui fait appel à des objectifs terminaux.

1.1-Définition et caractéristiques d'une compétence

Qu'est-ce qu'une compétence ?

L'auteur des diapositives situées sur le site (files. lgf21estwebnode.fr) la définit comme: « l'ensemble de connaissances ou des savoirs (correspondant aux contenus des programmes) et de savoir-faire (correspondant à des comportements traduit dans les programmes en objectifs d'apprentissage) organisés en schèmes opératoire et s'articule en capacité (savoir-être). »

Nous rappelons aussi que pour les tenants de cette démarche, il faut retenir les composantes de la compétence de communication (déjà évoquées dans le chapitre précédent) auxquels ils ajoutent une autre compétence : la compétence d'apprentissage.

Miled http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf montre que l'approche par les compétences se caractérise par la mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, savoirs d'expérience, schèmes, automatismes, capacités, savoir-faire) pour les réinvestir dans de nouvelles activités globales en contexte.

La compétence est également liée à un ensemble de situations (variétés de contenus.). Miled (ibidem) insiste sur des situations motivantes et stimulantes pour l'élève.

Par ailleurs, elle présente le caractère souvent disciplinaire (La compétence est définie à travers une catégorie de situation correspondant à des problèmes

spécifiques liés à la discipline mais certaines compétences ont un caractère transdisciplinaire.). A ce niveau Miled (ibidem) met l'accent sur la nécessité de « rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations ». Selon lui (ibidem) « des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier…) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines ».

Enfin, cette approche rend la possibilité de l'évaluation (la compétence se mesure à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat.).

1.1.1-compétence/performance/capacité : (voir le schéma qui suit)

Selon SZEWCZYK (ibidem)

La compétence est « un ensemble de connaissances, d'attitudes et de capacités »

Les connaissances (savoirs) sont « des éléments acquis par étude (notions, concepts) »

Les attitudes (savoir-être) sont « des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie (le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle par exemple.) »

Les capacités (savoir-faire) sont « des façons de faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action »

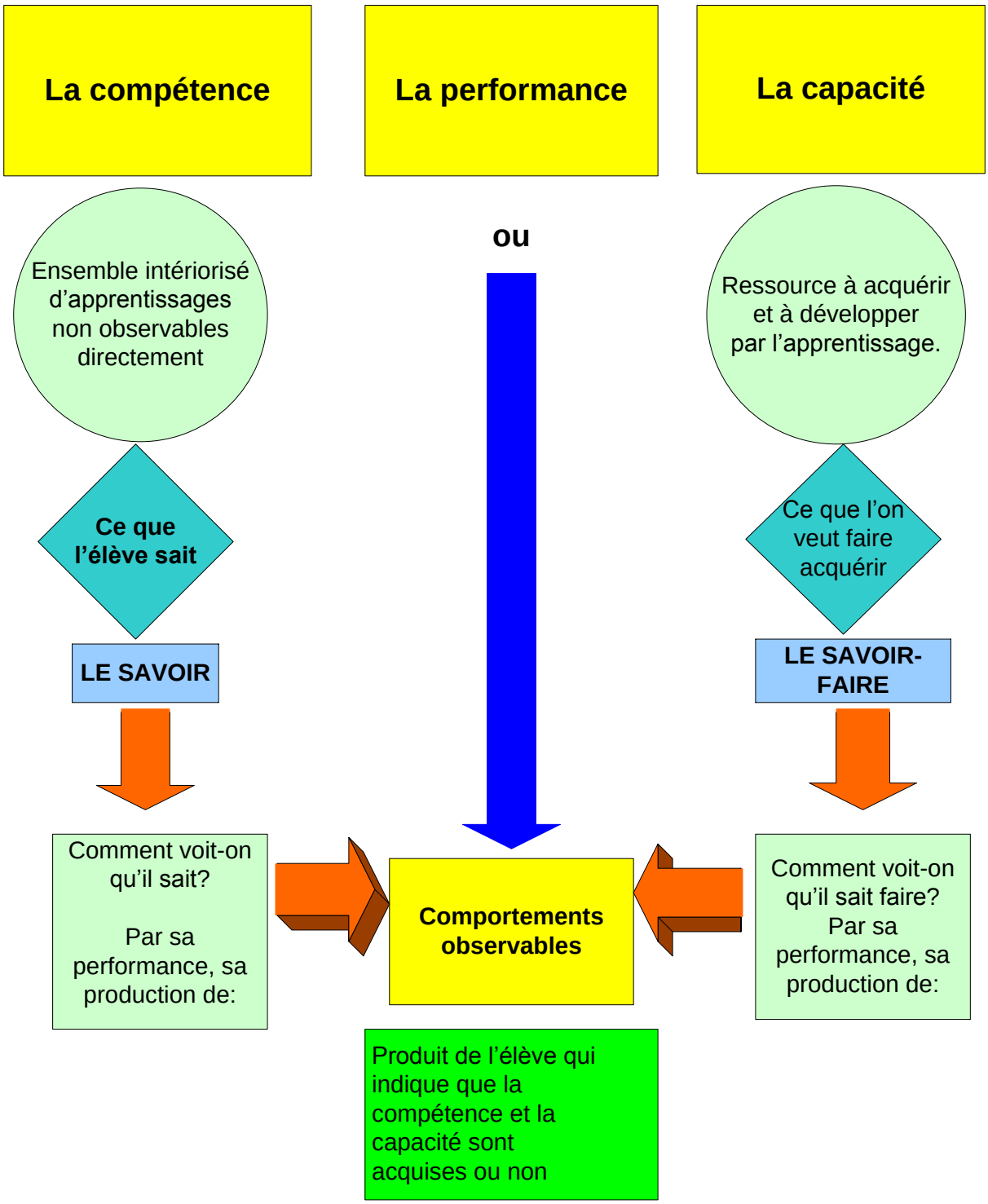
Selon Tagliante http://tal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_vxu_diva-1066-2__fulltext.pdf

La compétence est l'ensemble intériorisé d'apprentissages non observables directement c'est-à-dire ce que l'élève sait.

La capacité c'est la ressource à acquérir et à développer par l'apprentissage c'est-à-dire ce que l'on veut faire acquérir.

La performance ce sont les comportements observables c'est-à-dire le produit de l'élève qui montre que la compétence et la performance sont acquises ou non

Tagliante : http://tal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_vxu_diva-1066-2__fulltext.pdf



1.2-Implications de l'approche par les compétences

Les nouvelles implications de l'approche par les compétences se sont manifestés d'abord, sur le plan de la formation on part du global (le projet) pour aller vers le détail (contenu). Miled http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf affirme que l'un des principes de l'approche par les compétences est d' « orienter les apprentissages vers des tâches plus complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel… »

Egalement sur le plan de la démarche, l'approche par les compétences est totalement analytique: décomposition de la compétence en ses constituants (connaissances déclaratives et procédurales)

Enfin, l'introduction de tâches complexes ou selon l'expression de Miled (ibidem) « elles présentent un défi pour l'apprenant » ; c'est-à-dire, des (situations problèmes) pour la réalisation d'une production qui fait sortir l'élève du cadre scolaire.

1.3-Objectifs de l'approche par les compétences

Dans son article intitulé « avons-nous besoins de travailleurs compétents ou de citoyens critique ? » Nico Hirtt http://users.swing.be/aped/documents/d0132Compétences.rtf insiste sur le rôle actif de l'élève et sur la nécessité de le mettre en situation de recherche et le préparer à affronter la vie. Ainsi, les perspectives vers lesquelles tend l'approche par les compétences sont multiples ; nous aurons entre autres: relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école ; agir, c'est

affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Les savoirs doivent être disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment (la compétence se réalise dans l'action, elle ne lui préexiste pas.). Autres objectifs : transformer des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions

2.4- Approche par les compétences : impacts sur le plan pédagogique et rapport avec l'approche communicative.

L'approche par les compétences a sans aucun doute des impacts pédagogiques. Ces compétences ne seront donc développées que si nombre de points sont pris en compte.

Premièrement, la prise en considération des intentions éducatives du programme, c'est-à-dire le profil de sortie; et la centration de l'intervention pédagogique sur l'atteinte de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente. A ce niveau nous retrouvons l'aspect pragmatique qui est tellement revendiqué par l'approche communicative. Apprendre pour quoi faire (le savoir être).

Deuxièmement, le privilège des activités d'apprentissage de l'élève Pour contribuer à développer des attitudes (rigueur, créativité,…) l'un des objectifs de l'approche communicative est d'arriver à l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage . Puis le placement de l'élève dans des situations les plus « contextualisées » les plus authentiques et les plus variées possible : selon l'approche communicative il est hors de question de mettre au point un cours avec des supports hors situation de communication ; l'authenticité est l'un des principes majeurs de l'approche communicative.

En dernier lieu, le développement des habilités cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, évaluation, autoévaluation…) ainsi que des habilités métacognitives; et le recours aux stratégies qui favorisent l'intégration des apprentissages. Ceci peut être résumé par les expressions suivantes : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. Roegiers http://www.bief.be affirme à ce propos que les points communs à toutes les approches par compétences

« 1.Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. »

« 2.L'élève est acteur des apprentissages. »

« 3.Le savoir-agir en situation est valorisé. »

1.5-Compétences transversales

L'auteur des diapositives situées sur le site (files. lgf21estwebnode.fr) « Un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. Le programme de formation scolaire est défini autour de compétences pour cette raison. »

Selon lui (ibidem) « Certaines se situent à l'intersection des compétences disciplinaires et ne peuvent être véritablement prises en compte que si un lieu d'intervention leur est associé. »

Ces compétences dites transversales se caractérisent selon l'expression de l'auteur (ibidem) par le « dépassement les frontières des savoirs disciplinaires »

SZEWCZYK Magalie http://www3.ac-nancy-metz.fr/ia54-culture-humaniste/IMG/pdf_Competences_transversales.pdf les définit comme « des compétences et des attitudes qui ne relèvent pas du domaine exclusif de

l'enseignement des disciplines et qui doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école ».

Dans cette perspective l'élève peut investir ses savoirs émanant d'autres domaines de la connaissance pour construire des savoirs nouveaux, c'est pour cette raison que l'auteur des diapositives situées sur le site (files. lgf21estwebnode.fr) affirme :

« Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoirs agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal. »

Quelles sont les compétences transversales?

Le Programme de formation retient selon une étude universitaire québécoise http://www.er.uqam.ca/nobel/ecdeesg/article.php3?id_article=1#top neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres. Cette même remarque nous la trouvons chez l'auteur des diapositives (www.lgt%21estwebnode.fr)

« les compétences d'ordre intellectuel…méthodologique…personnel et social…de la communication »

L'auteur (ibidem) montre que ces compétences font partie du Programme de formation. Ce qui permet à l'apprenant de « pouvoir faire les apprentissages nécessaires en vue du développement des compétences transversales » et à l'enseignant de « prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins des élèves. »

Selon lui (ibidem) ces compétences peuvent être développées « sur le plan des méthodes de travail, du travail d'équipe, de l'utilisation des technologies de l'information et des communications. »

1.6-Compétence d'écriture

Pour maîtriser l'écrit il faut acquérir une double compétence : la compétence de lecture et celle de l'écriture production. Et puisque la notion de compétence est en relation étroite avec l'aspect communicatif, on insiste sur la diversité des documents sociaux pour développer chez l'apprenant des compétences générales de lecture. Selon Gaonac'h (1991 : 157) il faut exploiter dans le document l' « ensemble des signes de différentes natures, dont la nature vise à produire un effet de sens » comme les dessins, les photos et les « unités discursives souvent négligées, qui n'appartient pas au texte proprement parler… »

Ainsi, cette compétence de lecture n'est plus une activité linéaire mais exercices qui contiennent des opérations variées telles que chercher, comparer, prélever…etc. et sur les types de textes (publicitaires, journalistiques, etc.) Pour développer, tel que le signale Moirand (1979 :10), les stratégies de lecture avec des outils qui permettent le repérage des marques de l'énonciation, les marques du discours, la cohérence textuelle. Acquérir la compétence de production est liée aux besoins des apprenants en utilisant une diversité de documents authentiques. A ce titre Martinez (1996 :99) affirme que « les pratiques de classe font place à la créativité de l'apprenant, à sa capacité de penser autrement. La pensée divergente est celle qui associe, dissocie, enrichit se relève originale (…) produire relève alors d'un plaisir et d'une technique. »

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

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

1.7- Evaluation de la compétence de l'écriture

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. En fonction des objectifs préalablement définis, les aspects à évaluer concernent la capacité à comprendre l'écrit et la capacité à écrire. Pour Courtillon (2003 :p.44) « évaluer la capacité à lire signifie évaluer la capacité à extraire des informations d'un texte et le temps nécessaire à cette opération, puisqu'il ne s'agit pas de traduire, mais de lire. Vérifier la capacité à saisir ces procédés est nécessaire car cela permet d'acquérir du « savoir construire » un texte ». Cela concerne les différents types de repérages liés à l'organisation et à l'écriture du texte. Il est nécessaire de les laisser chercher et déduire le sens eux-mêmes, autant que faire se peut, enfin ce parcours, l'enseignant infirmera ou confirmera les résultats trouvés. La meilleure façon de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées. C'est alors que l'on pourra demander aux apprenants un jugement critique, car l'évaluation de la compréhension est plus riche une fois la tâche terminée.

Si on doit évaluer la capacité d'un apprenant à écrire, cela nous amène obligatoirement et en premier lieu à placer celui-ci dans une situation authentique de production. Courtillon insiste sur la nécessité de produire un discours. Elle (2003 : 47) le signale clairement en disant qu' « en ce qui

concerne l'écrit, la situation scolaire va de soi, en quelque sorte, à condition qu'on demande à l'étudiant de produire un discours et non des phrases à compléter ou à transformer. »

Cependant il est nécessaire de faire remarquer que l'évaluation de la production écrite est très délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques, c'est-à-dire personnels, sociaux…il convient donc d'apprendre à apprendre que l'erreur est constitutive de la totalité de la formation en langue étrangère.

1.7.1-Comment évaluer ?

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

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

1.7.2-Les critères d'évaluation

Selon Xavier Roegiers (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf#page=102 Evaluer une compétence c'est réfléchir en terme de critères. « Le critère d'évaluation

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

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

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

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

La pertinence d'une production permettra d'évaluer si l'élève a répondu à ce qui était demandé dans la production tandis que la cohérence déterminera ce

qu'il écrit et ce qui se tient. Cette interdépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève.

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

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

L'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la rémédiation.

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

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

2- Pédagogie de projet

2.1- Définition

La pédagogie de projet est un courant qui a fait son apparition dans les années quatre vingt pour concrétiser le concept de l'apprentissage. Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. MILED http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf indique que le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par

l’aboutissement à une réalisation concrète. Les contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par un problème à résoudre. La pédagogie de projet développe une culture du travail en équipe. Cette équipe devient un lieu de confrontation et donc de recherche permanente de sens et de cohérence entre le dire et le faire. Elle considère les conditions d'un apprentissage aussi importantes que les contenus de cet apprentissage. La pédagogie de projet favorise l'appropriation d'un projet, par le groupe puis par l'individu, ceci grâce à des moyens simples : un choix des thématiques et des méthodes laissées au public, une dynamique de groupe efficace et une valorisation du travail effectué.

Yves Reuter (2000 : p.25) la définit comme « un courant important qui tentera une synthèse de diverses propositions alternatives touchant les dispositifs, l’apprentissage, les démarches, mais aussi les savoirs disciplinaires. » l’auteur (ibidem) insiste alors sur la nécessité de « réduire l’écart -important pour certains élèves » entre ce qui est appris à l’intérieur de la classe et ce qui est appris dans la vie de tous les jours c'est-à-dire au sein du milieu social. Ce qui nous laisse penser que la production qu’elle soit orale ou écrite est ce qui est escompté de manière centrale.

Il faut également rappeler que la pédagogie de projet n’est pas une succession d’activités libres, mais plutôt un incessant va et vient entre une tâche originale, le " projet ", et des activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire. Reuter (2000 : p.25) nous explique qu’ « on apprend pas avant de faire, en repoussant ce faire dans un futur hypothétique, voire même sans trop savoir à quoi les contenus à apprendre peuvent servir. On apprend en faisant, parce qu’on a rencontré des problèmes précis et qu’il faut les surmonter pour continuer le travail, hic et nunc. »

2.2-Rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la pédagogie de projet.

Jocelyne HULLEN (http://tecfa.unige.ch/perso/Lombard/ped_projet/notes_semin_hullent.html) précise que dans la démarche du projet l'enseignant doit tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens, et agir comme médiateur et non comme dispensateur du savoir.

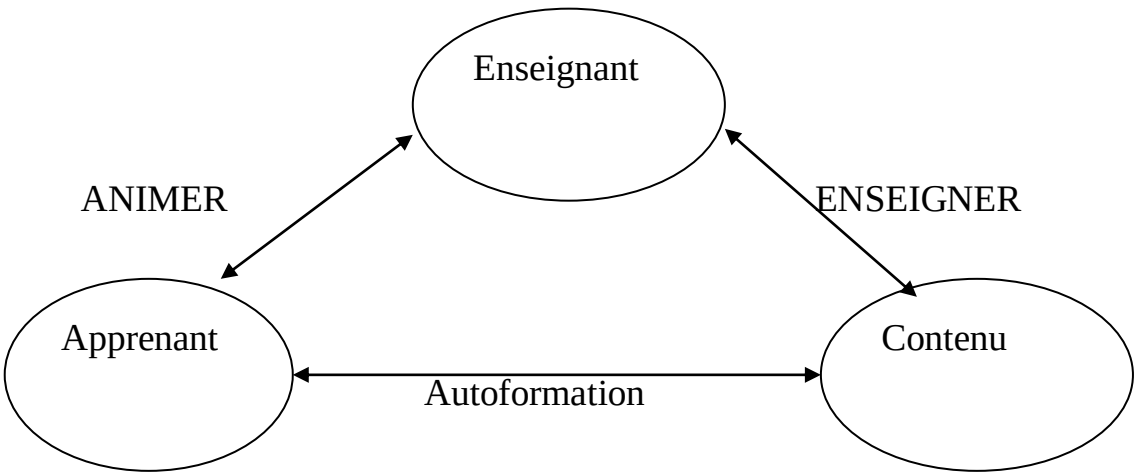
Autrement dit, il joue ici le rôle d'accompagnement pédagogique. Il est là pour apporter les outils variés et discuter avec ses apprenants de la méthodologie, il organise des apprentissages nécessaires à la réalisation du projet, il aide à régler les problèmes de fonctionnement des groupes, il s'assure de l'aboutissement du projet et de sa présentation. Dans une pédagogie de projet, le maître n'est donc plus le détenteur du savoir. Il organise les activités et tente d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages. Ainsi, il trouvera, lors de l'élaboration d'une activité de production écrite, des moyens permettant d'améliorer l'expression écrite des élèves. Ce médiateur peut également apporter des idées et encourager l'ensemble de la classe, il a également un rôle fondamental qui est de relancer les élèves ou les groupes d'élèves qui se trouvent face à des situations de blocage, et enfin, d'institutionnaliser les apprentissages. Cette dernière mission lui permet de faire le lien entre le projet à proprement parler et les différentes notions à acquérir en première année secondaire, notions définies, en partie, dans les plans d'étude.

Dans cette perspective l'apprenant dont le statut a changé aussi : c'est un partenaire actif (2005 : 3) car il est impliqué dans le projet. Maintenant, il est plus motivé dans la mesure où il est partie prenante dans les négociations qui constituent la première étape du projet dont l'objet est un contrat entre

l'enseignant et les apprenants, mais aussi grâce au travail au sein du groupe-classe.

La place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage.

La figure suivante prise dans le site http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof02.htm montre trois pôles à savoir l'enseignant, l'apprenant et le contenu qui son en interaction. Cela nous amène à déduire que le triangle didactique classique a changé de statut dans la logique d'apprentissage. L'enseignant qui était au centre d'intérêt dans l'enseignement parce qu'il détenait le savoir qu'il doit donner à son élève devient animateur qui peut réaliser des interactions entre les trois pôles. L'élève qui était considéré comme un réceptacle devient un apprenant qui s'occupe lui-même de son autoformation



2.3-Objectif de la pédagogie de projet

L'objectif de la pédagogie de projet est de développer certaines attitudes chez l'apprenant comme l'acquisition de la confiance en soi et de l'autonomie personnelle et l'apprentissage de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion car tel que l'affirme Mohamed MILED http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf il s'agit de « déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle ». En outre elle lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire comme la maîtrise des outils intellectuels de base, la libération des modes d'expression verbaux et non-verbaux, la découverte et l'analyse de l'environnement naturel et social, et la maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement. Mohamed MILED (ibidem) précise « la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la préparation d'un projet approprié… »

Elle permet aussi aux élèves en difficulté de trouver dans ce mode de formation une remédiation à un certain nombre de leurs problèmes personnels.

2.4-pédagogie par objectifs et pédagogie par projet

L'Académie de Versailles http://www.ac-versailles.fr/ppcp/fichiers/pedagogie.pdf établit une comparaison entre la pédagogie par objectif et la pédagogie par projet. Elle tente de mettre en valeur les caractéristiques qui déterminent chacune d'elles.

Pédagogie par objectifs	**Pédagogie par projet**
Les objectifs intermédiaires peuvent être clairement communiqués par le professeur.	Les objectifs sont à déterminer par les apprenants.
L'acquisition des connaissances est échelonnée selon une progression relationnelle du simple au complexe.	L'acquisition des connaissances se fait en fonction de l'apparition des besoins.
Les savoirs sont définis par eux-même, hors contexte d'apprentissage. Ils sont décomposés de façons analytiques et organisées linéairement.	Les savoirs sont étroitement liés au contexte d'apprentissage. Les savoirs sont présentés dans la complexité de leurs relations réelles.
Le domaine cognitif est privilégié au détriment des situations socio-affectives de l'apprentissage.	Le contexte personnel (motivation, image de soi…) compte autant que les choses apprises.
L'élève est pris en main par le dispositif qu'il n'a qu'à suivre.	L'apprenant se prend en main et contribue à la mise en place du dispositif.
Dans la situation idéale : il ne doit pas y avoir d'erreurs d'élève.	On apprend par essais, erreurs et correction. L'erreur est normale, elle fait partie du processus d'apprentissage.
L'apprentissage est très fortement individualisé. La coopération entre apprenants est : soit non prévue, soit faible, soit même	L'apprentissage est très socialisé. La collaboration entre apprenants est fortement encouragée

interdite.	
L'évaluation est fortement orientée vers le résultat final.	L'évaluation prend en compte le « process » au moins autant que le résultat final.
Le niveau d'aventure est faible.	Le niveau d'aventure est fort.

2.5-Démarche de la pédagogie de projet

Dans le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 : 3), on définit le projet dans sa globalité comme l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme.

En terme pratique le déroulement du projet connaît quelques étapes d'abord celle du choix durant laquelle on doit définir le travail à entreprendre dans ses buts et ses objectifs. Cette partie est importante, c'est le moment de rechercher un thème intéressant, vérifier la faisabilité, rechercher un consensus …ensuite celle de la production : les apprenants vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont chercher, essayer, analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Les projets vont émerger les besoins en terme d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les apprenants sont amenés à faire le bilan de leurs avancées en fonction des objectifs de départ. Il s'agit de l'auto-évaluation. La dernière étape est celle du bilan : c'est le temps de faire un bilan, autrement dit tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître.

Nous distinguons deux phases du projet : la conception et la réalisation.

2.5.1-Phase de conception

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

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

2.5.2-Phase de réalisation

Le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 : 4) montre que dans la phase de réalisation, l'enseignant doit faire une sélection des « méthodes et stratégies, supports, progression, activités et exercices ainsi que les techniques d'expression adéquates ». Cette sélection doit se faire « en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet ou inférés par le professeur à partir de leurs productions en classe ». Ainsi, l'organisation des situations d'apprentissage doit se faire, comme le souligne Miled http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf, en partant des ressources personnelles des apprenants et en stimulant leurs

structures cognitives pour leur permettre d'aller plus loin de leur possibilités d'acquisition.

Les unités de l'enseignement apprentissage sont les séquences. Chaque séquence doit avoir pour but de maîtriser un savoir faire. Cet ouvrage (ibidem) explique que ces séquences recouvrent des activités d'analyse des aspects du discours à étudier dans les domaines de l'oral et de l'écrit ; des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales et des moments d'évaluation formative. Aussi, faut-il rappeler que le cheminement du projet ne se fait pas de façon linéaire mais en spirale. Selon Jocelyne HULLEN (Séminaire pédagogie de projet 2-3 Novembre 99) http://parcours-diversifies.scola.ac-paris/peritti/pédaduprojet.htm

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

2.5.3-Séquence du projet

Autrefois, on parlait surtout de leçon pour désigner l'unité de base de l'enseignement d'une langue. Aujourd'hui dans le cadre de la pédagogie de projet on utilise le terme « séquence ». D'après Defays (2003 :p.234), le but de ce changement est de dépasser la limite horaire, qui est finalement arbitraire, pour donner plus de cohérence et plus de sens aux activités en classe. Selon le même auteur le fait de regrouper ces activités au sein de séquences où chacune tient lieu de prolongement à celle qui précède et d'introduction à celle qui suit, encourage l'apprenant à travailler lui aussi dans la durée et à viser des objectifs à plus longue échéance. Mais il est important de noter qu'on peut emboîter deux séquences ou de les suivre en même temps.

Les séquences peuvent se constituer autour d'un thème général qui intéresse les apprenants par exemple la famille, les professions, le sport, la météo, la pollution, les fêtes populaires…

Une séquence répond donc aux questions suivantes : Qu'est-ce que l'élève doit apprendre ? (Cibler les objectifs, cerner les caractéristiques du concept)

Comment va-t-il apprendre ? (Quelles stratégies va-t-il développer pour résoudre le problème).

Dans les établissements secondaires algérien Le volume horaire d'une séquence est fixé de 12 heures. Toutefois, ce volume peut être diminué ou augmenté en fonction du nombre de projets et de séquences répartis sur l'année, en fonction du degré de complexité des notions abordées, du rythme d'apprentissage, des besoins de la classe, des remédiations, des travaux individuels etc…..

2.6-pédagogie de projet et communication

La pédagogie de projet est issue des théories de l'apprentissage qui font la distinction entre enseignement et apprentissage et qui valorisent la communication, l'interaction et l'authenticité. Nous sommes donc en pleine approche communicative qui valorise l'apprentissage des quatre habiletés : écouter, parler, lire et écrire en tenant compte des situations de production d'actes de paroles. Selon l'approche communicative, l'apprentissage d'une langue étrangère fait appel à une stratégie qui préconise la nécessité de mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle (orale ou écrite) où on privilégie les documents authentiques comme supports de travail car l'objectif est d'arriver à établir une communication en cette langue est bien ancrée dans ce type de pédagogie.

L'approche communicative de l'enseignement des langues a donc mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni comme dans les méthodologies audiovisuelles, subordonné à l'oral. Ecrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques. Comme tout acte langagier, l'acte d'écriture s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques, et réalise une intention de communication. L'aspect socioculturel de la communication écrite mais aussi de l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en compte.

Reuter (2000 :p.26) montre qu'il est évident qu'un tel mode de travail pédagogique a des effets importants quant aux contenus et aux compétences. Des domaines spécifiques du français se trouvent plus « naturellement » convoqués que dans d'autres modes : tout ce qui concerne la pragmatique, l'énonciation, la communication (en fonction de l'importance et de la diversité des situations et de la socialisation…) ainsi que les différents types de textes correspondants à la diversité des tâches engendrés et assumées par les élèves (contrats, comptes rendus de séances, résumés, argumentaires…)

2.6.1-Spécificités de la communication écrite

La communication écrite se caractérise par l'absence du contact direct entre le scripteur et le destinataire. La communication est de ce fait différée. Etant donné cette absence le destinataire, l'émetteur d'un message écrit (le scripteur) ne peut pas contrôler l'effet de son message sur ce lecteur (widdowson (1981 :73). Ce décalage dans le temps et cette absence dans l'espace impliquent des contraintes spécifiques à la production écrite, c'est-à-dire, le texte écrit doit

être un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.

En contrepartie, celui qui écrit, n'étant pas en situation de dialogue, a le temps et la solitude pour lui de reformuler son message Blomig http://www.blomig.com/2007/06/12/loral-lecrit-et-internet parle de « possibilité d'exprimer plus précisément les sentiments, de prendre son temps pour le faire ». Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours sans être interrompu. Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte, voire de modifier son intention de communication. En l'absence des réactions immédiates du récepteur, il a toute latitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques. Ce recul possible vis-à-vis de son texte lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire (ce qui est impossible à l'oral).

Pourtant, la situation d'écriture est souvent très contraignante car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrit (la mystification de l'acte d'écriture selon l'expression de Reuter (2000 :16)) et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisants. Ainsi, le professeur devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation des apprenants.

Il y aura à l'écrit un transfert de compétences d'une langue à une autre (compétences transversales (Rogiers Xavier) (ibidem). Il semble, en effet, que les progrès en production écrite sont transférables d'une langue à une autre : ainsi, si les apprenants améliorent leur orthographe dans leur langue en langue étrangère, ils progressent également en orthographe dans leur langue maternelle. Ceci constitue un facteur de motivation pour l'apprenant.

La production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans l'écriture car les apprenants débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) ont des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langues maternelle (production de texte courts, syntaxe juxtaposée simplicité).

Ils perdent de vue le sens global de leur production en focalisant leur attention sur des détails orthographiques ou grammaticaux.

Il faut donc contrecarrer cette focalisation sur les formes de la langue écrite par une sensibilisation à la globalité du texte et, pour cette raison, il est indispensable d'exposer ces scripteurs à des textes riches et variés en guise d'activités de compréhension.

2.7-L'écriture dans la pédagogie de projet

L'une des recommandations majeures de l'approche communicative en ce qui est de l'enseignement de l'écrit se retrouve dans la pédagogie de projet. Elle concerne l'enseignement de la production écrite en passant par le biais de la lecture compréhension des textes de tous les types. Ce qui signifie que l'écrit est au centre des intérêts de cette pédagogie qui est, en fait, une pédagogie active qui fait passer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. En effet, l'apprenant est soumis de façon permanente et régulière à des exercices de production mais aussi à l'écriture longue en projet qui se déroule en groupe pendant une longue durée durant laquelle l'apprenant est exposé à une multitude de tâches d'écriture suivi de séances de régulation qui seront au service de la réalisation du produit final. Allaoua (1998 : 52) affirme qu' : « un projet doit permettre à des élèves de s'initier de apprendre de conduire une recherche personnelle en trouvant lui même une documentation qui correspond à son sujet, de conduire des interviews avec ses enseignants ou des camarades. »

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

socialisation des activités et des produits des groupes, de régulation (portant sur les relations) et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et, si possible, de l'école, ce qui doit contribuer à fonctionnaliser et à finaliser les activités. »

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

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

2.7.1-Apprentissage de la lecture compréhension

L'objectif est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. On ne vise pas la compréhension immédiate mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise à long terme donnera à l'apprenant l'envie de lire. Les séquences de la compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il

est important de réaliser régulièrement afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes qui aident à la compréhension.

Quelle est la démarche à suivre pour conquérir le sens du texte ?

C'est une démarche qui est connu par tous les professeurs de français depuis l'ancienne méthode de l'unité didactique qu'on trouvera également dans le nouveau document d'accompagnement du nouveau programme (2005 :18, 20) basé sur l'approche par les compétence.

Tout d'abord il est préférable de prévoir une phase préparatoire à la lecture du texte, c'est-à-dire une présentation du texte. Cette étape de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant et lui facilite l'entrée dans le texte. Cela lui permet de mobiliser ses connaissances extra-linguistiques, culturelles ou pragmatiques

Le document d'accompagnement (2005 :18,20) précise que la compréhension des documents écrits en FLE vise plusieurs compétences :

Première compétence de lecture : saisir l'information explicite (le para texte) ». Autrement dit il s'agit de pratiquer un « remue-méninge » sur le domaine de référence du texte en posant des questions sur les éléments périphériques du texte : observer la présentation du texte (photos, illustrations, titres, sous-titres, typographie, paragraphes, etc.), présenter des informations sur le texte (biographie de l'auteur, éléments socioculturels, contexte politique ou historique etc.). le document d'accompagnement du programme (2000 :18) montre que « l'observation du paratexte permet de formuler les hypothèses de lecture »

Deuxième compétence de lecture : l'analyse du texte

L'auteur du document d'accompagnement du programme (ibidem) insiste sur l' analyser l'acte de communication en repérant les marques de l'énonciation. Le repérage des indices « d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte »

Cette compétence d'analyse permet de repérer les différentes significatives, soit lexicales (par exemple classer les adjectifs positifs et négatifs dans les textes descriptifs) ou syntaxiques (recherches des articulateurs dans les textes argumentatifs) ou encore sémantiques (recherches des mots-clés) . elle permet aussi les repérages d'éléments plus structurels pour trouver l'architecture du texte. Par exemple dans les textes narratifs, il s'agira de retrouver les grandes articulations (exposition, intrigue, dénouement) ou bien la chronologie des évènements, ou encore des lieux. Enfin cette démarche n'offre pas seulement la possibilité de déterminer l'organisation explicite (type de texte, compréhension globale…), mais de découvrir l'implicite (2005 : 20).

Le choix de ces activités se fera en fonction du type de texte (quelques indices suffisent pour trouver les informations contenues dans une annonce immobilière, par exemple, tandis que la recherche des idées générales est nécessaire pour comprendre un article).

Cette activité doit être enfin couronnée par un moment d'évaluation : Même si l'enseignant apporte son aide pendant les recherches de l'apprenant, il attendra la fin des activités pour évaluer finalement ce qui a été compris. En effet, il faut éviter d'expliquer aux apprenants les mots ou les éléments inconnus en cours de lecture car cela les empêche de faire appel à leur capacité d'inférence.

Il est nécessaire de les laisser chercher et déduire le sens eux-mêmes, autant que faire se peut. En fin de parcours, l'enseignant infirmera ou confirmera les résultats trouvés par les apprenants en faisant alors référence au texte.

Il est préférable de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées. C'est alors que l'on pourra demander à l'apprenant un jugement critique si le texte est compris car l'évaluation de la compréhension est plus fiable et plus riche une fois les tâches terminées.

La compréhension de textes divers, dont les règles de fonctionnement auront été mises à jour, permet le réemploi de ces règles et débouche-si cela est jugé un bon objectif pour le groupe d'apprenants- sur la production personnelle écrite de textes, puisque lecture et écriture sont fortement liées.

2.7.1.1-Evaluation de la compréhension écrite

L'évaluation de la compréhension écrite est relativement aisée, si l'on garde à l'esprit quelques principes fondamentaux :

Premièrement, le support doit être un document authentique (Courtillon (2003 :45) car il constitue un espace réel de partage. En effet, il fait partie de la vie quotidienne des apprenants comme a été déjà évoqué (Reuter (2000 : 26), la socialisation des apprentissages). Ainsi, l'enseignant doit évaluer à partir d'une situation réelle.

Deuxièmement, la définition au préalable de l'objectif visé de l'évaluation permet de guider le choix et la hiérarchisation des questions demandées pour tester la compréhension du document choisi. L'auteur de l'article situé sur le site http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof02.htm intitulé **Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien** affirme que **«** Les objectifs facilitent l'évaluation car s'ils ont été atteints cela prouve l'efficacité de l'enseignement. Ils permettent l'évaluation de l'apprenant et de la méthode et méthodologie utilisées. »

Troisièmement, dans la perspective de l'apprentissage, la consigne ou les questions de compréhension doivent toujours apparaître avant la lecture du texte car tout lecteur lit avec un objectif et développe dans ce but des stratégies de lecture. Il s'agit de donner le droit aux apprenants à une lecture responsable et

réfléchie et la possibilité de développer leurs propres stratégies. Lors de la correction, l'enseignant fait émerger ces stratégies, différentes selon les apprenants, en les questionnant (repérage des mots-clés, des articulateurs du texte…). Cet échange peut permettre à des apprenants qui n'auraient pas bien compris un passage d'accéder à la compréhension grâce à l'une ou à l'autre des stratégies qui leur correspondent. La hiérarchisation des questions et des consignes répond à un choix logique par rapport au document : ordre chronologique.

Finalement, quant à la durée prévue, il est tout à fait logique bien veiller à ce que le temps prévu pour l'évaluation permette aux apprenants de répondre aux questions.

2.7.2-Apprentissage de l'expression écrite

Pour produire des textes il faut en avoir déjà lus et compris. Mettre l'élève en contact avec une variété de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui même des textes divers. Lors de cette activité, il y a des processus mentaux qui sont mis en œuvre qui sont extrêmement complexes. Les cognitivistes et les psycholinguistes (Hayes et Flowers 1980, Hayes 1996 et d'autres…) ont proposé plusieurs modèles qui présideraient à la production des textes. Ces modèles assez différents les uns des autres et parmi eux nous retenons ceux qui ont des implications pédagogiques. Ces modèles présentent toutefois quelques points de consensus :

L'acte d'écriture se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices

mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision très négligée dans la classe. Ces trois phases mettent en œuvre des opérations mentales qui concernent la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte (il s'agit de la compétence discursive) et les opérations qui concernent l'orthographe et la syntaxe (il s'agit de la compétence linguistique)

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

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

Mais il est important de faire rappeler que produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhensions écrites auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet. C'est à l'enseignant de rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur trois plan qui sont l'erreur comme un indice d'apprentissage, le paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue et

l'écrit comme lieu privilégié des transferts. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte et un acte de communication : il écrit dans un but particulier, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet d'expression écrite, comme le précise le document d'accompagnement (2005 :20) devra comporter :

« -l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ;

-les éléments de la situation de communication ;

-l'objet du discours. »

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

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

Les apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du projet. Il doit veiller à concevoir à côté des activités de structuration de la langue (ex : passage du discours direct au discours indirect dans le but est seulement de modifier le repérage spatio-temporel et le système des personnes) de véritables activités d'écriture (ex : passage du discours direct au discours indirect dans le but est une contraction de l'information. Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication).

2.7.2.1-Compétence de production écrite

Le programme officielle de 1AS vise à pousser l'apprenant à produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle c'est-à-dire à se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. Cela va le mener à mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Et faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs et le tableau suivant pris dans le programme (2005 :13) est un exemple pertinent qui illustre bien cette démarche:

capacités	objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) Activer des connaissances relatives à la situation de communication. Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. Faire un choix énonciatif

	Choisir une progression thématique Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, les énoncés au style direct et indirect Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	Produire des phrases correctes au plan syntaxique ; Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la compétence de l'écrit.
Réviser son écrit	Utiliser une d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. Définir la nature des erreurs : -mauvaise prise en compte du lecteur. -mauvais traitement de l'information (contenu) -cohésion non-assurée. -fautes de syntaxe, d'orthographe… -non respect des contraintes pragmatiques. Mettre en œuvre une stratégie de correction : -mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

2.7.2.3-Evaluation de l'expression écrite

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

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

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

2.7.2.3-Types d'évaluations

Evaluation diagnostique :

Il s'agit souvent d'une activité d'écriture qui est en fait un processus de mesure, de jugement puis de décision. Cette épreuve est construite autour d'une situation problème face à laquelle est soumis l'apprenant et dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs pour la résoudre. Caroline Veltchef et Stanley

Hilton (2003 : p.9) la définissent comme une activité qui est pratiquée en début d'apprentissage, elle remplit différentes fonctions. Elle permet de faire le point sur les connaissances acquises, elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances. Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant. Enfin c'est un des moyens pour l'évaluateur et les évalués de faire connaissances.

Evaluation formative :

Elle occupe une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage car elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permet de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela s'avère nécessaire. Elle facilite ainsi la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées, elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation et elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. Comme le notent Veltchef et Hilton (2003 :9), elle a pour but de guider l'apprenant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur objectifs. Elle fait de l'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation. Elle conduit à établir un contrat pédagogique clair par lequel les apprenant sont informés et s'approprient les objectifs d'apprentissage.

Evaluation sommative ou certificative :

Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente. L'évaluation certificative tel qu' elle est explicitée dans le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 :8) permet de faire le bilan des acquisitions sur une

séquence complète d'apprentissage. Elle permet de classer et de sélectionner les apprenants.

Nous avons souvent entendu dire que (Defays (2003 :173) l'évaluation sommative est l'occasion de la délivrance éventuelle de certifications et de diplômes mais dans le cadre du projet il faut comprendre que son rôle n'est pas de sanctionner l'apprenant mais, comme le précise le document d'accompagnement du programme de 1AS (2005 :8) , elle est surtout reconnue pour le rôle qu'elle joue dans le processus d'apprentissage grâce au recours aux critères qui permettent d'observer les éléments significatifs d'une réussite et qui englobent des objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Elle permet de faire le point à la fin de l'apprentissage ou d'un projet, de mesurer le degré de maîtrise de compétences attendues et de prendre la ou les décisions adéquates (régulation ou poursuite d'apprentissage).

Conclusion partielle

Cette partie nous a permis de comprendre que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la pédagogie de projet est une des implications de l'approche par les compétences, qui elle-même trouve ses fondements théoriques dans les approches communicatives et cognitives mais la caractéristique majeure de cette pédagogie de projet est qu'elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage très long en durée. C'est pourquoi on remarque des similitudes frappantes et indissociables quant à leur démarche didactique. Ainsi, l'apprentissage de la production écrite ne trouve sa place qu'à travers ces nouvelles perspectives. Nous voyons donc bien que depuis l'avènement de l'approche communicative qui est très sollicitée de nos jours dans les milieux scolaires s'est fixée comme objectif la communication et par conséquent elle privilégie l'enseignement du discours au détriment du code et le terme discours désigne dans l'approche communicative et selon le niveau d'apprentissage : une

lettre (amicale ou formelle) de remerciements, de réclamation, un compte rendu d'expérience, un résumé, une correspondance avec des internautes, un article pour un journal interne de l'établissement d'enseignement, etc.. En effet, ce qui importe, c'est le paramètre communicationnel qui est pris en compte : l'apprenant écrit dans un but à un lecteur particulier. La forme de l'écrit dépend de la situation de communication. Autrement dit, l'apprenant écrit quand on le met dans des situations de communication authentiques.

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

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

Partie 2

Aspect pratique

Chapitre 1

Programme de 1AS et apprentissage de l'expression écrite

Introduction

Le programme est un document très important, un outil pédagogique essentiel sans lequel le professeur se sentira égaré n'ayant pas de repères bien définis au préalable pour mener son action pédagogique et sans lequel aucun manuel scolaire ne verra le jour de manière méthodique et efficace. Dans ce chapitre notre travail va se focaliser sur l'analyse du programme scolaire de français de 1AS, conçu, il y a quelques années selon l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, en vue de montrer si l'apprentissage de l'expression écrite trouve une place privilégiée parmi les autres activités, de voir également si toutes les activités sont agencées de façon à faciliter l'apprentissage de l'expression écrite.

Pour parvenir à cette fin nous verrons tout d'abord le profil d'entrée et le profil de sortie en 1AS pour savoir si le programme insiste sur les pré-requis de l'apprenant en expression écrite avant d'entamer son contenu. Ensuite, nous dégagerons les fondements théoriques pour les mettre en relation avec les approches didactiques desquelles s'inspire ce programme ; c'est-à-dire, quelles sont les approches didactiques qui entrent en jeu dans l'enseignement du français langue étrangère ? Autrement dit, prend-il en considération les nouvelles théories d'apprentissage des langues et de l'écriture ? Nous étudierons la méthodologie et les stratégies suivies par ce programme en vue de montrer si elles sont exprimées de manière explicite pour aider le professeur à les mettre en œuvre. Par ailleurs, les compétences à installer chez les apprenants dans le domaine de l'écrit sont-elles clairement exprimées dans ce programme ? Puis les activités de l'écrit, répondent-elles aux besoins des apprenants pour acquérir cette compétence de produire des textes écrits ? La pédagogie de projet est-elle définie dans ce programme ? Et permet-elle l'apprentissage de l'expression

écrite ? Les séquences d'apprentissage sont-elles disposées de manière à favoriser l'apprentissage de l'écriture et la rédaction du projet de l'élève ? Et nous terminons par l'évaluation de l'écrit. Sur quel type d'évaluation insiste le programme ? Et quel est son rôle dans l'acquisition des techniques de l'expression écrite ?

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

1-Description du document

Ce programme est un document composé de trente et une pages. Il a vu le jour dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire. Il s'inscrit dans une logique de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

De la finalité de l'enseignement du français, du profil d'entrée et de sortie en 1AS, en passant par le cadre théorique, les compétences et les contenus jusqu'au glossaire, tels sont les éléments constitutifs de ce programme .

Dans le Préambule, les concepteurs de ce programme citent les raisons qui ont donné naissance à ce programme (les changements profonds que connaît notre pays et le monde) et fixe les objectifs de l'enseignement de la langue française et la nouvelle démarche. En fait, ce n'est plus l'enseignement mais l'idée d'apprentissage. Ce dernier aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux.

Les auteurs de ce document, définissent les finalités de l'enseignement du français qui font partie indissociable des finalités de l'ensemble du système éducatif qui sont la formation de citoyen responsable capable de raisonner et de critiquer, l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, l'accès au savoir par

la maîtrise de cet outil de communication, la sensibilisation aux technologies modernes de la communication, etc.

Ils fixent le Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire qui vise, entre autre, l'acquisition d'une maîtrise suffisante de la langue qui permet de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, l'utilisation de la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale, etc. Ainsi l'objectif terminal pour le cycle est :

Produire un discours écrit ou oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Ils, précisent le Profil d'entrée en 1ere AS pour les apprenants qui doivent avoir certaines capacités dans le domaine de l'oral et dans le domaine de l'écrit en compréhension comme en production.

La même démarche que pour Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire où on attendra à ce que l'apprenant ait acquis des compétences d'interprétation des discours écrits et oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.

La production d'un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

La production de textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, expriment un point de vue ou bien raconter des évènements fictifs ou en relation avec le vécu.

Les fondateurs de ce programme décrivent le cadre théorique qui retient les courants didactiques suivants :

- l'approche communicative et la Linguistique de l'énonciation
- Le cognitivisme
- L'approche par compétences

On consacre une partie importante pour définir Les compétences où on définit chaque compétence celle de la lecture, de la production à l'écrit et celle de la production à l'oral

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

Les pratiques discursives et les intentions communicatives sont autour de trois points essentiels : les discours (exposer pour donner des informations sur des sujets divers, dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre, argumenter pour défendre pour réfuter un point de vue), la relation d'événements (relater un événement en relation avec son vécu, relater un événement fictif) et l'expression de son individualité (le fait poétique).

Les objets d'étude sont les textes de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre ouverte, le fait divers la nouvelle, les poèmes et les chansons, les textes et les images. Ces chapitres sont suivis des notions clés qui les concernent.

Les techniques d'expression sont : le plan, la prise de notes, l'exposé oral, le résumé, la lettre personnelle, la lettre administrative, le CV et la fiche de lecture.

En ce qui concerne la thématique le tableau présente deux volets à savoir les langues (orales, écrites et image) et l'homme et son environnement (univers urbain et rural), les loisirs : voyages, sports, évasions, défis…, les transports, les métiers).

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

Enfin dans la dernière partie, on présente :

La Démarche d'enseignement/apprentissage en expliquant la méthodologie et les stratégies de l'enseignement/apprentissage, Situations d'enseignement/apprentissage. Et les moments d'évaluation à savoir :

-Diagnostique.

-Formative.

-Certificative.

Pour l'utilisation des moyens didactiques, le programme revoie de temps à autre le professeur :

- au Manuel scolaire
- au Document d'accompagnement du professeur qui explicitera davantage beaucoup de points du programme
-aux documentations audio-visuelles.

Enfin, on présente un Glossaire contenant des notions nouvelles pour beaucoup de professeurs et qui sont indispensable pour la mise en œuvre de ce programme. Il a donc pour but de favoriser la compréhension du programme.

2- Analyse du contenu du document

2.1-Profil d'entrée en 1AS et le profil de sortie à l'issue se la 1AS

Nous remarquons que dans le domaine de l'écrit l'objectif final de l'apprentissage de l'écriture est fixé. Par exemple à la page 6 :

« ***Objectif terminal d'intégration (pour le cycle)***

produire un discours écrit relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité). »

Pour cela les auteurs de ce programme expliquent ce que l'apprenant doit être capable de faire avant d'entamer l'apprentissage de la production écrite en 1AS. Ils recommandent à l'élève de posséder un certains nombre de compétences de lecture et de production.

Par exemple, page 6

« *En lecture, l'élève est capable de :*

- *distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,*
- *de retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif des énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs*
- *d'interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.* »

« *En production, l'élève d'être capable de :*

- *rédiger une lettre pour convaincre,*
- *étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,*
- *Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit*
- *traduire une image en énoncé argumentatif.* »

Le programme de 1AS précise également les compétences de lecture et d'écriture visée au terme de l'apprentissage de la première année secondaire. Les exemples que nous gardons pour illustrer ce constat se trouvent à la page 7.

« ***Objectif intermédiaire d'intégration (1AS)***

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*** »

A ce niveau, nous enregistrons l'apprentissage de la dimension communicationnelle de l'écrit. ce principe est propre aux approches communicatives. Puis la mise en œuvre d'un modèle renvoie à ce que préconise

Moirand (1979 :9) « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »

Ainsi, les compétences de l'écrit sont clairement définies dans ce document officiel. Les autres exemples de la même page sont :

« *interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.* » page 7

« *produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.* » page 7

Nous pouvons conclure que la production écrite est l'une des priorités majeures que le programme préconise. Que l'élève ait des pré-requis concernant le domaine de l'écrit est une condition sine qua non pour pouvoir entamer le contenu de l'écrit de la première 1AS, c'est-à-dire, les fins vers lesquelles tend ce programme ne se réaliseront que si des conditions préalables sont réunies.

2.2- Fondements théoriques du programme et la production de l'écrit

Le programme de 1AS adopte comme référence théorique la linguistique de l'énonciation, le cognitivisme et l'approche par les compétences.

Pour mieux aider les professeurs à comprendre les fondements théoriques, les concepteurs exposent brièvement aux pages 8 et 9 les principes fondamentaux des notions su-citées

Pour la linguistique de l'énonciation, l'écrit est pris en charge en tenant compte des marques d'énonciation qui existent dans le texte qui permettent de déterminer « le contexte de l'énonciation » c'est-à-dire le temps et le lieu de la production du texte, « les modalités d'inscription du scripteur et du destinataire dans le texte », « l'opacité ou la transparence d'un texte », « le degré

d'objectivation d'un discours », « la focalisation » sur l'objet le scripteur ou le destinataire. On insiste surtout sur la compétence de communication avec ses composantes linguistique, textuelle, sémiotico-sémantique, situationnelle et pragmatique (voir page 8). C'est la notion que privilégie l'approche communicative. En d'autres termes c'est le paramètre communicationnel qui est pris en charge dans la production de l'écrit. Ce concept de communication est bien explicité dans chapitre1 de la partie théorique. Ensuite, le cognitivisme qui considère la langue comme une construction intellectuelle. Ainsi l'apprentissage de l'écrit se déroulera dans des situations de conflit cognitif, de déséquilibre cognitif, l'élaboration de structures de connaissance progressive et enfin l'approche par les compétences qui vise à installer des compétences entre autre celle de la production écrite.

Cet aperçu rapide de théories nous permet de comprendre que le programme est ancré dans les approches didactiques modernes qui attachent une place privilégiée pour l'apprentissage de la production écrite en tenant compte de sa dimension communicationnel et des contraintes cognitives relatives à l'apprentissage et à l'acquisition. Autrement dit, on s'inspire surtout de l'approche communicative et des approches cognitives de l'enseignement des langues qui favorisent l'idée de l'apprentissage entre autre celui de l'écriture. Nous déduisons que ce programme vise donc l'accès à une compétence complexe de la communication : il ne s'agit pas d'enseigner le français mais à communiquer en français et pour ce qui concerne notre travail le français écrit.

Dans l'approche communicative, l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en ouvre des structures linguistiques et réalise une intention de communication. L'aspect socioculturel de communication écrite mais aussi l'aspect individuel et affectif du scripteur et affectif du scripteur sont pris en considération.

Selon Reuter (2000 : 58) l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, de savoirs, de représentation, de valeurs d'investissements et

d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.

2.3-Méthodologie et les stratégies

Elles sont clairement exprimées. Surtout aux pages 26, 27 et 28 où on décrit de manière très explicite la démarche du projet qui permet d'installer une des compétences qui nous intéresse dans notre recherche ; Celle de l'écrit.

Ce programme privilégie la démarche du projet : les apprenants de 1AS auront obligatoirement à réaliser trois projets collectifs au cours de l'année. Ces projets doivent être négociés au préalable par les apprenants avec le professeur. Citons à titre d'exemple le suivant :

« *réaliser une campagne d'information sur les rapport hygiène/santé (en milieu urbain ou rural) à destination des élèves de l'établissement* » p 26

Ensuite, les objectifs de chaque projet sont fixés. Par exemple,

« *Ce projet vise à :*

transférer les savoir-faire acquis par l'étude des discours expositifs et des dialogues (production de questionnaires à exploiter) ;

créer des passerelles entre les différentes disciplines (sciences naturelles, géographie humaine) pour le recueil d'information.

Faire prendre conscience des comportement négatifs de chacun. » p 26

Nous évoquerons à ce niveau, les compétences transversales traitées dans le chapitre précédent qui montrent que l'approche par les compétences insiste sur l'interdisciplinarité.

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

I-la conception

-l'évaluation diagnostique

II-la réalisation

-l'évaluation formative

-l'évaluation certificative

Les concepteurs de ce programme précisent, à la page 27, en quoi consiste chaque étape, le rôle que joue le professeur dans chacune de ces parties ainsi que celui des apprenants. Nous déduisons que ces principes sont en rapport étroit avec ce que nous avons développé dans la première partie de cette recherche à savoir les principes de l'approche par les compétences et la conception de projet.

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

2.4-Compétences

Le programme de 1AS définit dans les pages 10, 11, 12, 13, 14 les compétences qui concernent le domaine de l'écrit à savoir la compétence de lecture et la compétence de production de l'écrit.

La compétence de lecture consiste à comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à un discours. Selon l'approche communicative il faut accéder au sens du texte avant de passer à la production La compétence de production à l'écrit consiste à produire un texte en relation

avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Pour la compétence de lecture, les capacités et les objectifs d'apprentissage sont énumérés de manière nette et détaillés ainsi que l'évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé en proposant une grille comprenant les critères d'évaluation, les indicateurs et les objets d'étude.

Par exemple, les capacités de lecture retenues dans ce document sont :

« *savoir se positionner en tant que lecteur* **»** ;

« *anticiper sur le sens d'un texte* » ;

« *retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte* » ;

« *retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte* » ;

« *élaborer des significations* » ;

« *réagir face à un discours* » (2005 :10,11)

Autres exemples qui concernent les objectifs d'apprentissage, nous citons ,entre autre, ceux de la première capacité :

- « *Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances…)*
- *Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective …)* »

Cette aspect montre que si l'apprenant veut apprendre la production écrite, il lui faut d'abord acquérir la compétence le la lecture. C'est ce que recommandent les partisans de l'approche communicative mais aussi les tenants de l'approche cognitive et de l'approche par les compétences.

Les concepteurs de ce programme proposent une évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé. Ils mettent au point une grille d'évaluation qui préconise le respect d'un nombre de critères auxquels doit répondre le résumé du texte.

Même démarche pour la compétence de production écrite, elles énoncées aux pages 13 et 14.

Par exemple, les capacités concernent :

« ***la planification de la production au plan pragmatique et au plan du contenu*** »p13

« ***l'organisation de la production*** »p13.

« ***l'utilisation de la langue de façon appropriée*** » p13

« ***la révision de l'écrit*** » p14

Cette disposition (planification de la production, organisation de la production, l'utilisation de la langue de façon appropriée et la révision de l'écrit) nous rappelle les modèles qui émanent des travaux des spécialistes de la psychologie cognitive, notamment les modèles cités dans la partie théorique à savoir les modèles de HAYES et FLOWERS en 1980 et de HAYES en 1995 la planification, la génération du texte et la révision.

Les objectifs d'apprentissage sont également cités dans les détails. Par exemple la page 13:

- « *mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication,*
- *faire progresser les informations en évitant les répétitions et les contradictions,*
- *assurer la cohésion du texte par l'emploi pertinent des temps et par l'établissement de lien entre les informations,*
- *insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect,*
- *assurer la présentation (la mise en page) selon le type d'écrit à produire.* »

En ce qui est de la cohérence du texte Lorraine Pépin (2001: 31) pose les conditions nécessaires à la réalisation de la cohérence textuelle et les moyens de satisfaire à ces conditions dans le tableau qui suit :
(cf. Pépin (2001 : 31)

Conditions à la réalisation de la cohérence textuelle	**Les moyens de satisfaire à ces conditions**
1- Avoir le souci du lecteur.	1- Donner un lecteur réel qui rétroagit sur les productions.
2- Pouvoir s'auto évaluer.	2- Entraîner à un style de lecture où l'on apprend à lire ce qui est dit réellement et non pas ce que l'on devine ou croit deviner qui est dit.
3- Etre en mesure de se concentrer sur la cohérence.	3- La rétroaction (moyen 1) et la lecture critique (moyen 2) sont orientées vers l'appréciation exclusive de la cohérence textuelle.

Le contenu des objectifs nous permet de dégager l'impact de l'approche communicative dans la conception de ce programme où l'on vise la compétence de communication avec ses composantes. Même le type de productions qui sont en relations avec les différents objets d'étude comme la production du résumé de textes, de la lettre personnelle, de la lettre administrative… relèvent de la perspective de l'approche communicative qui insiste sur l'acquisition des savoir-faire écrits fonctionnels. Pour avoir ce savoir-faire l'apprenant doit comprendre

l'organisation de ces types d'écrits dans une perspective pragmatique et culturelle en fonction du type de destinataire auquel le texte est destiné.

Concernant les grilles d'évaluation, si la présence de la grille d'évaluation de lecture sont présentes, les grilles d'évaluation de la production écrite font défaut. La raison de cette absence s'explique dans document d'accompagnement (2005 : 13-17) dans lequel elle abondamment explicites aux pages13, 14, 15, 16,17. Ce sont des grilles d'évaluation de la production des textes qui concernent la vulgarisation scientifique, l'interview, l'argumentation, le fait divers et la nouvelle.

Nous pouvons donc dire que les compétences de lecture compréhension et de production écrite sont clairement définies. Elles répondent aux besoins des apprenants en matière d'apprentissage de la production écrite car dans le domaine de l'écrit on insiste que sur les activités de compréhension des textes écrits et sur les activités de productions écrites. Nous voyons bien que l'on prend en considération les nouvelles théories d'apprentissage des langues qui encouragent l'apprentissage de la production écrite par la lecture.

Ce principe relatif à l'apprentissage de l'écriture par le biais de la lecture est une spécificité de l'approche communicative qui procède à l'apprentissage de l'expression écrite en passant par la lecture d'une multitude de textes supports c'est-à-dire d'amener l'élève à acquérir des savoirs et savoir-faire dans le document de l'écrit. Pour Janine Courtillon (2003 : 85) savoir lire est un programme qui comporte deux volets : entraîner à comprendre tous les aspects de la signification d'un texte et à en retenir les informations principales pour pouvoir les réutiliser ; savoir écrire, c'est-à-dire transférer les savoirs acquis de la lecture à l'écriture. Ce savoir peut se subdiviser en : savoir décrire, savoir raconter, savoir argumenter.

2.5-Activités de l'écrit

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

Le programme de 1AS met en valeur, au sein d'une séquence, les interactions entre lecture et écriture et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention communicative :

Ces niveaux sont :

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

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

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

Les activités de production sont données dans un tableau synoptique (page 17) puis traités de façon détaillée dans les tableaux relevant de chaque objet d'étude (pages 18-25).

En observant le tableau synoptique, nous remarquons que les techniques d'expression écrite sont présentées de manière à ce que l'enseignant puisse faire un choix selon l'objectif qu'il veut atteindre. Les techniques sont : le plan, la prise de notes, le résumé, la lettre personnelle, la lettre administrative, le C.V et la fiche de lecture. Les intentions communicatives et les formes discursives sont préalablement définies ainsi que les objets d'étude et la thématique en précisant les notions clés de chaque type de discours. Puis dans les tableaux qui relèvent de l'objet d'étude on expose les différents niveaux d'apprentissage de la langue qui permettent de s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention de communication :

Ces niveaux sont le discours (la situation d'énonciation, la modalisation, la dimension pragmatique), le texte (les problèmes liés à la cohésion) et la phrase (les problèmes morpho-syntaxiques) puis on propose des exemples d'activités de l'écrit. Pour les cinq objets d'étude suivis de savoir-faire méthodologiques.
A titre d'exemple les activités de l'écrit proposées dans la vulgarisation scientifique.

« - *L'identification du texte*

- *Le repérage d'énoncés explicatifs dans un texte*

- *La complétion d'un texte par les articulateurs manquants*

- *Le résumé d'un texte par suppression des…*

- *La reformulation de définitions, des reformulations, des commentaires éventuels, etc. et c'est pareil pour le reste des objets d'étude…* » P19

Il parait donc clair que l'objectif est de soumettre constamment l'apprenant à des activités de l'écrit qui sont variées et concernent des thèmes variés en rapport avec la vie quotidienne comme l'homme et son environnement, l'univers urbain et rural, les loisirs (voyages sports, évasions, défis, …) les transports, les métiers. Ces thèmes ont pour but de susciter la motivation chez l'apprenant.

Les activités de l'écrit se font en relation avec des objets d'étude qui sont très bien définis qui sont les textes de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre ouverte, le fait divers, la nouvelle.

Ces activités se font selon des intentions communicatives et des pratiques discursives comme exposer pour donner des informations sur divers sujets, dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre, argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue, relater un événement en relation avec son vécu ou relater un événement fictif.

Et les savoirs, savoir faire et savoir être sont déterminés pour chaque type de production. En fait, des notions clés pour l'apprentissage de l'écrit spécifique

à chaque type de l'écrit. autrement dit, l'approche par les compétences se base sur la mobilisation des ressources de l'apprenant pour accomplir les tâches définies dans le programme.

Nous déduisons aussi qu'à travers ces pages, le programme met bien l'accent sur la valeur communicative de l'écrit. Autrement dit, il vise à installer la compétence de communication avec ses composantes linguistique (amener l'apprenant à être capable d'interpréter des textes écrits et à produire de l'écrit en utilisant convenablement le code linguistique pour communiquer par l'écrit), sociolinguistique (amener l'apprenant à être capable d'interpréter et à produire des discours écrit en fonction d'une situation de communication), socioculturelle(amener l'apprenant à être capable d'interpréter des textes écrits et de produire de l'écrit qui contiennent des faits culturels liés à la situation de communication), référentielle(il s'agit d'amener l'apprenant à être capable de comprendre et de produire de l'écrit dans différents domaines d'expérience et en relation avec la situation de communication) et stratégique.

2.5.1-Activités de l'écrit et objets d'étude

la lecture du tableau synoptique et des autres tableaux pages 17, 18,19,20, 21, 22, 23, 24, 25 on s'aperçoit que dans chaque objet d'étude les activités de l'écrit visent certains objectifs. En effet, D'après les informations du tableau synoptique avec les contenus des apprentissages aux niveaux discursifs, textuels et phrastiques, les types de supports que l'on propose, les types d'activités de l'écrit que l'on suggère et le savoir méthodologique que l'on recommande , nous pouvons déduire que l'on vise à faire comprendre à l'apprenant par les activités de l'écrit, la spécificité, le fonctionnement et le discours dominant de chaque type de texte. Il s'agit de montrer que les différents types de discours se manifestent sur plan linguistique, textuel et discursif sous diverses manières. Ces trois plan sont inventoriés de manière précise. Exemples (voir pages 18,19)

2.5.1.1-Remarque importante

D'après les types d'activités proposées en lecture compréhension et en production écrite, l'apprentissage de la production écrite est fortement ancré dans les approches didactiques les plus récentes à savoir l'approche communicative, l'approche cognitive et psychocognitive et l'approche par les compétences.

L'apprentissage de l'écriture par le biais de la lecture est une particularité de l'approche communicative. En effet, il s'agit d'appréhender le texte en repérant tous les éléments de significations qui y sont contenus, son organisation, ses particularités discursives, textuelle et phrastiques …etc. pour pouvoir en produire d'autres

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

Les activités de l'écrit ne sont que des implications pédagogiques du travail de Hayes et Flowers qui a permis de mettre au point des modèles psychoconitifs. En effet, il n'y a aucun chapitre qui néglige le travail sur la structure du texte, sur les unités de signification de chaque type de texte et sur le code linguistique. Cela correspond évidemment aux processus cognitifs d'écriture qui sont la planification et la génération du texte et la révision. Comme le soulignent

Defays (2003 : 253) qui nous rappelle qui décomposent les trois étapes de la production d'un texte au cours de laquelle le scripteur mobilise plusieurs types de connaissances et de compétences sur le plan référentiel (concernant le sujet abordé), lexical, syntaxique, discursif et textuel : «

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

2.5.2-Types d'activités de production proposées dans le programme

Nous notons que dans le programme les types d'activités de l'écriture peuvent être relevés, comme nous l'avons déjà vu, à travers les contenus de chaque objet d'étude parce qu'elles sont détaillées et présentées de manière spécifique en fonction de chaque type de texte, toutefois elles sont regroupées de manière globale dans le document d'accompagnement du programme où nous avons enregistré deux types d'activités : des activités de sélection et des activités d'organisation.

2.5.2.1-Activités de sélection

Ces activités sont proposées dans le document d'accompagnement (2005 :21). Les sont numérotés comme suit :

1) « La rédaction d'un sujet qui a été à la base de la production d'un apprenant »;

Ce genre d'activité vise à doter l'apprenant de la capacité de synthétiser ce qu'il a lu pour pouvoir produire un sujet qui est à la base d'une production de l'élève.

2) « La lecture de sujet suivie d'un questionnaire testant la capacité de l'apprenant à « baliser » sa recherche d'information (sélection d'information dont il peut disposer en fonction de la situation qui lui est proposée) ;

3) La sélection dans un ensemble d'arguments proposés de ceux qui auront plus d'impact auprès de tel ou tel destinataire » ;

Ces deux types d'activités visent l'aspect pragmatique de l'écriture à savoir convaincre un destinataire ou sélectionner des informations en fonction d'une situation bien déterminée

Selon la vision cognitiviste, elles visent à doter l'apprenant d'une capacité de la génération du texte.

4)« L'identification des erreurs, dans des productions des apprenants et rémédiation. »

Ce dernier point entre dans le cadre de l'évaluation en cours de formation c'est-à-dire l'évaluation formative ou ce genre d'exercice fait partie intégrante de l'apprentissage et à ce titre exploitable à la fois par l'enseignant et par l'apprenant pour éclaircir les aspects encore flous et progresser dans l'apprentissage. Puisque ce genre d'activité jouera le rôle de l'évaluation formative, le traitement de l'erreur est un moment crucial.

Nous pouvons donc dire, que ces activités relèvent des deux phases de l'écriture à savoir la génération du texte et la révision.

2.5.2.2-Activités d'organisation

Ces activités sont proposées dans le document d'accompagnement (2005 :21). Les exemples sont présentées comme suit.

1) « L'identification du plan d'un texte » ;

2) « L'élaboration d'un plan détaillé » ;

L'identification d'un plan de texte se fait grâce au repérage d'indices qu'offrent les textes comme les articulateurs logiques, les indicateurs de temps…l'activité de compréhension consiste à dégager les unités de sens contenus dans le texte permet à l'apprenant d'élaborer un plan détaillé.

Proposer à l'apprenant l'élaboration d'un plan détaillé, cela veut dire qu'il doit appréhender la spécificité organisationnelle de chaque type de texte.

3) « La reconstitution d'un texte puzzle » ;

Ce genre d'activité entre dans le cadre de la logique des activités citées ci-dessus.

4) « La production d'un texte cohérent en tenant compte des phénomènes de reprise qui assurent le lien entre les paragraphes » ;

Selon Lorraine Pépin (2003 : 2) l'unité du texte « doit réunir trois conditions essentielles, dont l'expression est fortement contrainte par la linéarité du discours : La cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés. »

5) « La rédaction de la suite d'un récit dont la première partie a été donnée au passé composé ou au passé simple (choix du mode d'énonciation) ;

Le passage du passif à l'actif et vice versa (changement du thème au rhème)…etc. »

Toutes ces activités d'organisation mettent en jeu les trois phases d'écriture ou comme disent les psychocogntivistes les processus d'écriture qui sont la planification, la génération du texte et la révision. Ainsi ces activités sont en rapport avec les deux premières phases et non avec la dernière celle de la

révision (qui est pris en charge dans le premier groupe d'activités(les activités de sélection.

2.6-L'écrit dans le cadre de la pédagogie de projet

Le programme explique-t-il ce qu'est la pédagogie de projet, sa démarche, la place de l'écrit dans cette pédagogie ?

En exposant la démarche du projet, une activité centrale d'écriture de longue durée est mise en exergue. Et toutes les activités proposées par le professeur sont intégrées de façon à aider l'apprenant à réaliser ce travail. Il constitue la performance à travers laquelle se manifestent les compétences développées et le lieu d'intégration des acquis.

Ainsi, les techniques d'expression écrite comme le plan, la prise de notes, le résumé… (Voir tableau synoptique page 17) sont au service de la réalisation du projet qui consiste à exposer des informations sur divers sujets qui concernent les textes de vulgarisation scientifique, le dialogue et l'argumentation au service de la rédaction de la lettre personnelle ou administrative.

En réalité, la démarche du projet est expliquée dans la partie « méthodologies et stratégies » mais à vrai dire la pédagogie de projet et sa démarche sont encore plus explicitées et plus détaillées dans le document d'accompagnement où on définit le projet dans sa globalité comme l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer plusieurs compétences définies dans le programme.

La démarche du projet se déroule en deux phases : conception et réalisation. Une étape de la négociation et celle de la rédaction (voir la rubrique

qui traite de la démarche). Alors que les séquences facilitent l'atteinte de cet objectif.

les grilles d'observation des attitudes des apprenants pendant le déroulement du projet (2005 :6) proposées ne constituent qu'un atout d'évaluation supplémentaire pour l'enseignant (fonctionnement du groupe (planification de l'activité, la gestion du temps de la réalisation de l'activité, la mobilisation des connaissances en fonction de l'activité et la prise des initiatives) l'interaction dans le groupe(la négociation du rôle de chaque apprenant, la coopération et le partage des connaissances avec le groupe, l'acceptation du principe de la co-évaluation) et le résultat (le produit final et sa correspondance avec les objectifs de l'activité, le fonctionnement du groupe en synergie)

2.6.1-Séquences

Si le programme définit la notion de projet, sa démarche, son point de départ et son terme, il ne délimite ni les contenus spécifiques de chaque séquence, ni les objectifs de chaque séquence. Ce qui est mentionné est seulement : « le projet s'organise en séquences » avec définition des objectifs de manière générale.

Si le programme énonce en bloc les objectifs d'apprentissage qui concerne chaque objet d'étude, le manuel scolaire définit avec précision les objectifs de chaque séquence qui sont bien réparties à l'intérieur de chaque projet.

Mais d'une manière générale et d'après la description du cheminement d'une séquence nous pouvons dire que l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités essentielles parce qu'à l'intérieur de chacune d'elle beaucoup d'activités de l'écrit sont prévues pour l'acquisition de la compétence de la lecture compréhension et la compétence de la production écrite. Nous pouvons

déduire également que ces activités de l'écrit doivent être au service de l'activité centrale de rédaction celle de la réalisation du projet de l'élève.

La séquence permet la hiérarchisation des apprentissages puisque, comme il a été évoqué, on ne peut pas apprendre tout d'un seul bloc ; il faut donc étaler les contenus à apprendre sur des séquences d'apprentissage. Partant de ce principe la séquence permet donc de favoriser l'apprentissage de certain aspect de la production écrite et par conséquent elle est au service de la réalisation de la tâche majeure de l'écriture celle du projet de l'élève.

2.6.2-Intérêts de la pédagogie de projet

Les avantages de la pédagogie de projet sont multiples. Comme le souligne l'auteur de l'article « les intérêts de la pédagogie de projet » http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/La%20%C3%A9dagogie%20du%projet.doc la pédagogie de projet présente plusieurs avantages.

La pédagogie de projet permet :

-le décloisonnement des disciplines. Le programme de 1AS (pages 3,4) incite les enseignants s'ouvre à l'interdisciplinarité.

-le dépassement de la fragmentation des actions. « Le meilleur exemple est la production de l'écrit : l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire seront abordés en même temps et non de façon isolée. »

-l'encouragement de l'apprentissage. On insiste sur le rôle de l'enseignant qui doit encourager les élèves à réaliser leur tâche d'écriture (projet).

-la motivation. Elle est assuré par l'emploi de supports variés. Par exemple, pour étudier l'interview, le programme cite à la page 20 des supports qui peuvent motiver l'apprenant : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse.

-la création de conflits cognitifs.

« *Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des structures cognitives* »P9

-le développement des capacités méthodologiques de l'apprenant. Par exemple à la page 13 et 14, les concepteurs du programme insiste sur les capacités de planifier et d'organiser la production écrite, d'utiliser la langue de façon approprié et de réviser son écrit. Autres exemples : les savoir-faire méthodologiques page 19.

2.7-Evaluation de l'écrit

Trois types d'évaluation sont retenus dans ce programme (pages 27, 28) à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative. L'évaluation diagnostique située avant la phase de la réalisation, l'évaluation formative intervient pendant le déroulement du projet et l'évaluation certificative clôture le processus des apprentissages du projet.

Tout d'abord, le premier type d'évaluation est diagnostique. Sa place importante dans ce programme qui précise son moment (début d'apprentissage c'est-à-dire avant même de rentrer dans cet apprentissage) et son rôle (mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé). Les auteurs de ce programme montrent à la page 27 que les résultats de cette évaluation permettront à l'enseignant de définir des objectifs supplémentaires et de trouver les activités pour les atteindre ou de faire au contraire l'économie de certains objectifs s'il s'avère que les apprenants sont déjà dotés d'un savoir-faire. Autrement dit, il s'agit de délimiter les objectifs, de décider sur quoi va se centrer l'action didactique, de décider quelles activités ou quels exercices seront à privilégier. Les résultats de l'évaluation diagnostique devraient permettre à l'enseignant de concevoir sa propre progression après l'exploration des domaines de problèmes qu'il aura recensés.

D’après le programme(2005 :27), l’évaluation formative a pour but l’amélioration de la qualité des décisions relatives à l’enseignement/apprentissage en prenant en compte les erreurs, en régulant et en adaptant le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages et ce pour renforcer et augmenter les réussites.

Centrée sur l’apprenant, elle est un dialogue particulier et permanent entre celui-ci et l’enseignant. Elle permet d’une part à l’enseignant, en faisant appel à un jugement basé sur des données ou des observations recueillies au préalable, de prendre des décisions de régulations indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. D’autre part, elle permet à l’apprenant de prendre conscience, de ces travaux, des démarches et procédures utilisées pour les réaliser.

Aussi l’enseignant doit-il s’efforcer, pour que la remédiation soit efficace, de :

-décomposer le savoir-faire dont la maîtrise est insuffisante,

-chercher la cause des échecs et repérer les besoins par l’analyse des travaux écrits, ainsi que l’observation des élèves en séance plénière, en travail de groupe, en travail individuel, lors des études, etc.

L’évaluation fonctionne le plus souvent comme un élément régulateur de l’apprentissage de l’écrit, elle fournit des informations à l’apprenant et à l’enseignant et permet à ce dernier de construire la progression et organiser la remédiation. Celle-ci ne peut se limiter à la simple répétition des stratégies mise en place dans la phase d’apprentissage. On cherchera ensuite à mettre en œuvre des stratégies d’apprentissages différentes de celle qui, une première fois, n’ont pas abouti.

Comme le montre la page 28, l’évaluation certificative est un moyen d’informer l’apprenant et l’enseignant sur le degré de la maîtrise de la langue. Elle intervient à la fin d’un apprentissage complètement terminé (en fin de projet)

Des grilles d'évaluation de l'écrit sont également proposées dans ce programme : l'évaluation de la compréhension de l'écrit et celle de la production de l'écrit.

La grille d'évaluation de la compréhension de l'écrit est donnée à la page 12 du présent document qui présente plusieurs formes pour évaluer la compréhension écrite à savoir la présentation des réponses à un questionnaire à la fin ou avant, l'élaboration d'un plan simple ou détaillé, le résumé d'un texte écrit ou la complétion d'une grille de compréhension. Nous remarquerons plus loin que les deux premières formes ne sont pas matérialisées dans le manuel de 1AS alors que les trois dernières sont largement utilisées fréquentes.

Puis il suggère une grille d'évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Exemple de grille d'évaluation page 12

Critères	*Indicateurs*	*Objets d'étude*
Volume de la production	*Selon la densité de l'information (le 1/3 ou le 1/4 du texte initial)*	
Pertinence	• *Respect du choix énonciatif.* • *Respect des mots clés du texte.* • *Sélection des informations essentielles*	*-Récit : réduction de l'information au schéma narratif*
Organisation	• *Respect de l'organisation du texte* • *Respect du nombre des paragraphes du texte.*	*-Argumentation : Informations limitées à la thèse et aux arguments.*

Reformulation	• *Au niveau syntaxique :* - *Juxtaposition plutôt que subordination.* - *Nominalisation.* - *Emploi des deux points (:) pour expliquer.* • *Au niveau lexical :* - *Mots expressions permettant de synthétiser.* - *Eviter la reprise de phrases du texte.*	*-Vulgarisation et interview : Noyau informatif et à retrouver par suppression des reformulations, exemples et définitions…*

Remarque : le volume du résumé de texte

Selon beaucoup de spécialistes, il est recommandé de le réduire au quart de sa longueur tandis que dans ce document, une autre alternative est proposée : celle de le réduire au tiers de sa longueur

Cette grille est une référence importante vers laquelle l'enseignant à recours pour réguler la production des élèves, de vérifier si les apprenants ont compris le texte

Les grilles d'évaluation de la production écrite par objet d'étude ne figurent pas dans ce programme mais l'enseignant est orienté vers le document d'accompagnement où elles sont très explicites. Les critères sont le volume de la production, la pertinence des idées, l'organisation du texte et l'utilisation du code linguistique avec définition des indicateurs pour chaque critère (voir annexes)

L'auto évaluation est donc une étape essentielle dans le processus d'apprentissage de la production écrite car la prise de conscience par l'apprenant de ses progrès, de ses difficultés et ses lacunes en écriture passe par sa capacité à s'auto-évaluer.

Commentaire

Il paraît évident avec de telles procédures (l'évaluation, diagnostique, formative et certificative ainsi que la proposition de grilles d'évaluation et de la production écrite), le programme de 1AS respecte bien la démarche de la pédagogie de projet telle qu'a été décrite dans le chapitre 2. Il s'inscrit pleinement dans l'approche par les compétences qui recommande à l'enseignant d'installer des compétences chez les apprenants et de les amener à s'auto-évaluer. A ce niveau nous voyons bien l'une des particularités de l'enseignement moderne qui fait en sorte à ce que l'élève se prend en charge dans son propre apprentissage entre autre la vérification de ses acquisitions en compréhension et en production écrites.

Conclusion partielle

En conclusion on peut dire que le programme de 1AS est un document qui permet de progresser dans le domaine de l'écrit car il insiste sur les pré-requis que l'apprenant doit avoir avant d'entamer le contenu du programme de la 1AS en qui concerne le domaine de l'écrit. Ces savoirs et savoir-faire antérieurs concernent la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit. Il prend également comme base théorique les approches modernes dans lesquelles la production de l'écrit est l'une des visées de l'apprentissage des langues comme l'approche communicative (l'apprentissage de la production écrite par la lecture) qui insiste sur l'aspect communicationnel de l'écrit et la psychologie cognitive (l'apprentissage de l'expression écrite s'inspire des modèles de Hayes et Flowers qui rendent compte des processus mentaux qui interviennent pendant l'acte de production) qui comme nous l'avons vu dans la partie théorique attachent une priorité à l'apprentissage de la production écrite en fournissant des modèles qui mettent en évidence les processus de production. Ainsi nous avons

constaté que la méthodologie et les stratégies d'apprentissage sont bien définies ainsi que les compétences qui concernent l'acquisition de l'écrit. Nous pouvons dire que la démarche du projet est bien explicitée dans ce programme. Ainsi, son contenu peut suffisamment combler les besoins de l'apprenant en matière de production car les activités qu'on propose sont agencées de manière à aider les apprenants à se prendre en charge pour apprendre les techniques de productions écrites. Ces techniques et ces activités sont au service de la production du projet individuel ou collectif. Enfin les procédés d'évaluation présents dans ce type de pédagogie conduisent l'apprenant à renforcer ses connaissances discursives, textuelles et phrastiques pour optimiser son travail rédactionnel.

Chapitre 2

Rôle du manuel scolaire de 1AS dans l'apprentissage de l'expression écrite

Introduction

Le manuel scolaire est un personnage si familier de l'espace classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction. Puisque nous nous intéressons de près à l'expression écrite, il doit certainement avoir un rôle primordial dans l'apprentissage et l'acquisition des techniques de l'écriture. C'est ce que nous allons voir dans ce chapitre où notre tâche consiste à analyser le manuel scolaire de français des classes de 1ASLettres dans le but de montrer s'il accorde à l'activité de production écrite la valeur qui lui revient dans le cadre des nouvelles méthodologies afin de dégager ses points forts et ses insuffisances dans l'acquisition de cette activité.

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

production facilitent la réalisation du projet globale. Enfin, nous étudierons les sujets proposés à l'évaluation des activités de l'écrit en vue de juger si les activités d'évaluation proposées dans ce manuel permettent d'améliorer les productions des apprenants.

1. Description des activités de production écrite du manuel

1.1. Description générale

Le manuel de français de première année secondaire est un outil didactique adaptable selon des activités spécifiques que le programme préconise aux filières de 1AS qui sont issues de la restructuration de l'enseignement secondaire général et technique.

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

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

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

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

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

Le manuel propose également des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et/ou collectifs. Ces situations sont en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Elles se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des

activités dans différents domaines. Leur objectif est l'installation ou le développement d'une compétence de communication.
Pour les auteurs de ce manuel, les supports proposés à la lecture et à l'analyse se veulent en adéquation avec le niveau attendu des élèves ayant eu une scolarité normale.

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

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

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

Le manuel scolaire de français de 1ASL est organisé autour d'un certain nombre d'activités qui prennent en considération les quatre habilités à savoir : la lecture et l'écriture ; l'écoute et la parole. Il comprend trois projets :

Projet 1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.
Projet 2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
Projet 3 : écrire une petite biographie romancée.

Ces projets son organisées en séquences structurées autour d'objets d'étude selon des intentions communicatives bien définies au préalable. Ces objets d'étude sont en nombre de cinq : 2 chapitres dans le premier projet (la vulgarisation scientifique, l'interview) ; un chapitre dans le 2ème projet (le discours argumentatif) et deux chapitres dans le 3ème projet (le fait divers et la nouvelle).

Voici le sommaire pris de la page3 du manuel qui explicite ce qui a été avancé :

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). La communication, l'environnement, la ville	Séq 1 : contracter des textes (P.5 à 25) séq 2 :résumer à partir d'un plan détaillé (P.26 à 42) séq3 : 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) les métiers	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (P.69 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.67 à 120) Les loisirs	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 : écrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	séquences	Techniques d'expression
4-relater un évènement en relation avec son vécu	Le fait divers (P.121 à 150). La sécurité, les transports.	Séq 1 : Relater objectivement un évènement (P.121 à 133). Séq 2 :s'impliquer dans la relation d'événement (P. 134 à 143)	Le résumé La fiche de lecture
5-relater un événement fictif.	La nouvelle (P.151 à 192). L'homme et la mer.	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).	L'essai.

La démarche est la suivante :

Chaque projet prévu dans le programme est définit selon des intentions communicatives. Ce sont ces intentions de communication qui ont déterminé, le découpage en séquences.

Le nombre de séquence est déterminé en fonction des critères suivants : la complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour l'élève. Ainsi le premier et le dernier projet sont envisagés en trois séquences. Le deuxième et troisième en deux séquences

Il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours pour déceler l'intention communicative du locuteur (ou du scripteur) en tant que destinataire d'un discours d'une part, et rendre perceptible son intention de communication en tant que producteur de discours d'autre part.

1.2. Description des activités de l'écrit

Elles sont essentiellement des activités de lecture/compréhension et des activités de production écrite. En effet, à l'intérieur de chaque séquence on a prévu un certain nombre de textes (4 ou 5) pour établir une progression dans le renforcement de la compétence de compréhension et de la compétence de l'expression écrite et permettre, en classe, des activités suffisantes pour mener l'élève vers une maîtrise de l'analyse ou la production d'un discours.

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

Une fois, Cette « mise au point » faite, c'est à dire une pertinence du discours relevée, l'on passe à une activité de production écrite pour mettre

l'élève devant une situation-problème et lui permettre d'opérationnaliser les acquis en compréhension.

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

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

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

2. Analyse du manuel scolaire

2.1-Grille d'analyse du manuel scolaire de 1.A.S.L

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

Le manuel doit répondre aux besoins des apprenant dans le domaine de production écrite.

	oui	**non**
Le manuel scolaire propose des activités de l'écrit en nombre suffisant		
Le manuel scolaire propose des activités d'écriture diversifiées		
Il propose des activités qui suscitent l'intérêt des apprenants		
Il propose des activités de compréhension de l'écrit		
Il propose des activités d'expression écrite		
Il propose des activités de lectures qui sont nécessairement suivis d'activités de production.		
Il propose des activités de langue qui aident l'apprenant à améliorer sa rédaction		

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

	Oui	Non
Il propose des supports qui tiennent compte du rapport communicationnel entre scripteur et lecteur-apprenant		
Il propose des consignes qui comportent une situation de communication		
Il respecte les choix théoriques (linguistique de l'énonciation, approche communicative, approche par les compétences)		

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

	oui	**non**
Il propose des activités qui sont au service de la réalisation du projet		
Il propose des séquences qui aident les apprenant à rédiger leur projet		

Le manuel doit proposer des pistes d'évaluation des acquis

	oui	**Non**
Il propose des activités d'évaluation diagnostique		
Il propose des activités d'évaluation formative		
Il propose des activités d'évaluation certificative		
Il propose des grilles d'auto-évaluation de la production écrite aux apprenants.		

2.2-Diversités des activités de l'écrit

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

Les textes supports sont aussi bien variés au plan de la thématique que de la typologie. Sur le plan thématique, les sujets concernent des domaines comme la

communication, l'environnement, la ville, les métiers, les loisirs, la sécurité, les transports, l'homme et la mer…comme c'est mentionné dans le programme (2005 : 16) : « les thèmes proposés en 1AS aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l' « ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps »

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

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

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

Les activités de production sont également diversifiées et en nombre suffisant : des rédactions de résumés de textes ou des productions de

paragraphes, de chapeaux ou de petits textes en relation avec l'objet d'étude ou thèmes.

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

« - repérer les situations les plus intéressantes par rapport aux élèves, à leurs modalités d'apprentissage, aux contenus, aux compétences, au moment, etc.

« - pouvoir les reproduire selon les besoins ou les transférer » ;

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

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

2.3- Activités de l'écrit et motivation

2.3.1- les activités de lecture

Tout d'abord, l'authenticité est une caractéristique très préconisée par l'approche communicative en raison de ses effets positifs sur l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et comme le souligne Janine Courtillon (2003 :54) « faire en sorte que le texte ne soit pas un « texte-prétexte », mais un texte véritable, vraisemblable, sinon vrai, intéressant par son contenu (une situation où il se passe quelque chose, un texte écrit d'où on retire des informations) est une nécessité. »

Nous voyons clairement que les concepteurs de ce manuel de 1AS tentent de tenir compte de ce critère en proposant des activités de lecture sous forme de documents authentiques. En effet, il s'agit de textes extraits de la presse (locale et étrangère, notamment française comme le Monde et le Figaro), des

encyclopédies, des revues, des différents ouvrages de la connaissance, de magazines, d'encyclopédie pour jeunes, de textes didactiques, des lettres de romans, de nouvelles, de recueils de poèmes, de fables, des BD (extraits d'œuvres appartenant à la littérature locale d'expression française mais surtout celle qui appartient à la littérature française c'est-à-dire celle des natifs) .

Logiquement tout cela contribue à motiver les élèves à essayer de comprendre ces contenus pour les raisons suivantes: D'une part, dans beaucoup de documents authentiques l'apprenant est en relation étroite avec la langue authentique : C'est le français tel qu'il est utilisé par le scripteur natif ou le scripteur francophone. Cela permet à l'élève d'imiter plus facilement la langue réelle des français natifs. D'autre part, le choix des thèmes qui sont en relation avec notre vécu quotidien contribuent à susciter de la curiosité chez l'apprenant pour lire attentivement et mieux comprendre. Des thèmes comme la communication, l'environnement, la ville, les métiers, les loisirs, la sécurité, les transports, l'homme et la mer sont des sujets qui concernent de plus près le quotidien de l'apprenant.

Nous avons noté également l'utilisation de certains textes de presse ou narratifs ayant pour intitulé des titres qui ont une fonction incitative pour la lecture du texte comme

« *je me présente, je m'appelle squelette* » P37,

« *le saviez-vous ?* » P42

« *la population d'Alger au XIXeme siècle* » P45

ou des chapeaux comme aux pages 69 et 73

« *dans le cadre d'une recherche visant à déterminer les caractéristiques d'une catégorie de travailleurs, un sociologue s'est entretenu avec un certain nombre de jeunes agriculteurs. Un de ces entretiens enregistrés a été transcrit le voici :* »

« *Rendez-vous pris avec Smaïn, dans sa loge, au théâtre du gymnase, à Paris. Ambiance cosy et conversation drôle, parfois émouvante, une*

heure avant le lever du rideau. », Les titres en gras des faits divers pages comprises entre 123 et 139 ou des titres intrigants comme le « le K »

Cependant, il est à signaler que beaucoup de textes sont sans titre. Généralement le titre annonce le thème du texte ou constitue parfois son idée générale. L'omettre, c'est enlever un élément périphérique essentiel à l'apprenant pour anticiper la compréhension du texte

Ce qui est motivant aussi ce sont les lettres personnelles, administratives, les CV, les dialogues ou les échanges transcrits à l'écrit ou simplement les échanges écrits.

Ce qui est aussi motivant, ce sont les illustrations qui accompagnent parfois des textes et qui aident à la compréhension. Il s'agit de photos, d' images, de cartes géographiques, de dessins…mais il est essentiel de noter que la quasi-totalité de ces textes ne sont pas illustrés ce qui aurait pu être un élément important du paratexte qui peut aider des apprenants de langues étrangères à la compréhension du texte surtout pour des apprenants en grande difficulté à deviner le contenu du texte.

Selon Reuter (1996 :91) il faut prendre en compte des savoirs et des savoirs-faire des élèves en matière car cela participe à la construction de la motivation et du sens des activités. Cet auteur (1996 :91) nous met en garde si l'enseignant agit autrement car les conséquences seront désavantageuses entre autre nier ce que les élèves sont capables de faire.

2.3.2- Activités de production

La quasi-totalité des activités de production qui suivent l'analyse des différents textes peuvent être motivantes parce qu'elles sont intégrées dans des situations de communication authentiques. On demande souvent aux apprenants de rédiger autour de ce qui les impliquent directement dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire c'est l'aspect pragmatique de la communication écrite qui est

pris en charge. La rédaction du résumé, de la prise de notes, des différents types de lettres.

Par exemple, dans l'activité de production de la page 30 on met l'apprenant dans une situation qui décrit une réalité très connue dans la vie qui l'entoure, celle du gaspillage de l'eau pendant la toilette. On lui demande de faire un travail d'écriture complexe qui consiste à tenir le discours explicatif dans un dialogue qui sera vêtu d'une autre forme d'intention, celle du conseil.

« *Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance (ex : il laisse le robinet ouvert pendant qu'il se lave les dents). Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse. Inspirez-vous des idées de ce texte et de la forme du premier discours page 13.* »

Dans l'activité de production de la page 89 :

« *Retrouvez les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme. Rédigez ce dernier* » ;

ou encore dans l'activité de la page 116 :

« *Rédigez une lettre au président de la fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que « certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes* » ;

Il s'agit vraiment de l'aspect pragmatique de l'écriture ; suite à l'analyse d'une lettre personnelle, on amène l'apprenant à trier les informations essentielles puis faire des transformations pour passer d'un style d'écriture à un autre style. Le contenu de cette activité est en rapport direct avec la vie de tous les jours.

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

2.4- Activités de compréhension de l'écrit

Comme il a été évoqué dans la partie théorique, selon la démarche de l'approche communicative l'apprentissage de l'écriture dépend obligatoirement du nombre des textes déjà lus, c'est-à-dire l'acquisition des techniques d'expression écrite passe inéluctablement par l'acquisition de la compétence de la lecture compréhension. Ainsi, cette démarche est clairement adoptée dans ce manuel de sorte qu'on trouve des textes destinés à la lecture compréhension suivis le plus souvent d'une activité de production écrite. Cependant, elle reste incomplète dans la séquence 1 du projet 2 « Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue » où les activités de production qui suivent les textes sont totalement absentes. Mais elle est présente en fin de cette séquence dans l'évaluation formative à la page104, dans laquelle on présente un texte lacunaire dont le thème est la ceinture de sécurité (les avantages et les inconvénients de la ceinture de sécurité) et on demande à l'apprenant de le compléter par les articulateurs logiques qui manquent puis de le résumer. Il est certain que par cet exercice nous comprenons qu'il s'agit de travailler dans cette séquence les structures que peut prendre le discours argumentatif, mais cela ne nous empêche pas d'avancer que les exercices d'expression écrite ont fait défaut dans cette partie.

2.4.1- Questionnaires

Tous les textes supports proposés à travailler l'activité de lecture compréhension sont accompagnés de questionnaires. L'objectif est clair, c'est d'aider les apprenants à comprendre le texte d'une part et le professeur à préparer son cours d'autre part car Selon Christian Baylon (1989 :p13) lire c'est percevoir directement des significations, ni des lettres ni des mots, ni des syllabes mais des significations et que « comprendre un énoncé consiste

essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation.

Mais cette disposition (questionnaires qui sont donnés après les textes) est présente dans les anciens manuels de français qui s'inscrivait dans la logique de l'enseignement. Aujourd'hui avec l'apparition de la notion de l'apprentissage beaucoup de spécialistes préconisent que la consigne ou les questions de compréhension apparaissent toujours avant le texte parce que tout lecteur lit avec un objectif qu'il développe dans ce but des stratégies de lecture. On doit donc laisser aux apprenants ce droit à une lecture responsable et réfléchie, et la possibilité de développer leurs propres stratégies. Evidemment, si les apprenants éprouvent des difficultés, c'est au professeur d'intervenir pour faire émerger ces stratégies, différentes selon les apprenants, en les questionnant (repérages des mots-clés, des articulateurs du texte…). Cet échange peut permettre à des apprenants qui n'auraient pas compris un passage d'accéder à la compréhension grâce à l'une ou l'autre des stratégies qui leur correspond. La hiérarchisation des questions et consignes répond à un choix logique par rapport au document : ordre chronologique.

Revenons maintenant aux questionnaires qui suivent les textes supports où nous relevons deux types de questions :

a) les questions portent sur le **paratexte** dans la partie **« observation »**. Ces questions permettent de développer les capacités d'anticipation, de réorganisation des textes, d'élaborations de significations et d'évaluation) et faire réfléchir les apprenants sur le rapport image-texte.

Par exemple, pour l'analyse du texte sans titre de la page 9, on propose dans la partie « Observation » les questions suivantes :

- Observez le paratexte (les éléments qui sont autour du texte) et la disposition spatiale du texte.
- De quel genre de document ce texte fait-il partie ?
- Quel est le métier du scripteur (celui qui a écrit le texte) ?

- Comment appelle-t-on le document iconique qui accompagne le texte ? De quoi ce document est-il composé ?
- Quelle est la situation de communication ? (Qui, quoi, comment, où, quand ?)

Ce genre de questions a pour objectif de comprendre les premières informations qu'offre ce texte sur le genre de document sur le scripteur et sur la situation de communication. Analyser l'acte de communication consiste à retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Les indices de l'énonciation sont les déictiques qui désignent leur référent directement par un ancrage dans la situation de communication (les pronoms je/tu, les adverbes de temps et de lieu qui ne trouvent leur signification que par rapport à la situation d'énonciation).

b) des questions qui portent sur **l'analyse du texte,** dans la rubrique **« lecture analytique »**

Elles permettent d'appréhender le texte dans sa dimension structurelle, discursive. Celles du lexique, de la syntaxe et de l'orthographe rendent compte du type du discours présent dans chaque texte ainsi que les marques de l'énonciation…etc. A titre d'exemple, des questions portent sur l'organisation « faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie. »p.11 ; ou

« Relevez les mots qui organisent le texte ; dans quelles parties les trouvez vous surtout ?

Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?

Comparez le premier et le dernier paragraphes. Que remarquez-vous ? Justifiez l'emploi de « donc ». »P100.

Des questions qui portent sur la ponctuation mettant en relief le discours explicatif comme

« Étudiez les signes de ponctuation utilisés dans le texte :
Les deux points (:) ont-ils toujours la même valeur ?
Quelle est l'utilité des tirets dans le premier paragraphe ?
Classez les expressions mises entre parenthèses selon qu'elles servent à reformuler, à donner un exemple, une précision ou à apporter une explication.
Quelles indications donnent les contenus des parenthèses sur l'idée que se fait le scripteur des destinataires de son texte ? Aurait-il utilisé ces parenthèses pour des destinataires plus avertis ? » P.11

2.4.2- Caractéristiques des textes supports

La difficulté de compréhension ressentie souvent par beaucoup d'apprenants à l'égard des textes supports proposés à la lecture, dans les années passées, nous amène à réfléchir sur un certain nombre de critères de choix pour voir s'ils sont pris en considération ou non :

Les textes supports sont-ils longs ? Sont-ils lisibles ? C'est-à-dire accessibles au niveau des apprenants ? Sont-ils conformes aux objectifs visés et à la thématique ? sont-ils authentiques ?

Après une lecture minutieuse du manuel, nous avons pu enregistrer que la majorité des textes choisis pour ce livre ne sont pas longs sauf la nouvelle « le K » qui est présentée en parties étalées sur trois séquences. L'objectif est sûrement d'amener les apprenants à lire les textes longs et de les initier à la lecture des romans plus tard. Ils sont clairs et lisibles soit sur le plan qualité de l'écriture ou facilité du vocabulaire. Tout cela les rend plus accessibles aux apprenants de 1ASL (les apprenants qui ont eu une scolarité normale depuis le l'école primaire jusqu'au la quatrième année moyenne.)
Nous remarquons aussi que même ces textes sont choisis en fonction de leur opportunité par rapport aux objectifs visés et en fonction de leur thème.

Les textes proposés peuvent être intelligibles pour des apprenants d'une langue étrangère dans la mesure où le critère d'authenticité est relativement pris en compte (des textes dont le thème est en rapport avec notre quotidien). Sur le plan formel les auteurs ont parfois eu à pratiquer des modifications et des retouches sur certains d'entre eux pour les rendre plus accessibles. En effet, en consultant les références des textes nous voyons que certains textes ont subi des adaptations diverses car cela est reconnaissable dans les références de beaucoup de textes comme « *d'après D.Mataillet, d'après René Lespes, d'après I.Asimov,…*»

Mais, mais cette adaptation va à l'encontre avec le principe de l'authenticité des textes. Cela constitue un écart par rapport à ce qui est préconisé par l'approche communicative. Les concepteurs de ce manuel ont beau éluder ce qui entrave la compréhension du texte dans sa forme, sa thématique et pour atteindre leurs objectifs visés, ils oublient que ce genre d'opérations empêchent souvent l'apprenant d'être en contact direct avec la langue authentique.

2.4.3- Analyse des textes

Par la foison des textes supports proposés pour l'activité de la lecture compréhension, il s'agit d'amener l'apprenant à lire les textes tout en leur faisant acquérir une « méthode » ou des stratégies de lecture qui le rend autonome dans la « conquête » du texte.

La pratique des textes dans cette optique doit permettre de dégager les articulations du texte comme dans le chapitre de vulgarisation scientifique par exemple. Nous remarquons que cette l'objectif est clair : il s'agit de permettre de rattacher des idées secondaires à une idée directrice, de faire apparaître les rapports qu'entretiennent ces différentes idées entre elles. L'analyse fait découvrir les intentions du scripteur par l'étude des faits de langue investis dans

le discours. Elle amène l'apprenant à s'interroger sur l'opportunité des formes de discours par rapport à ces intentions, sur la validité des énoncés par rapport au thème du discours, sur le type de destinataire visé, aux explications avancées sans juger le texte. Nous pouvons dire que les questionnaires proposés ciblent ces aspects en priorité et visent à installer ainsi une méthode d'approche des textes.

Cette analyse et la manipulation des données contenues dans les supports permettent de « faire le point » pour fixer les notions à retenir et à réinvestir dans les activités de production écrite. Par exemple dans la page 12 l'analyse du texte aboutit à cette rubrique qui permet de retenir ce qui est essentielle pour comprendre la structure d'un texte de vulgarisation scientifique et pour préparer l'apprenant à la production écrite : celle de résumer ce genre de texte. En voici un exemple pris dans la page12 :

Faites le point

Recourir aux schémas est un procédé efficace qui permet de distinguer l'information essentielle des informations accessoires, de prendre des notes rapidement, de mieux mémoriser.

Puis :

Savoir-faire

Dans la perspective du résumé, on peut, après une compréhension du texte, supprimer les exemples, les éléments entre parenthèses et conserver l'information sous-forme de schéma.

Cette démarche serait bénéfique pour les apprenants car cela devrait les mener à produire de l'écrit de manière efficace dans la mesure où la

compréhension les spécificités des modèles proposés les aideraient considérablement à devenir des scripteurs capables de transmettre le message en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent.

2.5- Activités de production écrite

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

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

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

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

2.5.1-Types de productions proposées dans ce manuel

Nous remarquons nettement que les activités de productions prennent différentes formes. Nous avons pu les rassembler en quatre groupes essentiels. Ces productions consistent à réduire des textes, à amplifier des passages, à transcoder ou à élaborer des textes.

a)Travail de réduction de texte (par contraction ou par résumé). En effet beaucoup d'activités de ce genre de production sont proposées dans presque tous les chapitres. Nous retenons quelques exemples :

« *Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples* »P17

« *Résumez le texte par suppression de tous ce qui n'est pas indispensable.* »P22

Il s'agit dans ces deux exemples à amener l'apprenant à repérer les énoncés explicatifs les exemples et les reformulations.

« *Réécrivez le texte de Michelet pour ne conserver que l'information (rendez le texte objectif)* »P32

Il s'agit de supprimer les commentaires et les traces de la subjectivité.

« *Résumez les quatre derniers paragraphes du texte en commençant par : les raisons qui donnent naissance à des établissements. Vous ferez suivre cette phrase d'une liste énumérative avec une nominalisation du premier terme après le tiret* »P44

Il s'agit d'amener l'apprenant à réduire le texte en utilisant une des techniques de la condensation : la nominalisation.

« *Résumez chaque texte pour n'en garder que l'information « objective ». Restituez cette information de façon personnelle.* »p49

Ce type d'entraînement à pour visée d'amener l'apprenant à apprendre la reformulation, c'est-à-dire, utiliser ses propres phrases et non de reproduire celle de l'auteur.

« *Rédigez le résumé du texte à partir de votre plan. Faites un effort de reformulation* »P50

Cette activité intervient vers la fin, c'est à dire dans la séquence 3. A ce niveau l'apprenant est soumis à une véritable production écrite.

Nous pensons que cette gradation dans l'apprentissage d'une production écrite est très bénéfique pour l'apprenant car nous avons souvent vu des activités qui pourraient provoquer un choc psychologique tel que demander à l'élève de produire sans passer par des étapes préalables. En effet, ce manuel offre cette possibilité d'apprentissage de l'écriture : après une phase préparatoire (des exercices d'entraînement sur les technique de la réduction). L'élève passe à une phase importante (la compréhension parfaite du sujet) qui lui permet d'élaborer un plan du texte. Cette étape lui permet de rédiger son résumé en restituant ses informations du texte de manière à respecter sa structure mais en utilisant son propre style.

« *Vous vous documentez sur la vie dans les grandes villes pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de sa longueur* » p59

Cette activité de production vient couronner tous les apprentissages qui concernent la technique de la rédaction du résumé du texte dans sa dimension complexe. Autrement dit à ce niveau, le résumé d'un texte de vulgarisation scientifique doit se faire en tenant compte des ses spécificités (l'objectivité, les procédés explicatifs (à supprimer ou à condenser…), son mode énonciatif…etc.

Nous déduisons que l'apprentissage de la technique du résumé se fait de manière graduelle : la contraction des textes pour éliminer les exemples et les informations accessoires les marques de subjectivité, entre autres, pour n'en garder que les informations essentielles, des manipulations qui permettent de condenser des informations et de reformuler les phrases d'un texte, résumer à partir du plan du texte pour faire comprendre à l'élève qu'il doit restituer les idées du texte selon l'ordre de leur apparition dans le texte original. Enfin, Résumer en fonction d'une intention de communication, c'est-à-dire, on met en valeur l'aspect pragmatique de cette activité. Ce passage par étapes permettra à l'apprenant de maîtriser les astuces de cette activité d'expression qui est considérée comme une activité complexe.

b) Des productions qui portent sur l'expansion de textes par introduction de phrases ex : ajouter des définitions) par insertion d'énoncés (énoncés au style direct, énoncés descriptifs, exemple etc.). ce genre d'activité est fortement présent au niveau des trois projet. Voici quelques échantillons :

« *Donnez la définition des écritures phonétiques en commençant par : « les écritures phonétiques sont*…. »P12

« *Définissez par d'autres moyens les écritures iconiques.* » P12

Il s'agit d'un exercice de reformulation des deux définitions. Par cette activité d'entraînement à l'écrit, on prépare l'apprenant à maîtriser une des techniques du résumé du texte qui est la reformulation.

« *Dans cette interview, seules les réponses ont été conservées. A vous de retrouver les questions qui ont été posée* » P76

On pousse l'apprenant à étudier les réponses pour pouvoir retrouver les questions qui les ont amenées

« *Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos* »P110

Ces procédés d'expression font appel à la connaissance des procédés explicatifs par exemple et les outils qui permettent de les rédiger

Le passage du discours direct au discours indirect dont le but est une contraction de l'information. Il s'agira dans ce cas de transmettre du sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication

c) Passage d'un code à un autre code.

En effet dans ce manuel ce genre d'exercice existe qu'il s'agisse du passage d'un code iconique vers un code oral ou le contraire d'un code iconique vers un code écrit. Pour nous ce qui nous intéresse est le domaine de l'écrit, la

production de l'écrit plus précisément, nous nous intéressons aux activités d'écritures qui émanent des opérations de transcodage comme le passage d'une BD ou d'un diagramme au texte écrit. Mais ce que nous découvrons c'est la rareté de ce type d'exercices dans ce manuel. Nous n'avons enregistré que trois exemples :

« *Rédigez un texte pour expliquer la transformation du lait en produits laitiers à quelqu'un qui n'a pas vu le schéma…* »P36

« *…proposez une version écrite de cette BD* »P52

« *Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati « le chef » rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.* »p172

d) Elaboration de textes.

Il s'agit de production tout court de textes en relation avec les objets d'étude et selon une intention de communication.

En effet, On demande aux apprenants de rédiger le résumé du texte de vulgarisation scientifique et des textes explicatifs

« *Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité* »P12 ;

De produire de l'argumentation :

« *Rédigez une lettre au président de la fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que « certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes* »P116 ;

De produire un fait divers comme à la page 132 :

« *Rédigez un fait divers d'après les informations données dans le texte ci-dessus, et les consignes qui suivent :*

Employer les temps qui conviennent à ce type d'écrits ;
Donnez les circonstances de temps et de lieu dans le corps du fait divers ;
Inventez le nom d'un journal et donnez-lui la date du 22 janvier 1914 ;
Créez un chapeau qui résumera l'événement ;
Donnez un titre au fait divers. »P 132 ;

D'écrire des lettres personnelles ou administratives comme c'est le cas aux pages 88 et 89 ; de réaliser des interviews comme à la page90 :

« *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).* »P90 ;

De rédiger des textes descriptifs

« *Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176* » p174 ;

Et d'écrire des récits

« *Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet pour raconter la même histoire* »P162

« *....Rédigez votre récit en quinze lignes. Il devra contenir un (ou des) énoncé(s) descriptif(s) et un (ou des) passage(s) écrit(s) au style direct ou au style indirect* » P187

2.5.2- Eléments qui assurent l'efficacité aux productions écrites

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

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

2.5.2.1- Production des textes de vulgarisation scientifique

Nous enregistrons que le premier projet (la vulgarisation scientifique) vise la familiarisation avec le discours de vulgarisation scientifique pour écrire des textes qui apparaîtront sur des panneaux. C'est pourquoi, la production de résumés est l'activité d'écriture privilégiée.

Dans les activités de production du résumé, on apprend aux élèves à respecter le volume texte à savoir le quart du texte.

« vous vous documentez sur la vie dans les grandes villes pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de sa longueur » P58

ou au tiers du texte :

« *Résumer le texte au tiers de son volume de manière à mettre en évidence les caractéristiques des villes du Tiers Monde.* »p47

Un autre point important qui est pris en compte dans les activités de productions : celui de rédiger de manière à restituer les idées du texte de manière pertinente en respectant le choix énonciatif du texte, en sélectionnant les informations essentielles, en utilisant le présent de l'indicatif et en supprimant les marques de subjectivité :

« *Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples* »P17

« *Résumez chaque texte pour n'en garder que l'information « objective » .Restituez cette information de façon personnelle* »p49

« *Réécrivez le texte de Michelet pour ne conserver que l'information* »p32.

« *Contractez ce texte en supprimant tous les éléments qui ne sont pas indispensables(exemples, adjectifs qui ne déterminent pas les noms, redondances)* »p47.

Ensuite, se soucier de l'organisation du texte en respectant les enchaînements logiques et en utilisant les procédés d'énumération pour organiser le texte, en employant un réseau anaphorique adéquat pour assurer la cohésion du texte

« *rédiger le résumé du texte à partir de votre plan, faites un effort de reformulation* » P50

« *Reconstituez le texte suivant qui vous est donnée dans le désordre. Basez-vous sur les articulateurs logiques, les reprises nominales, les antonymes pour retrouver les différentes parties qui le composent. Trouvez un titre au texte reconstitué* »p33.

Enfin de s'intéresser à la bonne utilisation de la langue en utilisant un lexique adéquat, des structures syntaxiques correctes, en reformulant des informations et en utilisant une ponctuation correcte.

« *Réécrivez le texte de manière à mettre en évidence les critères de comparaison établis par le scripteur (assurez la mise en page en utilisant des tirets comme procédés d'énumération).* »p53.

« *Rédigez un paragraphe dans lequel vous justifierez cette affirmation du texte « les nouvelles se transmettent rapidement.* »p27

Cette dernière permet d'utiliser les structures syntaxiques qui permettent de justifier comme la cause.

2.5.2.2- Production de l'interview

En ce qui concerne l'interview, il s'agit de produire un dialogue à visée informative pour un lecteur déterminé, avec des changements d'interlocuteurs en tenant compte du volume qui est fixé à cinq répliques par interlocuteur (les répliques qui concernent les changements d'interlocuteurs)

« *Imaginez un dialogue entre un(e) adolescent(e) et sa mère sur le même thème que de cette fable. Ce dialogue devra comporter quatre répliques par interlocuteurs* »p77

« *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).* »p90

En ce qui concerne la pertinence des idées par rapport au thème, on insiste sur la pertinence des réponses par rapport aux questions posées, en respectant de la référence situationnelle, en prenant en charge le statut de l'interlocuteur.

« *d'une interview, seules les réponses ont été conservées. A vous de retrouver les questions qui on été posées* »p76.

Ensuite, l'organisation textuelle (l'utilisation des formules d'ouverture et de clôture, du questionnement comme moyen de séquentialisation du texte, des moyens pour introduire les changements des interlocuteurs.

« Rédigez sous forme de texte prescriptif et en employant le mode impératif les devoirs d'une jeune fille selon le texte »p80

« *A partir de « un homme bien éduqué… » Et en vous appuyant sur les changements de thèmes et de propos tout au long du texte, retrouvez les endroits où on aurait pu poser des questions. Imaginez ensuite*

qu'une journaliste étrangère à notre culture ait interviewé une adolescente de ce village sur l'éducation des jeunes filles. Rédiger l'interview » p80

Enfin, l'utilisation adéquate de la langue en employant correctement des phrases interrogatives, l'emploi correct de l'impératif, l'emploi adéquat du lexique relatif au thème et l'utilisation d'une ponctuation correcte.

2.5.2.3- Production du texte argumentatif

Pour la production de l'argumentation, En réalité ce chapitre se caractérise par l'absence totale des activités de production écrite. Ce qui est proposé est uniquement des activités qui concernent surtout la compréhension de modèles de ce type de textes. Elles concernent la planification (pour montrer à l'apprenant : la prise de position, l'inventaire des arguments, les exemples…) mais l'élève n'est pas du tout soumis à un véritable travail rédactionnel. Le peu d'activités proposées concerne donc l'organisation du texte. Voici l'unique exemple d'activité présent dans ce chapitre :

« *Complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résumez-le* »P104.

Cela est incompatible avec le programme qui propose pour l'argumentation une multitude d'activité de production écrite mais aussi de la démarche de la pédagogie de projet qui fait suivre chaque activité de compréhension de l'écrit d'une activité de production de l'écrit. Malheureusement cet état de fait permet de faire acquérir à l'apprenant la compétence de lecture d'un texte argumentatif et non celle de la production du texte argumentatif.

2.5.2.4- Production du fait divers

Il s'agit de produire un fait divers à partir d'une grille contenant des informations mais avec investissement personnel au niveau de l'introduction des paroles (au style direct et au style indirect) et du titre, en tenant compte du volume de la production (une quinzaine de lignes)

« *Rédigez en une dizaine de lignes une histoire dont vous avez été témoin et qui peut illustrer un des proverbes que vous n'avez pas choisis pour répondre à la question précédente. Votre production est destinée à être lue ensuite par vos camarades.* »p142

Il s'agit également de rendre compte de la pertinence en respectant la grille proposée, la référence situationnelle (emploi du passé composé/plus que parfait et conditionnel), la pertinence de la place accordée aux dires et la pertinence du titre,

Ensuite, de l'organisation textuelle surtout l'organisation chronologique avec emploi des indicateurs de temps et la cohésion assurée par un réseau anaphorique.

« *Réécrivez les deux textes suivants pour retrouver leur cohérence. Soulignez les éléments qui vous ont permis de réaliser le travail.* »p130

« *Reconstituez le fait divers suivant qui vous est donné dans le désordre puis réécrivez-le en assurant la mise en page (le fait divers contient un titre qu'il faudra réécrire sous forme de phrase nominale).*

Dans le fait divers obtenu soulignez les éléments qui vous ont permis de retrouver son organisation. »p133.

« *Résumez le fait divers pour n'en garder que les informations.*

Respectez l'ordre chronologique des actions ;

Commencez par « un client… »P138

Enfin, l'utilisation appropriée du code linguistique : l'emploi correct du passé composé/imparfait/plus que parfait. La nominalisation correcte pour le titre ; la présence de verbes introducteurs : présence de guillemets pour les énoncés au style direct, et concordance des temps pour les énoncés au style indirect, l'emploi de la phrase active ou la phrase passive pour insister soit sur l'agent de l'action, soit sur la victime, l'emploi du lexique adéquat (lexique du délit, de l'insolite et de l'accident) et la ponctuation correcte.

« *Réécrivez le fait divers 4 de manière à avoir une progression à thème constant* »P126 (transformation passive).

Même objectif que pour l'activité p131 :

« *Réécrivez les deux faits divers suivants de manière à avoir une progression à thèmes constants :*

Le thème du premier fait divers est « les garde-côtes ».

Le thème du second fait divers est « les neufs rescapés ».

Faites de petites transformations si vous le jugez nécessaire. »

« Si Tulip avait eu le don de la parole, il aurait raconté à sa maîtresse ce qui lui était arrivé depuis qu'il était passé par-dessus bord. Imaginez en une dizaine de lignes ce qu'il lui aurait dit. Commencez par : « quand je suis tombé à l'eau… »P139

2.5.2.5- Production de la nouvelle

Il s'agit de produire un récit selon un schéma narratif simple avec investissement descriptif (portrait sommaire du personnage) l'apprenant n'étant pas impliqué dans ce qu'il raconte.

Produire un récit selon les critères suivants :

Le volume de la production du récit sera autour d'une quinzaine ou d'une vingtaine de lignes.

L'activité de production à la page 187 le précise :

« *Vous devez participer à un concours organisé par votre établissement. Sur l'affiche qui l'annonce, il est écrit ceci :*

> ***Faites-nous rêver***
> ***faites-nous trembler***
> ***faites-nous sourire ou pleurer***
> ***racontez-nous une histoire pour nous faire vibrer, voyager…***
> ***La meilleure histoire sera publiée !***

Rédigez votre récit en quinze lignes. Il devra contenir un (ou des) énoncé(s) descriptif(s) et un (ou des) passage(s) écrit(s) au style direct ou au style indirect »p187

La pertinence des idées en respectant le thème et le destinataire du récit, la référence co-textuelle (il, temps du passé), la présence des forces agissantes et la pertinence des éléments descriptifs.

« *Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet) pour raconter la même histoire.* »p 162

« *Complétez le texte suivant à partir des deux extraits de la nouvelle* »p169

« *Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle de Buzzati « Le chef » rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.* » p172

« *Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle de portrait fait par Balzac (page 176)* » p174.

« *Vous devez choisir des forces agissantes dans la grille ci-dessous pour rédiger un récit contenant les cinq parties du schéma narratif*. » p182

L'organisation textuelle consiste à respecter le schéma narratif, c'est-à-dire la présence de la situation initiale, des trois phases de transformation et de la situation finale, à utiliser les articulateurs chronologiques, à employer pertinemment les temps (premier plan et arrière plan) et à assurer la cohérence de la description avec l'action racontée.

« *En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumez le récit* »p156

« *A quelle étape du schéma narratif chacun des extraits suivants correspond-il ? Soulignez les éléments qui vous permettent de répondre à la question.* » p157

« *Choisissez un des récits et imaginez une suite et une fin que vous raconterez brièvement.* » p159

« *Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit.* » p160

« *Réécrivez les petits textes suivants de manière à respecter l'ordre chronologique. Soulignez les éléments qui vous ont fait retrouver cet ordre.* »p161

« *En vous appuyant sur ce que vous avez appris sur la structure d'un récit vous résumerez le texte suivant* » P164.

Enfin, l'utilisation du code linguistique, en employant correctement le temps, en assurant la concordance respectée dans le style direct, en se servant des verbes introducteurs (selon le niveau d'exigence voulu dans le sujet proposé) et en garantissant le bon usage des outils linguistiques de la caractérisation.

« *En vous inspirant de cette fable (Le loup et l'agneau), mettez en scène sous forme de dialogue un adolescent qui fait la queue depuis un bon moment devant un guichet de poste, et une brute qui vient d'arriver et qui se place devant lui.* » P180.

2.6- Activités de langue

Le manuel fournit des séries d'activités de manipulation de langue qui portent sur le lexique thématique et relationnel et sur les points de grammaire les plus dominants dans les supports proposés dans chaque séquence.

Par exemple, pour les textes de vulgarisation scientifique : des exercices compris entre la page 60 jusqu'à la page 66 concernent le lexique de la communication, la polysémie… et en grammaire tout ce qui est en relation avec l'explication comme la cause et la conséquence, les articulateurs logiques d'énumération, la voix passive, la proposition subordonnée relative explicative, etc.

En ce qui concerne le dialogue, nous relevons ,dans les pages 92-96 des exercices sur les verbes expressifs, le lexique relatif à la communication, la phrase interrogative totale et partielle.

Pour l'argumentation, les exercices des pages 118-120 portent sur le lexique thématique le lexique de l'audiovisuel, les verbes d'opinion, les indices d'opinion, les adverbes et les locutions adverbiales marquant la présence de l'auteur, les articulateurs logiques…etc.

Enfin pour le dernier projet, les exercices des pages 189, 190 concernent les temps du récit, la concordance des temps, les temps et les modes, les adjectifs qualificatifs, les pronoms relatifs, le lexique de la mer…etc.

Il est certain que ces exercices sont élaborés dans le but de la maîtrise du code linguistique. Ils ne sont pas présentés dans l'ordre proposé par le

programme, car ce sera le rôle de l'enseignant qui doit les insérer dans la progression de ses cours.

Nous pensons que la majorité des exercices qui concernent la manipulation du code linguistique rendent compte de l'aspect communicationnel et pragmatique de la langue comme les exercices qui permettent d'améliorer la prononciation et l'articulation nécessaire à la prise de parole et à la lecture, le lexique relatif à chaque objet d'étude, le lexique utilisé dans une situation bien déterminé (les expressions usuelles, figés…). Pour l'étude de la phrase interrogative, l'exercice ne porte pas sur la structure syntaxique de la phrase interrogative mais sur son rôle communicationnel : S'agit-il d'une vraie question, d'une question rhétorique ou d'une question utilisée pour atténuer un ordre ? Ou de demander à l'élève d'imaginer pour les questions posées la situation de communication où chacune d'elle a pu être prononcée. Ou comme l'utilisation des adverbes qui permettent d'impliquer l'énonciateur dans son discours. Ou encore de mettre des verbes à l'infinitif dans des faits divers aux temps et à la voix qui conviennent et de trouver pour chaque fait divers un titre à la forme nominale…etc. (les exemples sont abondants dans ce manuel.

Nous concluons qu'ils ont été choisis en fonction des faits de langue dégagés dans les questionnaires de « lecture analytique », et de ce fait, sont directement liées au programme. Il est toutefois de la responsabilité de l'enseignant de contrôler les pré-requis des apprenants, de proposer des exercices et des séances de grammaire aux élèves en difficulté, de remédier aux lacunes antérieures pour que les apprenants puissent faire les exercices proposés par le manuel.

Ces manipulations permettent de renforcer la maîtrise des structures lexicales et syntaxiques qui sont des outils utiles à la production écrite. Nous pouvons dire que ce sont des exercices qui aident l'apprenant à améliorer sa production écrite parce que le recours à ce genre d'exercices, n'est pas pour faire du lexique ou de la grammaire. Dans cette optique, la grammaire et le lexique se

font d'une manière tacite pour amener l'apprenant à s'exprimer écrit par la connaissance des règles qui régissent de code écrit de la langue française et de lui donner des possibilités de développer ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication.

2.7- Activités de l'écrit et situation de communication

2.7.1- Activités de compréhension de l'écrit

Tous les textes qui sont proposés posent d'emblée un émetteur (le scripteur) et c'est cette présence qui déterminera la production du sens, il pose également un récepteur (lecteur actif). Etablir un contact auteur/lecteur permettra à ce dernier de construire du sens graduellement.

Ce qui montre que l'aspect communicationnel est pris en charge par ce manuel c'est qu'on demande à chaque étude de texte aux apprenants d'analyser l'acte de communication. Autrement dit, l'un des objectifs de la lecture des textes consiste à retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Les indices de l'énonciation sont les déictiques qui désignent leur référent directement par un ancrage dans la situation de communication (les pronoms je/tu, les adverbes de temps et de lieu qui ne trouvent leur signification que par rapport à la situation d'énonciation).

2.7.2- Activités de production de l'écrit

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

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

« *Votre ami(e) est « dur comme le fer » qu'une photo ne peut représenter que la réalité. Vous avez eu une discussion à ce sujet. Transcrivez les propos que vous lui avez tenus pour lui expliquer que l'on peut faire mentir une photographie.* » P19

Ou

« *Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance (ex : il laisse le robinet ouvert pendant qu'il se lave les dents). Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse. Inspirez-vous des idées de ce texte et de la forme du premier discours page 13.* » page 13

Ainsi, ce genre de situations englobe :

- Qui écrit ?
- A qui ?
- Quoi ?
- Comment ?
- Dans quel but ?

Mais, il faut signaler aussi que ce n'est pas le cas dans certaines consignes.

« *Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité* » page 12.

Cette consigne ne comporte aucune situation de communication et qui ne rappelle les vieilles pratiques pédagogiques qui se contentaient de demander à

l'élève de rédiger un texte hors toute situation communicative. Ce qui nous donne :

- Qui écrit ?
- Quoi ?
- Dans quel but ?

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

Il est de même que pour les feuilles de route pour la réalisation des projets collectifs qui inscrivent le travail d'écriture des apprenants dans une durée plus ou moins longue (un travail par trimestre au fur et à mesure que le projet se déroule. Nous remarquons que dans celle qui concerne le 1er et le 2ème projet la situation de communication est clairement citée ce qui n'est pas le cas avec celle qui concerne le dernier projet.

Exemple 1: (P28)

Feuille de route 1

Le moment est venu de commencer la réalisation de votre projet.

Réaliser une campagne d'information sur un sujet consiste à réaliser des panneaux dans lesquelles vous donnerez des informations sous forme de textes que vous accompagnerez de documents iconiques pour appuyer vos propos, attirer l'attention, frapper l'esprit des destinataires. Vous devez également exposer oralement certains points pour permettre des échanges de points de vue.
Pour l'instant la priorité est de vous organiser en équipes et de planifier votre travail.

La planification consiste à :

- *Déterminer les objectifs en fonctions des besoins de ceux à qui votre travail est destiné.*
- *Estimer les ressources dont vous disposez pour une utilisation maximale de ces dernières.*
- *Elaborer un plan de travail en tenant compte des échéances.*
- *Répartir les activités entre vous. Négocier votre place dans l'équipe en mettant en avant vos qualités ou en exprimant votre volonté de vous améliorer par votre investissement dans une tâche particulière etc. (N'oubliez quand même pas que c'est l'intérêt commun qui doit primer).*
- *Prévoir au fur et à mesure des moments d'évaluation de votre travail pour faire des ajustements quand ce sera nécessaire. Votre professeur vous aidera quand vous en ressentirez le besoin.*

Exemple 2 : (P 105)

Feuille de route

Votre projet consiste à rédiger une lettre ouverte adressée à un destinataire Capable de prendre en charge vos préoccupations. L'étude de la séquence 1 vous a permis de savoir qu'une argumentation consiste d'abord à choisir des arguments pour étayer un point de vue, à les classer, et à les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie. Pour l'instant recensez tous les arguments qui peuvent appuyer la thèse que vous voulez défendre, ensuite faites un tri en fonction du destinataire de votre lettre ouverte, ne gardez que les plus convaincants et classez ces derniers du plus faible au plus fort. Dans la suite du chapitre vous apprendrez à choisir votre degré d'implication dans le discours.

Nous constatons que dans ces deux exemples de feuilles de route appartenant respectivement au projet 1 et au projet 2, la situation de communication est complètement définie c'est-à-dire qu'elles tiennent compte de l'aspect pragmatique de l'écriture, qu'elles mettent les apprenants dans de véritables situations communicatives: ces deux énoncés répondent aux questions suivantes :

- Qui écrit ?
- A qui écrit-il ?
- Quoi ?
- Comment ?
- Dans quel but ? (L'intention communicative de l'émetteur)

Exemple 3 : (p 165)

Feuille de route 1

Vous pouvez commencer à réaliser votre projet collectif. Vous devez discuter pour choisir le sujet qui fera l'objet d'une biographie, un homme ou une femme célèbre ayant marqué les esprits à son époque par ses actes, ses productions (œuvres littéraires, musicales, picturales ou poétiques) ou par ses contributions au bien être de l'homme dans un domaine précis (recherche, médecine…)Vous vous efforcerez de récolter le maximum d'information sur lui ou elle en vous aidant des ressources les plus diverses. Vous vous documenterez sur le contexte social et culturel de l'époque du sujet de votre biographie. En vous aidant de ce que vous avez appris sur l'organisation du récit, vous classerez les informations récoltées en adoptant un ordre chronologique. Vous retiendrez uniquement les faits marquants qui ont jalonné sa vie, qui expliquent son évolution et sa réalisation.

Dans l'exemple 3, la feuille du projet trois, nous enregistrons quelques lacunes du point de vue des nouvelles théories qui accordent à l'écriture l'intérêt de son aspect communicatif. En effet, dans cet énoncé le destinataire n'est pas défini, ainsi que la visée communicative. Ce qui est pris en charge c'est : l'émetteur, le thème et la manière de procéder. Ce qui fait défaut, ce sont le type de lecteurs auxquels le scripteur va écrire et l'intention communicative.

2.8- Projet

Le manuel s'articule autour de trois projets définis par le programme qui s'actualisent en son sein par des projets didactiques, c'est-à-dire un ensemble d'activités unies par une relation de solidarité, organisées autour de la compétence de communication. Ces projets didactiques peuvent servir de base à la construction des projets pédagogiques qui, eux sont du ressort des équipes d'enseignants. En effet, seules ces dernières connaissent les forces, les faiblesses, les motivations de leurs apprenants ainsi que les contraintes matérielles de leur environnement.

Après avoir scruté les activités qui concernent l'écrit (compréhension de l'écrit et production de l'écrit), des activités qui sont foisonnantes dans tous les projets, nous allons mettre l'œil sur le projet d'écriture à longue durée que les apprenants devront réaliser au fur et à mesure que l'apprentissage se déroule. Ce travail qui peut être collectif ou individuelle est vraiment l'une des activités d'écriture les plus importantes dans l'année scolaire de l'élève. Nous voyons bien que dans ce contexte l'expression écrite s'impose comme une activité fondamentale dans le programme de première année secondaire, mais reste à savoir si ce manuel scolaire offre des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et/ou collectifs. Autrement dit, est-ce que les activités qui sont au service de la réalisation du projet ?

Et les séquences aident-elles les apprenant à rédiger leur projet ?

Nous pensons que, les séquences sont organisées de manière à faciliter ce travail de groupe. En effet, après un certain nombre d'apprentissage qui permettra à l'apprenant de comprendre et apprendre quel type de discours doit-il rédiger. Le travail est lancé par la rubrique « feuille de route » qui lui annonce que le moment est venu pour commencer son travail. Elles commencent soit au début de la 1ère séquence, soit à la fin de la 1ère séquence ou encore à partir de la 2ème séquence.

Par exemple dans le projet1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée. La feuille de route 1 P28 est mise à partir de la 2eme séquence de la vulgarisation scientifique a pour objectif de définir la tâche à réaliser, et la situation de communication, à pousser les apprenants à s'organiser en groupe et à planifier leur travail. Ce n'est qu'après l'apprentissage de la contraction des textes et l'élaboration des plans des textes qui ont pour visée l'information et l'explication qu'intervient la 2eme feuille de routeP39 au milieu de la séquence 2 qui va guider l'apprenant dans la recherche de l'information. La feuille de route 3P51 située dans la 3ème séquence annonce une nouvelle orientation dans le travail celle d'introduire l'enquête an sein du travail pour que cette campagne d'information soit convaincante. Cela demande de l'élève des connaissances des formes et du fonctionnement du discours présent à l'intérieur des dialogues ou des interviews et c'est à ce moment que survient la deuxième partie du 1er projet intitulée « Dialoguer » dans laquelle l'apprenant apprendra ce dont il a besoin pour poser des questions (directes ou indirectes), pour répondre, pour répliquer…enfin la dernière feuille de route4 qui le pousse à rédiger son travail final pour l'exposer.

Dans le projet 2 « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions. », « La feuille de route 1 » est annoncée en fin de la première séquence P105. En effet, après l'apprentissage de la rédaction d'un texte argumentatif : exprimer son point de vue, choisir des arguments pour défendre son point de vue, les classer et les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie ; le moment est venu pour mettre les apprenant en marche pour la rédaction d'une lettre ouverte à un destinataire capable de prendre en charge leurs préoccupations. Dans cette feuille de route on définit l'objet du travail en fonction d'une situation de communication, on montre à l'élève comment il doit planifier son travail et on lui annonce que dans la suite du chapitre il va apprendre à choisir

son degré d'implication dans le discours grâce aux activités de compréhension et d'expression prévues dans cette partie.

Dans le projet 3 « Ecrire une petite biographie romancée », la feuille de route P165 n'est pas énoncée dans les séquences de la partie « fait divers ». Par contre elle est présente dans la partie consacrée à la nouvelle, en fin de la première séquence. Il s'agit de rédiger la biographie sur un homme ou une femme célèbre ayant marqué son époque par ses actes ses productions (œuvres littéraires, picturales ou poétiques) ou par ses contributions au bien-être de l'homme dans un domaine précis (recherche, médecine…).Dans cette feuille de route on montre aux apprenants comment s'organiser dans leur travail, comment choisir le sujet, comment procéder à ce travail en utilisant ce qu'ils ont appris dans la séquence 1 sur l'organisation du récit pour classer les informations en adoptant un ordre chronologique, en ne retenant que les faits marquant qui ont jalonné sa vie et qui explique sont évolution et ses réalisations.

Si cette feuille de route a pour objectif d'éclairer l'apprenant sur le thème et sur la procédure à adopter dans le travail, la situation de communication fait défaut. En effet, les questions « Qui ? Quoi ? Comment ? » Trouveront leurs réponses dans cet énoncé, mais pas pour autant les questions « à qui ? Dans quelle intention ? »

La feuille de route2 P177 vient au milieu de la séquence 3 c'est-à-dire après avoir vu la description dans le récit. Elle recommande aux apprenants de rédiger le projet final en veillant à la cohérence textuelle, à présenter les faits de façon chronologique en s'aidant du schéma narratif et enfin en faisant le portrait physique et moral de cette personne et d'intégrer ces parties descriptives dans le récit.

Nous remarquons bien que « les feuilles de routes » sont parfaitement bien réparties à travers les séquences et qu'elles adoptent une progression en fonction de la progression des activités de l'écrit présentes tout au long du projet

car chaque séquence à pour but d'installer un niveau de compétence et vise un certain nombre d'objectifs.

Les activités quant à elles, paraissent au service de la production du projet. Par exemple, comprendre un texte explicatif, c'est comprendre la spécificité du discours explicatif cela permettra à l'apprenant de répondre à une question de production portant sur l'un des procédés explicatifs qui est la définitionP12 ou l'énumération dans l'activitéP44, la rédaction de contraction et de résumé des textes explicatifs qui permettra de retenir ce qui est essentiel comme information dans un texte …etc. cela aidera bien entendu l'apprenant à rédiger son projet sur la campagne d'information. Et cela est de même pour les autres projets.

L'analyse et la manipulation des données contenues dans les supports permettent de « faire le point » pour fixer les notions à retenir et à réinvestir dans les activités de production (écrite ou orale). Ces activités, proposées à la suite de chaque texte, ont un double intérêt :

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

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

2.8.1- Séquences

Quel est le rôle que peuvent jouer les séquences dans l'apprentissage de la production de l'écrit ? Autrement dit permettent-elles l'apprentissage de la production écrite ? Sont-elles au service de la rédaction du projet de l'élève ?

Comme l'affirme Puren (http://www.tesolFrance.org/articles/colloques05/Puren05.Pdf.)

« Parce qu'ils doivent assurer une cohérence d'enseignement, il leur faut découper le flux de ce processus en parties dont les contenus présentent une certaine cohésion, c'est-à-dire en« unités didactiques » (on parle encore parfois de « leçons »). »

Effectivement, on ne peut pas apprendre d'un seul coup toutes les techniques de l'expression écrite c'est ainsi que le manuel scolaire procède aux apprentissages en distribuant les contenus à apprendre sur plusieurs chapitres qui à leur tour se divisent en séquences. Nous constatons que les concepteurs de ce manuel adoptent une progression graduelle de l'apprentissage de la production écrite. En effet, dans le projet 1, dans les trois séquences de la vulgarisation scientifique et pour l'apprentissage d'une technique comme la résumé l'apprentissage se déroule de la manière suivante : Tout d'abord, il faut apprendre à contracter des textes en identifiant les informations essentielles des informations accessoires. Ensuite, apprendre à résumer le texte à partir d'un plan détaillé en utilisant les techniques de condensation et de reformulation. Enfin, apprendre à résumer un texte en fonction d'une intention de communication.

Essayons maintenant d'analyser cette progression de l'apprentissage de l'écrit par chapitre :

2.8.1.1-Vulgarisation scientifique

Nous constatons que le chapitre **la vulgarisation scientifique** est divisé en trois séquences. Chacune d'elles poursuit des objectifs présentés selon une logique graduelle. Nous pensons que cette graduation à pour visée de permettre à l'apprenant de maîtriser par exemple la technique du résumé. Ainsi, nous pouvons dire que grâce aux activités de l'écrit que le manuel proposent les différentes séquences poursuivent des objectifs que nous que nous résumons comme suit :

Objectifs de la première séquence :

-la distinction de la situation de communication de la situation d'énonciation,

-l'explication des rapports qu'entretiennent documents iconiques et textes écrits,

-la contraction des textes par suppression des expansions (contenu des parenthèses, expressions entre tirets, exemples, définitions).

Cette séquence, outre les objectifs poursuivis pour la réalisation du projet, doit permettre de faire prendre conscience aux apprenants que communiquer consiste à avoir un contenu à transmette (message) à un ou des interlocuteurs avec une intention précise (le message devant respecter les modalités d'utilisation des codes linguistique ou iconique). Assurer la communication nécessite donc de poser des questions pour faire des choix pertinents relatifs à la situation de communication et au code utilisé.

Dans la communication écrite, le locuteur devient scripteur et celui ou ceux à qui est destiné le message est (sont) absent(s)

Objectifs de la deuxième séquence :

-l'identification de l'organisation des textes de vulgarisation scientifique,

-la distinction des informations essentielles des informations accessoires

-l'évaluation du degré d'objectivité du scripteur.

-l'assurance de la mise en page d'un texte à visée « pédagogique »

-le résumé d'un texte à partir d'un plan détaillé.

Cette séquence doit amener l'apprenant à mettre en évidence les types d'organisation des textes : structure logique, structure chronologique, structure énumérative et en mettant en évidence les différents types d'articulations la cause/conséquence, l'opposition…qui permettra de dégager le plan du texte ou plan détaillé du texte afin de les exploiter dans l'activité du résumé. Le degré d'objectivité qui permet de repérer les traces de subjectivité pour s'en débarrasser lors de l'activité de la production du résumé.

Objectifs de la troisième séquence :

-la sélection de l'information en fonction d'une intention de communication.

-le résumé du texte en faisant un travail de reformulation.

Cette séquence doit permettre aux apprenants d'investir les savoir-faire acquis pour cette raison il leur est demandé de produire plus souvent. On les fait souvent écrire des textes pour favoriser une production abondante pour l'accoutumer à ce genre de production d'une part et surtout de l'aider à synthétiser tout ce qu'il à vu à propos du résumé du texte de la vulgarisation scientifique pour en produire un résumé qui respecte les normes.

Les quelques questionnaires donnés après les textes vont permettre de vérifier les acquisitions.

2.8.1.2-Interview

Le chapitre est divisé en deux séquences qui permettent d'étudier les manifestations du dialogue face à face et en communication différée

Objectifs de la première séquence :

-questionner de façon pertinente par la prise en compte du statut de l'interlocuteur.

-élaborer un questionnaire pour récolter de l'information

-prendre sa place dans un échange.

Le contenu de cette séquence permet de développer la compétence de communication dans toutes ses composantes. En amenant l'élève à se doter des outils qui lui permettent de questionner de répondre à des questions de prendre part dans une discussion et à produire des interviews

Dans la séquence 2

Dans cette séquence on se penche vers l'étude de la lettre personnelle qui va de la plus littéraire à la plus utilitaire, seule la dernière peut faire l'objet d'un

télégramme. Celles ayant une visée expressive et celles ayant une visée informative.

La lettre personnelle prend sa place dans ce chapitre parce qu'elle est considérée comme la moitié d'un dialogue (surtout quand la correspondance est suivie) car elle donne des réponses à des questions implicites ou à des questions rappelées par le scripteur.

A ce niveau, nous remarquons que les auteurs de ce manuel tentent de faire le point sur deux modalités présentes dans ces discours.

- La modalité affective qui correspond à l'expression de l'affectivité et qui se matérialise dans le discours écrit par l'emploi des points d'exclamation, des interjections, d'un lexique particulier (ex : Les surnoms donnés pour exprimer la tendresse, la complicité, les adjectifs, les verbes exprimant un sentiment).
- La modalité évaluative qui correspond à un jugement et qui se manifeste également par l'emploi des noms (à suffixe péjoratif par exemple), par le choix des adjectifs, des verbes (verbes exprimant une perception, une opinion, un jugement, une probabilité), des modes (le conditionnel quand il exprime une probabilité).

2.8.1.3-Lettre ouverte

Ce chapitre est divisé en deux séquences.

Objectifs de la première séquence :

-définir l'argumentation

-déterminer l'objectif d'une argumentation

-planifier une argumentation

Objectifs de la seconde séquence ;

-s'impliquer nettement dans son discours.

-identifier la fonction « polémique » de l'argumentation.

Dans le discours argumentatif, on apprend d'abord à organiser son argumentation : comment exprimer son point de vue, comment choisir des arguments pour l'étayer, comment classer ses arguments, les articulateurs logiques, comment les illustrer par des exemples. Ensuite, on passe à l'apprentissage des éléments qui nous permettent de s'impliquer dans notre discours. Mais, comme il a été évoqué précédemment, les activités de production de ce genre de texte sont rares, ce qui est abondant, c'est surtout les activités de lecture compréhension.

2.8.1.4-Fait divers

Ce chapitre est divisé en deux séquences.

Objectifs de la première séquence :

-retrouver la chronologie des actions.
-retrouver les moyens mis en œuvre pour attester la réalité des faits (ou pour prendre de la distance par rapport à cette réalité).
-résumer un fait divers (sous forme de chapeau ou de texte court se limitant au noyau informatif).
-relater de manière objective un événement.

Les activités proposées montrent bien qu'on cherche à doter l'apprenant des moyens qui lui permettent de raconter un événement qui est en rapport avec son vécu c'est à dire un événement qui n'est pas détaché du présent, on le raconte parce que l'on se sent encore concerné d'une manière ou d'une autre. Ceci à pour conséquence le choix du temps qu'on utilisera dans la production écrite. A la différence du récit de fiction qui utilise la combinaison passé

simple/imparfait pour exprimer l'action envisagée en dehors de ses relations avec le moment de l'énonciation, le fait divers utilise la combinaison passé composé/imparfait qui montre que même si l'action est achevée, elle reste en rapport avec le moment de l'énonciation, parce qu'elle est ressentie comme telle. Les temps utilisés seront donc le passé composé pour exprimer les actions délimitées dans le temps, l'imparfait pour indiquer le cadre, le plus-que-parfait marquant l'antériorité des actions par rapport à celles qui sont énoncées au passé composé.

Le fait divers est fortement ancré dans l'espace pour attester de la réalité de l'événement raconté. Il s'agit de mettre en évidence les indicateurs de lieu sur leur place dans la phrase et par conséquent sur leur rôle éventuel dans la progression thématique.

En ce qui concerne la progression thématique dans le fait divers : on retrouve aussi bien la progression à thème constant, à thèmes dérivés ou la progression à thème linéaire. Tout dépend du thème que l'on a choisi de mettre en évidence. La progression thématique est fondamentale dans l'étude du fait divers car c'est elle qui porte la dynamique du texte, qui en assure « l'ordre ». On ne peut pas s'appuyer sur des articulateurs de type logique puisqu'il ne s'agit pas de retrouver un raisonnement. Ceci nous amène à donner de l'importance sur les reprises anaphoriques et leur importance dans la cohésion et la cohérence des textes.

Objectifs de la seconde séquence :

-Expliquer les fonctions des « dires » insérés dans la relation d'évènement.

-Retrouver la « voix » du journaliste (marques de l'énonciation, « morale » du fait divers).

-Relater un événement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés et en s'impliquant dans la relation.

Cette séquence doit apprendre à l'apprenant à distinguer les différents dialogues , les différentes voix qui existent dans un texte celle des témoins, celle du journaliste qui rapporte ou qui commente. Dans cette séquence on propose des faits divers qui portent tous des marques de subjectivité qui sont facilement repérables. Ils sont, par un effet de « mise en scène », de « dramatisation », plus proches des récits purs que des faits divers et en ce sens, sont des exemples de textes que les apprenants sont invités à produire.

2.8.1.5-Nouvelle

Ce chapitre qui est consacré à l'étude du récit de fiction comprend quatre séquences: l'apprenant apprendra comment organiser un récit chronologiquement (structure du récit) et petit à petit comment l'enrichir par des énoncés descriptifs et des dialogues.

Objectifs de la première séquence :

-repérer l'organisation du récit (structure élémentaire).
-repérer les endroits où un récit peut bifurquer (possibles narratifs).
-résumer un récit en s'appuyant sur son schéma narratif.

Il s'agit d'amener l'élève de comprendre la structure du récit pour pouvoir en produire un en respectant l'organisation étudiée. Il s'agit du schéma narratif qui comporte cinq étapes : la situation initiale ou situation d'équilibre ; élément perturbateur ou perturbation du calme initial ; déroulement des événements ou péripéties ; dénouement ou équilibre rétabli et situation finale ou chute.

Objectifs de la deuxième séquence :

-établir des relations entre le portrait physique, le portrait moral, les paroles et les actions du personnage principal.
-attribuer la fonction de « force agissante » à des personnages, lieux ou objets
-inférer la fonction d'une description.
-enrichir un passage descriptif une séquence narrative.

Ici il s'agit d'introduire la notion de forces agissantes. Ainsi l'apprenant sera-t-il amené à distinguer les personnages principaux des personnages secondaires (ceux qui n'influent pas sur l'action). Il commencera à appréhender la notion d'actant, il recensera tout ce qui peut caractériser le ou les personnages principaux (être, dire, faire). C'est l'occasion de faire ressortir les caractéristiques du personnage central et la façon dont les dires et les actions peuvent contribuer à le caractériser et d'étudier la description c'est-à-dire comment s'organise le portrait et comment l'insérer dans les séquences narratives.

Dans le récit pour qu'il y ait séquence, il faut qu'un héros (force agissante principale ou première) qui se trouve dans un certain état de manque (physique, moral, social), tente d'obtenir, obtienne ou subisse une transformation de cet état. Cette transformation de son état, si elle se réalise, peut aboutir soit à une « amélioration » soit à une « dégradation » de son état antérieur. La transformation peut être désirée pour combler « un manque » et ce désir, s'il est permanent, sera désigné par le nom de « quête ».
Il faut rappeler que c'est la combinaison des forces qui construit l'intrigue. Le rôle de chacun dans cette combinaison détermine sa fonction.

- Le destinateur : envoie le sujet en mission (quête).
- Le destinataire : reçoit l'objet de la quête.
- Le sujet : (héros) accomplit la quête.

- L’objet : représente le but ou l’objectif visé par le sujet et qui doit parvenir au destinataire.
- Le(s) opposant(s) : empêchent le héros d’accomplir sa mission.
- Le(s) adjuvant(s) : aide(nt) le héros à accomplir sa mission.

Objectifs de la troisième séquence :

-retrouver le schéma actantiel qui « porte » un récit.
-expliquer l’apport des parties discursives dans un récit.
-rédiger un récit à partir d’un schéma actantiel en y intégrant des paroles.

Il s’agit d’amener l’apprenant à retrouver le schéma actantiel dans un récit complexe (plusieurs séquences), de comprendre l’apport des discours dans les récits (un récit est composé d’actions, de descriptions et aussi de discours, paroles des personnages rapportées directement ou indirectement). Les paroles sont le plus souvent introduites par des verbes introducteurs qui, le plus souvent, permettent de traduire les intentions ou les sentiments de celui qui les prononce. L’étude des discours (style direct et indirect) permettra d’analyser les actes de paroles pour mieux comprendre les rapports existant entre les personnages.

Objectifs de la quatrième séquence :

-retrouver le schéma narratif d’une nouvelle (structure complexe)
-retrouver le schéma actantielle d’une nouvelle.
-inférer la portée « morale » (ou symbolique) d’un récit.
-élaborer une fiche de lecture.

Il s’agit pour l’apprenant de faire une synthèse de toutes les notions vues au cours de l’étude de la nouvelle et du fait narratif. En plus des schémas narratifs et actantiel de toute la nouvelle (structure complexe), les apprenants auront à

inférer la portée symbolique et/ou moralisatrice du récit. Cette synthèse se matérialisera par l'élaboration d'une fiche de lecture.

Remarque :

En ce qui concerne l'organisation en séquences du dernier chapitre, on n'annonce dans le sommaire du manuel scolaire que trois séquences pour la nouvelle. En réalité, il existe quatre séquences :

La première séquence : organiser un récit chronologiquement commence de la page 151 jusqu'à la page 164 avec évaluation formative (résumé d'un récit en s'appuyant sur ce qu'a été vu sur la structure du récit).

La deuxième séquence : déterminer les forces agissantes débute de la page 166 jusqu'à 170 avec absence de l'évaluation formative

La troisième séquence : enrichir un récit par des énoncés descriptifs et des dires commence de la page 171 jusqu'à la page182 avec évaluation formative(choisir dans une grille proposée des forces agissantes et rédiger un récit contenant les cinq parties du schéma narratif)

La dernière séquence va jouer le rôle de synthèse de tous ce qu'a été vu au cours de l'étude de la nouvelle : schéma narratif, schéma actantiel… cette partie débute de la page183 jusqu'à la page 188 avec évaluation certificative (activité de compréhension qui portent sur les personnages qui participent dans le récit(les forces agissantes) et sur la structure générale du récit) et en production écrite (la rédaction d'un récit de quinze lignes qui devra contenir des énoncés descriptifs et des passages écrits au style direct ou au style indirect).

Concernant le rôle de ces séquences dans la réalisation des projets collectifs ou individuels, il paraît clair qu'elles contribuent de façon active à aider les apprenants dans leur travail de recherche. D'une part, elles les guident grâce aux feuilles de route qu'elles proposent de temps à autre à l'intérieur des séquences.

D’autre part, elles prévoient des activités qui rendent compte du type de discours à entretenir dans leur rédaction.

2.9-Evaluation dans le projet

L’évaluation est considérée comme une étape intégrée à l’apprentissage. Le manuel de 1ASL prend en charge les différents types d’évaluation : une évaluation diagnostique avant chaque projet, une évaluation formative à la fin de chaque séquence, pour réguler les actions pédagogiques et améliorer des performances et une évaluation certificative à la fin du projet. Le manuel de 1ASLettres les situe à des moments adaptés à leurs fonctions :

-**Evaluation diagnostique** qui est un processus de mesure, de jugement et de décision trouve sa place avant chaque projet sous forme d’activité de compréhension et/ou de production et permet au professeur de contrôler les « pré requis » pour organiser son action pédagogique en fonction du niveau de ses élèves. Elle permettra aussi à l’enseignant d’identifier le niveau réel des apprenants afin d’élaborer un plan de formation ou d’opérer les remédiations nécessaires avant de se lancer dans un nouveau processus d’apprentissage. Ce manuel respecte cette logique et propose avant d’entamer chaque projet ou chaque nouvel objet d’étude des exercices d’écriture basée autour d’une situation-problème que l’apprenant doit résoudre. Le manuel contient cinq objets d’étude précédés de cinq évaluations diagnostiques.

A titre d’exemple : le chapitre de la vulgarisation scientifique :

L’évaluation diagnostique proposée à la page 6.

Pour la vulgarisation scientifique, elle est donnée à la page 6. Il s’agit d’une double activité de production écrite. Dans un premier temps, une rédaction d’un texte cohérent qui porte sur l’habitat dans le Tiers Monde à partir de notes

recueillies dans l'Encyclopédie Universalis et dans un second temps un résumé du texte obtenu en ne gardant que les informations essentielles.

Comme elle a été définie dans le programme(2005 :27), l'évaluation diagnostique doit permettre de repérer les acquis sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour organiser des situations d'enseignement ou d'apprentissage. L'exploitation des résultats obtenus par l'activité proposée page6 doit permettre d'une part de savoir si les apprenants savent s'appuyer sur des éléments pertinents pour retrouver l'organisation d'un texte exemple : Le paragraphe 1 comprenant une reprise anaphorique « ces misérables » ne peut apparaître dans le texte qu'après une description des gens les plus démunis qui n'ont pas d'habitation, c'est-à-dire après le deuxième paragraphe, etc.) ; D'autre part si les apprenants sont capables de faire le résumé du texte par suppression des exemples et des éléments redondants. Ces deux savoir-faire sont visés dans ce chapitre.

Pour l'objet suivant « Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre » l'évaluation diagnostique P68 vise à vérifier si l'élève est capable de transformer un texte de roman en répliques destinées à monter des saynètes en utilisant ce qu'il sait faire des en ce qui concerne les transformations du style direct au style indirect, l'organisation du dialogue, les répliques, la ponctuation particulière du dialogue…etc.

L'évaluation diagnostique p98, permet de vérifier si l'apprenant sait utiliser ses connaissances dans le domaine de l'argumentation pour rédiger un compte rendu à un employeur pour montrer les deux points de vue opposés sur la BD, des visiteurs du stand spécialisé dans la BD à la foire du livre. S'il à une connaissance sur l'organisation du texte argumentatif présentant de thèse (plan dialectique : problématique, thèse, antithèse et synthèse), le classement des arguments du plus faible au plus fort, l'utilisation adéquate des articulateurs de l'énumération pour chaque grande partie, l'utilisation de l'articulateur d'opposition qui départage les deux grandes parties…etc.

Celle de la P122 permet de savoir si l'élève sait utiliser ses pré-requis concernant la rédaction d'un fait divers. La présentation des circonstances, l'organisation chronologique du texte, l'utilisation de la combinaison : passé composé/imparfait pour raconter, la bonne utilisation du lexique de l'accident…etc.

Celle de la p152 permet de savoir si l'élève est capable de mobiliser tout ce qu'il a appris sur le récit durant sa scolarité, pour compléter un récit par des passages narratifs et descriptifs. Dans cet exercice il aura à utiliser ses connaissances sur la structure du récit : situation initiale, déroulement des évènement, et situation finale ; l'emploi approprié des temps du récit : combinaison passé simple/imparfait… etc.

Commentaire

Les évaluations diagnostiques qui sont proposées semblent répondre à certaines préoccupations des enseignants et des apprenants. En effet, elles permettraient aux premiers de se faire une idée de la classe dans son ensemble et aux derniers de se faire une idée de l'apprentissage visé et par conséquent de mieux mobiliser leurs efforts. En réalité, ce sont des activités qui demandent beaucoup de temps pour permettre à l'enseignant de constituer des groupes en fonction de besoins communs, de cibler les élèves qui connaissent le plus de difficultés, d'améliorer le plan de formation initialement prévu car la réalité de la classe ne le favorise pas : d'une part les groupe classes connaissent une surcharge à travers tous les établissements du pays, d'autre part le volume horaire consacré à l'apprentissage du FLE est insuffisant (trois heures par semaines pour les classes sciences et cinq heures pour les littéraires)

De plus, la complexité des tâches d'écriture présentés à des élèves dont la majorité est en grande difficulté pourrait les décourager et par conséquent ils ne vont pas adhérer au processus d'apprentissage. Ainsi, ce travail important sera perdu et l'évaluation formative ne sera pas tellement efficace car l'utilité de ce

premier travail est de le conserver afin de l'améliorer au fur et à mesure. Cette pratique permet aux apprenants de constater par eux-mêmes le chemin parcouru et les progrès enregistrés.

-Evaluation formative

Nous remarquons par sa répartition dans le projet qu'elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies employées. En effet, les concepteurs ont respecté les théoriques de ce genre d'évaluation. Elle intervient de manière fréquente au cours de chaque projet

En effet, elle est présente dans ce manuel à la fin de chaque séquence. Si nous prenons l'exemple de l'évaluation formative de la page 22, nous remarquons une conformité du contenu des activités de l'évaluation avec les activités d'apprentissage de la 1ère séquence sur le plan thématique ou sur le plan du discours : il s'agit du lexique relatif à la communication, les procédés explicatifs, le plan du texte…en production il s'agit de résumer le texte en supprimant les exemples les amplifications explicatives, les reformulations…
Et cela est valable pour toutes les évaluations formatives proposées dans ce manuel. L'objectif est de voir par les réponses qui comportent naturellement des productions si les apprenants ont acquis ce qu'ils ont appris afin de combler les éventuelles lacunes par la remédiation appropriée.

Commentaire

Nous pensons que les évaluations formatives proposées dans ce manuel sont faisables car nous constatons qu'elles interviennent au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule (à la fin de chaque séance). Elles permettent de comparer les performances des apprenants par rapport aux

objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Mais le problème réside toujours dans le temps consacré à cette activité qui pourrait être insuffisant.

-Evaluation certificative

Par exemple, celle de la page 57 intervient à la fin du premier dossier. En effet, les questions proposées en compréhension portent sur tous ce qui a été vu dans les trois séquences de la vulgarisation scientifique ; c'est-à-dire tous ce qui caractérise ce genre de texte pour pouvoir les investir dans l'activité de production : la progression thématique, le lexique de la ville, le rapport cause/ conséquence, l'énumération (remplacement par un terme générique), les marques de l'énonciation, l'élaboration d'un plan détaillé…etc.

En production, la rédaction du résumé du texte au quart de sa longueur en utilisant toutes les techniques apprises pou résumer un texte de ce type.

Commentaire

Nous pensons également que l'emplacement de ce genre d'activité dans cette démarche est respecté car elles sont placées en fin de projets. Le type de questions qu'elle propose permet de constater les acquis réels de l'apprenant. Elle met en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer le professeur pour adapter sa stratégie sur le plan des objectifs, des contenus et de la résolution des « situations-problèmes » proposées.

2.9.1- Grilles d'auto-évaluation

Les grilles d'auto-évaluation sont fournies après l'évaluation certificative. Ainsi, celle de la page59 est une grille d'évaluation placée dans le projet 1, à la

fin de la troisième séquence. Elle a pour but d'amener l'élève à s'auto-évaluer en ce qui concerne son acquisition de la technique du résumé.

Auto-évaluation

Volume du résumé	• *J'ai comté le nombre de mots du texte et mon résumé représente le quart de ce nombre.*
Organisation du texte	• *J'ai élaboré un plan détaillé du texte.* • *J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles.* • *J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi des substituts.*
Pertinence des idées	• *J'ai utilisé le présent.* • *Je n'ai pas utilisé « je »* • *J'ai éliminé tous les exemples.* • *J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité.* • *Je n'ai conservé que les éléments essentiels.*
Utilisation de la langue	• *J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte.* • *J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte.* • *J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité.* • *J'ai produit des phrases déclaratives.* • *J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles d'accord.*

Nous pensons qu'une grille pareille permet de rendre compte des défaillances qui peut se produire dans sa production car elle prend en charge les différents niveaux de la production écrite : le volume, l'organisation textuelle, les idées et l'utilisation de la langue. Cela est valable même pour les autres grilles qui concernent la rédaction de l'interview P91, la rédaction de la lettre P117, la rédaction du fait divers p143 et la rédaction du récit 188.

Nous pouvons dire que cela est en faveur des apprenants parce qu'elles les prennent en main de manière minutieuse dans l'apprentissage de la production écrite. Ces grilles constituent donc un avantage précieux mais aussi elles peuvent servir de base à l'élaboration des gilles d'évaluation des apprenants par l'enseignant qui les rendra plus opérationnelles au vu des productions de ces apprenants.

Elles peuvent donc servir après quelques modifications à la co-évaluation (apprenant-enseignant) ou à l'évaluation mutuelle (entre les apprenants)

Commentaire

Du point de vue pratique, nous restons sceptique par rapport à l'application des contenus du programme de 1AS et du manuel. En effet, beaucoup d'activités qui concerne l'apprentissage de l'expression écrite, beaucoup de supports qui traitent chacun un aspect particulier de l'écriture sont proposés. Si nous comparons ce volume important avec le volume horaire d'apprentissage des classes de 1AS, nous verrons bien qu'il est impossible de terminer le programme de manière à ce que les élèves apprennent tous les aspect de la production écrite. Dans cette perspective Le meilleur enseignant est celui qui sait choisir seulement certains points à étudier, c'est-à-dire il adapte cet énorme contenu dans la durée au détriment des intérêts des élèves comme le souligne l'auteur de l'article « les intérêts de la pédagogie de projet »

http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/La%20%C3%A9dagogie%20du%projet.doc « l'apprentissage par la découverte et long et coûteux, et il bien connu que les enseignants sont tenus par le temps » . De même la surcharge fortement présente dans nos classes (les classes que nous avons visitées n'ont pas moins de quarante cinq élèves) ne permet pas le suivi des travaux des élèves. L'évaluation formative est difficilement réalisable. Le projet d'écriture à long terme de l'élève, ainsi que les tâches d'écriture individuelles seraient mal pris en charge par l'évaluation. En un mot, il est difficile d'enseigner la production écrite par la pédagogie de projet à cause de la non-conformité des contenus avec le facteur temps et à cause du nombre très élevés des apprenants à l'intérieur des classes ce qui rend pénible toutes les types d'évaluation (diagnostique, formative et certificative).

4-Conclusion partielle

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

programme qui concerne les activités de la production écrite dans le chapitre de la lettre ouverte où dans le programme on propose beaucoup d'activité de production qui concerne l'argumentation alors que dans le manuel il parait que la compétence la plus visée est celle de la lecture car on propose beaucoup de textes supports pour travailler des activités de la compréhension alors que les activités de production font défaut.

Nous notons aussi un problème d'organisation en ce qui concerne le dernier chapitre consacré à l'apprentissage de la production d'un récit fictif qui propose trois séquences au lieu de quatre parce qu'en réalité il y a quatre séquences qui sont réparties dans ce chapitre qui sont couronnées par une dernière séquence qui est une synthèse des notions vues précédemment.

Quelques soient les quelques défaillances que nous avons enregistrées lors de cette étude, l'apprentissage de l'expression écrite est bel et bien pris en considération dans ce manuel scolaire de 1AS. En effet, Les activités de production sont aussi nombreuses que diverses et sont réparties de manière régulière à l'intérieur de chaque séquence et d'une manière générale les activités de l'écrit (lecture et production) sont nombreuses et diversifiées, elles suscitent l'intérêt des apprenants car les auteurs de ce manuel proposent des supports qui ont le caractère de document authentique qui permet de se mettre en situation de communication authentique. Pour doter l'apprenant de la compétence de la production de l'écrit, On propose d'abord, des textes à analyser qui sont des documents authentiques et qui sont dans leur majorité des textes lisibles, avec une thématique variée et munis de questionnaires permettant d'aider les apprenants dans cette activité de lecture compréhension. Les rubriques faire le point et faire-savoir permettent à l'apprenant de saisir l'essentiel, les particularités de chaque texte et les objectifs de cette activité de lecture. Ensuite, Les activités de production de l'écrit sont également variées, et sont présenté en fonction des objets d'étude et de l'intention communicative. Ces activités suivent directement celles de la compréhension. Cette particularité de

l'apprentissage de l'écrit est bien ancrée dans l'approche communicative qui préconise l'apprentissage de l'écriture par la lecture (voir Sophie Moirand « Situation d'écrits. Mais le passage de la lecture à l'écriture n'a pas objectif d'amener l'apprenant à imiter chaque texte étudié, proposant une rédaction de texte qui suit un modèle étudié. Mais aussi avec la multitude de supports proposés à l'étude doivent non seulement amener l'apprenant à reproduire purement des modèles mais que l'ensemble des modèles vus va fonctionner comme une source d'inspiration pour l'élève qui intégrera les différents procédés vus dans chaque modèle de façon personnelle.

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

Un autre point positif qui peut être en faveur de l'apprenant est celui de la rédaction du projet collectif ou individuel du projet car à travers l'analyse des activités proposées que ces dernières sont agencées de manière à favoriser l'apprentissage de l'écriture de manière progressive qui tiennent en compte tous les aspects de l'écrit sur le plan discursif, textuel et phrastique mais aussi sur l'aspect pragmatique de l'écrit. Autrement dit chaque activité de l'écrit qu'elle soit activité de compréhension ou de production vise à installer un savoir-faire

bien déterminé. Les séquences, quant à elle sont présentés et reliés les unes aux autres de manière cohérente. Tout cela permet à l'apprenant de rédiger son projet collectif ou individuel tout en se sentant guidé, voire rassuré pour atteindre son objectif.

Les activités d'évaluation de l'écrit permettent d'améliorer les productions écrites des apprenants parce que quelques soient leurs fonctions et leur place au sein d'une séquence ou au sein d'un projet elles permettent de dégager les lacunes dans les productions des élèves et par conséquent réguler et remédier. Cette fréquence des activités d'évaluation qui accompagne l'apprenant tout le long du projet ne peut que contribuer à rendre efficace ses productions.

Les grilles d'évaluation avec les critères d'évaluation de la production proposées en fin de chaque projet et également un atout mis à la disposition à la fois à l'apprenant et à l'enseignant pour mieux construire une évaluation et permettent au apprenant et à l'enseignant de se fixer des repères qui permettent d'apporter des régulations et de remédiations aux productions écrites des apprenants.

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

Chapitre 3

Analyse des productions d’élèves

Introduction

Les deux chapitres précédents qui se sont proposés d'analyser le programme officiel de 1AS et le manuel scolaire de français de 1AS ont abouti à des résultats relativement positifs quant à l'apprentissage de l'expression écrite en raison de leur ancrage dans les nouvelles approches de la didactique des langues centrées sur l'apprenant et qui favorisent entre autre, l'écrit comme domaine d'apprentissage privilégié au même titre que l'oral.

Ce constat nous ouvre théoriquement des horizons prometteurs qui pourraient amener l'apprenant à une maîtrise parfaite ou du moins acceptable des techniques de la production écrite. Logiquement, grâce à cette nouvelle méthodologie de la pédagogie de projet ou l'approche par les compétences, on réussit mieux en tant qu'apprenant à écrire aisément à un destinataire bien défini et dans une véritable situation de communication. Mais est-ce le cas dans nos classes de 1AS ?

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

Ce chapitre abordera dans un premier temps les raisons de la mise en place du sujet de la production écrite qui sera proposé aux apprenants de la 1AS. Ensuite nous procéderons à l'analyse de leurs productions. Cette analyse touchera divers aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

1- Activité de la production écrite.

1.1- Présentation du sujet de la rédaction

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

- l'actualité du thème (l'orientation scolaire des élèves de la 1AS)
- la présentation de la situation de communication (qui écrit ? à qui écrit-il ? quoi ? pourquoi ? pour quoi ? comment ?…
- la consigne
- quelques orientations qui permettent à l'apprenant de ne pas s'égarer pendant l'élaboration du plan.

Nous sommes parti d'une situation authentique qui concerne la vie scolaire de l'élève lui-même pour confectionner ce sujet dont le thème constitue une hantise quotidienne pour chaque apprenant à savoir le problème du choix de la filière de l'avenir.

Nous avons mis l'élève dans une situation de victime d'orientation scolaire : sa fiche de vœux n'a pas été respectée pourtant sa moyenne lui permet de choisir la filière qu'il souhaite. L'activité consiste à écrire une lettre de recours pour protester contre cette injustice et réclamer son droit. Les directives données à la suite ont pour objectif d'aider les apprenant à l'élaboration du plan.

1.2-Pourquoi ce sujet ?

D'une part, les problèmes d'orientation des élèves après une année de tronc commun touchent et préoccupent la majorité de nos élèves.

D'autre part, le contenu du sujet est en rapport direct le programme officiel de 1AS. En effet, en ce mois de mois de mars les apprenants sont en train d'étudier le deuxième projet celui de l'argumentation dont l'objet d'étude est la lettre ouverte. L'objectif de ce chapitre est d'amener l'élève à rédiger une lettre

ouverte à un destinataire capable de prendre en charge les préoccupations des apprenants en les amenant à argumenter pour le convaincre. Ce sujet s'insère donc dans cette perspective, c'est-à-dire de rédiger une lettre pour convaincre le président de la commission de recours afin de réorienter l'élève dans la filière qu'il escompte.

Voici la tâche d'écriture proposée :

Production écrite

Sujet :

Tu as été victime d'une erreur d'orientation. Ton choix dans ta fiche de vœux n'a pas été respecté et on t'a orienté dans une filière qui ne te convient pas malgré ta bonne moyenne.

Ecris une lettre à Monsieur le Président de la commission de recours pour te rétablir dans ton droit.

Ce que tu dois faire

- Ecrire une lettre adressée à Monsieur le président de la commission de recours.
- Refuser dans ta lettre la filière dans laquelle on t'a orienté.
- Annoncer ton choix (la filière que tu as choisie)
- Argumenter pour convaincre les membres de la commission de recours à te réorienter dans ta filière préférée.

NB :

Le sujet que nous avons choisi paraît d'emblée pris dans une situation authentique car le problème d'orientation des élèves de 1AS est leur souci quotidien de chaque apprenant. En réalité, il est artificiel dans la mesure où ce genre de correspondance ne se fait pas en langue étrangère mais en langue arabe. Pour nous ce qui importe est que ce thème est une réalité sociale très connue dans laquelle les élèves peuvent puiser et mobiliser leurs connaissances à propos de ce sujet d'actualité pour produire des textes écrits.

Même ce qu'ils savent à propos de ce type d'écrit en arabe concernant le thème, la structure, l'organisation du texte…peut être investi dans la production écrite en langue française.

1.3- Présentation de l'établissement

Notre lieu d'investigation est le lycée Salah Ben M'hana. C'est un établissement qui se situe au centre du village de kerkera. Cette petite agglomération se trouve à dix kilomètres au sud-est de la ville de Collo mais elle liée administrativement à la daïra de Tamalous dans la wilaya de Skikda. Il s'agit d'une région rurale dont les habitants sont en majorité des agriculteurs. C'est un milieu où l'usage de la langue française est très limité.

Le nombre des élèves est de 714. Ils sont répartis sur dix neuf classes : neuf classes de terminal, quatre classes de 2AS et six classes de 1AS dont quatre scientifiques et deux littéraires.

Le nombre des enseignants est de 33 dont trois enseignent la matière de la langue française. Les deux enseignantes qui nous ont aidé à recueillir ces données ont respectivement une ancienneté de quinze ans et de douze ans. La plus ancienne nous a choisi deux de ces classes : une classe scientifique et une classe littéraire. La deuxième nous a désigné une seule classe scientifique.

1.4-Présentation des apprenants

Nous avons choisi une classe littéraire composée de trente élèves et deux classes scientifiques comportant trente cinq élèves chacune. En effet, les deux filières ont le même programme d'enseignement du FLE et le même manuel scolaire. La seule différence entre les deux réside dans le volume horaire hebdomadaire qui est de trois heures pour les scientifiques et cinq heures pour les littéraires. La moyenne d'âge de ces élèves est de seize ans. Ces apprenants sont originaires des régions rurales défavorisées qui entourent ce village où la langue française est pour eux une véritable langue étrangère. Certains élèves nous ont fait remarqué que dans les paliers du primaire et du moyen, ils n'ont pas eu une scolarité normale en français en raison du manque des enseignants de cette matière qui évitent de venir travailler dans ces localités isolées.

Nous avons soumis cette centaine d'élèves à une activité de rédaction en leur proposant le sujet de production choisi. La durée de l'épreuve est d'une heure. Les produits obtenus ont été numérotés de un à cent.

1.5- Conditions du déroulement de l'activité

Cet échantillon a été choisi dans ce lycée car c'est notre lieu d'exercice de la fonction. Cependant, les élèves que nous soumis à l'épreuve ne sont pas les nôtres. Nous avons souhaité de travailler avec nos propres classes mais cette année, l'administration nous a chargé de travailler seulement avec des groupes de 3AS et 2AS.

Le déroulement de l'activité a été opéré dans de bonnes conditions. En effet, nous avons reçu de l'aide de la part des enseignants de français. Elles nous ont permis d'écrire le sujet sur le tableau avant l'arrivée des élèves c'est-à-dire

avant le commencement de la séance qui dure seulement une heure. L'objectif est évidemment de gagner du temps.

Quand la séance a débuté, chaque enseignante a procédé de la manière suivante :

-L'annonce de la nature de l'activité : une production écrite qui consistait à rédiger une lettre administrative.

-La lecture du sujet : l'enseignante demande à l'élève de lire le sujet.

-L'analyse de ce sujet : en soulignant les mots-clés et en posant des questions afin de dégager la situation de communication. Qui ? à qui ? quoi ? pour quoi faire ? et comment ?

Ensuite, l'enseignante rappelle le plan de la rédaction de la lettre administrative

- L'entête de la lettre , le corps de la lettre et la signature
- Le corps de la lettre comporte :
- Une formule de politesse d'ouverture

Le développement (le corps de la lettre) qui comporte les points suivants :

-Ecrire une lettre adressée à Monsieur le président de la commission de recours.

-Refuser dans ta lettre la filière dans laquelle on t'a orienté.

-Annoncer ton choix (la filière que tu as choisie)

-Argumenter pour convaincre les membres de la commission de recours à te réorienter dans ta filière préférée.

(cette partie de plan a été donné après l'énoncé du sujet pour aider les élèves. En effet, ils peuvent gagner du temps dans la planification de leur rédaction)

- Une formule de clôture

Cette analyse a duré environ quinze minutes.

Après cette étape préparatoire les élèves ont commencé la rédaction pendant les quarante cinq minutes qui restaient.

De manière générale nous n'avons pas rencontré des difficultés avec les élèves. Toutes les classes ont essayé de rédiger et quand l'heure a sonné toutes les copies ont été remises. Les véritable problème est celui des contraintes relatives au temps qui reste quand même insuffisant pour pouvoir bien préparer les apprenants à cette activité. En effet, il ne s'agit pas de les aider uniquement dans la phase de planification mais aussi dans celle de la génération des idées.

2-Outil d'analyse

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

La grille EVA comporte des questions pour évaluer les écrits. Les unités de productions concernées par l'analyse sont trois : « le texte dans son ensemble », « la relation entre les phrases » et « la phrase »

Ces unités sont évalués selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

Dans le point de vue pragmatique,

les questions relatives au texte sont au nombre de trois :

-l'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou qui est censé parler ? à qui ? pourquoi faire ?) ?

-A-t-il choisi un type d'écrit adapté(lettre, fiche technique, conte…) ?

-l'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre…) ?

Les questions qui portent sur les relations entre les phrases sont deux :

-la fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateurs textuels : d'une part…d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin…)

-la cohérence thématique est-elle satisfaisante ? progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements …)

Celles qui concernent la phrase :

-la construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrits ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…)

-les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou discours, utilisation des démonstratifs…)

Dans le point de vue sémantique

les questions relatives au texte sont au nombre de trois :

-l'information est-elle pertinente et cohérente ?

-le chois du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif…)

-le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?

Les questions qui portent sur les relations entre les phrases sont deux :

-La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites…)

-L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elles marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or…)

Celles qui concernent la phrase :

-le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)

-Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?(absence de contradictions, d'incohérences)

Concernant le point de vue morphosyntaxique

les questions relatives au texte dans son ensemble sont au nombre de trois :

-Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?

-compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ?(par exemple imparfait/passé simple pour le récit…)

-les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?

Les questions qui portent sur les relations entre les phrases sont trois:

-La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise…)

-La cohérence temporelle est-elle assurée ?

-La concordance des temps et des modes est-elles respectée ?

Celles qui concernent la phrase sont trois :

-la syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?

-La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)

-L'orthographe répond-elle aux normes ?

Le dernier point de vue concerne les aspects matériels.

Les questions qui portent sur le texte dans son ensemble sont au nombre de trois :

-le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural….)

-La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères…)

-l'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations…)

Les questions qui portent sur les relations entre les phrases sont deux:

-La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…)

-la ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ?(points, ponctuation du dialogue…)

les questions qui concernent le troisième niveau (la phrase) sont deux :

-La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ?(virgules, parenthèses…)

-Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? en début de phrase, pour les noms propres…)

Remarque

Nous avons opéré une légère adaptation de la grille EVA pour effectuer l'analyse des productions. En effet nous avons gardé utiliser cette gardé tous les paramètres qui concernent les points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. Les modifications sont faites au niveau du point de vue nommé « aspects matériels » duquel nous avons supprimé un certain nombre de questions.

La première question supprimée est « -le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural….). En effet, nous ne pouvons pas exiger à l'élève d'utiliser une feuille de correspondance. En classe, il a l'habitude de répondre sur une double feuille.

La deuxième concerne l'organisation de la page : « est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations…) »

A ce niveau il ne s'agit pas d'accompagner le texte de schémas, ou d'illustrations de divers types. C'est un texte dont l'organisation doit répondre à celle de la lettre administrative. Par ailleurs nous pouvons aborder cet aspect formel dans la rubrique pragmatique.

La dernière est celle de « la ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ?(points, ponctuation du dialogue…) ». Cette suppression est justifiée par l'absence des passages de dialogue dans ce genre d'écrit.

3-Analyse des productions

3.1- Analyse de l'aspect pragmatique de l'écrit

3.1.1- le texte dans son ensemble

La visualisation du texte dans son ensemble révèle que la majorité des élèves n'ont pas rencontré des difficultés concernant l'identification de la situation de communication. Nous dénombrons 82 productions dans lesquelles les scripteurs ont tenu compte des questions suivantes : qui parle ? À qui ? Pourquoi faire ?

Il s'agit d'écrire une lettre administrative, le destinateur, destinataire et l'objet de la demande doivent figurer dans l'entête du texte ainsi que le temps de l'écriture (la date) et le lieu de l'écriture (la ville ou le village). Ainsi, 82% ont réussi à dégager les éléments de cette situation communicationnelle en présentant l'aspect formel de la lettre administrative qui est visiblement pris en charge : l'entête de la lettre, le corps de la lettre et la signature.

Une entête qui comprend le lieu de la production de cet écrit ainsi que la date (en haut de la page),

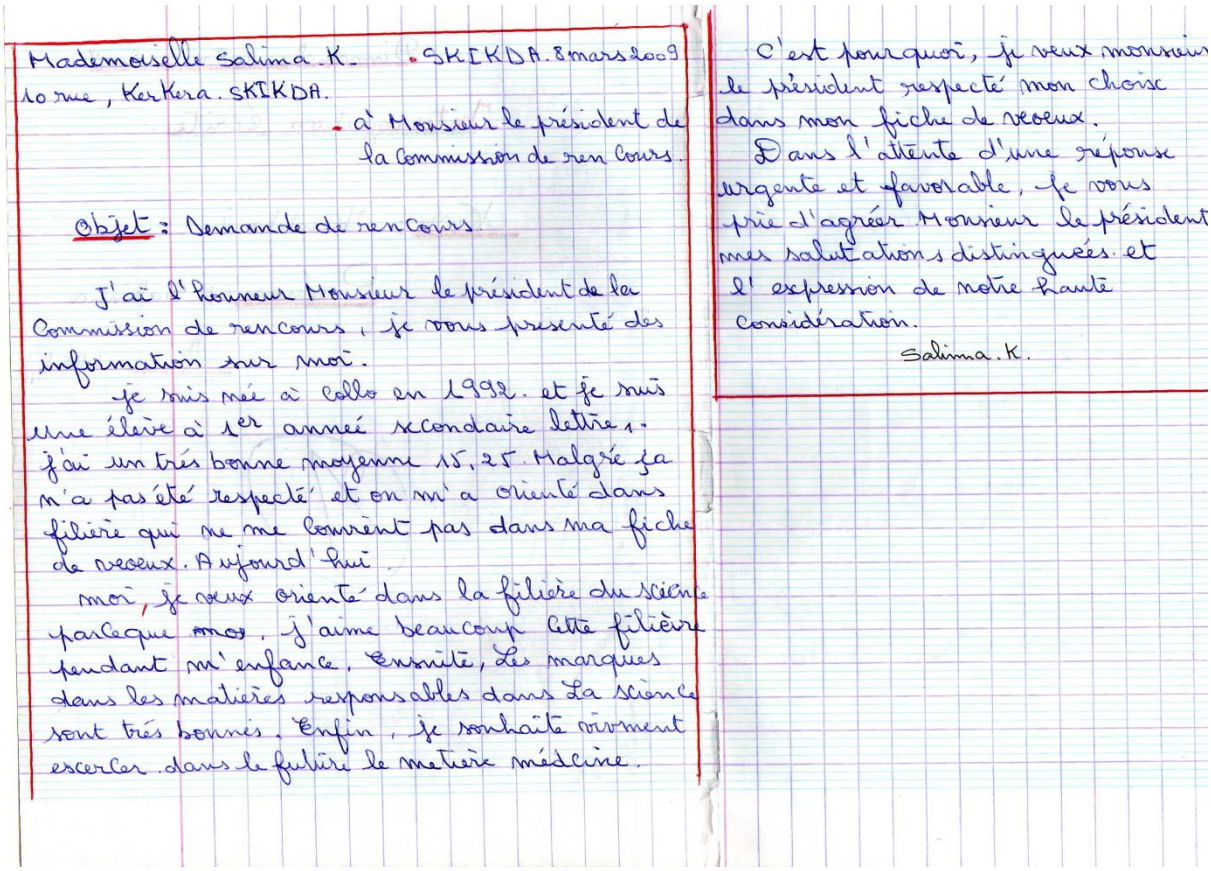
Le nom du destinateur et son adresse (à gauche), le nom du destinataire et son adresse (plus bas à droite) et l'objet de la lettre (plus bas encore vers la gauche)

Un corps de la lettre qui comporte rarement présenté sous forme de paragraphes mais dans la plupart des temps des textes qui sont écrits en un seul bloc.

Une signature en bas de la page (vers la gauche)

85 élèves n'ont pas eu du mal à choisir un type d'écrit adapté, c'est-à-dire ils ont parfaitement compris qu'il fallait écrire une lettre administrative c'est pourquoi l'aspect formel (notamment l'entête de la lettre et la signature) de la correspondance est visiblement pris en charge dans les productions de ces élèves.

Nous prenons l'exemple de la copie 1 qui illustre bien le respect intégral de la présentation en indiquant les composantes d'une lettre administrative.



Mademoiselle Salima .K. SKIKDA. 8 mars 2009
10 rue, Kerkera. SKIKDA.

à Monsieur le président de la Commission de ses Cours.

Objet : Demande de recours.

J'ai l'honneur Monsieur le président de la Commission de recours, je vous présenté des information sur moi.

Je suis née à Collo en 1992. et je suis une élève à 1er année secondaire lettre s. j'ai un très bonne moyenne 15,25 Malgré ça n'a pas été respecté et on m'a orienté dans filière qui ne me convient pas dans ma fiche de vœux. Aujourd'hui

moi, je veux orienté dans la filière des sciences parceque ~~moi~~. j'aime beaucoup cette filière pendant m'enfance. Ensuite, Les marques dans les matières responsables dans la science sont très bonnes. Enfin, je souhaite vivement exercer dans le future le metier médicine.

C'est pourquoi, je veux monsieur le président respecté mon choise dans mon fiche de vœux.

Dans l'attente d'une réponse urgente et favorable, je vous prie d'agréer Monsieur le président mes salutations distinguées et l'expression de notre haute considération.

Salima .K.

Toutefois, la difficulté réside dans la pertinence de l'argumentation, Très peu d'élèves sont parvenus à structurer un texte argumentatif. Nous n'avons relevé que 6% seulement qui ont essayé de produire l'effet recherché. Dans notre cas, il s'agit de convaincre le président de la commission de recours à réorienter l'élève dans sa filière préférée. En effet, l'absence des arguments dans les textes des apprenants ou simplement de l'argumentation , qui n'est pas claire pour lecteur, montre que la visée des textes produits constitue un blocage rédactionnel apparent pour la majorité des élèves. Cela nous amène à déduire que ces apprenant ne maîtrisent pas la notion que Moirand (1982 :20) appelle la compétence stratégique qui consiste à disposer de l'habileté à utiliser ou à choisir des stratégies argumentatives qui peuvent influer sur le lecteur et l'amener à changer d'avis pour adopter celui du scripteur.

3.1.2- Les relations entre les phrases

En ce qui concerne la relation entre les phrases, nous remarquons que la fonction de guidage du lecteur n'est pas assurée dans la majorité écrasante des copies. Il n' y a que six élèves (copies 1, 20, 23, 48, 68, 93) qui ont essayé d'établir une toile de connecteurs mais l'utilisation des articulateurs logiques reste insatisfaisante (copie 48). Dans ces copies, les scripteurs ont essayé de dresser une structure énumérative en utilisant des connecteurs qu'on appelle les introducteurs d'arguments.

Ce sont les mots de liaison : d'abord, ensuite, enfin…qui sont les plus récurrents. Par exemple :

« *D'abord, j'aime Arabi et English mais je suis fable le franch* » copie 23

« *Ensuite, Les marques dans les matières responsables dans La sciences sont très bonnes* » copie1

« *Enfin, je souhaite vivment exercer dans le future le metière médecine* » copie1

9% seulement des apprenants ont respecté le critère de la cohérence thématique. nous citons à titre d'exemple la copie 1. mais pour le restant des productions (91 copies) les informations dont la progression de l'information est incohérente. Autrement dit, cette cohérence est insatisfaisante ou inexistante :

1) Les phrases ambiguës sont présentes dans 28 copies. Par exemple, dans la copie 72 l'élève écrit :

« *M° présedant je demande roucoeur d'un erreur d'orientation perce que Il trè feble de bonne note de cette et cet je demande* »

2) 26 copies comportent une reprise de l'énoncé du sujet. Par exemple dans la copie 33 l'élève dit :

« *j'ai l'honneur monsieur le président de vous écrire cette lettre de la commission de recours pour te rétablir dans ton droit.*
Tu as été victime d'une erreur d'orientation. ton choix dans ta fiche de vœux n'a pas été respecté et on t'a oriente dans une filière qui ne te convient pas malgré ta bonne moyenne.

S. Ou »

3) 2 élèves sont hors sujet. ils changent complètement de thème (une demande de travail au lieu d'une demande de réorientation). C'est le cas de la copie 50.

4) 2 élèves produisent des textes qui ne sont en fait qu'un mélange entre les deux (demande de recrutement pour un poste de professeur et des phrases appartenant à la consigne). par exemple la copie 6

5) 4 copies qui comportent une écriture est vraiment illisible. Par exemple la copie 55.

6) Les copies qui restent présentent des productions inachevées. C'est le cas la copie 62.

3.1.3- La phrase

Au niveau phrastique, seule une élève a pu construire des phrases variées et adaptées au type d'écrit (copie 1), pour le reste cela a été un échec.

En ce qui concerne les marques de l'énonciation, elles ne sont pas du tout maîtrisées. en effet, elles sont dans la plupart des productions difficilement interprétables car si les pronoms de la première personne sont facilement interprétables, la majorité des élèves ont employé des pronoms de la deuxième

personne qui désignent un destinataire qui n'est pas du tout concerné par le problème d'orientation. A ce niveau, il y a une très grande confusion posée par l'emploi de « tu, te, t', toi, ta » qui montrent que le directeur de la commission de recours est lui même la victime de l'erreur de l'orientation alors qu'il ne l'est pas car c'est lui qui rétablira normalement le droit de l'élève.

Ainsi, nous avons recensé à ce niveau une multitude de copies qui comportent ces incohérences à plusieurs niveaux:

1) 57 copies utilisent la deuxième personne de singulier pour se désigner. C'est le cas de la copie 95

« *j'ai été victime d'un erreur d'orientation ton choix dans la fiche de vœux n'a pas été respecté et on t'a orienté dans une filière ta bonne moyenne*
Je refuse la filière dans laquelle on t'a orienté dans la Math technique.. » Copie 95

2) 9 élèves ont employé le passé composé au lieu du présent. Par exemple :

« *A monsieur le président de recours, j'ai écrit cette lettre pour choix….* » Copie 20

Dans cet exemple, le passé composé n'est pas utilisé convenablement parce que le temps qui doit être mis en valeur est un temps qui est en rapport avec le moment de l'écriture à savoir le présent. (il s'agit du présent de l'énonciation)

3) 9 copies ne comportent pas le pronom « je ». C'est le cas de la copie 13.

Le présent relatif à la situation de l'énonciation : le présent qui est en rapport avec le moment de la production qui doit normalement dominer dans ce

genre de productions car en écrivant, l'apprenant doit faire en sorte qu'il est en rapport direct avec son interlocuteur d'où l'apparition de temps du moment de l'énonciation ainsi que des déictiques comme « je , ici/maintenant »

4) -les autres copies présentent des rédactions inachevées telle que la copie 62

Remarque

Ces apprenants n'ont pas cette compétence linguistique qui consiste à savoir utiliser convenablement la langue selon cette situation de communication. Par contre, ils sont munis de la compétence référentielle. En effet, les apprenants sont capables d'utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde dans cette situation de communication. Autrement dit, les apprenants ont une idée sur l'écriture d'une demande qu'ils ont rencontré à un moment de leur vie et sur le thème qui les préoccupe souvent pendant leur scolarité: celui du passage en deuxième année secondaire et le choix de la filière qui va déterminer leur avenir.

3.2-Analyse de l'aspect sémantique de l'écrit

3.2.1-Le texte dans son ensemble

Globalement, rares sont les productions qui contiennent des informations pertinentes et cohérentes. Nous relevons 25% des élèves qui ont produit des textes dont le contenu pourra être aisément compris par le lecteur. Certains élèves sont complètement hors sujet ; ils ont écrit des demandes d'emploi. Il existe même des textes complètement inintelligibles tel que la copie 55 ou encore des productions dont le travail est inachevé tel que dans la copie 82

Le choix du type de texte est inapproprié approprié. En effet, beaucoup d'élèves n'ont pas réussi à produire et à organiser une argumentation au sein d'une lettre administrative. 3% seulement ont pu respecter ce critère.

Tous les autres n'ont pas su choisir le type de texte ou le type de discours qui convient. Nous pouvons regrouper leur productions comme suit :

1) 11 élèves écrivent uniquement une lettre administrative en respectant son aspect formel mais avec l'absence totale de l'argumentation . 10% des élèves ne présentent pas les arguments qui les motivent à choisir leur filière préférée. Par exemple la copie 5.

2) 3% présentent des arguments où la pertinence fait défaut. c'est de la cas de la copie 20, 22,

3) 3 apprenants présentent des arguments inintelligibles. C'est le cas de copie36

« *d'une part par ce que je le demande point, j'aime étudier les langues étrangères décher à 2AS et je souhaite que vous pasetez mon vœu* »

4) 2% arrivent à écrire un texte de type argumentatif tout en négligeant le genre du texte qui est la lettre (copie 43) ;

5) 2% arrivent à entreprendre une argumentation mais s'arrêtent juste au premier argument et ne peuvent pas développer la suite. C'est le cas des copies 46 et 87 ;

6) 3% arrivent à produire le type de texte attendu mais leur argumentation reste mal organisée par exemple des copies 85, 86, Ce qui peut parfois nuire au sens du texte ;

7) 4% présentent des textes illisibles. Par exemple la copie 55 ;

8) Dans le reste des copies les élèves ne produisent pas de l'argumentation. Par exemple la copie 44.

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

En ce qui est du vocabulaire employé dans les productions, il est ni homogène ni adapté à l'écrit produit à savoir la lettre administrative. Nous comptons très peu d'élèves qui ont adapté leur vocabulaire à ce type d'écrit, dans lequel le destinateur (l'élève) s'adresse à une personne (le directeur de la commission de recours) qui a un statut social différent qu'il faut en tenir compte. Mais pour la majorité cet aspect a été complètement négligé car nous trouvons :

1) 92 élèves n'utilisent pas des formules de politesse de manière appropriée.

« *enfin merci beaucoup monsieur le directeur..* » (Copie 19)

Ou des expression comme « s'il vous plait »

« *enfin, vous acceptez les expressions de respecté* » (copie 36)

2) 26% tutoient le destinataire. Par exemple :

« *j'ai trouvé ton adresse… »* copie 19

3) 4 copies contiennent des mots appartenant au registre familier comme

« *ça* » copie 1, « *malgré ça* » (copie 1,15) « *j'aime beaucoup ça* » (copie 8), « *c'est pour ça* » (copie 25)

4) 2 copies qui comportent des expressions comme «*moi, je veux* » ou « *je demande* », alors qu'on ne devrait pas s'adresser de cette façon à un destinataire classé dans une hiérarchie supérieure.

«*moi, je veux* » copie 1,

« *donc, je demande pour changer moi à gestion économie* » copie 97

5) 2% concernent l'emploi de l'impératif à la deuxième personne du singulier.

« accepte » (copie 26)

6) 12% utilisent un vocabulaire carrément étranger à la langue française.

« *please monsieur…* » copie 11

« *je love la filier de science…* »

Cela nous amène à conclure que dans cette situation de communication, les apprenants n'ont pas cette habileté à utiliser un certain type de discours en fonction du destinataire à qui l'on s'adresse, c'est-à-dire ce discours qui prend en considération le statut social du directeur à qui on demande de réaliser un vœux. Ils ne possèdent donc pas cette compétence sociolinguistique.

3.2.2-Les relations entre les phrases

Nous enregistrons une collection hétéroclite de phrases sans rapport les unes avec les autres car le plus souvent les apprenants produisent des textes dont les phrases ne sont pas unies les unes aux autres.

Par exemple, dans la copie 21 l'élève écrit :

« *donné toi Monsieur président vous me orientez filière scionst ne I live filière latre parce que I live la matière sciont bocop de latre me le poit je prendre a matier sciont de latre cul vous pli le Monsieur le président orovoir* »

Ce type de production nous ont permis de constater qu'en plus des problèmes de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire et le lexique, il existe une absence évidente des procédés qui assurent cette unité. ces procédés sont selon Pépin (2001: 3) la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance qui portent la trace thématique ou sémantique de ce qui vient d'être dit, ainsi que la jonction (liaison par connecteurs) qui participe à la cohésion en indiquant le sens d'une relation entre deux phrases. Pour qu'il y ait cohésion, il importe, bien sûr, que ces traces puissent être reconnues par le lecteur.

Or, cet état de fait montre qu'en général, ces élèves de 1AS ignorent complètement ces principes. Nous trouvons :

1) 37 élèves ne sont pas parvenus à assurer la cohérence sémantique d'une phrase à une autre.

« *j'adresse ma demande a vous. Brobeleme pour moi.*
Parseque vous donné la fiche de vœux ma pas été ruspecté » (copie 49)

2) 70 copies contiennent de la contradiction d'une phrase à une autre. Ce sont des phrases qui sont construites de manière anarchique.

« *Mr le directeur je vous présidez pour les choix dans la fiche de vœux et on t'a orienté dans une filière qui ne te convient pas malgré la bonne moyenne dans cette choix et très fort dan cett branche (science expérimental)* » copie 78

3) 26 élèves qui reprennent l'énoncé du sujet. C'est le cas de la copie 33.

4) 2 productions contiennent à la fois une demande de candidature pour un poste de professeur de littérature (ce qui n'est pas demandé dans la consigne) et une demande de changement de filière. Citons à titre d'exemple la copie 95.

Pourquoi des élèves demandent-ils cette candidature pour un poste de professeur alors que ce n'est pas le thème de notre production ?

La réponse se trouve dans le manuel scolaire de 1AS à la page 114 qui comporte une lettre administrative adressée au directeur de l'Ecole Normale Supérieure dont l'objet est une candidature au poste de professeur de littérature. Et des élèves ont repris des phrases ou parfois le texte intégrale.

Les substituts nominaux ne sont quasiment pas explicites. Elles sont absentes il n'y a qu'une seule production (copie 91) dans laquelle l'apprenant tente d'utiliser une substitution nominale mais impropre .

« *je n'aime pas cette figure* » copie 91.

« figure » employée à la place de « filière »

Commentaire

Les élèves qui insèrent dans leurs productions des bribes de phrases de l'énoncé du sujet ont obtenu des texte dont les phrases prêtent à confusion. En effet, dans l'énoncé du sujet la deuxième personne du singulier désigne l'apprenant mais dans la production de l'élève elle désigne le président de la commission de recours. Or celui-ci n'est pas concerné par le problème de l'élève. Ainsi la confusion et l'incohérence sont la caractéristique majeure dans la plupart des textes. Citons à titre d'exemple la copie 67 :

objet

M: le président de la Commission de recours lan fiche de voeux n'a pas été respetee et Math technique et je suis n'a pas été Math technique je suis est sciences espérimentales pour la retablir dans lan droit mes salutations distinguées je suis moi la tres Bien le Bon le sciences et plus notre et si beaucoup llier

~~[illegible]~~ merci

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

L'articulation entre les phrases n'est pas marquée efficacement. Nous avons recensé 92 copies qui ne contiennent pas des connecteurs qui assurent la liaison entre les phrases de type mais, donc, or, si… ne s'explique que par la méconnaissance des outils qui donnent cet aspect cohérent dans la progression de l'information d'une phrase à une autre. Deux élèves ont utilisé « donc ». par exemple l'un deux a choisi de terminer sa lettre par ce connecteur qui est inapproprié dans cette situation. En effet, en guise de formule de politesse de clôture, il écrit son dernier paragraphe en commençant ainsi:

« *donc, je demande pour changer moi à gestion économie* » puis il signe sa lettre (copie 97)

Nous comprenons ici que cet élève sait que l'articulateur « donc » sert à conclure mais il ne maîtrise pas son emploi.

Le connecteur « mais » est présent dans 6 copies mais incorrectement. C'est le cas de la copie22

« je j aime étudier filière scines mais je etudier filière arab » copie 22.

3.2.3-La phrase

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

Nous relevons :

1) 16 productions qui contiennent des impropriétés :

« *les matières responsables dans la filière de…* » (Copie 1)

Au lieu de dire : matière principale

« le métier » pour désigner la matière.

« *lire la matière de la mathématique* » (copie 4)

« *il lire la matière de français et english* »

au lieu de dire :

étudier dans la filière mathématique

étudier le français et l'anglais.

2) 45% des productions des mots dépouvus de sens ou des expressions insensées.

« *la commission de diffarmation* » copie 27

« *objet : éclaté la filière* » copie 89

« *intomatik* » , « *fable* », « *stopin* » copie 75

3) 12 productions comportent des termes étrangers à la langue française. Ce sont des mots appartenant notamment à la langue anglaise comme « please » ou « object » (copie58). Il s'agit ici des interférences linguistiques qui trouvent leur place ici à cause du contact de ces deux langues.

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

« poste de candidat pour accepter moi demande de recours… » copie9

« je suis titulaire te rétablir » copie 10

« je ne peux pas langue » copie 22

Parfois, il écrit des phrases carrément insensées (langage inintelligible) comme dans les copies 49, 55, 56 et 3.

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

3.3-Analyse de l'aspect morphosyntaxique de l'écrit.

3.3.1-Le texte dans son ensemble

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

D'abord, ils ne savent pas adapter les structures morphosyntaxiques du texte selon le mode d'organisation qui correspond au type du texte argumentatif inséré dans une lettre administrative. Nous avons relevé 96% des copies qui n'ont pas réussi d'organiser une argumentation grâce aux mots de liaison appropriés. Par exemple la copie 2.

Par ailleurs, le système des temps utilisé n'est ni pertinent ni homogène dans 83 copies . C'est le cas de la copie 3

Enfin, 83 élèves ne savent pas les valeurs des temps verbaux.

« *j'ai écrit cette lettre pour toi* » copie 11

3.3.2-Les relations entre les phrases

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

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

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

1) Les articles définis ne sont pas utilisés convenablement dans 63 copies.

« *Monsieur le président je refuse d'orientation…* »Copie 86.

2) L'utilisation inappropriée des déterminants d'une manière générale est présente dans 65 copies:

« *mon filière* » copie6

« *cet recours* » copie 7

3) Les pronoms de reprises ne sont pas maîtrisés dans 71 copies.

« *je suis un élève de premier anné je préfer et bien le mathématique mais il ne peu pas lire le matière de le mathématique. Il lire la matière de français et english*
Je vous prie d'agréer monsieur….. » copie 4

Dans cette exemple, l'élève emploie le pronom « il » au lieu de « je » pour se désigner.

4) 39 apprenants ne savent pas utiliser les prépositions.

« *…mon mot c'est un bien dans scientific par litterature…* » copie 22

5) 14 élèves emploient incorrectement l'adverbe de négation.

« *tu ne pas respectés mon voeus…* » copie 51

La cohérence temporelle fait défaut dans 43 productions. Citons à titre d'exemple la copie 2.

la concordance des temps et des modes est également absente dans 43. c'est le cas de la copie 27.

3.3.3-La phrase

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

1) 98 copies qui comportent des phrases grammaticalement inacceptables.

« *je suis d'un malgré ta bonne moyenne* » copie 18

« *monsieur le président je donne cet recours parce que vous ête me donner mon vry choix malgré de mon moyen à la science…* » Copie 25

« *Monsieur,please !please ! je veux lettre parce que très bien de langue française, Arabic, english.* » Copie 24

« *d'abord je convient ta bonne moyenne…* » Copie 34

« *j'ai l'honneur de vous d'orientation pour ton choix dans ta fiche.* » copie53

« *je un élève très intelegent* » copie 7

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

2) dans 89 copies, la morphologie verbale n'est pas respectée . Par exemple :

« *je <u>suis</u> demandez gestion et économie* » copie 83

« *je <u>suis</u> l'honneur monsieur le président…* » Copie 7

« *j'<u>ai</u> une élève* » copie 37.

« *je <u>écrire</u> cette lettre* » copie 28

3)100% des copies ne répond pas aux normes de l'orthographe

« *donné toi Monsieur président vous me orientez filière scionst ne I live filière latre parce que I live la matière sciont bocop de latre me le poit je prendre a matier sciont de latre cul vous pli le Monsieur le président orovoir* » copie 21

3.4-Analyse des aspects matériels de l'écrit.

3.4.1-Le texte dans son ensemble

La typographie est plus ou moins adaptée. Cette adaptation varie bien sûr d'un élève à un autre mais en général le style et la taille des caractères sont relativement acceptables. Mais nous enregistrons 4% de textes indéchiffrables et nous citons à titre d'exemple la copie 55.

3.4.2-Les relations entre les phrases

Nous enregistrons 10% des productions qui répondent au critère de la pertinence de la segmentation en unité de discours. C'est le cas de la copie 1. cependant les autres copies présentent des textes compacts où les paragraphes ne sont pas discernables à cause de l'absence des alinéas et de la ponctuation. nous citons à titre d'exemple la copie 2

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

3.4. 3-La phrase

la ponctuation à l'intérieur de la phrase est maîtrisée dans 1% des productions. Mais elle est défaillante dans le reste (99%). Nous enregistrons l'absence de la virgule et du point final. Nous citons à titre d'exemple la copie2.

Nous relevons aussi la présence :

1) des tirets qui introduisent des phrases dans les copies 37, 45, 49, 56, 72, 77, 94

« *- je suis un élève monsieur le président est la première année secondaire Lettres,*

- j ai écrit cette lettre monsieur le président, est je vœux lictur la formatique….etc. » copie 45

2) des astérisques qui encadrent des phrases dans la copie 41

«*… je souhaite que vous acceptez ça.*

** avec mon respecté à vous *…* » copie 41

3) des astérisques qui introduisent les paragraphes dans la copie83

« ** je suis grimed haroun…..* » copie83

4) des virgules incorrectement employées dans la copie41

« *avec mon respecté,*

monsieur le président, je demonde de recours, parce que j'aime la pranche… » copie41

5) des points au début de la première phrase dans la copie 70

« *. j'ai et un élève de lycée…* » copie 70

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

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

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

« *je demonde de recours, Parce que j'aime la Pranche….* » Copie 41.

Conclusion partielle

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

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

L'analyse de l'aspect sémantique révèle de grandes difficultés. Les productions des apprenants ne présentent pas une pertinence et une cohérence sémantique. Le type du texte est mal choisi car la majorité des apprenants ne rédigent pas de l'argumentation. Le vocabulaire employé n'est pas adapté au

type d'écrit. Ce qui est dominant sont les contradictions entre les phrases, la non-maîtrise des substituts nominaux et des conjonctions de coordination. Les phrases sont sémantiquement inacceptables et le lexique employé est souvent imprécis.

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

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

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

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

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

Conclusion générale

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

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

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

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

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

L'approche cognitive reprend les principes de la méthode traditionnelle pour l'enseignement de l'écriture mais en tenant compte de la situation de communication. L'impact de cette méthodologie demeure dans la tentative d'explication des opérations mentales mises en œuvre pendant la rédaction. Nous pensons notamment aux travaux de la psychologie cognitive qui est à

l'origine de modèles qui ont connu de larges implications pédagogiques tel que celui de Hayes et Flowers qui montrent le moment de l'écriture enclenche des processus mentaux : la planification, la génération du texte et la révision.

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

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

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

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

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

En explicite, la compétence de production n'est ciblée qu'après la compétence de la compréhension de l'écrit. Troisièmement, les exercices de langue ne sont pas une fin en soi mais des aident pour surmonter des difficultés linguistiques. Finalement, les différentes évaluations (diagnostique, formative et certificative) permettent la régulation et la rémédiation afin de combler les lacunes rédactionnelles des apprenants en partant du principe selon lequel l'erreur est un indice d'apprentissage.

Nous pouvons alors affirmer que les principes que nous venons de citer trouvent leurs origines dans les trois théories su-citées qui privilégient l'apprentissage de l'expression écrite.

Toutefois, le volet expérimental dévoile une discordance entre la pédagogie de projet et la réalité des productions écrites des apprenants.

D'abord, l'analyse du programme de 1AS nous a permis de démontrer que l'apprentissage de l'écrit est pris en charge . En effet, la compétence de la compréhension de l'écrit, la compétence de la production de l'écrit, la manipulation de la langue, le projet collectif et les différentes évaluations sont clairement définies. La méthodologie et les stratégies sont déterminées en optant pour la démarche suivante : conception, évaluation diagnostique, réalisation, évaluation formative et évaluation certificative. Ce qui signifie que les fondements théoriques de l'approche par les compétences et de la pédagogie de projet sont respectés dans ce document.

Ensuite, l'étude du manuel scolaire de 1AS nous a offert l'occasion de mettre en évidence la présence des éléments suivants. Des activités de lecture, des activités de productions écrites, des feuilles de routes qui guident la réalisation du projet, des exercices de manipulation de la langue, et des activités d'évaluation (diagnostique, formative et certificative).

Nous avons également découvert certaines caractéristiques de ce document : les supports écrits obéissent généralement au critère de l'authenticité ; les activités de l'écriture sont données selon des situations de

communication ; le principe de la gradation dans l'apprentissage de l'écriture est respecté ; les activités sont variées (elles concernent différents types d'écrits) et motivantes. Enfin, les tâches d'écriture mettent l'accent sur les processus rédactionnels mentaux : la planification, la génération du texte et la révision.

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

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

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

Ainsi, au niveau des productions écrites, il s'avère que les élèves ne progressent pas et l'analyse des copies le confirme.

En effet, les difficultés que nous avons recensées concernent plusieurs niveaux.

Tout d'abord, sur le plan pragmatique les élèves n'ont pas réussi à produire de l'effet chez le destinataire car ils n'ont pas pu adapter le type d'écrit à la situation de communication. L'organisation du texte est inadéquate et la construction des phrases n'est pas adaptée au type d'écrit.

De plus, sur le plan sémantique, le type du texte est inapproprié ; la cohérence sémantique n'est pas assurée ; les articulations entre les phrases ne sont pas marquée et les phrases sont inacceptables.

Par ailleurs, sur le plan morphosyntaxique, le mode d'organisation est inadéquat; le système de temps n'est pas homogène; les valeurs des temps ne sont pas maîtrisées ; la cohérence syntaxique et temporelle ne sont pas assurées ;les phrases sont grammaticalement inacceptables ; la morphologie verbale n'est pas maîtrisée et l'orthographe ne répond pas aux normes.

Enfin, sur le plan matériel la segmentation des unités de discours n'est pas pertinente et la ponctuation n'est pas maîtrisée.

Ce sont donc des élèves complètement bloqués dans leur majorité. Ils n'arrivent pas à faire émerger leurs idées sous une forme cohérente. Cette réalité contredit les attentes de ceux qui ont préconisée cette démarche. Alors, Cette « disjonction » nous rend sceptique quant à l'efficacité de la pédagogie des projets. Ce qui nous amène à réfléchir pour élucider cette problématique. Autrement dit, à quel niveau, réside le problème ? dans la démarche elle-même, les apprenants ou les enseignants ?

D'abord, nous ne pouvons pas évaluer réellement la pédagogie de projet, malgré les limites qu'elle pourrait avoir. Allaoua (1998 :54) affirme que « la méthode des projets reste efficace mais exige beaucoup de la compétence des élèves et enseignants pour assurer l'enchaînement pédagogique entre notions acquises et notions acquises au cours de la réalisation du projet ». Ces propos mettent en exergue les efforts que enseignants et apprenants doivent déployer pour réussir l'apprentissage de l'expression écrite dans le cadre de cette conception. Autrement dit, la pédagogie de projet fournit la méthodologies, les stratégies et les outils nécessaire qui rendent les élèves capables d'écrire efficacement. Cela nous conduit à déplacer notre regard vers d'autres niveaux de réflexion. L' origine de cette échec est-il lié aux élèves eux-même ou aux enseignants ?

En ce qui concerne les apprenants nous avons pu démontrer que l'absence de la compétence linguistique est la cause principale de leur difficultés scripturales. Logiquement, les étapes qui précèdent l'activité rédactionnelle ont été faites dans le moyen. Encore faut-il signaler que c'est la même démarche d'apprentissage qui y est appliquée. Mais cela nous ne empêche pas de poser certaines questions. Les élèves ont-ils réellement appris les règles qui régissent la langue française dans le moyen ? Ont-ils été vraiment initiés à l'apprentissage de l'expression écrite dans le cycle moyen ? Les activités d'écriture qui ont été faites dans le moyen, obéissent-elles aux théories didactiques qui ont fondé cette pédagogie ?

Quant aux professeurs du secondaire, ils ont une part de responsabilité. A ce niveau la question que nous posons est : ces enseignants, situent-ils réellement par rapport à l'approche par les compétences quand ils apprennent à leurs élèves les techniques de la rédaction ? En effet, la pédagogie de projet est récemment introduites dans les lycée. Cela entraîne des incertitudes liées à la maîtrise de cette nouvelle démarche de projet d'autant plus que ces enseignants-là seraient beaucoup plus imprégnés de l'ancienne pédagogie (pédagogie par objectifs) car ce serait très difficile de changer des habitudes du jour au lendemain : il faudra attendre davantage pour les voir se forger dans la nouvelle démarche.

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

Bibliographie

1-Ouvrages et articles

1- Allaoua, M., (1998) *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement,* Palais du livre.

2- BARRE-DE-MINIAC, C., (2000), *Rapport à l'écriture aspect théoriques et didactiques* , Septentrion.

3-BAYLON,C. BOYER, H. BUTZBACH,M. PENDANX,M., (1989), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE INTERNATIONAL .

4- BERARD, E.,(1991), *L'approche communicative Théories et pratiques* , CLE international.

5- Cornaire, C.M. et Raymond, P.M., (1994), *Le Point sur la production écrite en didactique des langues* , CEC.

6- Courtillon, J., (2003), *Elaborer un cours en FLE* , Hachette.

7-DEFAYS, J.M., (2003), *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, MARDAGA,.

8- Galisson R. et Coste D., (1976), *dictionnaire de didactique des langues*, paris, Hachette,.

9- Galisson, R., (1991), *D'hier et d'aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, CLE International.

10- GAONAC'H, D., (1991) *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère* , Hatier /Didier- Paris.

11- GARCIA-DEBANC,C., « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *La revue Pratiques, n°49*, Mars 1988..

12-Hymes, D. H.,(1984 **),** *Vers la compétence de communication* , Hatier-Paris.

13-Hayes,J.R.et Flower, L.S.(1980). Identifying the organisation of writing processes, in: L.W.Gregg et E.R.Steinberg,eds., Cognitive processes in writing.Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass., 3-30.

14- Martinez, P., (1996) , *la didactique des langues étrangères*, Collection Que sais-je. Puf.

15- Moirand, S., (1979), *Situations d'écrit*, CLE international.

16- Moirand, S., (1982), *Enseigner à communiquer en LE*, Hachette, Paris.

17- Pépin, L., (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte* , Chronique sociale 2.

18- Reuter, Y., (2000), *Enseigner et apprendre à écrire* , E S F.

19- Veltchef,C., Hilton,S., (2003), *L'évaluation en FLE*, HACHETTE .

20- Vigner, G.,(1979), *Lire : du texte au sens*, CLE International.

21- Turco, G. (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe*, Hachette, Paris.

22- Widdowson, H.G., (1978 tra 1981) ,*Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Lal.

2-Documents officiels

1- Ministère de l'Education Nationale, (2005), *manuel scolaire de 1ere année secondaire*, ONPS.

2- Ministère de l'Education Nationale, (2005), *Le document d'accompagnement*, ONPS.

3- Ministère de l'Education Nationale, (2005), *Le programme officiel de la première année secondaire* , ONPS

Sitographie

http://www.tesol.France.org/articles/Colloque05/Puren05.Pdf

http://fr.wikipedia.org/wiki/CompÃ©tence_de_communication »

http://www.sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/publications/OlivePiolatPF2005.pdf

http://www.tesol-France.org/articles/colloques05/Puren05.Pdf.

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/pedaduprojet.html
http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Actions/ppcp/pedapro.html
http://www.en-consulte.com/article/38150
http://www.francparler.org/dossiers/docauthentiques.htm
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof02.htm
http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf
http://tal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_vxu_diva-1066-2__fulltext.pdf
http://www3.ac-nancy-metz.fr/ia54-culture-humaniste/IMG/pdf_Competences_transversales.pdf
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf#page=102
http://blogedu.tv/miho/2008/11/08/repartitions-annuelles-des-programmes-de-francais/
http://www.Ib.refer.org/fle/cours3_Ac/hist_didactique/cour3_hd03.htm
http://users.swing.be/aped/documents/d0132Compétences.rtf
http://tecfa.unige.ch/perso/Lombard/ped_projet/notes_semin_hullent.html
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris/peritti/pédaduprojet.htm
http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/La%20%C3%A9dagogie%20du%projet.doc
http://www.blomig.com/2007/06/12/loral-lecrit-et-internet
http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf

Annexes

Annexe 1

Programme de français de 1AS

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Education Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

1ère année secondaire

Projet de programme

Janvier 2005

Sommaire

Préambule

1 - Finalités de l'enseignement du français.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

3 - Profil d'entrée en 1ère A.S.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

5 - Le cadre théorique.
- Linguistique de l'énonciation et approche communicative.
- Le cognitivisme.
- L'approche par compétences.

6 - Les compétences :
- En compréhension : écrit et oral.
- En production : écrit et oral.

7 - Les contenus.
- Tableau synoptique.
- Tableaux par objet d'étude.
(activités, savoir-faire méthodologiques, savoir-être).

8 - Les recommandations.
- Apprentissage et enseignement.
-Démarche d'enseignement/ apprentissage.
- Situations d'enseignement/ apprentissage.
- Evaluation.
-Diagnostique.
-Formative.
-Certificative.
- Utilisation des moyens didactiques.
-Manuel
-Document d'accompagnement du professeur.
-Les documentations audio-visuelles.

9 - Glossaire.

PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- 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. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs

disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1ère AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1 - Finalités de l'enseignement du français.

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

Objectif Intermédiaire d'Intégration (2emeAs)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

3 - Profil d'entrée en 1ere A.S.

-A l'oral, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

-A l'écrit :

En lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de :

- rédiger une lettre pour convaincre,
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- traduire une image en énoncé argumentatif.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

Objectif Intermédiaire d'Intégration (1ere As)

Produire un texte écrit/oral 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.**

Compétences à installer en première année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.**

- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

- **Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.**

5 - Le cadre théorique.

A - Linguistique de l'énonciation et approche communicative.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie…)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers…)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques…).

B - Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

C - L'approche par les compétences.

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain ombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

6 - Les compétences

Compétence de lecture

Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice -versa) La démarche proposée (résumée dans le tableau suivant) emprunte à l'approche onomasiologique* et sémasiologique.*

capacités	Objectifs d'apprentissage
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances…) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective…) • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative…)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.

.../...

Élaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect…). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours.	• Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.

NB. Les capacités se développant avec le temps et se prêtant à un ensemble non déterminé de contenus, les objectifs d'apprentissage recouvrent tout le cursus et englobent les différents objets d'étude, le professeur sélectionnera donc les objectifs en fonction :

- **de l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute,**
- **de l'objet d'étude,**
- **du niveau des apprenants (ex : les derniers objectifs de la liste pour la 1ereA.S. ne constituent pas un objet de maîtrise et ne feront pas l'objet d'une évaluation certificative, il n'en demeure pas moins que les apprenants doivent être sensibilisés tôt à ces aspects),**
- **du support qu'il a choisi.**

L'évaluation de la compréhension se fera (selon l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute) par :

- des réponses à un questionnaire donné à la fin.
- des réponses à un questionnaire donné avant (mesure de la capacité de recherche et de sélection de l'information).
- l'élaboration d'un plan simple ou détaillé.
- le résumé d'un texte écrit.
- la complétion d'une grille de compréhension.

Evaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Critères	indicateurs	Objets d'étude
Volume de la production	Selon la densité de l'information (1/3 ou 1/4 du texte initial).	• Récit : Réduction de l'information au schéma narratif. • Argumentation : Informations limitées à la thèse et aux arguments. • Vulgarisation et interview : Noyau informatif à retrouver par suppression des reformulations, exemples et définitions…
Pertinence	• Respect du choix énonciatif. • Respect des mots clés du texte. • Sélection des informations essentielles.	
Organisation	• Respect de l'organisation du texte. • Respect du nombre de paragraphes du texte.	
Reformulation	• Au niveau syntaxique : -juxtaposition plutôt que subordination. -Nominalisation. -Emploi des deux points (:) pour expliquer. • Au niveau lexical : -Mots expressions permettant de synthétiser. • Eviter la reprise de phrases du texte.	

Compétence de production à l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

capacités	objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

.../...

Réviser son écrit.	• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe… - Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

NB : Pour l'évaluation de l'écrit il faudra se référer au document d'accompagnement qui donnera des exemples de formulation de situations cibles (situations d'intégration des acquis) ainsi que les grilles d'évaluation.

Compétence de production à l'oral :

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement.

Les processus de réception et de production d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici de distinguer surtout les différences relatives au changement du canal.

En situation de monologue (exposé)

- Annoncer le thème de son exposé et son intention.
- Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.
- Adapter son propos à son auditoire.
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.
- Soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire.
- Respecter le schéma intonatif de la phrase.
- Eviter autant que possible de lire ses notes.

En situation d'interlocution

- Etablir le contact avec l'interlocuteur.
- Tenir compte du statut de l'interlocuteur.
- Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour :
  - négocier le sens d'un mot,
  - demander un complément d'information,
  - demander une explication,
  - montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »…).
- Manifester ses réactions par le non verbal, par l'intonation, par des interjections.
- Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos.
- Respecter le temps de parole.
- Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
- Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.

VII- Les contenus :

Les contenus ont été sélectionnés et leur progression sur l'année (et sur le cycle) établie sur la base :

- De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif.
  - Enonciation de discours orale, énonciation « actuelle », manifesté par Je/Ici/Maintenant.
  - Enonciation de discours écrite, le discours est ancré dans une situation qui doit être explicitée par le contexte mais dont le référent est le Je /Ici/Maintenant Ex : Le fait divers.
  - Enonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il/ Passé simple/Imparfait)
  - Enonciation du discours théorique, scientifique qui présente le savoir comme absolu (Présent atemporel).
- Du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes.
- Du croisement entre formes discursives et intentions communicatives.
- Du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive.
- De la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D. ...)
- Des capacités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue (qui sera complété en 2eme As et 3eme As) pour accroître la connaissance du code.

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

Les techniques d'expression qui doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique, seront développées dans le guide d'accompagnement.

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

Le « fait poétique » ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les élèves, les différents supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D.)Peuvent servir à de nombreuses activités. (Voir tableau).

Les thèmes proposés en 1ereAs aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l' « ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps.

TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
I- <u>Les discours</u> 1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets 2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre 3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue **II- <u>La relation d'événements</u>** 1- Relater un événement en relation avec son vécu 2 – Relater un événement fictif (re-présenter)	Les textes de vulgarisation scientifique. Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite) La lettre ouverte Le fait divers La nouvelle	- La référence situationnelle - Langue écrite / langue orale - La description objective - Les niveaux de langue - La notion d'acte de parole - Les types de plan - La communication différée - La référence situationnelle / la référence cotextuelle - La logique des actions dans le récit -Le schéma narratif - Les possibles narratifs - La description subjective - Les forces agissantes dans un récit (les actants)	Le plan La prise de notes L'exposé oral. Le résumé La lettre personnelle et la lettre administrative Le C.V. La fiche de lecture	**I- Langues (orales, écrites) et images** **II- L'homme et son environnement** • Univers urbain et rural. • Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis… • Les transports • Les métiers
<u>III- Exprimer son individualité</u> -le fait poétique N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.	Poèmes et chansons Textes et images	-La connotation -Les figures de style (métaphore, métonymie) -La personnification -La polysémie -Les isotopies sonores (allitérations et assonances) -Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)		

La vulgarisation de l'information scientifique

<table>
<tr><th>Niveau discursif</th><th>Niveau textuel</th><th>Niveau phrastique</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• Visée : « pédagogie du discours ».

• Effacement du locuteur, souci d'objectivité.

• Traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur : (stock d'informations déjà partagé et informations nouvelles à appréhender par l'exploitation des : définitions, Explications, reformulations.</td><td>• Présent à valeur atemporelle

• Organisation textuelle basée sur :
o des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors)
o des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels)
o l'emploi de tournures impersonnelles.

• La description objective.

• la description dans sa fonction explicative.

• La cohésion par les substituts.</td><td>• Syntaxe :
o Subordonnées relatives
o Subordonnée d'opposition et de concession
o Subordonnées de cause / conséquence
o Les tournures impersonnelles
o La voix passive
o Métaphore comme procédé de reformulation

• Lexique :
o Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de, engendrer, être le résultat de ou la cause de….)

o Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes)

o L'apposition

o Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur…)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Procédés introduisant entre deux phrases en plus d'une énumération :
o Un exemple : par exemple, ainsi…
o Une addition : De plus, qui plus est, aussi, de même que.
o Une reformulation : c'est à dire, en d'autres termes.
o Un contraste antithétique : mais, d'un coté, de l'autre, au contraire, en comparaison.
o Un contraste concessif : toutefois, néanmoins, cependant, en revanche.</td></tr>
</table>

Types de supports : articles de journaux, de magazines, articles d'encyclopédie pour jeunes, textes didactiques (géographie)

Exemples d'activités :

- Identification d'un texte.
- Repérage d'énoncés explicatifs dans un texte.
- Complétion d'un texte par les articulateurs manquants.
- Reconstitution d'un texte en s'aidant des articulateurs et / ou des substituts.
- Reformulation de définitions en direction d'interlocuteurs divers.
- Résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires éventuels.
- Etablissement du rapport texte / représentations graphiques ou tableau de statistiques.
- Commentaire d'une représentation graphique ou tableau de statistiques. (travail d'équipe).
- Rédaction d'un petit texte à partir d'un schéma expliqué (travail individuel).
- Elaboration d'un texte à partir d'une recherche documentaire sur un thème de connaissance choisi (recherche réalisée en équipe).
- Réécriture d'un texte étudié pour en communiquer les informations à un jeune enfant. (travail individuel).

Savoir-faire méthodologiques

- Utiliser les indications hors-texte d'un livre (sommaire, référence, couverture....) pour motiver la décision de lire.
- Utiliser les dictionnaires (français, arabe/français)
- Chercher l'information (manuels, bibliothèques, Internet...)
- Analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire.
- Utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire.

L'interview

Niveau discursif (savoir être)	Niveau textuel (savoir faire)	Niveau phrastique (savoirs)
• Inférer la visée du texte • Présence de deux situations de communication -Les interlocuteurs du dialogue -Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur • Présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue. • Les intentions communicatives par l'étude des actes de parole. • La transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs.	• La référence situationnelle (je - vous- ici - présent) • La structure de l'interview (ouverture, développement clôture) • Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview • Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors….) Les marques de la langue orale • les niveaux de langue	• Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue -L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. -L'injonction (impératif) -L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de….) • les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on ») • les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue. • les mots du discours témoignant de la fonction phatique. • Les reformulatifs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement…)

Types de supports : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse.

ctivités d'apprentissage

- Repérage de(s) thème(s) de la conversation.
- Identification des actes de parole (travail d'équipe).
- Etude de réponses dans le but de retrouver les questions qui les ont amenées.
- Rédaction de réponses comprises entre deux questions.
- Rédaction de paroles à insérer dans les bulles d'une B.D.
- Appariement de questions et réponses.
- Résumé des interventions du locuteur à l'intention d'un tiers.
- Choix d'un thème, d'un destinataire, d'une visée et établir un questionnaire (travail d'équipe).
- Rédaction d'une interview en utilisant les résultats du questionnaire (travail personnel).
- Rédaction d'une lettre personnelle dans laquelle il y a demande d'informations ou d'explication puis rédaction d'une réponse à cette lettre (travail en duo).
- Reformulation de propos tenus à un tiers en les commentant (travail individuel).
- Exposé oral en s'aidant de photos.

Savoir- faire et savoir- être

- Planifier une activité.
- Gérer le temps de réalisation d'une activité.
- Mobiliser ses connaissances en fonction d'une activité.
- Argumenter pour négocier son rôle dans les activités de groupe.
- Prendre des initiatives.
- Coopérer en partageant ses connaissances ou en soumettant ses stratégies.
- Accepter le principe de la co-évaluation.

La lettre ouverte (argumentation)

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
• Visée : transformer une croyance estimée fausse ayant entraîné un état de fait • Présence du locuteur dans son texte • Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours. • Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée • Prise en compte ou non de l'opinion adverse	• Référence situationnelle • Cohésion et cohérence -L'ordre de présentations des arguments -L'enchaînement des arguments -Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi…) • Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit • La mise en évidence des actes de parole • Les articulateurs introduisant une réfutation • La cause et la conséquence au niveau sémantique	• Les différences entre : -Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) • Les subordonnées concessives • Lexique appréciatif ou dépréciatif • Adverbes (peut-être certainement, sans doute…) • Les incises (à vrai dire, à mon avis…) • Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que…) • Le conditionnel

Supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.

Exemples d'activités :

- Développement d'un argument par un exemple.
- Sélection des arguments les plus pertinents pour un lecteur (auditeur) donné à partir d'une liste d'arguments en faveur d'une thèse (travail d'équipe) et rédaction individuelle d'un texte.
- Recherche de contre arguments à des arguments avancés et rédaction d'un texte qui réfute une thèse.
- Rédaction d'une lettre personnelle développant une argumentation sur un sujet social (travail individuel) ; transformation de la lettre personnelle en lettre administrative.
- Transformation de la lettre administrative en lettre ouverte (travail d'équipe).

Savoir être :

- Manifester de l'intérêt pour les propositions émises par les autres élèves.
- S'affirmer en tant que sujet.
- Respecter les règles établies dans le groupe.
- Construire des relations basées sur la tolérance et le respect.

Le fait divers

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
• Visée informative (à partir d'un ancrage dans la réalité partagée par le journaliste et les lecteurs) • Marque de la présence du locuteur : -Actes de parole (faire savoir, avertir, inciter) -Fonction des chapeaux -Choix de la voix (passive –active) -Enoncés exprimant l'hypothèse -Effet recherché par l'introduction des dires des autres	• Rapports titre - chapeau - corps du fait- divers • Référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent) • Organisation de type chronologique • Circonstants de temps : -Ceux qui s'expliquent par rapport à la date de parution du journal (hier, mardi dernier…) -Ceux qui tirent leur signification d'autres termes du texte (le même jour, la veille, l'avant-veille…) • Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores) -La caractérisation comme facteur de cohésion sémantique (ex : délinquant, voyou….) • Emploi du conditionnel. • Répartition des énoncés du dire (styles direct et indirect).	• La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) • Le passé composé • Le plus que parfait • Le conditionnel (exprimant l'hypothèse) • Les verbes introducteurs de style direct et indirect • Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales. • Lexique du délit, de l'insolite de l'accident.

Supports : journaux.

La préférence sera accordée à des faits-divers qui plus au moins implicitement « dénoncent » un état de fait.

Exemples d'activités d'apprentissage

- Repérage de la date de l'événement.
- Repérage de la chronologie des événements.
- Réécriture d'un fait-divers en respectant l'ordre chronologique.
- Production de titres pour des faits-divers (travail de groupe).
- Rédaction d'un chapeau résumatif pour un fait-divers qui en est dépourvu.
- Repérage des énoncés aux styles directs et indirects.
- Explication de la position du journaliste par rapport à ses dires par l'étude des verbes introducteurs.
- Introduction de dires dans un fait-divers qui en est dépourvu.
- Réécriture d'un fait-divers en changeant le choix énonciatif par rapport à la voix quand l'auteur des faits est connu (du passif à l'actif) et évaluation de la pertinence de tel ou tel choix (travail individuel).
- Reconstruction de faits-divers dont les parties ont été données dans le désordre (chapeau+corps du fait divers) (travail d'équipe).
- Rédaction de faits-divers à partir de grilles (travail individuel).
- Réécriture d'une fable ou d'un poème sous forme de fait-divers.
- Ecriture d'un texte à un destinataire précis pour raconter un événement en relation avec son vécu (travail individuel).
- Recueil et classement de faits-divers en fonction des catégories (insolite, catastrophe, accident, méfait), (travail d'équipe).

La nouvelle

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
• Visée : valeur exemplaire ou initiatique de la nouvelle. • Prise en charge du récit : narrateur personnage / narrateur. • Le fonctionnement « référentiel » des personnages (comment ancrer la réalité dans le fictif) • fonctions de la description -focalisatrice (portrait) -organisatrice (situation initiale par exemple) -symbolique (fonction de force agissante d'un lieu par exemple). • Dramatisation et intensité dramatique. • Les forces agissantes (schéma actantiel)	• Référence co-textuelle • Les temps dans le récit (premier plan et arrière plan) • Organisation de la séquence élémentaire (schéma narratif simple) • Organisation de séquences complexes par la combinaison des séquences élémentaires (schéma narratif complexe) • Les articulateurs chronologiques • Cohérence du personnage par : -sa caractérisation (être, dire) -sa fonction (faire) de force agissante	• Passé simple / imparfait//présent de narration • Le conditionnel dans sa valeur du futur dans le passé • Conséquence et consécutivité (préparation à la notion de possibles narratifs) • Verbes introducteurs du style direct et indirect (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que) • Verbes de perception (vue, ouie).

Activités :

- Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale.
- Comparaison de situations initiales et de situations finales (travail d'équipe).
- Repérage du schéma narratif.
- Remise en ordre d'un petit récit donné dans le désordre en s'appuyant sur les articulateurs chronologiques et l'emploi des temps.
- Rédaction d'un récit à partir d'une BD.
- Identification de l'organisation de la description.
- Relevé de l'ensemble des personnages puis distinction entre ceux qui appartiennent au récit et ceux qui y sont simplement évoqués.
- Repérage des endroits du récit où ce dernier peut bifurquer (travail d'équipe).
- Relevé de toutes les informations relatives au personnage principal.
- Mise en relation du portrait physique du personnage avec ses paroles puis mise en relation des paroles avec les actions (travail d'équipe).
- Repérage et classement des actants (schéma actantiel)
- Reformulation de passages donnés au style direct en ne gardant que l'intention communicative.
- Résumé d'un récit à l'intention d'un destinataire donné (travail individuel).
- Ecriture d'un petit récit (thème et destinataire au choix de l'apprenant)

Méthodologie et stratégies

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Trois projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Les trois projets suivants sont donnés à titre d'exemple :

1. **Réaliser une campagne d'information sur les rapports hygiène/santé (en milieu urbain ou rural) à destination des élèves de l'établissement.**

Ce projet vise à:

- transférer les savoir- faire acquis par l'étude des discours expositifs et des dialogues (production de questionnaires à exploiter) ;
- créer des passerelles entre les différentes disciplines (sciences naturelles, géographie humaine) pour le recueil d'informations ;
- faire prendre conscience des comportements négatifs de chacun.

2. **Faire un dossier à partir de questionnaires et/ ou d'écrits de presse sur un des problèmes rencontrés par les jeunes (loisirs, transports etc.) et en faire une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser et lui proposer des solutions.**

Ce projet vise à:

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif ;
- analyser les données d'un problème et rechercher des solutions.

3. **Ecrire une petite biographie romancée concernant un héros national choisi par la classe, à partir d'informations succinctes.**
   (Il faudra faire attention à ne pas choisir un héros qui a déjà été le sujet d'une biographie.)

Ce projet vise à:

- transférer les acquis obtenus par l'étude du récit ;
- permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire, par la recherche d'une documentation sur les conditions socio-économiques de l'Algérie de l'époque du héros ;
- consolider l'identité nationale.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

I- Conception :

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique :

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

II- Réalisation :

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

L'évaluation formative :

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

L'évaluation certificative :

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

Situation cible ou situation d'évaluation :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière individuelle. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquises en classe**.

Exemple:

Votre lycée est situé dans une zone défavorable (éloignement, problèmes d'accessibilité, proximité d'une décharge ou d'industrie diverses etc.) ce qui est à l'origine de désagréments pour vous et vos camarades. Afin de régler cette situation, ces derniers vous ont chargé(e) de rédiger une lettre ouverte pour alerter l'autorité compétente.

Utilisation des moyens didactiques :

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé :
l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

GLOSSAIRE

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole :** un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer…).
  - l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro-acte de parole.
  - plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.

- **Approche par projet :** approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.

- **Champ sémantique :** l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.

- **Champ lexical :** un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.

- **Cohésion textuelle :** c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.

- **Cohérence textuelle :** la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.
  Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.

- **Démarche d'apprentissage :** processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.

- **Démarche pédagogique :** ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.

- **Discours** (voir texte, énoncé) :

- le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.
- dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.

- **Enoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.

- **Implicite d'un discours :**
  L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinateur.

- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.

- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.

- **Référence situationnelle :** un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).

- **Référence cotextuelle :** un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).

- **Sémasiologie** (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept.

- **Situation d'apprentissage** (ou d'exploration) : déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs.

- **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre.

- **Situation de communication :** elle se définit par la présence d'un destinateur qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).

- **Situation d'énonciation :** ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).

- **Situation d'enseignement :** situation pédagogique planifiée par l'enseignant et qui implique une transmission de savoirs.

- **Situation pédagogique** : ensemble des composantes interreliées (apprenant – savoirs - enseignant) dans un milieu donné :
  - relation d'enseignement (enseignant- apprenant)
  - relation d'apprentissage (objet - apprenant)
  - relation didactique (enseignant - objet)

- **Stratégie d'apprentissage :** ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'enseignant pour l'apprenant. Elle doit respecter trois critères pour être efficace.
  - pertinence des activités par rapport à l'objectif visé.
  - prise en compte des types d'apprenants qui font l'apprentissage.
  - prise en compte des processus commandés par les méthodes, les approches pédagogiques ou l'utilisation des diverses techniques éducatives.

- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale. C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ».

Annexe 2

Grille d’analyse du manuel scolaire

Projet de grille d'analyse de tout manuel scolaire.

1) Les critères primordiaux : tout manuel doit répondre aux prérogatives ministérielles.

	oui	non
Il est en adéquation avec les Socles de Compétences.		
Il est structuré en structurant.		
Il répond aux principes généraux du Décret Missions		
Il favorise l'autonomie de l'enfant (apprendre à apprendre ; apprendre à comprendre)		
Le contenu du manuel est exact et actuel.		
Il contextualise les apprentissages et leur donne un sens		

2) Il répond aux besoins des enfants.

	oui	non
Il favorise l'apprentissage par compétences		
Il propose des situations mobilisatrices, des situations problèmes, des défis, des projets,…		

Il facilite les apprentissages.		
Il annonce clairement à l'élève ce qu'il va apprendre.		
Il favorise la structuration des acquis dans un but de transfert.		
Il propose des exercices d'application, de compréhension, de consolidation.		
Il favorise la différenciation des apprentissages.		
Il propose différentes pistes didactiques.		
Il propose des exercices hiérarchisés (taxonomies)		
Il propose des activités de remédiation et de dépassement.		
Il présente des auto-évaluations et des correctifs.		

3) <u>Il répond aux besoins des enseignants</u>.

	oui	non
Sur le plan méthodologique.		
Il propose des développements de séquences d'apprentissages.		
Il propose des pistes d'évaluations formative et de différenciation.		
Il propose des pistes d'évaluation des acquis		
Il propose des pistes d'interdisciplinarité.		
Sur le plan des connaissances		
Il fournit des informations scientifiques rigoureuses		
Il permet de vérifier des connaissances d'ordre général		

(concept grammatical, concept mathématiques,…)		
Sur le plan de la continuité		
Il offre des perspectives de continuité au sein de la classe, au sein du cycle, au sein du cursus.		

4) ses atouts.

	oui	non
Il est lié à un matériel didactique concret.		
Il a une durée de vie appréciable : qualité de reliure, qualité du papier,…		
Les liaisons entre le guide pédagogique, le manuel de l'élève et les cahiers d'exercices sont aisées.		
Les illustrations sont pertinentes et attrayantes.		
Les supports d'information sont variés et adaptés (croquis, photos, schémas, textes,…)		
Il peut se présenter sous divers supports (fichier reproductible, cd-rom, cd audio,…)		
Il laisse un espace de liberté réservé à la vie de l'école.		

Référence : http://www.jythiry.net/Grille_Analyse.pdf le 05 décembre 2008

Annexes 4

Grille EVA

Questions pour évaluer les écrits

Unités / Points de vue	**Texte dans son ensemble**	**Relation entre les phrases**	Phrase

Pragmatique	1)-l'auteur tient-il de la **situation** (qui parle ou est censé parlé ? à qui ? pour quoi faire ?) ? -A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté(lettre, fiche technique, conte…) ? -l'écrit produit-il **l'effet recherché** (informer, faire rire, convaincre…) ?	4)-La **fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée ? (illustration d'organisateurs textuels : d'une part…d'autre part ;d'abord, ensuite, enfin…) -La **cohérence thématique** est-elle satisfaisante ?(progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements…)	7)-La **construction des phrases** est-elle variée ? adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…) -Les **marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs…)
Sémantique	2)-L'**information** est-elle pertinente et cohérente ? -le choix du **type de texte** est-il	5)-la **cohérence sémantique** est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à une autre, substituts nominaux appropriés, explicites…) -**L'articulation entre**	8)-Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) -Les phrases

	approprié ? (narratif, explicatif, descriptif…) -Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	**les phrases** ou proposition est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or…)	sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (absence de contradictions, d'incohérences …)
Morphosyntaxique	3)-Le **mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? -Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le **système des temps** est-il pertinent ? homogène ? (par exemple	6)-La **cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise…) -La **cohérence temporelle** est-elle assurée ? -La **concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?	9)-La **syntaxe de la phrase** est-elle grammaticalement acceptable ? -La **morphologie verbale** est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison) -L'**orthographe** répond-elle aux normes ?

	imparfait/passé simple pour un récit…) -les **valeurs des temps** verbaux sont-elles maîtrisées ?		
Aspects matériels	10)-Le **support** est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural…) -la **typographie** est-elle adaptée ? (style et taille des caractères…) -L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations …)	11)-La **segmentation** des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…) -La **ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue…)	12)-La **ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses…) -Les **majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrases pour les noms propres…)

INRP, EVA, Janvier 1991. **Tableau EVA**

Le tableau de G.Turco est repris par le Groupe EVA, avec des modifications.
Le Groupe EVA, In, *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe*, Hachette, Paris, 1991.

Annexe 3
Manuel scolaire de 1AS

Remarque

Vu le volume important que va prendre ce mémoire de magistère, nous avons jugé nécessaire de nous contenter de reproduire uniquement un seul chapitre au lieu de tout le manuel. Le dossier que nous allons copier a pour intitulé « **Exposer pour donner des information sur divers sujets** ». ce n'est qu'un exemple qui illustre la démarche de projet. Il comporte trois séquences comprenant des activités de l'écrit et de l'oral, des feuilles de route, une évaluation diagnostique, deux évaluations formatives et une évaluation certificative. A la fin de ce chapitre des exercices de manipulation de la langue relatifs à chaque séquence sont proposées.

FRANÇAIS

1

PREMIERE ANNEE SECONDAIRE
LETTRES

Keltoum DJILALI
IEF

Amal BOULTIF
PES

Allel LEFSIH
PES

Couverture et Maquette : Keltoum DJILALI
Saisie : Keltoum DJILALI, Amel BOULTIF

Office National des Publications Scolaires

AVANT - PROPOS

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 l'écrit, par l'oral, par l'image).

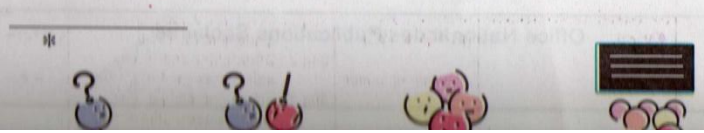
Il favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans le cadre de **projets didactiques.** Ces activités visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe), l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication.

La démarche proposée vous dotera de savoir-faire qui vous permettront de réaliser les **projets pédagogiques** choisis par votre classe. Elle vous dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail. Ainsi serez-vous appelé(e) de plus en plus à découvrir seul(e) le sens des textes, à vous questionner sur les ressources à mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche. Vous devrez, selon les cas, travailler seul(e)*, avec un(e) camarade*, en petit groupe* ou avec l'ensemble de la classe* (des symboles le précisent mais votre professeur, qui vous connaît mieux, peut en décider autrement).

Votre manuel est divisé en cinq **chapitres** comprenant chacun des **séquences**. Chaque séquence a pour but d'installer un savoir-faire. Des moments d'**évaluation** sont prévus pour vous permettre de faire le point sur vos apprentissages et combler éventuellement des lacunes. A la fin de chaque chapitre, des **exercices**, en relation avec des points de langue rencontrés lors des études de textes, vous sont proposés. Votre professeur décidera du moment de leur utilisation en fonction de la progression qu'il (elle) aura adoptée.

Vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant "tu" parce que nous considérons que vous n'êtes plus un(e) enfant, vous êtes en voie de devenir un(e) adulte responsable.

Les auteurs.



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).** *La communication, l'environnement, la ville*	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partie 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).** *Les métiers*	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).** *Les loisirs*	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).** *La sécurité, les transports.*	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événement (p. 134 à 143).	**Le résumé.**
5 - Relater un événement fictif.	**La nouvelle (p. 151 à 192).** *L'homme et la mer.*	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	**La fiche de lecture. L'essai.**

ECRIT ← → ORAL

Évaluation diagnostique

C'est une situation-problème à résoudre. Elle permet de connaître votre niveau **par rapport à l' apprentissage visé**.

Pages : 6- 68- 98- 122- 152.

Lecture

Observation

Observer le texte sans le lire et émettre des hypothèses sur son contenu et son type en mobilisant les acquis.

Lecture analytique

Lire pour acquérir des outils langagiers, comprendre le fonctionnement des textes.

Évaluation formative

Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ici, elle permet de faire des bilans ponctuels pour éviter le cumul de lacunes éventuelles.

Pages : 22- 33- 42- 76- 104- 111- 133- 138- 164- 182.

Ecoute

Expression orale

Comprendre des textes oraux et des documents iconiques ; communiquer oralement par la mise en oeuvre des outils de la langue.

Pages : 21- 36- 44- 52- 74- 78- 102- 103- 108- 130- 162- 166- 174- 181.

Évaluation certificative

C'est une situation-problème qui vous permet d'intégrer les ressources acquises pendant l' apprentissage.

Pages : 57- 90- 116- 142- 186.

Expression écrite

Activités d'écriture variées permettant d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes et d'investir les acquisitions.

Langue orale et écrite sont étudiées de façon complémentaire.

Vos projets : feuilles de route. *Pages : 28- 39- 51- 81.* *Page : 105.* *Pages : 165- 177.*

Fiches méthodologiques. *Pages : 54- 84- 115- 185.*

Exercices *Pages : 60-66, 92-96, 118-120, 144-150, 189-192.*

Recherche documentaire *Pages : 9- 17- 20- 27- 72- 156.*

Auto-évaluations *Pages : 59- 91- 117- 143- 188.*

Exposer

pour donner des informations sur divers sujets.

La vulgarisation scientifique

La véritable fonction de la vulgarisation scientifique est "*de rapprocher l'homme de l'homme en travaillant à réduire cette terrible quoique invisible distance, l'ignorance.*"

Rostand.

Évaluation diagnostique

Votre professeur vous a donné une petite recherche à faire sur l'habitat dans le Tiers Monde. Pour vous aider, des camarades vous ont donné des petites notes recueillies dans l'Encyclopédie Universalis. Dans un premier temps, rédigez un texte cohérent à partir de ces notes puis, dans un second temps, résumez le texte obtenu en six lignes (conservez les informations essentielles).

Notes :

- Très au dessus de ces misérables, se placent les pauvres occupants des "habitats précaires", "habitats spontanés", "habitats incontrôlés" des textes officiels, que la population appelle "bidonvilles" en Algérie, "gourbivilles" en Tunisie, "favellas" au Brésil, "slums" en Inde, "ranchos" au Venezuela.

- A Calcutta, les plus démunis ne possèdent rien. Placés aux derniers degrés de l'échelle humaine, ils vivent dans les rues, où ils meurent, avant d'être emportés par les services de voirie ; ils seraient plusieurs centaines de milliers dans ce cas à l'intérieur de la gigantesque agglomération.

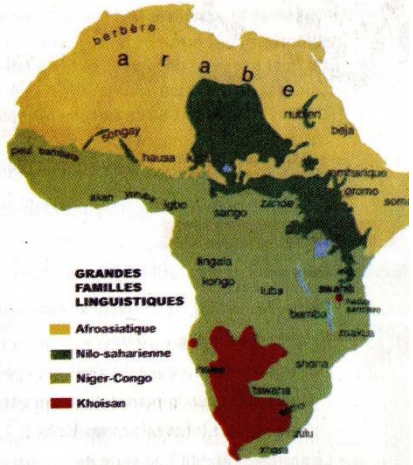
- Ne croyons pas qu'il s'agisse d'un monde marginal ; en effet, s'il l'est au sens économique du terme, il ne l'est pas d'un point de vue quantitatif : une étude de l'Organisation des Nations Unies fixait à 30% et plus la proportion de la population vivant dans ce type d'habitat pour l'ensemble des villes du Tiers Monde.

- Un véritable flot, dont les sources menues proviennent des zones rurales les plus reculées, s'engouffre chaque année dans les villes tentaculaires. Or, celles-ci ne disposent pas des offres de travail nécessaires ; rien n'y est préparé pour accueillir les nouveaux venus, d'où un désaccord permanent, partout visible, entre les structures urbaines et la population qui les occupe. D'où des formes effrayantes de la vie citadine.

On dénombre environ 7 000 langues dans le monde. L'Asie en compte plus de 2 100, mais sa population est de 3,6 milliards d'habitants. L'Afrique, avec près de 2 000 langues pour moins de 800 millions d'habitants, connaît la plus grande diversité en la matière : affichant une population voisine, les Amériques ne totalisent que 1 000 langues, tandis que l'Europe (730 millions d'habitants) n'en a que 225. C'est dire l'étendue du champ de recherche offert aux spécialistes des langues africaines.

Les linguistes sont tous d'accord pour répartir les 2 000 langues africaines en quatre superfamilles (ou phylums) : Niger-Congo, qui en regroupe 1 436 (y compris les 500 de la famille Bantoue), Afro asiatique (371), Nilo-Saharienne (196) et Khoisan, au sud du continent (35).

Tandis que certains pays, notamment en Afrique du Nord, où l'arabe domine largement, abritent un nombre restreint de langues, d'autres sont le foyer d'un nombre étonnant de communautés linguistiques. C'est le cas en particulier du Nigeria, qui en regroupe quelque 500, et du Cameroun (300). Mais la situation de ces deux pays présente une différence de taille. L'émiettement linguistique au Cameroun a favorisé l'essor de langues étrangères, le français ainsi que, dans une moindre mesure, l'anglais, introduites par les anciens colonisateurs. Le Nigeria utilise largement l'anglais, mais il possède aussi les



le plus grand nombre de locuteurs : le haoussa, parlé par près de 25 millions de personnes (y compris une bonne partie des habitants du Niger), et le yorouba, par 20 millions.

La très grande majorité des 2 000 langues recensées n'est parlée qu'à l'intérieur d'un même groupe. Certaines, cependant, se sont dégagées du lot pour servir à la communication inter-groupes. Parmi les plus connues de ces langues "véhiculaires", l'amharique en Éthiopie, le swahili en Afrique de l'Est, le sango en Afrique centrale, le haoussa, le mandingue, le moré, le songhaï dans de vastes régions de l'Ouest africain. On le disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s'occuper.

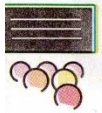
d'après **D. Mataillet,**
JA/L'INTELLIGENT n° 2292.

Séquence 1

Observation

- **Observez le paratexte** *(les éléments qui sont autour du texte)* **et la disposition spatiale du texte.**
  De quel genre de document ce texte fait-il partie?
  Quel est le métier du scripteur *(celui qui a écrit le texte)* **?**
  Comment appelle-t-on le document iconique qui accompagne le texte ? De quoi ce document est-il composé ?
  Quelle est la situation de communication ? (qui, quoi, comment, où, quand?)

Lecture analytique



- **Quel est le temps utilisé principalement ? Quelle est sa valeur ?**
- **Retrouvez le mot clé du texte et son champ lexical.**
- **Relevez tous les articulateurs :**
  Quels sont ceux qui articulent le texte?
  Quels sont ceux qui articulent des phrases du texte?
  Quel rapport logique expriment-ils ?
- **Le scripteur établit une série de comparaisons. Complétez le tableau suivant pour les mettre en évidence.**

1er §	3ème §	4ème §
L'Afrique /.....	L'Afrique du Nord /..... Nigeria /.....	Langues "véhiculaires" /.....

- **"...champ de recherche". Donnez un synonyme au mot souligné.**
- **"subsahariennes" : comment ce mot est-il formé ? A quelle expression s'oppose-t-il dans le même paragraphe ? Quel est alors le sens du préfixe "sub" ?**
- **Le journaliste énumère les langues "véhiculaires" subsahariennes. Cette liste est-elle exhaustive (complète) ? Justifiez votre réponse par le relevé d'un mot.**
- **Relevez toutes les expressions mises entre parenthèses.**
  Quelles sont celles qui sont utilisées pour reformuler (dire autrement) ?
  Quelles sont celles qui apportent une précision ?
  Peut-on supprimer ces expressions sans changer le sens du texte ?
- **Comparez l'emploi de "on" dans les deux phrases suivantes :**
  "On dénombre environ 7 000 langues dans le monde".
  "On le disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s'occuper".
  Par quoi peut-on remplacer chaque "on" ?
  Que fait le scripteur dans la deuxième phrase ? Relevez une phrase qui a la même fonction.
- **Quelle est la visée du texte ?**
- **Faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie. Que remarquez-vous ?**

Faites le point

Le paragraphe est une partie du discours qui a une cohérence sémantique, c'est pourquoi nous pouvons lui trouver un titre qui en résume la signification.

Le paragraphe se révèle d'abord par une présentation typographique (premier mot en retrait, obligation d'aller à la ligne à la fin du paragraphe).

Savoir-faire

Dans la perspective du résumé, il est nécessaire de dégager la grande unité de signification que contient chaque paragraphe.

Recherche documentaire

Les langues les plus parlées dans le monde (en millions de locuteurs de langue maternelle) sont :

mandarin (850) ; hindi (390) ; espagnol (340) ; anglais (320) ; arabe (220) ; bengali (195) ; portugais (170) ; russe (150) ; japonais (125) ; allemand (95) ; français (90) ; cantonnais (80).

Science & Vie, n° 227, juin 2004.

Faites une carte du monde qui illustrera le texte ci-dessus.

Recherchez (encyclopédies, dictionnaires, Internet...) dans quels endroits du monde ces langues sont parlées.

Choisissez des couleurs pour mettre en évidence ces régions et produisez une légende (sur le modèle de la carte qui a accompagné le texte).

Savoir-faire

Pour réaliser correctement un travail , il est nécessaire de distinguer dans un énoncé :

la partie informative ;
la consigne ;
les conseils ;
les exemples.

Retrouvez dans le travail qui vient de vous être proposé pour la recherche documentaire ces différents éléments.

Le désir de fixer visuellement des idées s'exprime dès la Préhistoire. Mais c'est un pas d'une extrême importance qui, dans l'histoire du développement, a été franchi avec l'invention de l'écriture.

Deux groupes se sont constitués et ont évolué indépendamment de la situation géographique : d'une part les écritures iconiques - écriture des mots (hiéroglyphes), et écriture des idées (idéogrammes), et d'autre part les écritures phonétiques - écritures syllabiques - (hindou, éthiopien), et écriture consonantique, voyellée (grec, latin) ou non (arabe, hébreu).

Les écritures phonétiques correspondent à une analyse beaucoup plus profonde de la constitution de la parole. Leurs signes ne représentent plus des mots entiers ou idées, mais les sons qui servent à composer ces mots ou (phonèmes). [...]

De multiples historiens présentent les Phéniciens comme les inventeurs de l'écriture phonétique et comme les précurseurs des alphabets actuels (exceptant ceux d'Extrême-Orient). Mais il est clair que cet événement ne peut être considéré comme unique et isolé : diverses influences culturelles ont contribué à ce développement. L'écriture phénicienne comporte 22 signes et se présente surtout sous la forme d'inscriptions lapidaires (portant des signes séparés, non liés). Elle n'est pas seulement à l'origine des écritures sémitiques, mais également de l'écriture grecque, d'où sortit l'écriture latine. Dans une phase ultérieure, l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autres, l'hébreu ancien, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque.

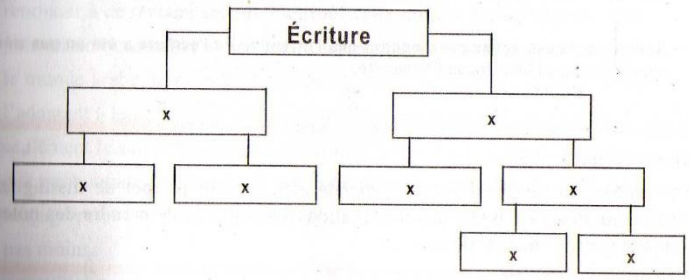
Il est intéressant de constater que le nom et la valeur phonétique des signes phéniciens se sont conservés à travers le développement de l'écriture dans différentes langues :

	phénicien	arabe	hébreu	grec
a	alef	alef	alep	alpha
b	bet	bet	beth	betha
d	delt	delt	daleth	delta
l	lamd	lamd	lamed	lamda
m	mem	mem	mem	my
s	shin	shin	shin	sigma
w	wau	wau	waw	
z	zaï	zaï	zayin	zeta

R. Hamm, *Pour une typographie arabe*, éd. Sindbad.

Lecture analytique

- **Le graphique qui suit est un organigramme. Remplissez les cases de manière à montrer que vous avez compris le 2ème paragraphe du texte.**



- **"cet événement" ; "ce développement" ; "cette écriture" :**
  A quoi renvoient ces expressions ?
  Quelle est leur fonction ?
- **"Il est clair..." ; "Il est intéressant..." :**
  Comment appelle-t-on cette construction syntaxique ?
  Que permet-elle au scripteur ?
- **Relevez tous les mots et expressions relatifs à l'idée de filiation (liaison de choses résultant les unes des autres) dans le 4ème paragraphe.**
- **"alphabet" : dans le texte, trouvez comment ce mot a été formé.**
- **Etudiez les signes de ponctuation utilisés dans le texte :**
  Les deux points (:) ont-ils toujours la même valeur ?
  Quelle est l'utilité des tirets dans le premier paragraphe ?
  Classez les expressions mises entre parenthèses selon qu'elles servent à reformuler, à donner un exemple, une précision ou à apporter une explication.
  Quelles indications donnent les contenus des parenthèses sur l'idée que se fait le scripteur des destinataires de son texte ? Aurait-il utilisé ces parenthèses pour des destinataires plus avertis ?
- **Etudiez l'information donnée dans le 3ème paragraphe : qu'apporte-t-elle ?**
  Si vous deviez déplacer ce paragraphe, où le mettriez-vous ?
- **Quel rôle joue la partie du texte qui compare le phénicien à l'arabe, à l'hébreu, au grec ?**
  Cette partie est-elle indispensable à la compréhension du texte ?
- **Faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.**
- **Donnez un titre au texte.**

Séquence 1

Expression écrite

- **Donnez la définition des écritures phonétiques en commençant par : "Les écritures phonétiques sont..."**
  Définissez par d'autres moyens les écritures iconiques.

- **Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité.**

Faites le point

Recourir aux schémas est un procédé efficace qui permet de distinguer l'information essentielle des informations accessoires, de prendre des notes rapidement, de mieux mémoriser.

Savoir-faire

Dans la perspective du résumé, on peut, après une compréhension du texte, supprimer les exemples, les éléments entre parenthèses et conserver l'information sous forme de schéma.

L'écriture, après 6 000 ans, reste un des outils indispensables à la survie des savoirs et des valeurs. Dans l'écriture, ne négligeons surtout pas la ponctuation, si lentement élaborée. Au moment où tant de novateurs imprudents veulent renoncer à ce recours secourable (tous ceux qui ont étudié un texte chinois sans ponctuation connaissent la vertu d'un point final ou d'un tiret), rappelons que le monde arabe, le monde chinois, le Japon n'ont pas dédaigné d'emprunter, en l'adaptant à leurs besoins, cette ponctuation que nous affectons de mépriser. Non seulement le sens d'une phrase, mais l'art langagier tout entier sera désormais ce que par boutade en affirmait le poète Léon Fargue : une question de virgule. Si le langage reste l'honneur des hommes, s'il oblige l'homme, l'écriture ne l'oblige pas moins.

Encyclopédie Universalis, chapitre *écriture*.

Observation

- **En vous basant sur les références, quelle visée prêteriez-vous au texte ?**

Lecture analytique

- **Mettez ce texte en relation avec le texte précédent :**
- **Quel est le thème de ce texte ? Que constitue-t-il par rapport au premier ?**
- **"le monde chinois, le Japon" : quelle expression du texte précédent renvoie à celle-ci ?**
- **"novateurs" : quels sont les deux termes du premier texte qui se rapprochent de celui-ci par le sens ?**
- **Nous pouvions, dans le texte précédent, trouver des traces de la présence du scripteur dans son texte. Dans ce texte, elle est plus franche. Relevez toutes les marques de cette présence. Quelle idée pouvez-vous vous faire du scripteur ?**

Faites le point

Le scripteur est celui qui écrit le texte. On peut ne rien savoir sur lui après la lecture de son texte. Il arrive cependant que même dans des textes de vulgarisation scientifique dont la visée est d'informer ou d'expliquer, le scripteur manifeste sa présence (emploi de certaines tournures syntaxiques, d'un vocabulaire mélioratif ou non, de marques de jugement...). On peut alors se faire une idée sur sa personnalité, sur ses opinions, ses intentions, à travers ces marques d'énonciation.

(Un adolescent français a produit les deux discours suivants qui ont été transcrits de l'oral).

1

Non, les habitants de c'pays, ils ont pas toujours parlé com'nous...et d'abord le pays, il a pas toujours été com'ça.....j'vois qu'tu piges pas, t'es trop p'tit pour ça mais j't'explique quand même, même si j'ai pas trop le temps maintenant. Voilà, un pays il fait des guerres...heu...il gagne ou il perd des terres et... sa forme elle peut changer, et la langue aussi. Tu vois, il a fallu du temps pour qu'elle devienne c'qu'elle est...c'qu'on sait c'est qu'il y avait d'abord des Gaulois... eux ils parlaient une langue et puis les Romains, ils sont venus et ils les ont soumis. Com'eux, ils parlaient le latin, les Gaulois aussi ils ont commencé à parler latin. Mais après, il y a eu heu...les Francs, eux, ils parlaient une langue germanique, alors le latin il s'est encore mélangé, il est plus resté le même... on l'a transformé et p'tit à p'tit, le français il s'est construit. Aujourd'hui, y'a beaucoup de pays qui le parlent, tiens! par exemple...heu...le Québec, le Québec ? c'est une partie du Canada, heu... aussi dans une partie de la Belgique et ... de la Suisse, aussi dans les territoires qui sont à la France, com'la Martinique ou la Réunion, le français on l'parle un peu dans les anciennes colonies de not' pays. Tu vois ce livre, sur mon étagère, tu peux le lire maint'nant, il parle de ça, tu m'diras c'que tu as compris ce soir.

2

Je vais vous expliquer comment s'est constitué le français. Cette langue s'est formée petit à petit. Elle est le produit de l'histoire de ce pays. Les Gaulois qui parlaient une langue celtique ont été soumis par les Romains. Comme ces derniers parlaient le latin, les Gaulois ont fini par le parler plus ou moins. Par la suite, le pays a été envahi par les Francs qui parlaient une langue germanique. Le français va se constituer par transformation du latin, il s'enrichira au fur et à mesure par l'emprunt à d'autres langues pour devenir la langue que nous parlons et écrivons actuellement. Le français se parle également dans une partie de la Belgique, du Canada, de la Suisse, dans les départements et territoires français d'outremer (DOM-TOM). Il est également parlé plus ou moins dans les anciennes colonies. Je suis à votre disposition si vous avez des questions.

Lecture analytique

- Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes. Que constatez-vous ?
- Relevez les verbes conjugués au présent de l'indicatif. Le présent a-t-il toujours la même valeur ?
- Etudiez l'emploi des temps. A partir de quel temps les autres se distribuent-ils ?
- Quels indices spatio-temporels liés à la situation de communication pouvez-vous relever ? Que constatez-vous ?
- Comparez l'emploi de "ce livre" à l'emploi de "cet événement", "ce développement" dans le texte étudié précédemment. L'emploi du démonstratif est lié une seule fois à la situation d'énonciation. Dans quelle expression ?
- Dans lequel des deux textes étudiés actuellement avons-nous une idée du destinataire du discours ? Relevez des éléments pour justifier votre réponse.
- "J'vois qu'tu piges pas." Comment le destinataire du discours a-t-il pu manifester son incompréhension selon vous ?
- Comparez les deux discours aux niveaux :
  - du thème traité ;
  - de la langue utilisée ;
  - de la ponctuation ;
  - du nombre de traces de l'énonciation ;
  - de la manifestation du destinataire.

  Un des deux discours a été produit sans préparation préalable, lequel ?
- Quelle est la visée commune aux deux discours ? Quelle question est à l'origine de leur production ?

Expression écrite

Le second texte est le produit d'un travail demandé par le professeur à ce jeune adolescent. Rédigez le sujet qui a été proposé (cet énoncé doit comporter une partie informative qui définira la situation de communication et une consigne).

Faites le point

Une situation d'énonciation se définit par l'ensemble des facteurs qui déterminent la production d'un discours (nombre et personnalité des participants : présence de "je/nous", "tu/vous" ; indices spatio-temporels liés au moment de l'énonciation "ici", "maintenant" ; marques de jugement).

"Argel" pour les Espagnols, "Algieri" pour les Italiens, "Algiers" pour les Anglais et les Hollandais, "Algier" pour les Allemands, telles sont les transcriptions d'El-Djazaïr dans les langues des peuples d'Europe qui ont eu des relations anciennes avec notre capitale.

Le nom français, à savoir "Alger" tire son origine des premières transcriptions de "El-Djazaïr" par les navigateurs catalans, pisans et gênois qui commerçaient avec le pays. Les plus anciens documents cartographiques connus sur lesquels figure une transcription européenne d'El-Djazaïr sont : un portulan* du 13ème siècle qui est conservé à Gênes et une carte pisane de la Bibliothèque Nationale de Paris que l'on date entre les années 1275 et 1300. Ces deux cartes portent deux dénominations différentes : Alguer (forme catalane) pour la première et Algezira pour la seconde. Mais, c'est dès le 14ème siècle que l'on trouve, à partir des documents de la même provenance, la forme actuelle d'Alger que l'on prononce d'ailleurs Aldjère. Ce nom figure déjà sur la célèbre carte catalane, dite de Charles X (1375).

Nous sommes ainsi amenés à croire que c'est par l'intermédiaire des géographes catalans que cette forme a été transmise aux Français qui en ont simplement modifié légèrement la prononciation. Montpellier, Narbonne n'étaient-elles pas au 14ème et 15ème siècle en relation constante avec les ports catalans du continent et des îles ?

Il semble enfin que ce n'est qu'au 16ème siècle, que sont individualisées et fixées pour les différents peuples européens les transcriptions diverses du nom arabe d'El-Djazaïr. C'est en tout cas, au 16ème siècle que la forme castillane Argel triompha de la forme catalane Alguer.

d'après **René Lespes**, *in Revue Africaine, n° 67.*

* portulan : carte marine de la fin du Moyen Age.

Lecture analytique

- **Pourquoi le scripteur parle-t-il de transcription et non de traduction ?**
- **Quels rapports certaines parties de l'Europe entretenaient-elles avec Alger autrefois ?**
- **Qu'est ce qui a permis de retrouver l'origine du mot français "Alger" ?**
- **"...documents de la même provenance" : d'où ces documents provenaient-ils ?**
- **A partir du deuxième paragraphe relevez tous les noms de villes et les adjectifs relatifs à des villes ou à des régions. De quelle(s) villes ou de quelle(s) régions s'agit-il ?**
- **Comparez les expressions suivantes :**

  "Nous sommes ainsi amenés à croire..." ;

  "Il semble enfin que..." ;

  "C'est en tout cas...".

  Expriment-elles toutes une certitude ? Sur quoi nous renseignent ces expressions ?
- **Donnez un titre au texte.**

Expression écrite

Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples.

Faites le point

Le discours de vulgarisation scientifique a pour visée d'informer ou d'expliquer. Dans le second cas , celui qui l'a produit suppose chez le destinataire une interrogation (pourquoi ? comment ?) à laquelle il est capable de donner une réponse.

Recherche documentaire

Les langues s'enrichissent en empruntant des termes à d'autres langues. Cherchez dans le dictionnaire 20 mots que le français doit à l'arabe. Mémorisez leur sens et leur orthographe.

Conseils : de nombreux mots commencent par "al" ; pensez aussi au vocabulaire des sciences, à la langue familière (ex : toubib, bled...).

Séquence 1

Le langage de l'image

L'image, preuve apparemment tangible de la réalité, est bien souvent trompeuse. On peut lui faire dire facilement le contraire de la vérité fixée sur la pellicule, au moment de la prise de vue (qui est déjà un choix, une limitation). Le traitement de la photographie va rendre multiples les significations possibles d'un même document. Trois techniques principales sont à retenir :

- le cadrage : mise en valeur d'une partie d'un cliché. En éliminant les autres parties on peut en changer la signification.

- la retouche : transformer un visage, éliminer un arrière plan, etc. On peut aussi "détourer" une partie d'un cliché pour ne garder par exemple qu'une silhouette.

- la légende : les exemples abondent de photographies d'agences, publiées dans différents quotidiens le même jour, et dont les légendes transforment radicalement la signification. C'est la légende — et l'article accompagnant la photo — qui donne tout son sens à l'image.

L'image de presse - et en premier lieu la photographie - n'est pas un accessoire. Elle est bien souvent information autant qu'illustration. […]. Elle s'adresse à la sensibilité, elle provoque le choc psychologique, alors que l'écrit s'adresse principalement à la raison. Ainsi les photos d'accidents meurtriers, d'atrocités des guerres, de catastrophes sont parfois aussi parlantes qu'un long article.

Yves Agues & Jean Michel Croissandeau,
Lire le journal, éd. F.P.Lobies.

Observation

Observez le paratexte :

- Quel sens donnez-vous à "langage" ?
- Mettez en relation le titre avec les références : quelle sera d'après vous la visée du texte?
- A quel type de texte aurez-vous affaire ?

Lecture analytique

- Par quel mot (ou expression) pouvez-vous remplacer "on" dans ce texte ?
- Relevez le champ lexical de "image".
- Par quoi pouvez-vous remplacer "ainsi" dans le dernier paragraphe ? Qu'introduit ce terme ?
- A quels moments peut-on déformer la réalité ?
- Retrouvez le passage dans lequel les auteurs utilisent la typographie comme procédé d'énumération. Remplacez ce procédé par des nombres, puis des adverbes et enfin des groupes prépositionnels.
- Quels sont les deux moyens utilisés pour expliquer les techniques de traitement de la photographie ?
- Quelles sont les progressions thématiques utilisées dans ce texte ?
- Faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.
- Le texte se contente-t-il de donner des informations ? Quelle est sa visée ?

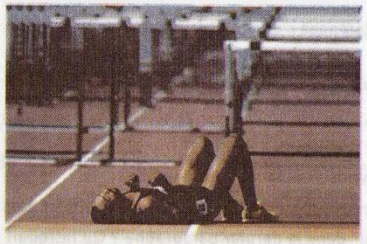
Expression écrite

Votre ami(e) croit "dur comme fer" qu'une photo ne peut représenter que la réalité. Vous avez eu une discussion à ce sujet. Transcrivez les propos que vous lui avez tenus pour lui expliquer que l'on peut faire mentir une photographie.

Faites le point

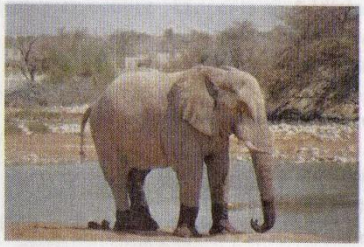
L'alinéa est un paragraphe très court qui peut se réduire à une phrase. Plusieurs alinéas peuvent se rattacher à une même idée, dans ce cas, ils sont des petites unités de signification qui dépendent d'une plus grande ; il arrive qu'ensemble, ils puissent constituer une grande unité de signification.

Mettez en relation les images et le texte suivants avec les idées développées dans le texte précédent.



Le champion après l'exploit

La chute du champion.



Sur l'écran, un homme court. Derrière lui quelques agents courent aussi, plus vite, ils gagnent du terrain. Le fuyard, un malfaiteur sans doute va être rattrapé ! Mais le champ s'élargit et livre soudain l'objet de la poursuite : tous courent pour prendre l'autobus. Nous avions vu une arrestation imminente, imaginé déjà toute une histoire. C'est l'exemple le plus classique et le plus simple d'images vraies qui imposent une idée fausse.

P. Viansson-Ponté, *Le Monde,* 25 juin 1972.

Recherche documentaire

Trouvez des photos que vous jugez intéressantes dans les journaux, les magazines. Utilisez la technique du cadrage ou recherchez une autre légende pour faire dire aux photos autre chose. Présentez votre travail à vos camarades.

Expression orale

Lisez le tableau suivant qui donne les résultats d'un sondage sur l'impact des différents moyens de communication puis commentez les résultats.

Quel est le moyen le plus efficace pour...	... connaître les programmes des candidats	... se faire une idée des candidats	... faciliter son choix	... avoir des arguments pour justifier son choix
Affiches	1	1	1	2
Conversation	7	4	8	12
Journaux	12	7	13	18
Meetings	4	6	6	6
Radio	11	6	10	10
Télévision	64	74	61	45
Tracts	1	1	1	1

Faites le point

La langue parlée et la langue écrite font partie du même code mais diffèrent par la situation de communication. Ceci a des conséquences sur la construction syntaxique des phrases.

La langue orale est généralement moins précise, elle possède des moyens expressifs spécifiques : l'accentuation, l'intonation, le débit que la langue écrite doit traduire par des mots ou par la ponctuation.

Toute communication a pour but la transmission d'un message. Il existe de nombreux types de communication : des individus peuvent communiquer entre eux par le code Morse, par l'écrit, les gestes, le téléphone etc., une entreprise, une administration peuvent communiquer avec leurs membres par l'intermédiaire de circulaires, d'affiches, de messages radiodiffusés ou télévisés. […].

On désigne par le terme de bruit tout ce qui affecte à des degrés divers la transmission du message : voix trop basse ou couverte par de la musique, manque d'attention du récepteur, etc. Le bruit n'est pas seulement une perturbation sonore ; le terme s'applique aussi bien à la communication visuelle (une tache sur une feuille de papier ou sur un écran, une faute de frappe sont des bruits) qu'aux autres types de communication. Le bruit peut provenir du canal de communication (parasites divers), de l'émetteur ou du récepteur, du message (insuffisamment clair) ou du code (mal adapté au message).

d'après **F. Vanoye**, *Expression Communication*, éd. A.Colin.

Compréhension

- Relevez les mots relatifs à :
  - la communication par l'oral ;
  - la communication par l'écrit ;
  - la communication par l'image.
- A quel autre mot du texte "affecte" renvoie-t-il ?
- Relevez une définition.
- Qu'introduisent les deux points (:) dans le texte ?
- Récrivez la dernière phrase du texte pour mettre en valeur l'énumération par un procédé typographique.
- Faites le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

Expression écrite

Résumez le texte par suppression de tout ce qui n'est pas indispensable.

Dans ma maison

Dans ma maison vous viendrez
D'ailleurs ce n'est pas ma maison
Je ne sais pas à qui elle est
Je suis entré comme ça un jour
Il n'y avait personne
Seulement des piments rouges accrochés au mur blanc
Je suis resté longtemps dans cette maison
Personne n'est venu
Mais tous les jours et tous les jours
Je vous ai attendue.

Je ne faisais rien
C'est à dire rien de sérieux
Quelquefois le matin
Je poussais des cris d'animaux
Je gueulais comme un âne
De toutes mes forces
Et cela me faisait plaisir
Et puis je jouais avec mes pieds
C'est très intelligent les pieds
Ils vous emmènent très loin
Quand vous voulez aller très loin
Et puis quand vous ne voulez pas sortir
Ils restent là ils vous tiennent compagnie
Et quand il y a de la musique ils dansent
On ne peut pas danser sans eux

Faut être bête comme l'homme l'est si souvent
Pour dire des choses aussi bêtes
Que bête comme ses pieds gai comme un pinson
Le pinson n'est pas gai
Il est seulement gai quand il est gai
Et triste quand il est triste ou ni gai ni triste
Est ce qu'on sait ce que c'est un pinson
D'ailleurs il ne s'appelle pas réellement comme ça
C'est l'homme qui a appelé cet oiseau comme ça
Pinson pinson pinson pinson
Comme c'est curieux les noms
Martin Hugo Victor de son prénom
Bonaparte Napoléon de son prénom
Pourquoi comme ça et pas comme ça
Un troupeau de bonapartes passe dans le désert
L'empereur s'appelle Dromadaire
Il a un cheval caisse et des tiroirs de course
Au loin galope un homme qui n'a que trois prénoms
Il s'appelle Tim - Tam - Tom et n'a pas de grand nom
Un peu plus loin encore il y a n'importe qui
Beaucoup plus loin encore il y a n'importe quoi
Et puis qu'est-ce que ça peut faire tout ça. […]

Jacques Prévert, *Paroles*, éd. Gallimard.

Observation

- Observez la disposition spatiale du texte : qu'en déduisez-vous ?
- De quelle oeuvre ce texte a-t-il été extrait ?
  Que vous suggère le titre de cette oeuvre ?

Lecture analytique

- Relevez des marques de la langue familière. Quel effet produisent-elles ?
- Quelle remarque faites-vous sur la ponctuation ? Quelle conséquence cela a-t-il ?
- Remplacez "comme ça" dans la première partie du texte, puis dans la seconde par une autre expression à chaque fois.
- Qui est "vous" dans la première partie du texte ? Justifiez votre réponse.
  Qui est "vous" dans la seconde partie ? Peut-on le remplacer par un autre pronom personnel sans trahir le sens du texte ?
- Quel problème pose le poète dans la partie qui commence par "Faut être bête..." jusqu'à "...et n'a pas de grand nom" ?
- Relevez deux expressions figées (expressions qui n'appartiennent qu'à la langue française).
- Relevez le vers qui illustre la notion de champ sémantique ; rétablissez l'ordre des mots pour retrouver les deux expressions qui sont à la base de ce jeu de mot.
- Relevez le champ lexical de "animaux".
  Deux termes de ce champ sont également utilisés quand on parle des hommes, lesquels ?
  Relevez les vers qui réunissent l'animal et l'homme ; que veut ainsi exprimer le poète ?
- Ce poème a-t-il une forme habituelle ? Justifiez votre réponse.
  Quels éléments vous permettent de l'identifier comme poème ?
- Ponctuez le texte puis comparez votre production à celle de vos camarades. Que constatez-vous ?

Faites le point

On appelle "champ sémantique" l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné. Pour retrouver le champ sémantique d'un mot, il faut se reporter au dictionnaire.

On appelle champ lexical l'ensemble des mots qui renvoient à une même idée, à un même thème à l'intérieur d'un texte.

Séquence 2

La planète Terre

L'environnement de l'homme, c'est tout ce qui l'entoure. Certains hommes vivent dans un environnement urbain, les autres ont la campagne pour environnement immédiat. Mais l'air que nous respirons, le sol que nous foulons et l'eau que nous buvons font également partie de notre environnement.

Il y a des milliers d'années, l'environnement de chaque homme était limité. Les nomades eux-mêmes n'allaient pas très loin et, au delà de leur horizon, ils ne connaissaient pas grand-chose.

Mais les gens commencèrent à voyager, de plus en plus loin, et ils s'aperçurent que leur environnement était plus vaste qu'ils ne le croyaient. De nos jours on peut aller n'importe où dans le monde en quelques heures. Les nouvelles se transmettent rapidement. La Terre nous paraît plus petite.

Jusqu'à une époque récente, l'action des hommes n'avait de conséquences que pour leurs voisins les plus proches. Si par exemple on allumait un feu, la fumée pouvait gêner le voisinage, mais non pas ceux qui vivaient à des kilomètres de distance. Or de nos jours, ce que nous faisons chez nous peut avoir des conséquences dans d'autres pays. Par exemple, les fumées des cheminées anglaises peuvent arriver jusqu'en Suède.

Les hommes commencent donc à s'apercevoir que leur environnement est la ville ou la campagne où ils vivent, mais également la Terre entière.

A.Harris, C. Harrison, P.Smithson, *l'homme et son environnement*, éd. Gamma.

Carte illustrant l'idée que se faisait un Grec de la terre au 6ème siècle av. J.C.

Observation

- Mettez en relation les trois éléments du paratexte et faites des hypothèses sur le contenu du texte.
- Qu'évoquent pour vous les mots "planète", "environnement" ?

Lecture analytique

- Relevez tous les articulateurs :
  Quels sont ceux qui articulent le texte ?
  Quels sont ceux qui articulent des énoncés du texte ?
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Justifiez leur emploi.
- Remplacez toutes les expressions indiquant le temps par des adverbes.
- Comparez l'emploi de "nous" dans le premier et dans le quatrième paragraphe. Remplacez chaque pronom pour mettre en évidence la différence d'emploi.
- Etudiez la carte qui accompagne le texte : illustre-t-elle l'ensemble du texte ou seulement une partie de ce dernier ? Justifiez votre réponse.
- Relevez une définition, deux exemples.
- Trouvez un titre à chaque paragraphe.
- Regroupez les paragraphes de manière à ce que des petites unités de signification puissent former des unités de signification plus grandes.
  Donnez un titre aux nouveaux ensembles sémantiques que vous aurez obtenus.

...ssion écrite

Rédigez un paragraphe dans lequel vous justifierez cette affirmation du texte : "les nouvelles se transmettent rapidement."

Savoir-faire

Pour pouvoir résumer un texte, il est nécessaire de repérer les articulateurs qui le structurent. Votre résumé doit suivre l'ordre de présentation des idées.

Recherche documentaire

Choisissez une planète. Recherchez des informations la concernant. Pour la présenter, rédigez un texte , trouvez des documents iconiques pour accompagner ce dernier. Réalisez des affiches informatives qui serviront à

Feuille de route 1

Le moment est venu de commencer la réalisation de votre projet.

Réaliser une campagne d'information sur un sujet consiste à réaliser des panneaux dans lesquels vous donnerez des informations sous forme de textes que vous accompagnerez de documents iconiques pour appuyer vos propos, attirer l'attention, frapper l'esprit des destinataires. Vous devez également exposer oralement certains points pour permettre des échanges de points de vue .
Pour l'instant la priorité est de vous organiser en équipes et de planifier votre travail.

La planification consiste à :

- déterminer les objectifs en fonction des besoins de ceux à qui votre travail est destiné.
- estimer les ressources dont vous disposez pour une utilisation maximale de ces dernières.
- élaborer un plan de travail en tenant compte des échéances.
- répartir les activités entre vous. Négociez votre place dans l'équipe en mettant en avant vos qualités ou en exprimant votre volonté de vous améliorer par votre investissement dans une tâche particulière etc. (N'oubliez quand même pas que c'est l'intérêt commun qui doit primer).
- prévoir au fur et à mesure des moments d'évaluation de votre travail pour faire des ajustements quand ce sera nécessaire. Votre professeur vous aidera quand vous en ressentirez le besoin.

3% seulement de toute l'eau présente sur Terre est de l'eau douce, cela fait tout de même 10 millions de mètres cubes par personne. Toutefois, les trois quarts de cette eau sont inutilisables, étant stockés dans les calottes glaciaires permanentes qui couvrent 10% de la terre ferme. Finalement, l'eau douce liquide disponible sur Terre représente 3 millions de mètres cubes par personne et se renouvelle constamment grâce à la pluie, à la cadence de plus de cent mille mètres cubes par personne et par an. Comme c'est à peu près soixante quinze fois la consommation moyenne, on pourrait croire qu'il n'y a pas de problème.

Mais la plus grande partie de la pluie tombe sur l'océan ou - sous forme de neige - sur les calottes glaciaires. De celle qui tombe sur la terre, une bonne partie retourne à la mer sans être utilisée. Une autre partie est pratiquement inutilisable dans le bassin de l'Amazonie. La population s'accroît constamment et pollue sans relâche les réserves d'eau douce qui existent. Aussi, d'ici peu, manquera-t-on d'eau douce.

On commence donc à chercher des solutions et on se tourne vers les océans. Les méthodes de désalinisation peuvent fournir de l'eau douce : on distille l'eau de mer en recueillant par condensation l'eau évaporée, les matériaux dissous restant sous forme solide. Idéalement, on peut utiliser à cet effet l'énergie solaire. On pense également à la possibilité de remorquer des icebergs depuis les régions polaires jusqu'à des ports chauds et secs, où la glace qui aurait survécu au voyage fournirait de l'eau douce.

d'après **I. Asimov**, *L'univers de la science*, InterEditions.

Séquence 2

Observation

- Quel sera le contenu du texte d'après les indications que donne le paratexte ?
- Dans le titre, la conjonction de coordination "et" peut-elle exprimer l'addition ?

Lecture analytique

- A quels temps et à quels modes les verbes sont-ils conjugués ? Justifiez leur emploi.
- "on" : Par quoi pouvez-vous remplacez ce pronom indéfini dans chaque paragraphe ?
- Relevez les articulateurs. Quelle est la structure de ce texte ?
- Dans le premier paragraphe, remplacez "toutefois" et "finalement" par des mots équivalents.
- Expliquez l'idée de "consommation moyenne".
- Expliquez l'inversion du sujet dans la dernière phrase du deuxième paragraphe.
- Qu'introduisent les deux points (:) dans le dernier paragraphe ?
- Relevez les phrases contenant explicitement la cause ou la conséquence. Récrivez-les de manière à obtenir une conséquence à la place de la cause et vice versa.
- Quelles solutions sont données explicitement dans le texte pour régler le problème de l'insuffisance d'eau douce ?
  Quelles sont les solutions que vous pouvez déduire à partir d'éléments du texte ?
- Trouvez un titre à chaque paragraphe du texte.
- Quelle est la visée du texte ?

Expression écrite

Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance (ex : il laisse le robinet ouvert pendant qu'il se lave les dents). Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse. Inspirez-vous des idées de ce texte et de la forme du premier discours page 13.

Faites le point

La cause permet d'expliquer un fait. La conséquence (ou effet) dépend de la cause. Le lien cause - conséquence peut être explicite ou implicite (dans ce dernier cas nous avons affaire à deux propositions juxtaposées qu'il faudra relier pour mettre en évidence le lien logique qui les unit sémantiquement).

1

Le Rhône

Le Rhône tombe des Alpes avec une impétuosité terrible. Il traverse un lac de dix-huit lieues et vole à la mer en mordant ses rivages. Moralisé et humanisé à Lyon par la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs, il reçoit sur sa route, des deux côtés, de folles rivières qui le refont torrent. Il court, il s'effarouche. De plus en plus incapable de se contenir, il se précipite. Ce Rhône emporté comme une bête échappée, vient donner contre son delta de la Camargue, l'île des noirs taureaux et des chevaux indomptés.

J. Michelet, *Notre France*, éd. A. Colin.

2

Le Rhône (800 kilomètres). — Il roule autant d'eau que tous les autres fleuves de France réunis. Il prend sa source, au pied d'un glacier des Alpes, dans le massif du Saint-Gothard, à 1750 mètres. Il traverse le lac de Genève, entre en France, passe à Lyon et à Avignon. Il se jette dans la Méditerranée par un delta qui forme l'île de la Camargue.

Le Rhône reçoit : à droite, l'Ain, la Saône grossie du Doubs et quelques rivières rapides, l'Ardèche et le Gard ; à gauche l'Isère, la Drôme et la Durance.

Le Rhône est un fleuve rapide que l'on commence à utiliser pour la navigation. La Saône, plus tranquille, est navigable.

Cours de géographie **Foncin**, éd. Librairie A. Colin.

Mettez en relation les deux textes. Utilisez le texte 2 pour mieux comprendre le texte 1.

Lecture analytique

- Relevez le champ lexical de l'eau dans chaque texte.
- Dans quel texte trouve-t-on une définition du Rhône ?

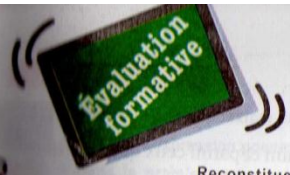
- Ces deux textes suivent-ils un même plan ? La typographie en rend-elle compte ?
- Relevez tous les termes qui indiquent la puissance du fleuve dans le texte 1.
  Par quelles expressions cette puissance est-elle rendue dans le second texte ?
- A quoi le Rhône est-il comparé ? Relevez toutes les expressions qui renvoient à cette comparaison.
- "Moralisé et humanisé" : relevez dans le second texte la proposition qui renvoie par le sens à cette expression.
- "...la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs": expliquez cette métaphore.
  A quoi renvoient "aimable" et "pesante" dans le second texte ?
- "...de folles rivières..." : quelles sont ces rivières ? Que veut dire "folles" ? Que représentent ces rivières pour le Rhône ? Dites-le en un mot.
- Comparez les informations données dans chaque texte :
  Quel est le texte le plus riche ?
  Quelle est l'information qui est contenue seulement dans le texte 1 ?
- A quel type (argumentatif ; descriptif ; narratif ; explicatif) appartiennent ces deux textes ?
  Dans lequel des textes la présence du scripteur est-elle évidente ?
  Quel adjectif pouvez-vous ajouter au type que vous avez trouvé pour caractériser chacun d'eux ?
- Les deux textes sont-ils destinés aux mêmes lecteurs ? Justifiez votre réponse.

Expression écrite

Récrivez le texte de Michelet pour ne conserver que l'information (rendez le texte objectif).

Savoir-faire

Pour résumer un texte de vulgarisation scientifique, il est indispensable de distinguer ce qui est dit du thème, de la manière dont cela est dit. On ne sélectionne que les informations pertinentes pour obtenir un texte sans marque de subjectivité.



Reconstituez le texte suivant qui vous est donné dans le désordre.
Basez vous sur les articulateurs, les reprises nominales, les antonymes pour retrouver les différentes parties qui le composent.
Trouvez un titre au texte reconstitué.

- la deuxième les prélèvements sur les seules réserves existantes d'eau douce, c'est à dire la glace des régions polaires, formée par accumulation et compression des neiges tombées au cours des millénaires.
- la production d'eau douce par le transport d'icebergs est, au contraire, économiquement compétitive et réalisable.
- Pourquoi aller chercher des icebergs au Pôle Sud ? Pourquoi pas au Pôle Nord ?
- Ensuite parce que, provenant de glaciers de montagne (du Groenland par exemple), ils n'ont jamais les volumes nécessaires.
- Le dessalement de l'eau de mer est un procédé très onéreux.
- Il faut chercher l'eau douce là où elle se trouve. Deux sources (et deux seulement) sont utilisables : la première est le dessalement de l'eau de mer,
- d'abord parce que les icebergs arctiques sont, en général, des cathédrales aux formes biscornues et irrégulières, d'une instabilité dangereuse.
- Un iceberg "convenable" doit être assez volumineux (100 millions de tonnes) pour fournir la quantité d'eau désirée. Il doit être aussi "tabulaire" sensiblement plus long que large (pour des raisons inhérentes au remorquage) et avoir une surface aussi plane que possible.
- Un iceberg, c'est de l'eau douce, si pure qu'elle est souvent proche de l'eau distillée. Il a été estimé que plus de 10 000 milliards de m^3 de glace sont perdus chaque année sous forme d'icebergs dans l'Atlantique.
- Les icebergs antarctiques, au contraire, sont "tabulaires", de forme régulière et de volume importants.

Paul Emile Victor, *courrier de l'UNESCO*, juillet 1986.

L' alimentation

Chaque année, des milliers de gens meurent de faim et parmi ceux qui subsistent il y a des populations entières qui sont sous-alimentées. C'est le cas surtout dans les pays pauvres où d'immenses groupes humains conservent des méthodes de culture très rudimentaires. Si la récolte est mauvaise, c'est la famine. Dans ces pays, les vivres sont importés et doivent en outre être transportés et distribués parfois très loin. Souvent, il y en a trop peu ou ils arrivent trop tard.

Il ne suffit pas d'avoir de quoi ne pas mourir de faim. En Afrique, en Inde, en Amérique du sud, on constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, telles le riz ou le blé. Les céréales contiennent des hydrates de carbone qui fournissent de l'énergie cependant le corps humain a également besoin de protéines, de vitamines et de sels minéraux.

Il est de première importance de consommer des protéines (les cellules et les tissus du corps en sont constitués). La viande, le poisson et les produits issus de substances animales en fournissent une grande quantité. Les vitamines et les sels minéraux ont aussi une grande importance bien que le corps n'en ait besoin qu'en de petites quantités.

Il est à noter toutefois que dans les pays riches, certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent trop, ont trop d'embonpoint. Dans les pays pauvres, à cause des carences alimentaires, nombreux sont les enfants qui souffrent de maladies ayant des répercussions sur leur développement physique et intellectuel.

d'après des informations recueillies dans "*L'homme et son environnement*", éd. Gamma.

Lecture analytique

- Quel est le champ lexical de "alimentation" ?
- Par quelle expression pouvez-vous remplacez "en outre" dans le premier paragraphe ?
- Dans le premier paragraphe, le scripteur parle de sous-alimentation. Parle-t-il du même problème dans le deuxième ? Quel terme pouvez-vous alors utiliser ?
- Quels sont les éléments dont le corps humain a besoin ?
- Relevez les propositions relatives. Quelles sont celles que l'on ne peut supprimer sans changer le sens de l'antécédent ?
- Quelles sont les expressions qui structurent ce texte ?
- Relevez toutes les expressions dans lesquelles "il" n'est pas substitut et classez les en deux catégories.
- Transformez les phrases contenant une tournure impersonnelle de manière à ce qu'elles n'en contiennent plus.
- L'emploi fréquent de l'impersonnel obéit à quelle intention de celui qui a produit ce texte ? Cette intention est-elle adaptée à ce type de discours ?
- Comparez le troisième paragraphe aux autres :
  Que constitue-t-il par rapport au deuxième paragraphe ?
  A-t-il la même importance que les autres paragraphes ?
  Pouvez-vous le supprimer sans changer le sens du texte ?

Expression écrite

- Trouvez une conclusion au texte. Commencez-la par une construction impersonnelle.
- "...conservent des méthodes de culture rudimentaires" : voici l'explication donnée par le scripteur pour expliquer la sous-alimentation . En voyez- vous d'autres ?
  Rédiger quelques lignes dans lesquelles vous donnerez vos explications du phénomène. Commencez ainsi : "La sous-alimentation s'explique également par..." pour que votre production puisse s'insérer dans le premier paragraphe.

Faites le point

Les constructions impersonnelles permettent de marquer la distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le désir d'"objectiver" son discours.

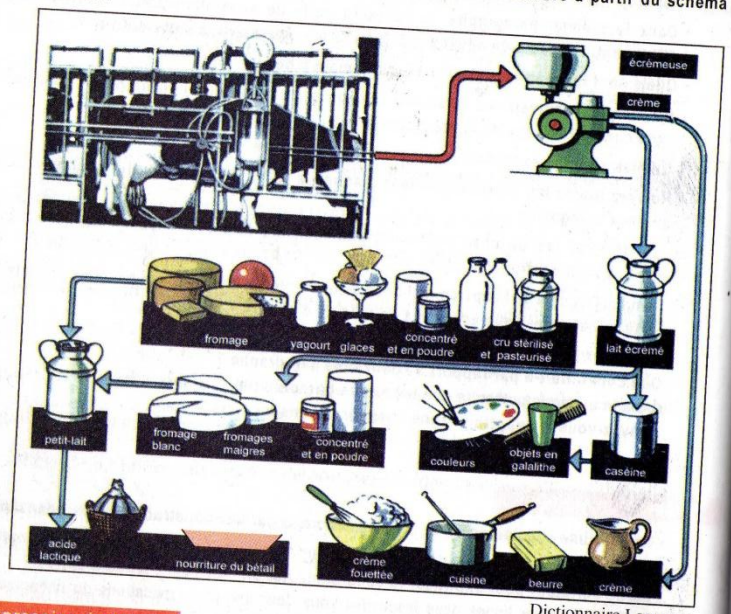
Savoir-faire

Les unités de signification d'un texte n'ont pas toutes la même importance, certaines sont secondaires, accessoires (même si elles se présentent sous la forme d'un paragraphe entier). Dans la perspective du résumé, on peut les éliminer.

Séquence 2

Expression orale

Expliquez oralement la transformation du lait en produits laitiers à partir du schéma suivant :



Dictionnaire Larousse.

Expression écrite

Rédigez un texte pour expliquer la transformation du lait en produits laitiers à quelqu'un qui n'a pas vu le schéma. Utilisez la voix passive. Quelle progression thématique s'impose dans ce cas ?

Récrivez le texte obtenu à la voix active. Que constatez-vous ?

Faites le point

On n'écrit pas indifféremment un texte à la voix active ou à la voix passive. L'énonciateur, en choisissant une voix, veut mettre en valeur le thème ou le propos de sa phrase (le sujet ou le complément d'objet). Ceci a des conséquences sur la progression thématique.

Je me présente, je m'appelle squelette

Deux-cent six, voici un chiffre à retenir. Une nouvelle voiture ? Un code pour accéder à un service ? Pas du tout. Deux-cent six, c'est le nombre d'os composant notre squelette. Chacun d'entre nous porte en lui ce nombre. Un trésor à (re)découvrir.

Le squelette est défini par le dictionnaire Larousse comme étant "*la charpente du corps de l'homme et des animaux.*" Aussi nous permet-il de nous tenir droit. Sans lui nous serions condamnés à ramper, comme un vermisseau… Mais il a une autre fonction tout aussi importante, celle de protéger les parties les plus fragiles de notre corps - comme les viscères, le coeur, les poumons et le cerveau - qui sont préservées de tout choc grâce à nos os. Précieux donc, notre squelette !

La majorité des os sont reliés entre eux par des articulations. Et ce sont les muscles - ils représentent 35% de notre masse corporelle - qui en se contractant les font bouger. Et les os ne sont pas vides. Ils contiennent des vaisseaux sanguins…et des nerfs ; du calcium qui, présent dans le lait et les produits laitiers, est essentiel pour la croissance et le renforcement de notre squelette ; et une substance fluide ressemblant à du sang, la moelle osseuse.

Cette dernière, qui n'a rien à voir avec la moelle épinière de notre colonne vertébrale (voie de communication du cerveau avec le reste de l'organisme), est indispensable. Car elle fabrique les cellules de notre sang (globules rouges, globules blancs et plaquettes).

Côté taille, c'est dans l'oreille que se trouvent les os les plus petits. Ils ne sont pas plus grands…qu'un grain de soja ! Ces osselets - c'est leur nom - sont au nombre de six. Et le plus long alors ? La tour Eiffel de notre squelette s'appelle le fémur. Il peut atteindre 76 cm.

El Watan, Mardi 26 octobre 2004.

Observation

- De quel type de document ce texte a-t-il été extrait ? Justifiez votre réponse.
- Qu'implique l'emploi de "je" ?
- Quel procédé est employé dans le titre ?
- Quel sera le contenu du texte d'après ce titre ?

Lecture analytique

- Relevez les phrases interrogatives et exclamatives. Comment justifier leur emploi ?
- Deux "et" commencent des phrases dans le troisième paragraphe. Leur place et leur fonction sont-elles habituelles ?
- Relevez toutes les comparaisons effectuées par le journaliste. Sont-elles indispensables ?
- Les éléments vus dans les questions précédentes relèvent-ils de l'information sur le squelette ou de la manière de présenter cette information ? Qu'en déduisez-vous ?
- Quelle est la fonction du titre ?
- Relevez une définition.
- "...comme les viscères, le coeur, les poumons et le cerveau" : quelle est la fonction de cette expression ?
- Quelle est la seule information donnée dans le premier paragraphe ?
- Trouvez des titres aux trois derniers paragraphes.
- Quelle phrase du texte explicite la visée du journaliste ? A quels types de lecteurs s'adresse-t-il particulièrement ? Justifiez votre réponse.

Expression écrite

- Rédigez trois définitions à partir des informations données dans les deux derniers paragraphes.

- Récrivez le texte pour en faire un texte didactique (tel qu'un manuel de sciences naturelles aurait pu le présenter).
  Le texte sera composé de trois paragraphes et comportera toutes les informations pertinentes.
  Assurez la mise en page : trouvez un autre titre au texte, trouvez des sous-titres pour marquer les parties du texte.

VOTRE PROJET

Feuille de route 2

Vous savez où chercher l'information.

Vous savez comment sélectionner l'information pertinente par rapport à votre sujet.

Vous savez comment doit se présenter un texte qui a pour visée d'informer ou d'expliquer.

Vous pouvez commencer à rédiger les textes qui figureront sur vos panneaux et à choisir les documents iconiques qui les accompagneront.

La réalisation de votre projet va vous aider à prendre conscience de vos ressources et de vos faiblesses.

Votre professeur vous guidera pour que vous fassiez toujours mieux.

Des millions de litres d'eaux d'égouts non traités se déversent dans les rivières. De vieilles carcasses rouillées d'automobiles défigurent le paysage. Des bouteilles en plastique, des boîtes de conserve et des flaques de pétrole maculent les plages. Tout cela est aujourd'hui une chose courante. Cela fait partie des problèmes qu'engendrent les sociétés industrielles. Chaque année nous fabriquons de plus en plus de détritus, et chaque année nous avons de plus en plus de mal à nous en débarrasser.

Il y a différentes sortes de détritus. Il y a les eaux d'égout qui proviennent des salles de bains, des toilettes et des cuisines.

Il y a les déchets qui proviennent des usines ; ce sont souvent des poisons dangereux s'ils ne sont pas traités avant d'être déversés sur le sol ou dans les eaux.

Il y a enfin l'énorme quantité des ordures ménagères que nous jetons chaque jour dans les poubelles.

L'élimination des détritus qui sont d'origine organique (végétale ou animale) se fait normalement sans problème. Des micro-organismes (tels que les bactéries et les moisissures) vivent dans le sol et dans l'eau ; ils se nourrissent de ces détritus et les décomposent en sels minéraux dont d'autres plantes et d'autres animaux se nourriront.

Mais si l'on déverse trop de déchets sur la terre ou dans les rivières, ces micro-organismes ne peuvent plus en venir à bout pour les décomposer : ils sont débordés.

De plus, dans les rivières polluées, les bactéries peuvent se mettre à pulluler à cause de l'abondance des déchets, et finir par consommer tout l'oxygène de l'eau : la plupart des plantes et des poissons sont asphyxiés et meurent.

Un problème plus grave encore est posé par les matériaux que les micro-organismes ne peuvent pas décomposer rapidement, tels les plastiques, le métal et le verre.

A. Harris, C. Harrison, **P. Smithson,** *L'homme et son environnement*, éd. Gamma.

...ure analytique

- Ce texte a-t-il une structure chronologique, énumérative ou logique ? Justifiez votre réponse.
- Quel est le champ lexical de "détritus" ?
- "Tout cela" : à quoi renvoie cette expression ?
- "débarrasser" (2ème §) : trouvez dans la suite du texte un terme qui renvoie à cette idée.
- Relevez les propositions relatives.
  Par quels pronoms relatifs sont-elles introduites ?
  Quels sont les antécédents représentés par les pronoms relatifs ?
  Quelles sont les propositions relatives qui peuvent être supprimées sans changer le sens de l'antécédent ?
  Comment appelle-t-on ces deux types de propositions relatives ?
- Qu'introduisent les deux points (:) dans le 7ème paragraphe ?
- Le texte se compose de huit paragraphes. Donnez un titre à chacun d'eux.
  Ces huit paragraphes ne constituent en réalité que trois grandes unités de sens, retrouvez-les.
  Donnez un titre à chacune des trois parties que vous avez trouvées.
  Donnez un titre au texte.
- Faites le plan détaillé du texte. L'image du plan détaillé doit ressembler à ce qui suit :

A - Titre d'une grande unité de signification
  a - titre d'une unité de signification moyenne
  b - titre d'une unité de signification moyenne
  etc.
B - Titre de la seconde grande unité de signification
  a - Titre d'une unité de signification moyenne
  b - Titre d'une unité de signification moyenne
  c - Titre d'une unité de signification moyenne
  etc.

Faites le point

La structure d'un texte de vulgarisation peut être logique, chronologique ou énumérative.

Savoir-faire

Pour résumer un texte, il faut établir son plan détaillé : retrouver les grandes unités de significations et les subdiviser en unités de signification d'importance moyenne. Vous obtenez alors toute l'information à conserver.

Évaluation formative

Le saviez-vous ?

Quel est le désinfectant le plus efficace et le moins cher ? Diable, c'est toujours l'eau de Javel ! Eh bien ! figurez-vous que cette vieille dame fête ses deux cents ans cette année !

A la fin du XVIIIème siècle, le chimiste Berthollet avait observé que, lorsque les lavandières étendaient leur linge sur les prés, draps, serviettes et chemises se mettaient à blanchir sous l'effet de l'oxygène dégagé par l'herbe. En 1789, il réussit à reproduire cet effet de blanchissement : l'eau de Javel était née et fut baptisée ainsi en souvenir des lavandières du village de Javel (actuel quai Javel à Paris) qui avaient inspiré le chimiste ! Ce n'est que plus tard que Pasteur s'aperçut de son pouvoir désinfectant. Courtisée comme une diva, la fameuse eau servit à purifier l'eau des soldats pendant la première guerre mondiale, puis à désinfecter à la NASA, les astronautes qui revenaient de la lune (on ne sait jamais !). Mais elle fut aussi utilisée pour assainir les ustensiles contaminés par les tuberculeux.

Aujourd'hui, elle a toujours la côte, tout bêtement parce qu'on n'a pas trouvé mieux. On aurait pu penser que germes et microbes se seraient adaptés à son pouvoir dévastateur. Eh bien, pas du tout ! Rien ne lui résiste. Son secret ? Elle détruit tout type de microbes en faisant éclater leur membrane protectrice. [...]

Le Figaro, 27 avril 1990.

Compréhension

- Quelle est la structure du texte ? Justifiez votre réponse.
- Relevez le champ lexical de "désinfectant".
- A quoi l'eau de Javel est-elle comparée ? Comment appelle-t-on ce procédé ?
- Relevez les marques d'énonciation.
- Quelle est la fonction du titre ?

Expression écrite

Sélectionnez l'information pertinente et rédigez deux petits textes :

- d'abord pour une ménagère qui utilise l'eau de Javel ;
- ensuite pour un étudiant qui fait un travail de recherche sur les savants et leurs découvertes dans la période comprise entre 1770 et 1900.

Il n'y a presqu'aucune région du monde où les hommes ne se sont pas établis. Ces établissements sont parfois restreints, comprenant par exemple une ou deux familles avec leur bétail, mais ils peuvent être également aussi importants que la ville de New-York.

Il existe toujours des raisons pour qu'un établissement soit situé là où il est. Si vous regardez un atlas géographique, vous remarquerez que la plupart des grandes villes sont situées au bord de la mer ou d'un fleuve important. La raison en est qu'elles se sont développées en tant que centres commerciaux, en important ou exportant des marchandises pour les régions environnantes. Les villes situées à l'intérieur des terres se trouvent souvent au croisement de deux ou plusieurs routes commerciales, terrestres ou fluviales. Le commerce amena la prospérité, qui permit aux villes de grandir et d'accueillir plus de population.

Les établissements agricoles, que sont les fermes et villages, ont besoin de sol fertile et d'un approvisionnement en eau pour les cultures, le bétail et la population. Les vallées des cours d'eau fournissent cela, et c'est pourquoi elles sont souvent très peuplées.

Un autre facteur qui peut déterminer la situation d'un établissement est la possibilité de le défendre en temps de guerre contre les attaques ennemies. Beaucoup de villes et de villages furent établis à l'origine sur une élévation, dans un but défensif.

La situation des nouvelles villes construites au cours de ce siècle dépend moins des facteurs précédents. Beaucoup d'entre elles furent établies près de nouvelles usines ou mines, pour loger les travailleurs, ou à proximité d'autres villes surpeuplées.

D. Dixon, F. Carlier, *Initiation à la science*, éd. Gamma.

Lecture analytique

- "établissement" : quels sont les autres termes que ce mot englobe ?
- "raison" : quel autre mot a le même sens dans ce texte ?
- "vous" (2ème §) : l'emploi de ce pronom est-il lié à la situation d'énonciation ?
  Peut-il être remplacé par un autre pronom sans changer le sens du texte ?
  Quelle intention pousuit le scripteur en utilisant ce pronom ?
- Quel mot retrouvez-vous dans tous les paragraphes ?
  Qu'en déduisez-vous sur l'organisation du texte ?
- Quelle question est à la base de la production de ce texte ?
  Quelle est la visée du texte ?

Expression écrite

Résumez les quatre derniers paragraphes du texte en commençant par "les raisons qui donnent naissance à des établissements sont..." , vous ferez suivre cette phrase d'une liste énumérative avec nominalisation du premier terme après le tiret.

Expression orale

- Retrouvez la (ou les) raison(s) de l'établissement de votre ville ou de votre village.

- Vous connaissez un lieu (ville, village, quartier, etc.) dont le nom vous a intrigué. Donnez l'explication de ce nom à vos camarades si vous la connaissez, sinon, proposez ce nom et cherchez en commun une explication possible.

La population d'Alger au XIXème siècle

La population d'Alger se composait d'habitants d'origine berbère et d'Arabes venus de l'Orient avec les grandes tribus des Béni-Hilal au IIème siècle et Béni-Salem au XIIème siècle. A cela, s'ajoutent les Maures, c'est à dire "les réfugiés andalous chassés d'Espagne après la reconquête chrétienne. Certains propriétaires terriens des vegas et autres huertas andalouses s'étaient reconvertis dans l'arrière pays algérois, où ils avaient construit des fermes au milieu de grandes propriétés (hauch) et ils possédaient, en ville, des demeures cossues, ainsi que des villas en banlieue; d'autres exilés des grandes cités : Grenade, Murcie, Alicante, Almería, etc, s'étaient installés en ville. On comptait parmi eux quelques éléments mudéjares* provenant de cités reconquises depuis longtemps : Cordoue, Saragosse, Tolède, mais surtout Valence. Nombreux étaient, parmi eux, d'habiles artisans qui peuplèrent les souks où ils se trouvaient en concurrence avec les Juifs, en grande partie issus d'Espagne également. Leur population s'était accrue, au XVIIIème et au XIXème siècles avec l'arrivée des Livournais : bijoutiers, commerçants habiles spécialisés dans l'import-export, interprètes et, surtout banquiers, autrement dit "facteurs à gages." […] Quant aux "Turcs", il y avait, toujours selon Haëdo, "les Turcs de naissance et les Turcs de profession. Ces derniers, enrichis à la Course* en mer, étaient fort respectueusement considérés en ville où ils vivaient en grands bourgeois lorsqu'ils ne parcouraient pas le littoral. La milice des janissaires, d'où sortaient les deys, était seule composée d'authentiques Turcs."

Fray Diego de Haëdo, *Topografia de Argel,* 1872, cité dans *Alger,* éd. AdDiwan.

* Mudéjares : se dit des Musulmans restés en Castille (Espagne) après la reconquête.
* Course : activité de navires armés pour combattre le commerce naval d'un Etat ennemi (16ème - 19ème siècles).

Observation

- A quel domaine de connaissance le titre vous fait-il penser ?
- Observez les références : que pouvez-vous en déduire ?

Lecture analytique

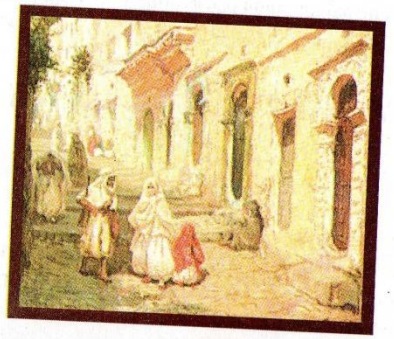
- Quelle est la progression thématique adoptée dans ce texte ?
- A quel type appartient ce texte ?
- Relevez tous les éléments qui permettent de dater.
- Pouvez-vous donner la signification des mots espagnols "Vegas" et "huertas" en vous appuyant sur le contexte ?
- A quoi servent les guillemets ?
  Qui s'exprime à l'intérieur de ces guillemets ?

Retrouvez les deux situations de communication comprises dans ce texte.

- Ce texte aurait pu être écrit au présent à une condition, laquelle ? Comment appelle-ton ce présent ?
- Le XIXème siècle étant la période comprise entre 1800 et 1900, trouvez-vous le titre exact ? Justifiez votre réponse.
  Proposez un autre titre.

Expression écrite

- Rédigez une phrase pour montrer de quels groupes la population d'Alger était composée.
- Rédigez une phrase qui énumérera les différents métiers cités dans ce texte.



Les plans de villes dans le Tiers Monde

Par suite de la juxtaposition de deux civilisations dont l'une était encore préindustrielle, lors de la pénétration des pays développés, les villes du Tiers Monde opposent la partie indigène à la partie européenne, avec des plans totalement différents ; la ville indigène, en effet, n'a pas été rénovée puisque la vie moderne s'est installée dans la ville européenne, devenue le point de départ de la croissance ultérieure.

En Inde, par exemple, la capitale de l'époque coloniale, la Nouvelle-Delhi, a été construite selon une conception très anglaise de l'espace, avec de grandes avenues, des places rondes et un tissu urbain ouvert, en opposition flagrante avec Delhi, ville traditionnelle aux rues très étroites, aux maisons très denses, où la circulation automobile est pratiquement impossible.

A Tunis, la médina, conservée dans son plan ancien, fait contraste avec la ville de l'époque française dont l'avenue centrale et les rues perpendiculaires sont devenues maintenant le centre des affaires et le point de départ de la croissance urbaine. Cette juxtaposition de civilisations se retrouve même dans les cas où il n'y avait pas de villes avant l'arrivée des Européens.

En Afrique Noire, par exemple, l'installation de la ville européenne a provoqué la concentration d'une importante population indigène. Ces migrants, faute de moyens pour payer les loyers de la ville européenne, ont reconstruit l'habitat de leur ancien village dans des quartiers nés plus ou moins spontanément, dont on peut trouver à Brazzaville un exemple particulièrement caractéristique.

D'une façon générale, d'ailleurs, le plan actuel des villes du Tiers Monde reflète les problèmes de structure sociale de ces pays : la croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables des campagnes vers les grandes villes, est démesurée par rapport aux emplois que celles-ci peuvent offrir, aussi une partie de la population n'accède-t-elle pas à de véritables logements.

Encyclopédie Universalis, chap. *ville*.

[illegible] écrite

- Contractez ce texte en supprimant tous les éléments qui ne sont pas indispensables (exemples, adjectifs qui ne déterminent pas les noms, redondances).
- Résumez le texte au tiers de son volume de manière à mettre en évidence les caractéristiques des villes du Tiers Monde.

1

Alger n'est pas seulement une "grande ville" européenne au bord d'un golfe africain, c'est une ville moderne, mêlée et fondue avec une vieille ville barbaresque, de sorte que, sans transition, vous passez d'une civilisation à l'autre, que le contraste est immédiat et continuel, que, sans sortir de chez vous, vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes et, en même temps, de plonger dans les couches profondes d'une autre civilisation. On domine les siècles, on se meut dans un décor qu'on a l'illusion de faire naître ou de dissiper au gré de sa fantaisie. Cet exotisme à discrétion, ce contraste perçu à tous les instants, ont été une de mes plus vives jouissances et un de mes plus féconds enseignements. C'est ce que j'ai aimé tout particulièrement à Alger et que je n'ai retrouvé nulle part ailleurs, du moins au même degré.

d'après **L. Bertrand,** *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse.*

2

Féerie inespérée et qui ravit l'esprit ! Alger a passé mes attentes. Qu'elle est jolie, la ville de neige sous l'éblouissante lumière ! Une immense terrasse longe le port, soutenue par des arcades élégantes. Au-dessus s'élèvent de grands hôtels européens et le quartier français, au-dessus encore s'échelonne la ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches, bizarres, enchevêtrées les unes dans les autres, séparées par des rues qui ressemblent à des souterrains clairs.

G. de Maupassant, *Au soleil.*

3

Alger, tout de même, quand on y arrive, sort de la mer comme elle sortait autrefois : d'un seul coup. Elle est une gigantesque cité toute bâtie en gradins, entre le cap Matifou et la pointe Pescade. Et, cependant, les gradins n'arrivent pas jusqu'à la mer. Alger jouit de ce privilège qu'elle fut, de tout temps, posée sur un piédestal. Et ce piédestal, à l'heure qu'il est, repose au-dessus de la mer sur une centaine de formidables piliers, soutenant autant d'arcades, sur lesquelles sont posés les boulevards de la ville. Rien au monde ne donne une plus solide impression de capitale, de ville qui commande. Au-dessus des boulevards, la ville s'étale, par grandes avenues concentriques. Et quant à l'ancienne Casbah, elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher.

C. Farrere, *Mes voyages.*

...ture analytique

- Relevez les marques de l'énonciation dans chacun des textes :
  quels éléments traduisent la présence des énonciateurs ?
  quels éléments traduisent éventuellement la présence des destinataires ?
- Quelle différence de sens faites-vous entre : "ville", "métropole", "cité", "capitale" ?
- Cherchez dans chaque texte si des éléments concernant les points suivants existent :
  - la situation géographique ;
  - le statut de la ville ;
  - la description par quartiers ;
  - l'histoire de la ville.

Quel est le texte le plus riche en informations ?
Quel est le plus pauvre ?
Que constatez-vous ?

- Quel est le texte le plus récent ? Justifiez votre réponse.
- Expliquez les expressions suivantes :
  - "On domine les siècles" (texte 1) ;
  - "... la ville de neige...", "souterrains clairs" (texte 2) ;
  - "... comme elle sortait autrefois : d'un seul coup."
- Les trois auteurs sont frappés par Alger pour des raisons différentes. Donnez pour chacun d'eux la raison essentielle et justifiez votre réponse par le relevé d'une phrase.
- Quel lien pouvez-vous établir entre ces trois textes et le texte précédent ?

...ssion écrite

Résumez chaque texte pour n'en garder que l'information "objective". Restituez cette information de façon personnelle.

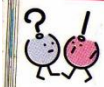
A l'exception du palais impérial, noyau autour duquel se déploie la ville, Tokyo dévore ses vestiges ou, au mieux, les enfouit entre des masses de béton. Elle tend à devenir une ville sans passé tant est sans cesse bouleversé son paysage. L'histoire, on la retrouve au détour d'une ruelle, par hasard, mais rien n'est fait par les autorités pour préserver la "ville basse" dont l'horizontalité recule de jour en jour devant le monde vertical des tours métalliques et des grands ensembles. Le "particularisme" culturel du Japon, la nostalgie du passé ne peuvent justifier le maintien de modes de vie retardataires (entassement des familles, manque d'égouts ...) qui n'ont d'historique qu'une misère ancestrale ; mais les excavations qui éventrent la nuit - pour ne pas gêner la circulation - les bulldozers qui ratissent des îlots ne bouleversent pas seulement la topographie de la ville, ils balaient aussi des structures sociales traditionnelles qui contribuent à créer une certaine qualité de la vie.[...].

Fumées, eaux troubles, bruit. Ces problèmes communs à toutes les grandes villes prennent à Tokyo des dimensions considérables dues à un entassement urbain vertigineux et à l'incapacité des autorités de procéder à une décentralisation réelle des industries.

Le bruit est sans doute l'agression majeure à Tokyo. Les industries, les chemins de fer en pleine ville, le développement du transport routier sur plusieurs niveaux, les travaux publics, concourent à créer un environnement épuisant dont se plaignent, la majorité des habitants.

d'après **P. Pons,** *Le Monde, Cités géantes,* éd. Fayard.

Lecture analytique



- Relevez les expressions qui justifient l'emploi de "enfouit" (1er §).
- Quelles sont les trois caractéristiques de la "ville basse" ?
- Quelles sont les deux nuisances majeures que connaît Tokyo ?
- Quels sont les deux conseils donnés indirectement dans le texte ?
- Faites le plan détaillé du texte et donnez un titre à chaque partie.
- Trouvez un titre au texte.

Expression écrite

- Rédigez le résumé du texte à partir de votre plan. Faites un effort de reformulation.

- "... des structures sociales...de la vie" (fin du 1er §). Rédigez un petit texte pour expliquer cette idée ; donnez des exemples.

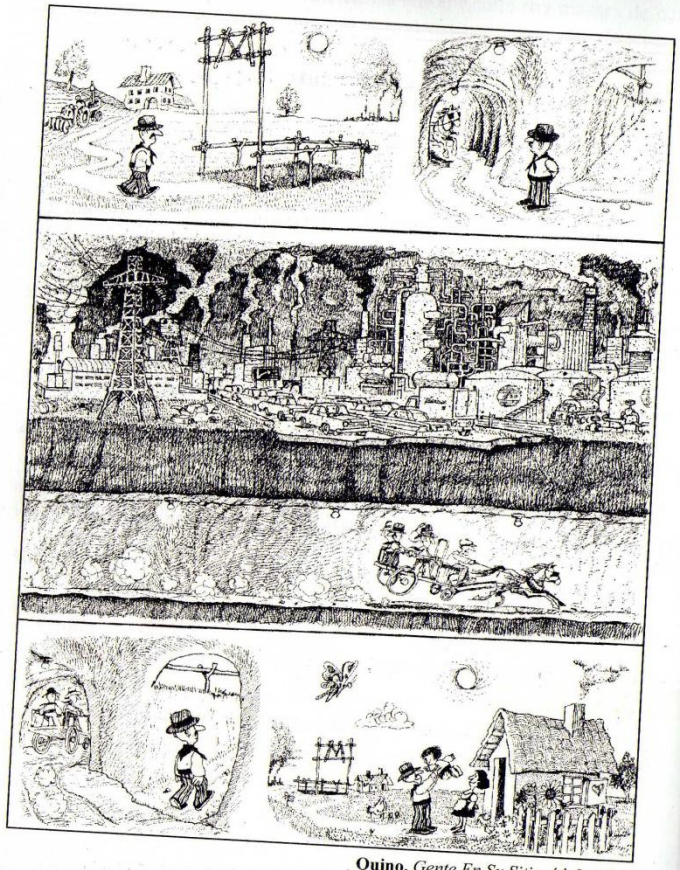
VOTRE PROJET

Feuille de route 3

Pour que votre campagne d'information soit plus convaincante, préparez des exposés oraux. Ces derniers dureront chacun une dizaine de minutes. Ils donneront, parmi d'autres informations, les résultats d'une petite enquête que vous aurez menée auprès d'une trentaine de personnes ayant des caractéristiques différentes (ex : des membres de votre famille, des amis, des voisins, les commerçants de votre quartier etc.). Cette enquête portera sur les connaissances, les opinions qu'ont les personnes interrogées sur le thème traité par votre projet.

Pour ce faire, vous devez d'abord délimiter précisément le domaine des renseignements que vous voulez obtenir, c'est-à-dire faire un plan détaillé de votre futur questionnaire. Vous êtes capables d'accomplir cette tâche maintenant. Au chapitre suivant, vous apprendrez à rédiger correctement les questions.

Expression orale



Quino, *Gente En Su Sitio*, éd. Lumer.

- Que représentent ces dessins ? Comparez les éléments de chaque séquence aux autres. Montrez comment chaque détail est important et comment une séquence peut expliquer un élément d'une séquence antérieure.
- Que signifie cette bande dessinée ? Quels problèmes soulève-t-elle ? Expliquez pourquoi des paroles auraient été inutiles ?
- Proposez une version écrite de cette BD.

Les moyens de transport

Au cours du développement historique des villes, un partage de fait s'est établi entre les différents moyens de transport. Le rôle de chaque moyen de transport résulte de ses caractéristiques propres quant aux qualités qu'on attend de lui.

La vitesse est souvent (sauf dans le centre des grandes villes) plus grande pour l'automobile, parce qu'il n'y a ni arrêt ni changement de moyen de transport. Les transports en commun ayant leur propre infrastructures sont plus rapides (train, métro, autobus sur voie réservée, tramway) que ceux qui utilisent la voirie banale (autobus). Le confort, lui, peut être adapté à n'importe quel moyen : il est en général meilleur dans l'automobile car le voyageur est assis et bénéficie de l'intimité créée par le véhicule. Pour les transports en commun, le confort est lié à la proportion de places assises, à la fréquence (attente), à la présence de correspondances, à la longueur des trajets terminaux à pied. La disponibilité revient à l'automobile qui permet un trajet porte à porte sans attente mais l'économie est plus grande pour les transports en commun et surtout pour les véhicules à deux roues. Quant à l'efficacité, elle est liée à la surface occupée par le voyageur qui est au moins 10 fois plus élevée pour l'automobile que pour les transports en commun et l'espace est rare en ville.

Encyclopédie Universalis.

Expression écrite

- Réécrivez le texte de manière à mettre en évidence les critères de comparaison établis par le scripteur (assurez la mise en page en utilisant des tirets comme procédés d'énumération).

- Imaginez que :

Vous travaillez dans le service "publicité" d'un constructeur d'automobiles, relevez les avantages de l'automobile et résumez-les sous forme de slogans publicitaires.

Vous travaillez pour les services de la mairie qui veut diminuer le nombre de voitures pour éviter les embouteillages. Relevez les avantages des transport en commun et résumez-les sous forme de slogans.

Fiche méthodologique

RÉSUMÉ DU TEXTE DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

Etapes	Actions	Aides
1 - Compréhension globale du texte	Repérer les articulateurs organisant le texte ou la progression thématique. Retrouver les grandes unités de signification.	Un texte peut être organisé chronologiquement, logiquement ou avoir une structure énumérative.
2 - Compréhension plus précise	Repérer les exemples, les reformulations, les éléments qui apportent de simples précisions et éliminez-les.	Le contenu des parenthèses, les expressions mises en apposition, les relatives explicatives sont à éliminer.
3 - Analyse approfondie	Recenser, à partir des grandes unités de signification, les unités moyennes. Faire un plan détaillé.	Un paragraphe peut ne servir qu'à apporter une précision sur un élément d'un autre paragraphe. Dans ce cas, il est à supprimer.
4 - Synthèse	A partir du plan, rédiger un 1er résumé : transformer les titres en phrases et relier les phrases entre elles.	Comparer le volume du résumé à la consigne (des éléments sans importance ont pu être conservés). Rectifier.
5 - Rédaction finale	Eviter au maximum d'utiliser des expressions du texte.	

Je voyage bien peu

Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Venise,
Bruxelles, Rome, Alger,
De musée en église
S'épuisant mon désir d'encore voyager.

Londres, coeur de charbon, pavot de brique rose,
Où l'on marche endormi.
Venise, triste à cause
Que son vieux corps d'amour n'est ville qu'à demi.

Bruxelles, dont la place est un riche théâtre.
Rome, à l'oeil inhumain
Des moulages de plâtre
Alger qui sent la chèvre et la fleur de jasmin.

Je n'étais pas heureux dans ces villes que j'aime ;
Mon coeur y souffrait nu.
A Paris c'est de même.
Je me sens mal partout, sauf en tes bras tenu.

J. Cocteau, *Plain-Chant*, éd. Stock 1

Séquence 3

Observation

- Observez la page dans son ensemble : quel genre de texte vous est proposé à la lecture ?
- Pouvez-vous anticiper le contenu et/ou la visée du texte d'après le titre ?

Lecture analytique

- Comptez le nombre de syllabes (pieds) dans le premier et le dernier vers de chaque strophe. Que constatez-vous ?
- Comptez le nombre de pieds des autres vers. Que constatez-vous ?
- Etudiez les sons (rimes) qui terminent les vers : ces sons se suivent-ils ou se croisent-ils ?
  Quelle autre remarque pouvez-vous faire sur les sons en fin de vers ?
- Retrouvez à l'intérieur des vers des sons qui se répètent :
  Des allitérations (répétition d'un même son consonantiques au début des syllabes ou des mots).
  Des assonances (répétition d'un même son vocalique).
  Qu'ajoutent ces sons au poème ?
- Expliquez chacune des comparaisons que le poète a établies dans la deuxième et la troisième strophe.
- Trouvez deux raisons dans le poème qui expliquent le quatrième vers.
- Ce poème peut être divisé en trois parties. Lesquelles ? Justifiez votre réponse.
- Une seule strophe possède une unité de sens. Laquelle ? Justifiez votre réponse.
- Que constitue le poème par rapport au titre ?

Expression écrite

Vous avez aimé ce poème pour les idées qu'il développe. Récrivez-le sous forme de lettre à une personne de votre choix.

Evaluation certificative

Villes géantes

L'urbanisation accélérée et la croissance des grandes métropoles telle est la fatalité* de la seconde moitié du XXème siècle à laquelle aucun pays ne semble pouvoir échapper. Longtemps isolées au milieu d'un monde essentiellement agricole, les villes ont pris, à partir du XIXème siècle une place de plus en plus importante au point que c'est l'espace rural qui semble devenir résiduel. Ces vastes agglomérations sont le résultat de la révolution industrielle qui a accéléré la concentration des individus et des services. Les cités géantes croissent sans frein. Mais ces cités géantes sont-elles capables de donner à leurs habitants ce qu'ils attendaient d'elles ?

Fascinés par la "cité brillante" (comme on le dit à Abidjan), les habitants viennent y chercher le travail et la sécurité, le confort et l'échange social, et même la liberté individuelle. Que découvrent les citadins floués* de la métropole (mis à part ceux qui appartiennent aux classes privilégiées) ?

Ils cherchaient du travail, ils n'en trouvent pas toujours : à Bangkok, 40% d'inactifs ; à Lima, 50% et une prolifération* des petits métiers de vendeurs ambulants. Ils désiraient la sécurité : la trop grande ville leur offre la peur (et sur ce point l'Occident n'a rien à envier au Tiers Monde). Ils s'attendaient au confort : sous équipée, mal administrée, trop vite enflée, la métropole court après le progrès technique. Pas d'égouts, pas d'eau, peu d'électricité dans les pays pauvres. Trop de fumée, de gaz toxiques, de déchets chimiques dans les pays industrialisés.

Les hommes ont essayé de maîtriser la nature, sans y mettre le prix. Elle se rebelle et les empoisonne.

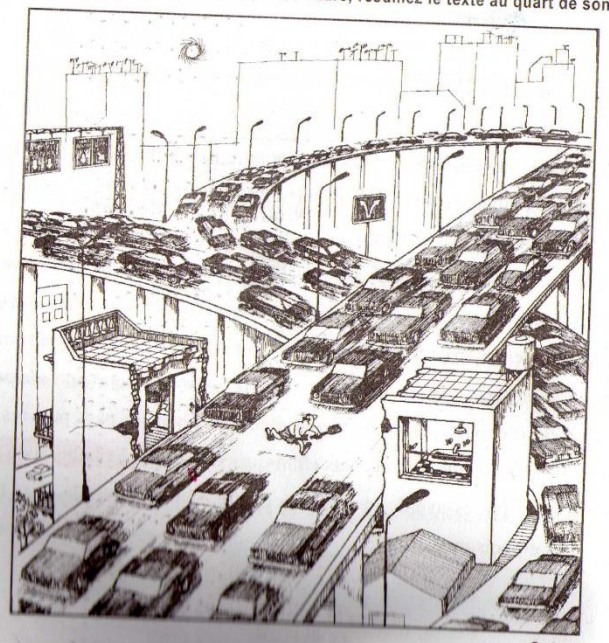
d'après **M. Champenois,** *Le Monde, Cités géantes*, éd. Fayard.

Compréhension

- Quelle progression thématique caractérise ce texte ?
- A quelles expressions s'opposent "urbanisation" ?
- Relevez le champ lexical de "ville".
- "...aucun pays ne semble pouvoir échapper." Relevez quatre mots ou expressions qui justifient cette affirmation *(ne relevez pas de noms de villes)*.
- "Trop de fumées, de gaz...industrialisés" : quel terme peut remplacer cette énumération ?
- Récrivez le début du deuxième paragraphe depuis "les villes" jusqu'à "résiduels" de manière à exprimer la cause.
- Relevez les marques de l'énonciation. Que nous apprennent-elles sur le scripteur ?
- Faites le plan détaillé du texte.

Expression écrite

Vous vous documentez sur la vie dans les grandes ville pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de son volume.



Quino.

Auto-évaluation

Volume du résumé	• J'ai compté le nombre de mots du texte et mon résumé représente le quart de ce nombre.
Organisation du résumé	• J'ai élaboré le plan détaillé du texte. • J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles. • J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi de substituts.
Pertinence des idées	• J'ai utilisé le présent • Je n'ai pas utilisé "je". • J'ai éliminé tous les exemples. • J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité. • Je n'ai conservé que les informations essentielles.
Utilisation de la langue	• J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte. • J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité. • J'ai produit des phrases déclaratives. • J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles d'accord.

EXERCICES

Exercices de la séquence 1

1 - Lisez les textes suivants autant de fois que c'est nécessaire pour améliorer votre articulation et votre prononciation.

a - Ménage ton ménage.
Manège ton manège !
Ménage ton manège.
Manège ton ménage.
Mets des ménagements
Au déménagement.
Les manèges déménagent,
Ah ! vers quels mirages ?
Dites pour quels voyages
Les manèges déménagent.

Max Jacob, *les oeuvres burlesques et mystiques de Frère Matorel mort au combat*, éd. Gallimard.

b - Ah qu'il est beau le débit de lait
Ah qu'il est laid le débit de l'eau
Débit de lait si beau débit de l'eau si laid
S'il est un débit beau c'est bien le beau débit de lait.

c - Un ciel serein dans le Haut-Rhin est sans embruns.
Tonton, ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?
Qui crut croquer une crevette crue croqua un croquette croquante.
La saucisse sachant sécher qui sèche sans s'assécher.
Didon dîna, dit-on, du dos d'un dodu dindon.

2 - Expliquez ou utilisez dans une phrase chacune des expressions suivantes contenant le mot "champ" :

champ de courses ; donner libre champ ; champ de recherche ; champ visuel ; prendre du champ ; se battre en champ clos à tout bout de champ.

3 - Compléter les quatre énoncés suivants par l'un de ces mots : parole, transmettre, compréhension, mot, encyclopédie, écrit, image, connaître, dictionnaire, mimique, (les articles ont été volontairement omis).

Le but d ..... est de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre ; d'en exposer le système général aux hommes avec qui nous vivons et de les ..... aux hommes qui viendront après nous.

Diderot.

On éprouve toujours un grand intérêt à feuilleter ..... parce que nous y trouvons toujours des choses nouvelles. Parfois ..... les plus courants vous étonnent, vous pensiez les ..... parfaitement.

Quand on utilise ..... pour communiquer, on peut utiliser des gestes, ... pour appuyer nos propos mais quand on ..... il faut prévoir tout ce qui peut gêner ..... du message.

Pour pouvoir deviner de quoi le scripteur va parler dans son texte, on peut s'aider de ..... qui l'accompagne.

4 - Trouvez des expressions synonymes ou, si vous n'y arrivez pas, trouvez dans quelles situations les expressions suivantes ont pu être prononcées :

parole mémorable ; donner sa parole ; amuser quelqu'un de belles paroles ; le don de la parole ; homme de parole ; n'avoir qu'une parole ; perdre la parole ; croire sur parole.

5 - Dans l'énoncé suivant, repérez tous les éléments qui sont en relation avec le moment de l'énonciation (attention aux pièges).

Ce matin, au réveil, j'ai ouvert les fenêtres et le temps était splendide. Maintenant je me sens bien et j'ai l'impression que j'oublie déjà mes problèmes. Tu me diras, bien sûr, que ceux-là me perturberont longtemps si je ne les règle pas, mais aujourd'hui je veux les oublier. Je veux oublier ce propriétaire à qui je dois un loyer, ce bus qui ne vient jamais à l'heure, ces gens qui m'indisposent. Regardez ces fleurs ! ces géraniums ! ceux-là ont une couleur peu commune. C'est tout cela qui me rend heureux.

6 - Voici une liste de verbes relatifs à la vue : apercevoir, contempler, découvrir, discerner, regarder, étudier, observer, distinguer, inspecter. Remplacez à chaque fois le verbe "voir" par l'un d'eux dans l'énoncé suivant. Avec les verbes que vous n'aurez pas utilisés, inventez un petit texte où vous pourrez les employer, sinon faites des phrases.

Le médecin a vu ma radiographie. Maman lui a demandé ce qu'il en pensait. Il a répondu qu'il allait voir pour décider. Il avait l'air pressé ; j'ai compris pourquoi lorsque j'ai vu un vibreur dans sa poche. Avant de sortir, il a vu la chambre. Maman, elle, avait recommencé à me voir.

7 - Utilisez correctement un dictionnaire :

Que signifient les locutions figées suivantes ? Dans quel article du dictionnaire faut-il chercher leur sens ?

Jeter de la poudre aux yeux ; ramasser une veste ; noyer le poisson dans l'eau ; être mal en point ; avoir un poil dans la main ; être un homme de poids ; mener de front ; s'en mordre les doigts ; être de mèche avec quelqu'un ; avoir les dents longues ; pratiquer la langue de bois.

Trouvez des situations qui vous permettront d'écrire de petits textes dans lesquels vous utiliserez trois des expressions ci-dessus.

Exercices de la séquence 2

1 - Retrouvez dans la colonne de droite le mot ou l'expression synonyme du mot "raison" qui se trouve dans la colonne de gauche. Mémorisez les expressions.

Comparaison n'est pas raison	motif, cause
La raison distingue l'homme de la bête	droit, équité
Ecouter la raison ; perdre la raison	réparer
Demander raison d'une offense	accepter, se résigner
Avoir raison de sa peur	trouver de justes motifs
Se faire une raison	dominer, vaincre
Donner raison à quelqu'un	bon sens
Cela va contre la raison	preuve
Avoir de bonnes raisons pour	faculté intellectuelle.

2 - Complétez le texte par les expressions suivantes : beaucoup plus tard, quand, 30 000 ans, au cours des siècles, 11 000 ans.

Les hommes primitifs commencèrent à domestiquer les animaux avant même le début de l'agriculture. Les premiers animaux domestiques furent des chiens, qu'on utilisait déjà il y a ...., probablement à la chasse. ..... , il y a environ ....., les hommes commencèrent à constituer des troupeaux de moutons et de bovins apprivoisés.
L'agriculture allait provoquer des changements considérables dans notre environnement naturel. De même, ... il commença à faire de l'élevage, l'homme influença de façon déterminante la nature et l'état du sol où il vivait.

3 - Complétez les phrases suivantes par les conjonctions de coordination qui conviennent :

- Il y a de grandes quantités d'eau sur la terre ..car... elles sont à 95% constituées par les océans.
- L'eau courante est un luxe dans de nombreuses parties du monde ..mais.... les pauvres sont obligés d'aller puiser l'eau dans des puits.
- Les hommes détruisent l'habitat d'une multitude d'animaux lorsqu'ils abattent des forêts entières ..donc une fois leur habitat détruit, ces animaux ne peuvent plus survivre.
- Il y a 180 millions d'années, les continents commencèrent à se séparer les uns des autres ..donc les plantes et les animaux se mirent à évoluer de manière différente dans chaque continent.

4 - Complétez ou reliez les phrases suivantes de manière à mettre en évidence le rapport logique qui les unit (n'employez pas de conjonctions de coordination).

- Toutes les formes de la vie s'enchaînent les unes aux autres, et cela ..... tout être vivant, tout organisme dépend d'un autre être vivant qui constitue sa nourriture.
- Les plantes vertes sont les seuls êtres vivants capables d'élaborer leur propre nourriture. Tous les autres dépendent directement ou indirectement d'elles.
- Il n'y a souvent pas d'eau douce là où il en faudrait ..... il faudra trouver des moyens pour purifier l'eau et la stocker.
- Il y a environ 10 000 ans, les hommes commencèrent à ensemencer de petits lopins de terre. Ils avaient remarqué que les semences et les racines produisaient de nouvelles plantes, dont ils se nourrissaient.
- Les terres désertiques manquent d'eau et contiennent souvent trop de sel. Les plantes y sont rares.

- A mesure que les cultivateurs apprenaient à produire plus de nourriture, leur nombre diminua. Certains purent employer leur temps à fabriquer des poteries et des outils qu'ils échangeaient contre de la nourriture.
- Dans les villes où la circulation automobile est dense, les gaz d'échappement représentent un danger ..... ils contiennent un poison : l'oxyde de carbone.

5 - Transformez les phrases suivantes pour obtenir des constructions impersonnelles. Quand ce n'est pas possible, dites pourquoi.

- Des milliers d'années se sont passées avant que les hommes ne domestiquent la nature.
- Des conférences seront organisées pour sensibiliser les jeunes aux problèmes de l'environnement.
- Ils se sont toujours entendus sur le dos des plus faibles.
- S'informer sur les problèmes de notre temps est important.
- Des troupeaux de bovins et de moutons se sont constitués.
- Une carte de géographie manque dans ton travail de recherche.
- Les hommes se sont battus pour s'établir sur les meilleures terres.
- Répartir les richesses est juste.
- Un grave accident s'est produit dans une centrale nucléaire.
- Remonter le temps n'est pas possible.
- L'invention de l'écriture est un pas très important pour l'humanité.
- Un événement très important pour l'humanité s'est produit dans l'Antiquité : l'invention de l'écriture.

6 - Un faïencier explique la technique de la barbotine. Récrivez le texte de manière à mettre en valeur non la barbotine mais le faïencier.

L'argile, mélangée à de nombreuses matières, est malaxée, tamisée, puis délayée dans une grande quantité d'eau : elle prend alors le nom de barbotine. Elle est ensuite versée dans un moule en plâtre sculpté qui absorbe l'eau. Le surplus de matière est évidé. Par rétraction, le moule se détache de la pièce nouvellement créée. Cette dernière est poncée, limée, grattée, parfaitement lissée, c'est l'ébarbage, puis cuite à 1 050°C ; Une fois refroidie, elle est décorée soit à main levée soit par vaporisation, et plongée dans un bain d'émail, pour en assurer l'imperméabilité. La pièce est ensuite recuite à 960°C pour fixer la couverte. C'est seulement après cette dernière étape que la barbotine révèle ses qualités et part soit à la vente, soit au rebut.

7 - Récrivez le texte suivant à la voix passive.

On prépare la pâte feuilletée en étalant une couche de beurre sur une couche de pâte, couche que l'on renferme sur elle-même comme une enveloppe, puis que l'on plie en trois, et ce plusieurs fois de suite. Le beurre sépare les feuilles de pâte et le nombre de repliements en trois est de six.

8 - Dites pour chaque phrase qui suit si la proposition relative qu'elle contient est "déterminative" ou "explicative", dans ce dernier cas, ponctuez la phrase pour la mettre en évidence :

- Les industriels doivent faire l'effort qui leur a été demandé pour un environnement sain.
- La mairie recherche des techniciens dont la protection de l'environnement est la préoccupation première.
- L'eau qui n'est pas traitée est à l'origine de nombreuses maladies.
- A huit heures, la plage qui était pleine de détritus, a été envahie par une foule de vacanciers.
- Les bactéries qui devaient permettre l'élimination des détritus ont absorbé tout l'oxygène de l'eau.
- Les déchets industriels qui sont de plus en plus importants sont des poisons dangereux.
- La rivière qui était polluée contournait le village.
- Les détritus dont nous n'arrivons pas à nous débarrasser posent un gros problème.

9 - Contractez le texte suivant par la suppression de tous les éléments qui ne sont pas indispensables à la compréhension du texte. (Vous devez faire une petite transformation à la fin du texte).

Respirer dans l'espace nécessite l'apport et le renouvellement constant d'oxygène. Par ailleurs, l'évacuation des déchets est problématique. Comme la place manque pour entasser les détritus, on recycle tout ce qui peut l'être. Les urines ne font pas exception, elles sont retraitées. 80% de leur volume fournissent de l'eau distillée ; les 20% restants, concentré de déchets inutilisables, sont collectés et redescendus par la navette Progress, qui assure régulièrement l'approvisionnement de Mir et le ramassage des ordures. L'eau distillée ainsi obtenue n'est pas utilisée pour boire ou se laver mais elle est électrolysée - les molécules sont décomposées par un courant électrique - pour produire de l'oxygène. C'est une source permanente, utile au maintien d'une fonction vitale des habitants de la station Mir, la respiration.

Exercices de la séquence 3

1 - Dans le petit énoncé suivant, retrouvez le mot dont le sens englobe tous les autres ; retrouvez les préfixes et les suffixes utilisés puis déduisez leur sens.

Toponymie a pour objet l'étude des noms de lieux ou toponymes. Dans le domaine linguistique, elle constitue l'une des deux branches de l'onomastique ou étude des noms propres (au sens large) l'autre étant l'anthroponymie ou étude des noms de personnes.

2 - Un paronyme est un mot qui se rapproche d'un autre par sa forme ou sa sonorité mais qui diffère de lui par le sens. D'où l'importance de bien écouter, de bien prononcer, de soigner son orthographe.

Dans les textes que vous avez étudiés, au moins trois mots ont des paronymes : tract ; affluent ; pullule. Quels sont leurs paronymes ?
Voici une liste de mots, trouvez leurs paronymes et leur sens (changer un son, une lettre ou une syllabe pour les retrouver) :
précepteur ; acception ; irruption ; immigré ; avènement ; impudent ; affection ; accès ; éventaire ; emménager ; éventé ; dénuement.
Faites des phrases avec chaque mot et avec son paronyme. Mémorisez tous ces mots.

3 - Les phrases suivantes sont ambiguës. A quoi cela tient-il ? Récrivez-les pour lever l'ambiguïté.

- Les lecteurs des dictionnaires encyclopédiques recherchent dans ces livres un moyen d'assouvir leur soif d'apprendre. Ils sont, en effet, pleins de connaissances.
- Le professeur a dit au délégué de classe, devant ses camarades, qu'il devait prendre ses responsabilités et que la situation demandait qu'il recherche la meilleure solution pour tous.
- Le conflit entre industriels et écologistes est ancien ; ils leur reprochent leur manque de compréhension.

Dialoguer

pour se faire connaître et connaître l'autre.

L'interview

Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité.

Lessing.

Annexe 5

Productions écrites des apprenants

Copie 1

Mademoiselle Salima. K. - SKIKDA. 8 mars 2009
10 rue, Kerkera. SKIKDA.

- à Monsieur le président de la Commission de rencours.

Objet : Demande de rencours.

J'ai l'honneur Monsieur le président de la Commission de rencours, je vous présenté des information sur moi.

Je suis née à Collo en 1992. et je suis une élève à 1er annee secondaire lettre s. j'ai un très bonne moyenne 15,25 Malgré ça n'a pas été respecté et on m'a orienté dans filière qui ne me convient pas dans ma fiche de voeux. Aujourd'hui

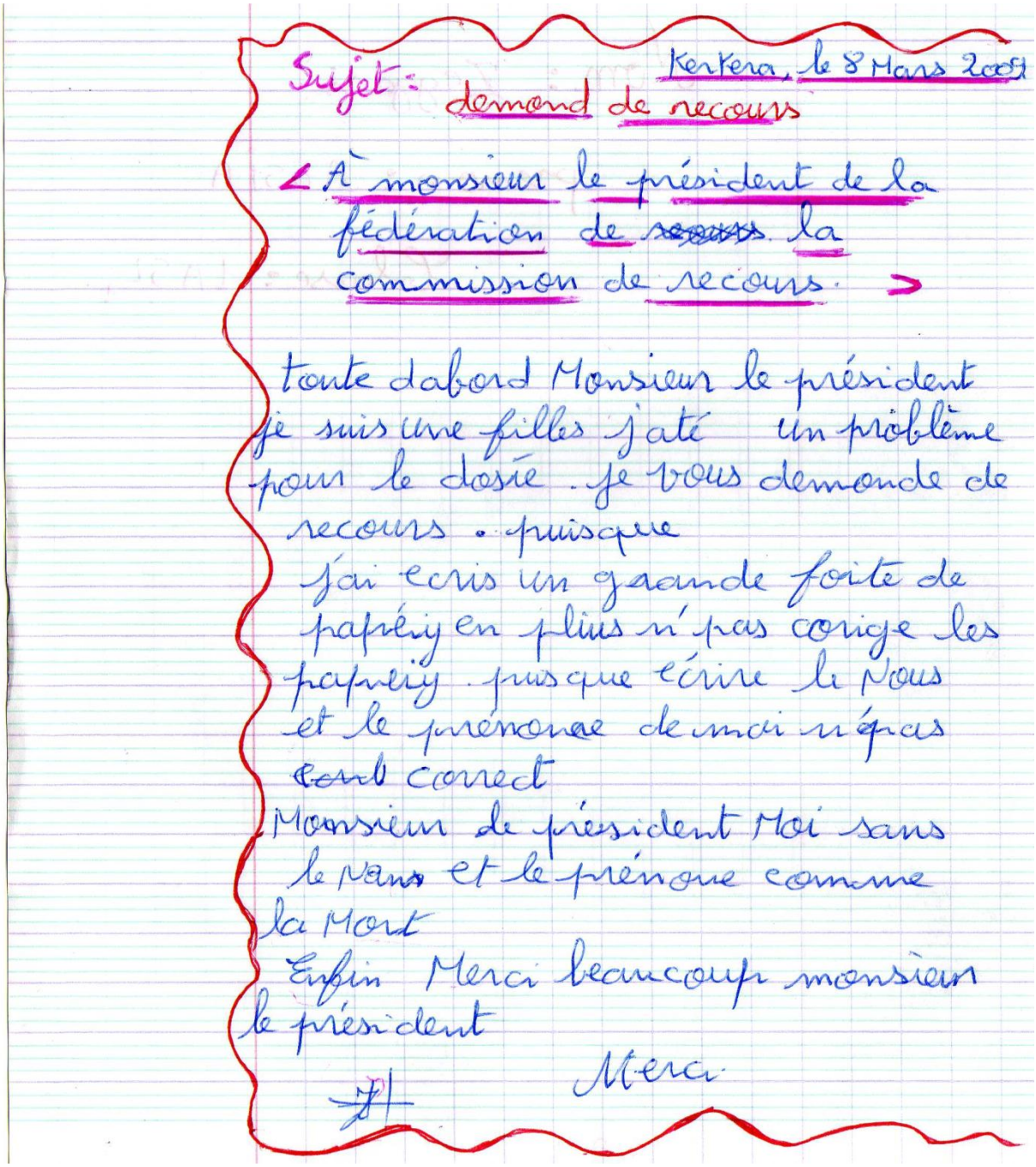
moi, je veux orienté dans la filière du science parceque ~~moi~~. j'aime beaucoup cette filière pendant m'enfance. Ensuite, les marques dans les matières responsables dans la science sont très bonnes. Enfin, je souhaite vivement exercer dans le futûre le metière médicine.

C'est pourquoi, je veux monsieur le président respecté mon choise dans mon fiche de voeux.

Dans l'attente d'une réponse urgente et favorable, je vous prie d'agréer Monsieur le président mes salutations distinguées et l'expression de notre haute considération.

Salima. K.

Copie 2



Sujet : demond de recours

Kerkera, le 8 Mars 2009

< À monsieur le président de la fédération de ~~recours~~ la commission de recours. >

toute dabord Monsieur le président je suis une filles j'até un problème pour le dosie. je vous demonde de recours. puisque j'ai ecris un grande foite de papéry en plus n'pas corige les papeiy. puisque écrire le Nous et le prénonce de moi n'pas ~~cont~~ correct

Monsieur le président Moi sans le Nans et le prénone comme la Mort

Enfin Merci beaucoup monsieur le président

Merci

Copie 3

Thezê moussiron Le directeur

je donne un comenication que tu

changé la science par lettres stiliere

Je suis titulaire d'un sience depuis un ans

parce que il y a lettres s L dne beaucoup de

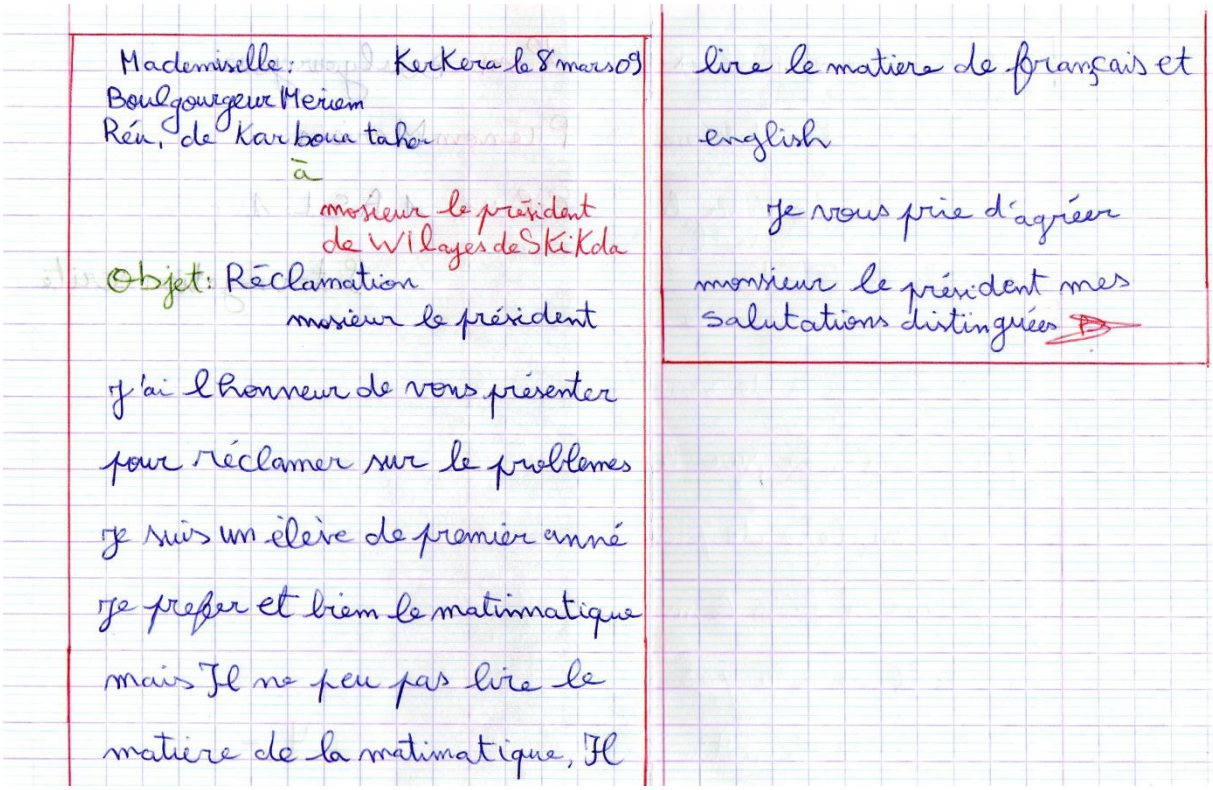
travaille dans la classe etc. b. un

trè facile et confortable

Dans l'attend d'une réponse favorable je

pries monseiur le Directeur.

Copie 4



Mademiselle: Kerkera le 8 mars 09
Boulgourgeur Meriem
Réa, de Karboua tahar

à

monsieur le président
de Wilayes de Skikda

Objet: Réclamation

monsieur le président

j'ai l'honneur de vous présenter pour réclamer sur le problemes je suis un élève de premier anné je preffer et bien le matimatique mais Il ne peu pas lire le matiere de la matimatique, Il lire le matiere de français et english

je vous prie d'agréer monsieur le président mes salutations distinguées

Copie 5

Nom : Boucherek
Prénom : Amina
Adresse : Kerkera

Kerkera le 8 mars 2009
A monsieur /
le président de la
commission de recours

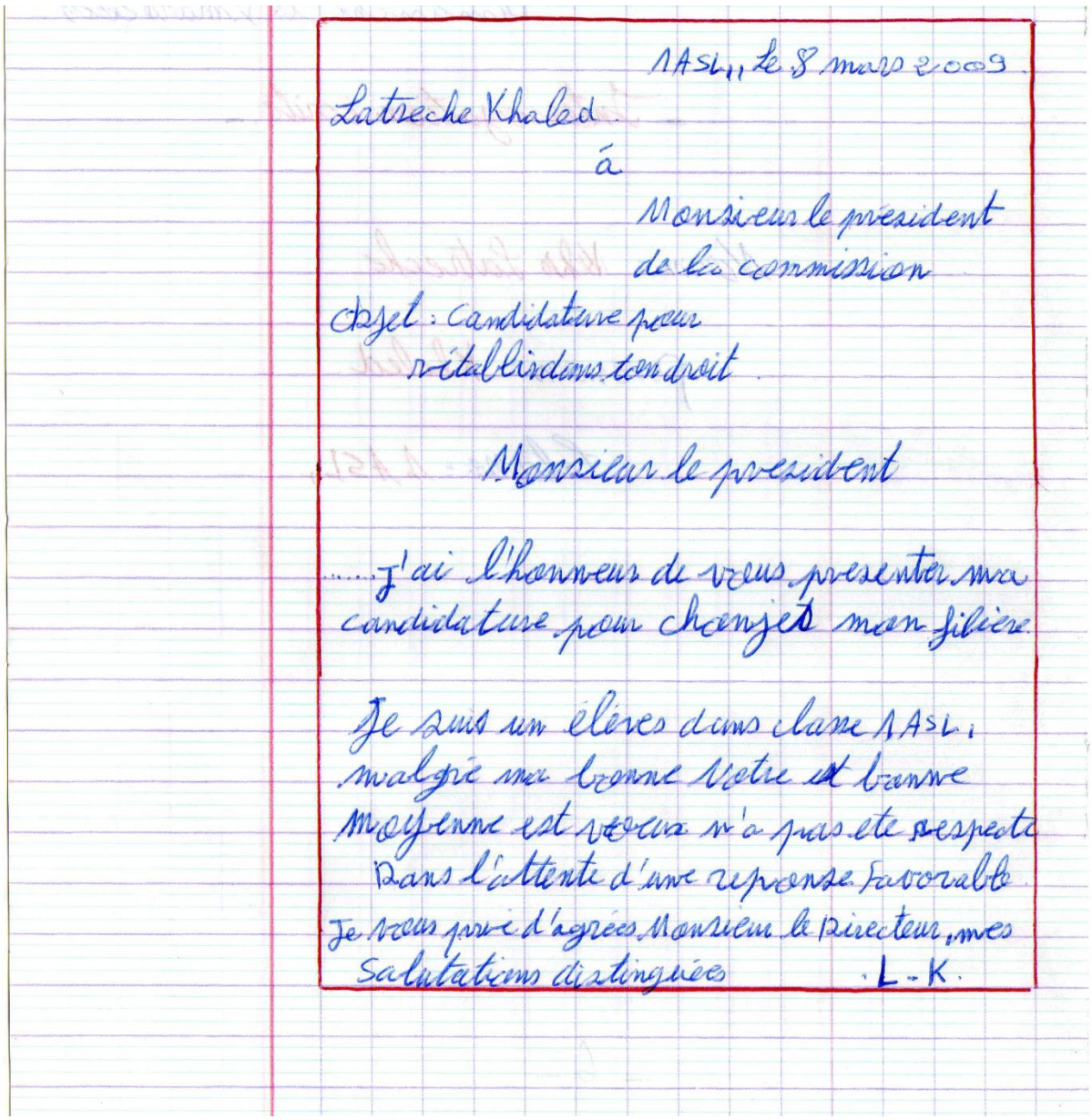
(Objet : réclamation)

J'ai l'honneur, monsieur le président, de vous réclamation de choisir dans ta fiche de vœux n'a pas été respecté et on tà orienté dans une filière.

Je vous en remercie à l'avan veuillez agréés, Monsieur le président, l'expression de ma haute considération.

L'intéressé :

Copie 6



1ASL, le 8 mars 2009

Latreche Khaled

à

Monsieur le président
de la commission

Objet : Candidature pour
rétablir dans ton droit.

Monsieur le président

.....J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour changer mon filière.

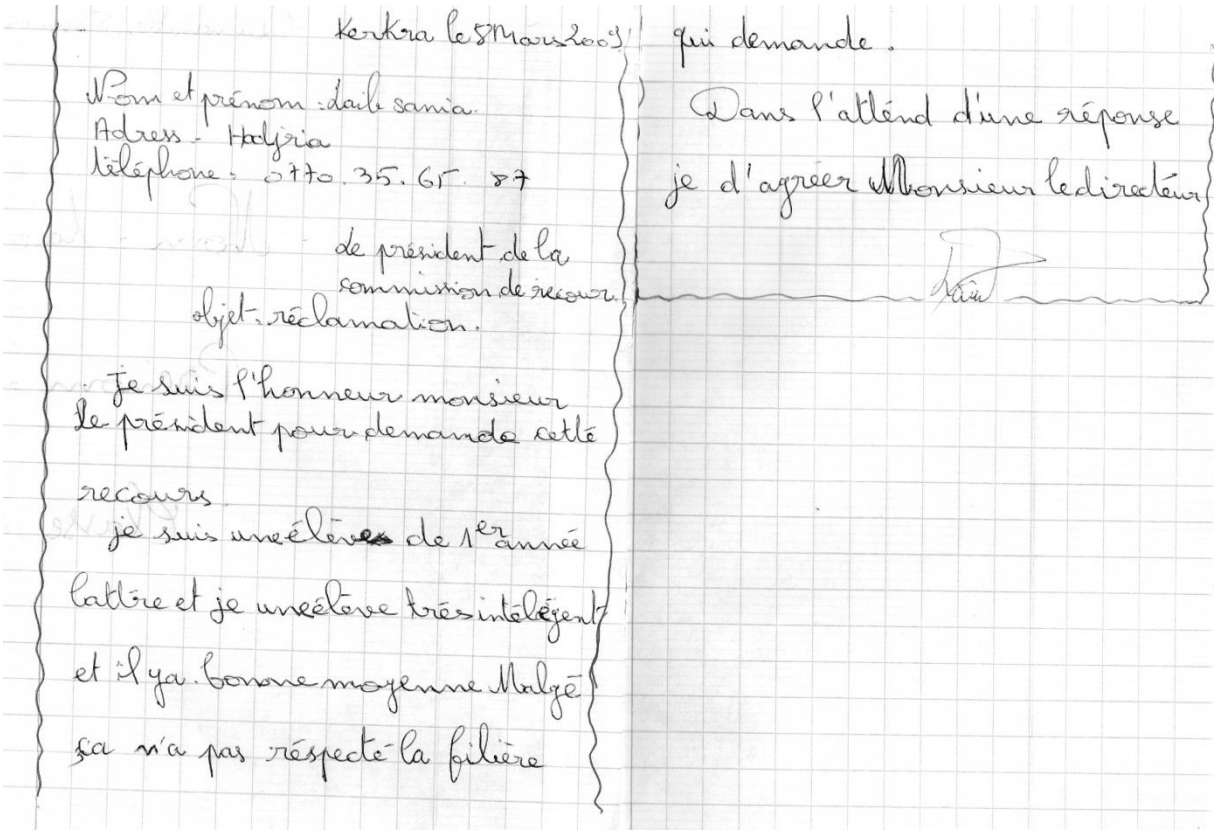
Je suis un élèves dans classe 1ASL, malgré ma bonne note et bonne Moyenne est vous n'a pas été respecté

Dans l'attente d'une reponse favorable

Je vous prie d'agréer Monsieur le Directeur, mes Salutations distinguées

L-K.

Copie 7



Kerkra le 8 Mars 2009

Nom et prénom : Laib sania
Adress - Hadjria
téléphone : 0770.35.65.87

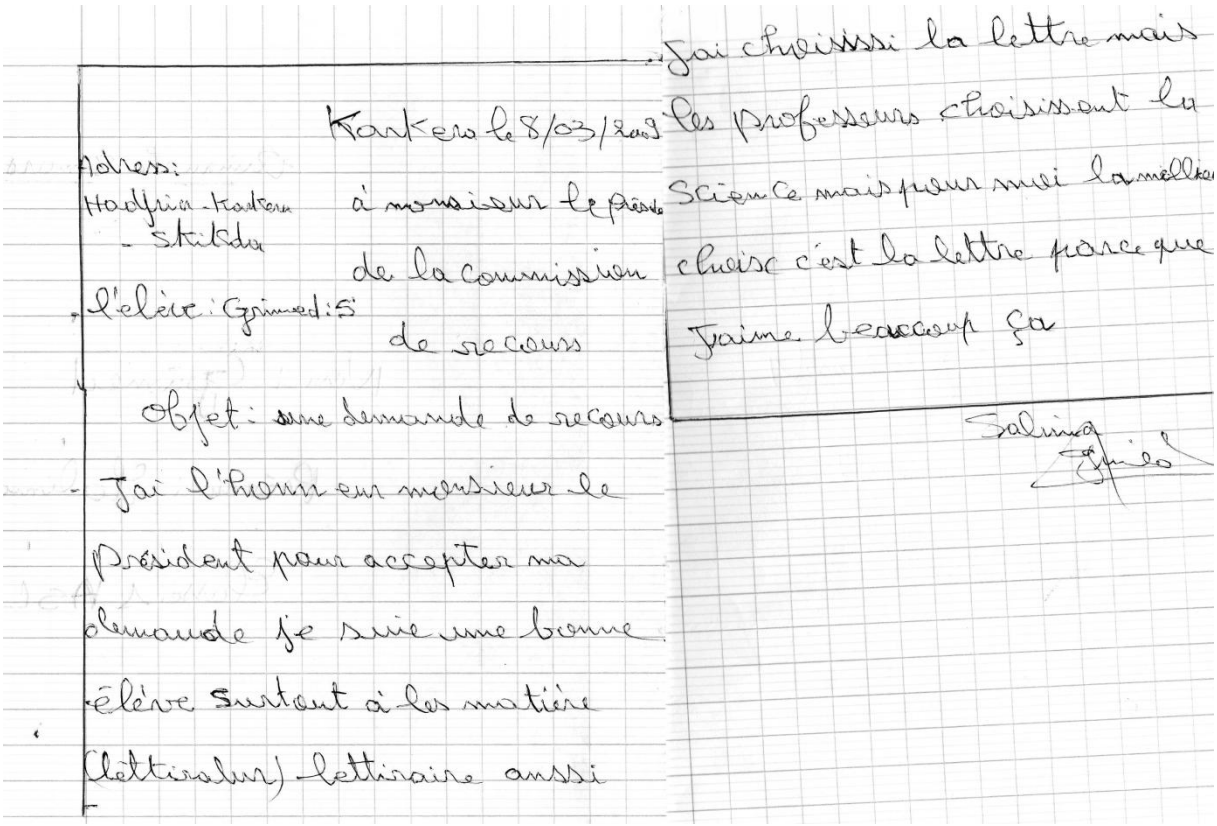
Le président de la commission de recour.

objet : réclamation.

Je suis l'honneur monsieur le président pour demande cette recours

je suis une élève de 1er année lattre et je une élève très intélégent et il ya bonne moyenne Malgé ça n'a pas réspecté la filière qui demande.

Dans l'atténd d'une réponse je d'agréer Monsieur le directeur



Kartera le 8/03/2009

Adress:
Hadjria - Kartera
- Skikda

l'élève : Grimed : S

à monsieur le président
de la commission
de recours

Objet : une demande de recours

Jai l'honneur monsieur le
président pour accepter ma
demande je suis une bonne
élève surtout à les matière
(lettiralur) lettiraire anssi

Jai choisissi la lettre mais
les professeurs choisissent la
science mais pour moi la meilleur
choix c'est la lettre parce que
Jaime beaucoup ça

Salima

Copie 9

Alger, le 8 Mars 2009

adresse
Hadjria.

a monsieur le
président de la
commission de
recours

objet : une demande

Nom = Laqab

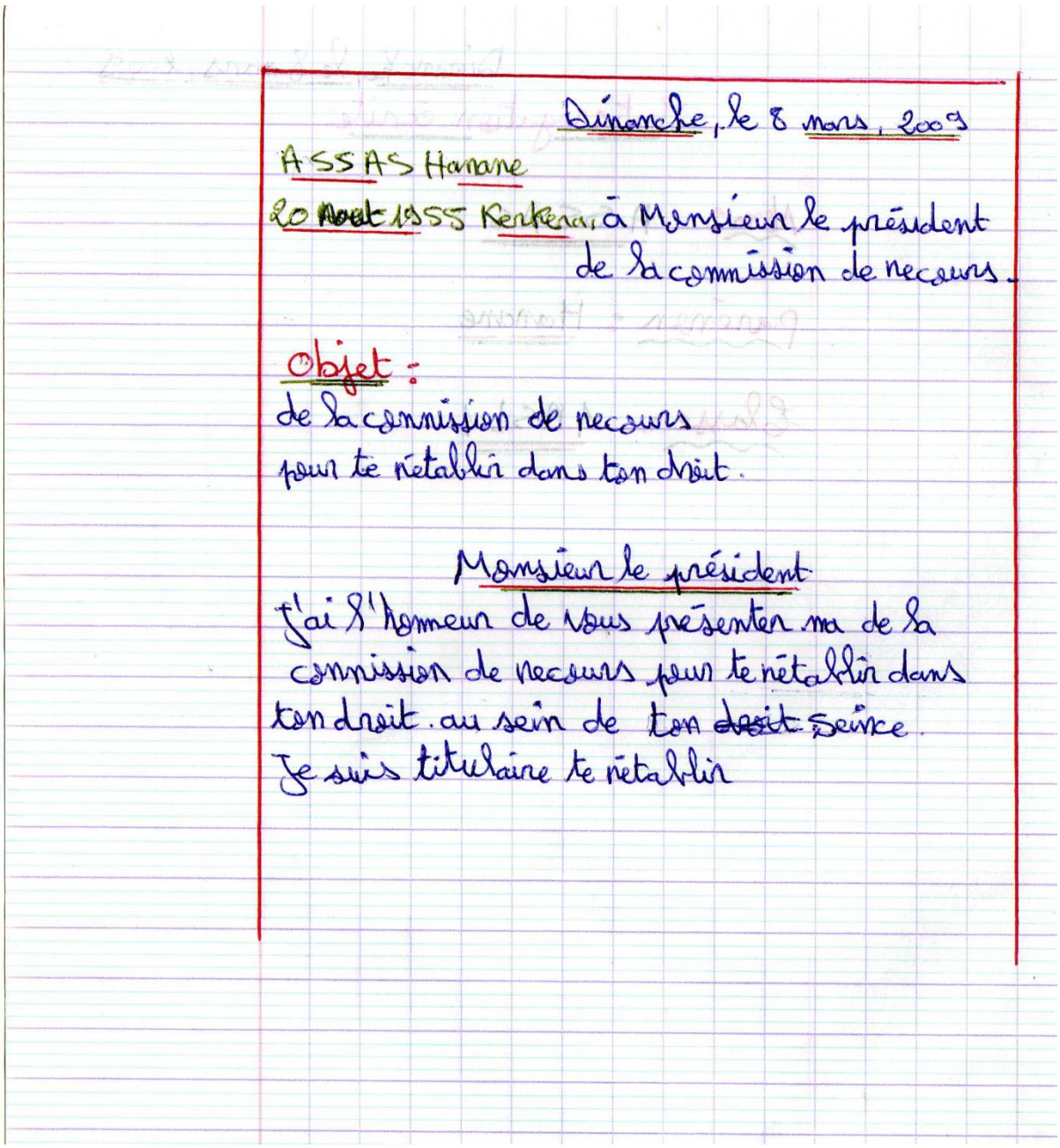
Prénom : chafai

Classe : 1AS2 1

- J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour un poste de professeur de littérature au sein de votre école pour accepter ma demande de recours.

Laqab chafai

Copie 10



Dimanche, le 8 mars, 2009

ASSAS Hanane

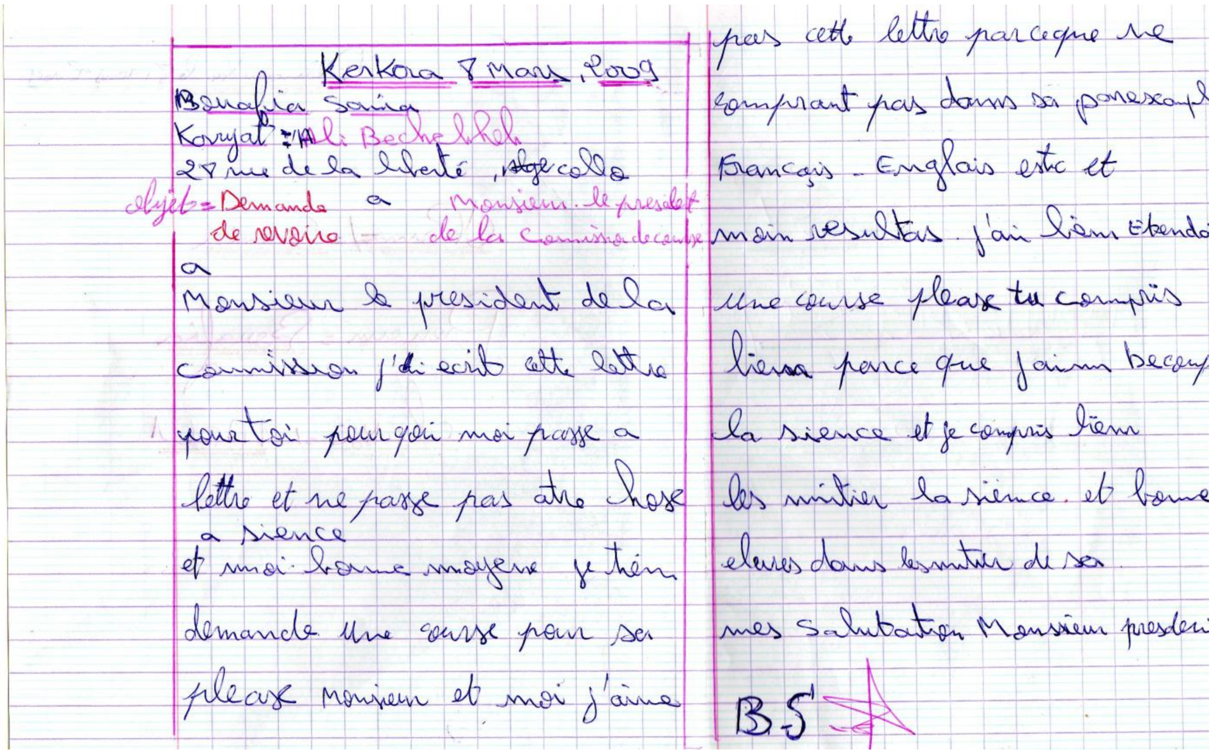
20 ~~Août~~ 1955 Kerkera, à Monsieur le président de la commission de recours.

Objet :
de la commission de recours
pour te rétablir dans ton droit.

Monsieur le président

J'ai l'honneur de vous présenter ma de la commission de recours pour te rétablir dans ton droit. au sein de ton ~~droit~~ Seine.
Je suis titulaire te rétablir

Copie 11



Kerkora 8 Mars, 2009

Benafia Saïna

Koryat : Ali Bechekhel

27 rue de la liberté, Alger collo

objet : Demande de revoire — a Monsieur le presedent de la Commision de centre

a

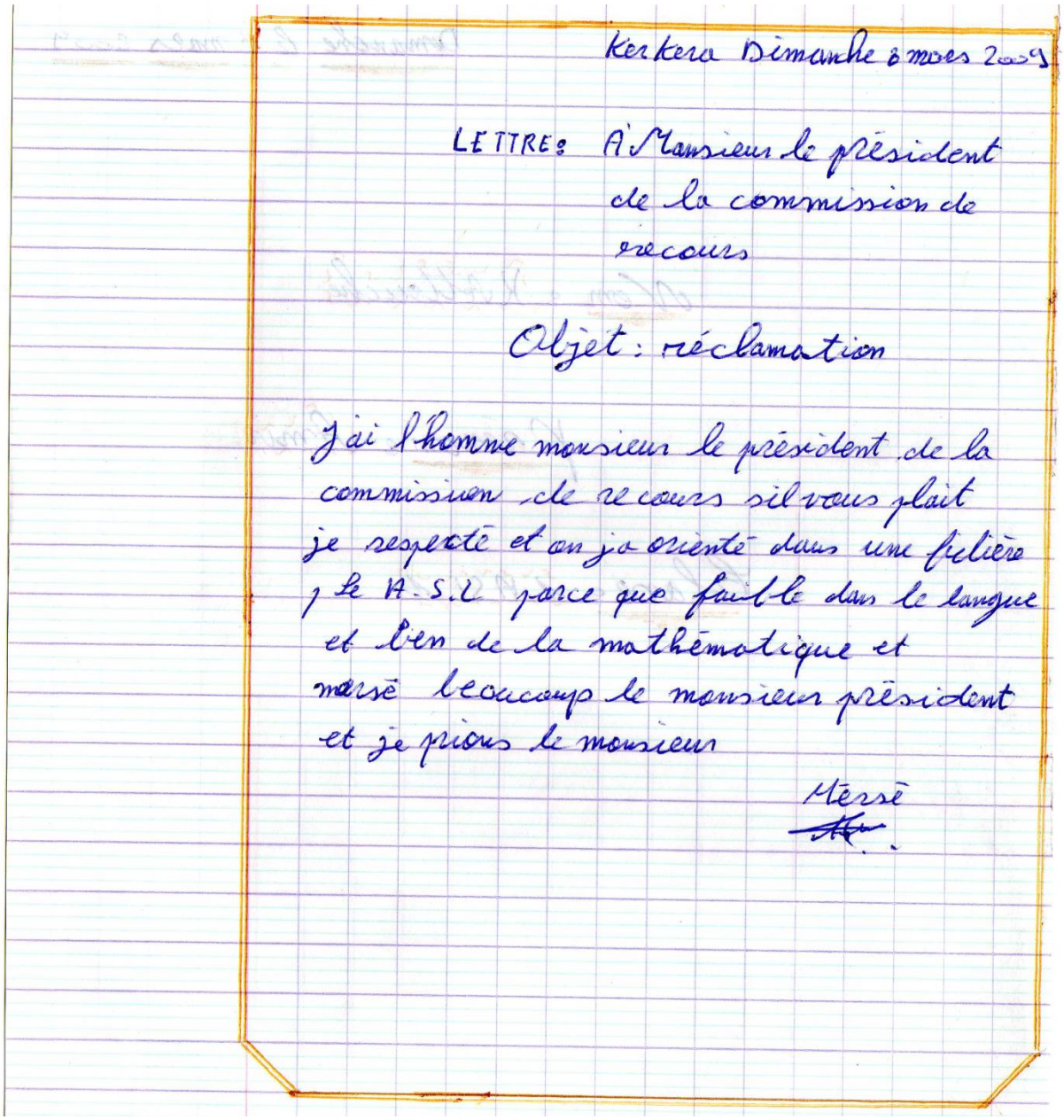
Monsieur le president de la commission j'ai ecrit cette lettre pour toi pourqoi moi passe a lettre et ne passe pas atre chose a sience

et moi bonne moyenne je tém demande une course pour sa pleass Monsieur et moi j'aime pas cette lettre parceque ne comprant pas dans sa ponnescaple Françàis - Englais estc et moin resultas. j'ai biem Etendo une course please tu compris biena parce que jaime becoup la sience et je compris biem les mitier la sience. et bonne eleves dans les mitier de sa.

mes Salutation Monsieur presdent

BS

Copie 12



Kerkera Dimanche 8 mars 2009

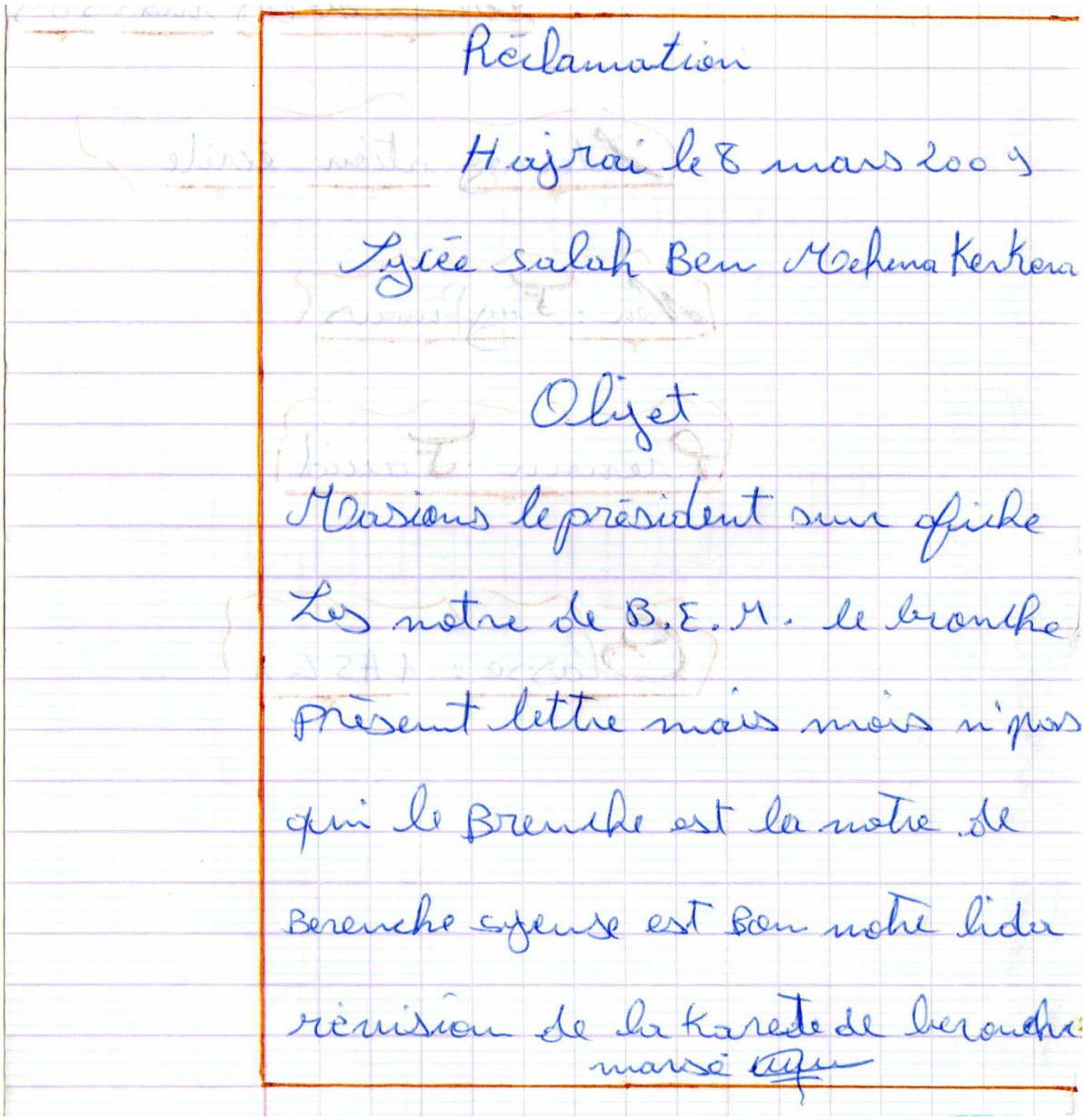
LETTRE: A Monsieur le président de la commission de recours

Objet: réclamation

J'ai l'honneur monsieur le président de la commission de recours s'il vous plait je respecté et on jo orienté dans une filière ; le A.S.L parce que fait-le dans le langue et bien de la mathématique et marsè beaucoup le monsieur président et je prions le monsieur

Mèrsè

Copie 13



Réclamation

Hajrai le 8 mars 2009

Lycée salah Ben Mehena Kerkera

Objet

Masions le président sur afiche

Les notre de B.E.M. le bronche

présent lettre mais mois n'pas

qui le Brenche est la notre de

Berenche syense est Bon notre lida

révision de la Karete de beronche

marsé

Copie 14

Kerkera le 08 mars 2009

Mademoiselle Dalila. B.

Monsieur le président
de la commission de recours

objet : réclamation

J'ai l'honneur, monsieur le président de la commission de recours pour te rétablir dans ton droit. je suis titulaire d'un bonne moyenne

Mais

Copie 15

Kerkera 8 mars 2009

Nom = Blidi
Prénom : Sabrina.
Class - 1 AS L 1.

de président de la Commission.

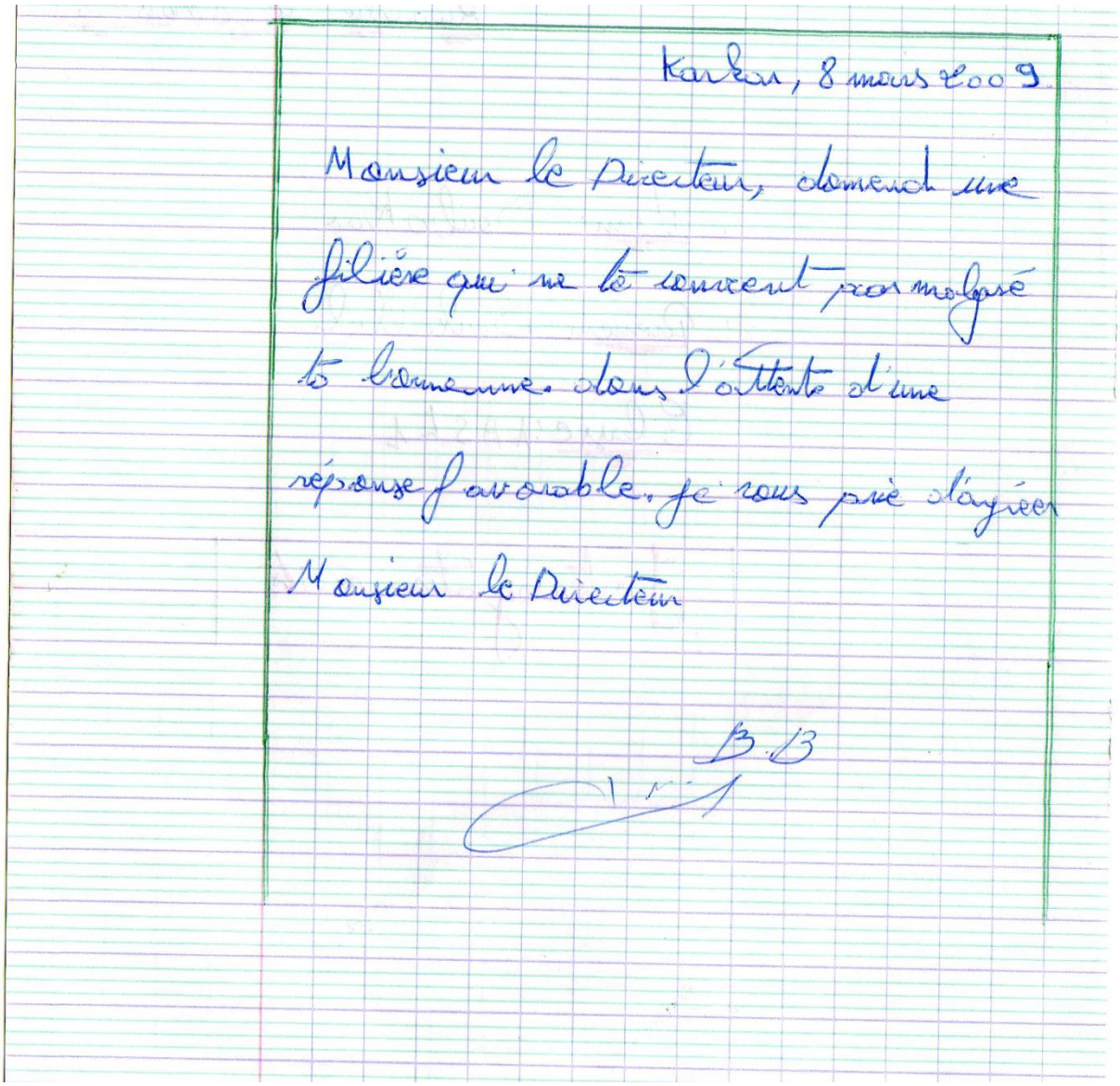
Objet : demand de recour.

J'ai l'honneur, monsieur le président de la Commission de recours

je suis une élève de 1ère A.S.2 et je suis un bonne moyenne. Mais malgré ça (ne) il n'a pas été respecté et On ja orienté dans une filière

(Dans)

Copie 16

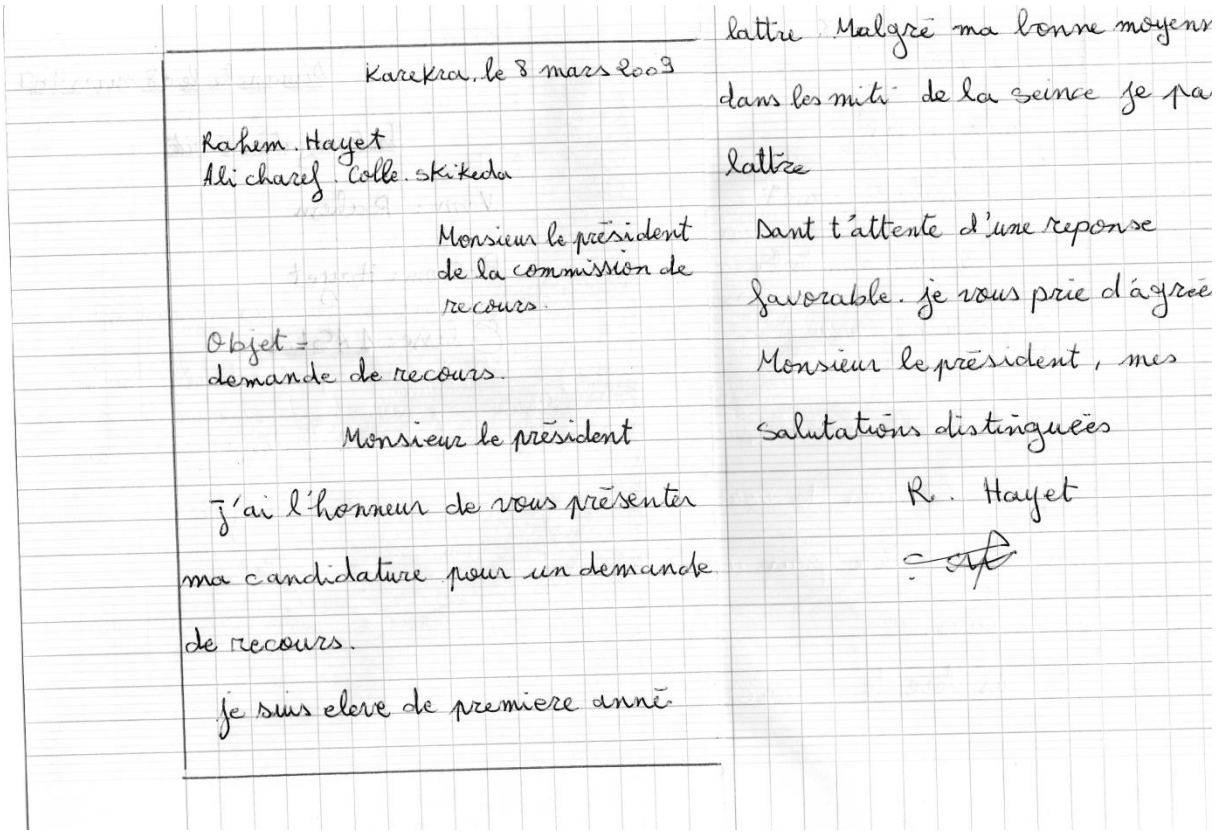


Kankan, 8 mars 2009

Monsieur le Directeur, demande une filière qui me le convient pour malgré le baccalauréat. dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer Monsieur le Directeur

B.B

Copie 17



Karekra, le 8 mars 2003

Rahem. Hayet
Ali charef. Colle. skikda

Monsieur le président
de la commission de
recours.

Objet :
demande de recours.

Monsieur le président

J'ai l'honneur de vous présenter ma candidature pour un demande de recours.

je suis eleve de premiere année

lattre. Malgré ma bonne moyens dans les miti de la seince je pa lattre

Dant t'attente d'une reponse favorable. je vous prie d'agréé Monsieur le président, mes salutations distinguées

R. Hayet

Copie 18

Kerbera, le 8 mars 2009

Mademoiselle Imane B.

à

Monsieur le président
de la commission.

Objet: Reclamation.

« Monsieur le président »

J'ai l'honneur de vous presenter de recours pour te retabli dans ton droit.

je suis d un malgré ta bonne moyenne

~~Dans l'attente d une reponse favorable~~

I. B

Copie 19

Kerkera, le 08 mars 09

objet : demond de recoure

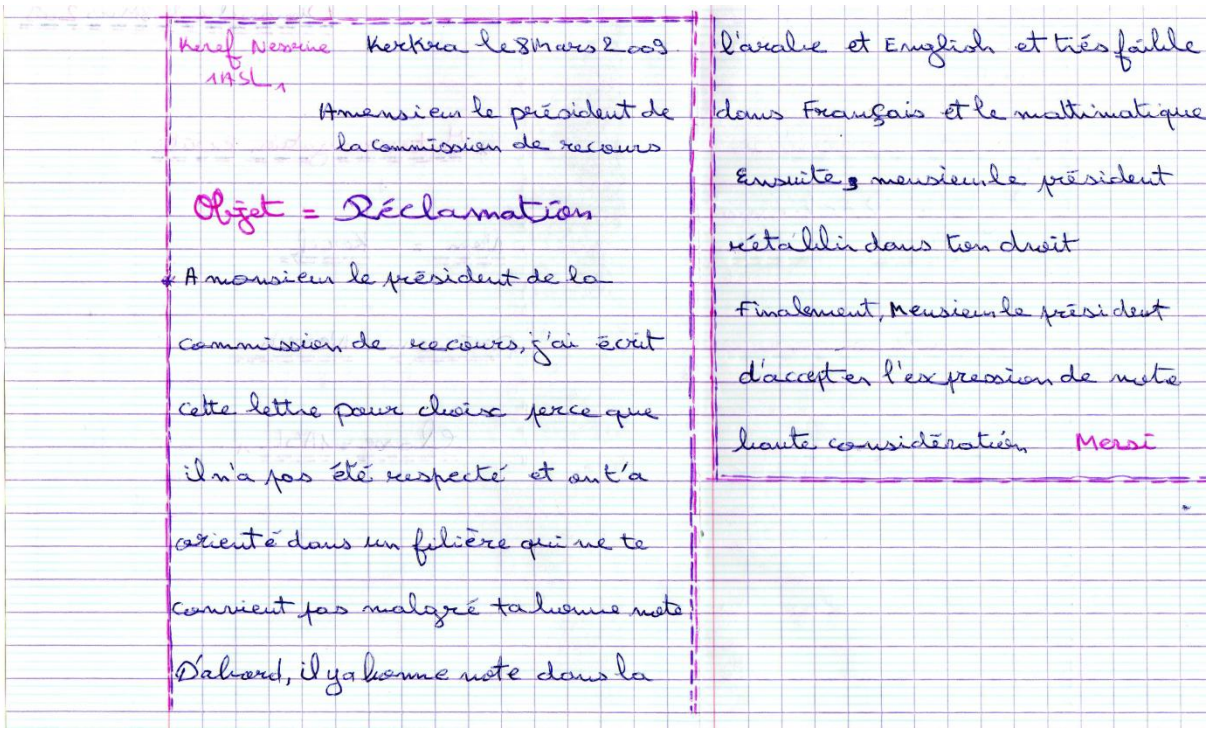
Nom et Prénom : Knib-a sihame
Date et lieu de naissance :
26 Juillet 1992 Kerkera
Voici mon adresse 3, Rue Amar 1k

Monsieur le Directeur

J'ai trouvé ton adresse sur un demond de recoure.
Je m'appele sihame Knib-a. j'ai 16 ans. Je suis une lycéenne en 1ère année. j'habite à Kerkera
Enfin je suis Boon est leve mais tu ni pas acceptas Bon choix. Adieu
Enfin merci bcoup monsieur le Directeur.

Knib-a

Copie 20



Keref Nessrine 1ASL1

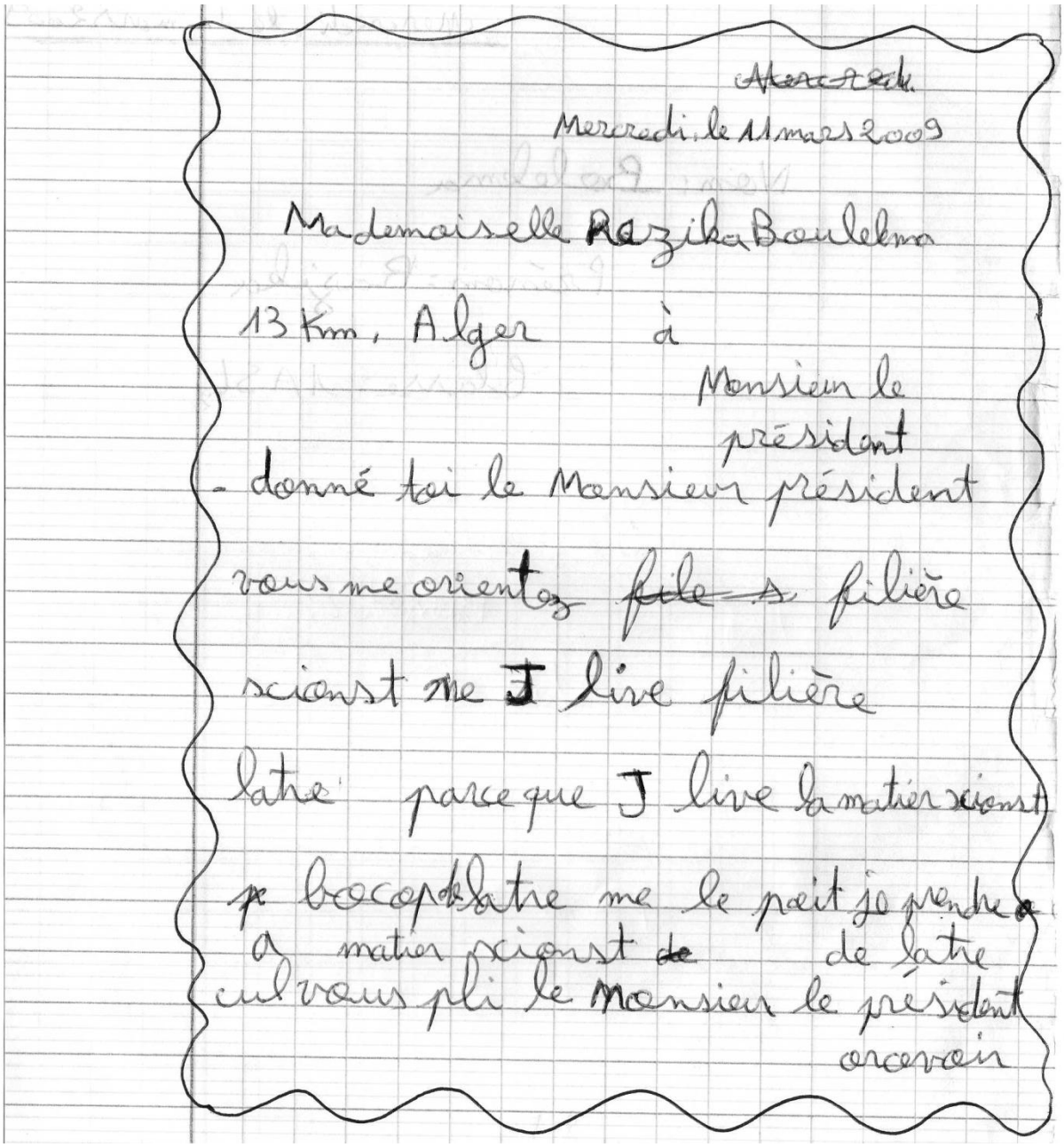
Kerkra le 8 Mars 2009

A monsieur le président de la commission de recours

Objet = Réclamation

A monsieur le président de la commission de recours, j'ai écrit cette lettre pour choix perce que il n'a pas été respecté et on t'a orienté dans un filière qui ne te convient pas malgré ta bonne note D'abord, il y a bonne note dans la l'arabe et English et très faible dans Français et le mathimatique Ensuite, monsieur le président rétablir dans ton droit Finalement, Monsieur le président d'accepter l'expression de notre haute considération Mersi

Copie 21



Mercredi le 11 mars 2009

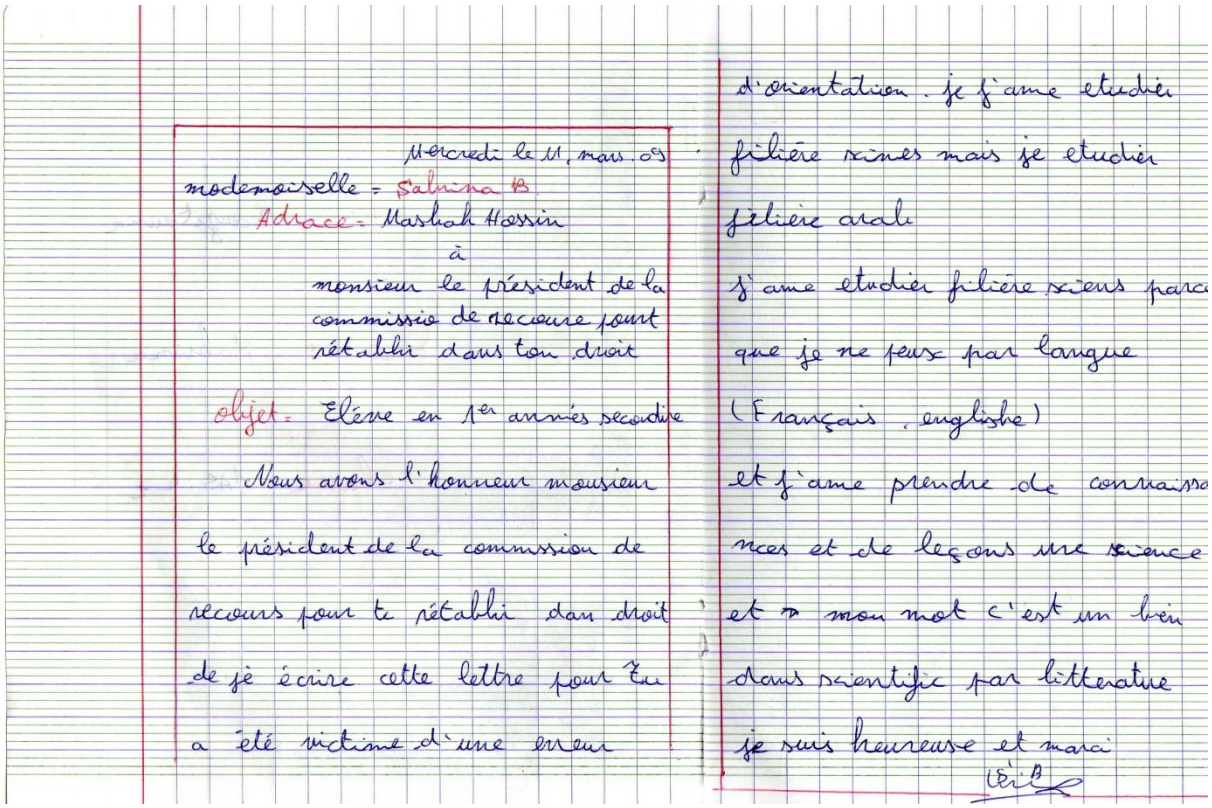
Mademoiselle Razika Boulelma

13 Km, Alger à

Monsieur le
président

- donné toi le Monsieur président
vous me orientez ~~file~~ filière
scionst me J live filière
lathe parceque J live la matier scionst
pe bocop de lathe me le peit je prendre
a matier scionst de de lathe
cul vous pli le Monsieur le président
orcevoir

Copie 22



Mercredi le 11, mars 09

modemoiselle = Sabrina B

Adrace = Mashah Hossin

à

monsieur le président de la commissio de recoure pourt rétablir dans ton droit

objet = Elève en 1er années secondire

Nous avons l'honneur mousieur le président de la commission de recours pour te rétablir dan droit de je écrire cette lettre pour Tu a été victime d'une erreur d'orientation. je j'ame etudier filière scines mais je etudier filière arab

j'ame etudier filière sciens parce que je ne peux par langue (Français, englishe)

et j'ame prendre de connaissances et de leçons une science et mon mot c'est un bien dans scientific par litterature

je suis heureuse et marci

Léila B

Copie 23

Kerkera le 11 mars 2009.

Mademoiselle Lamia Karboua

A'

monsieur le président de
la commission de recours

objet = Réclamation

monsieur.

je t'ecrit cette lettre parce que tu me choises a une filier scnset. mais je amie beaucoup filier étteure.

parsennllement, j'ai de voeux que suis journallest à futeur, et ce il me paye choix une filier ~~scnset~~ étteur

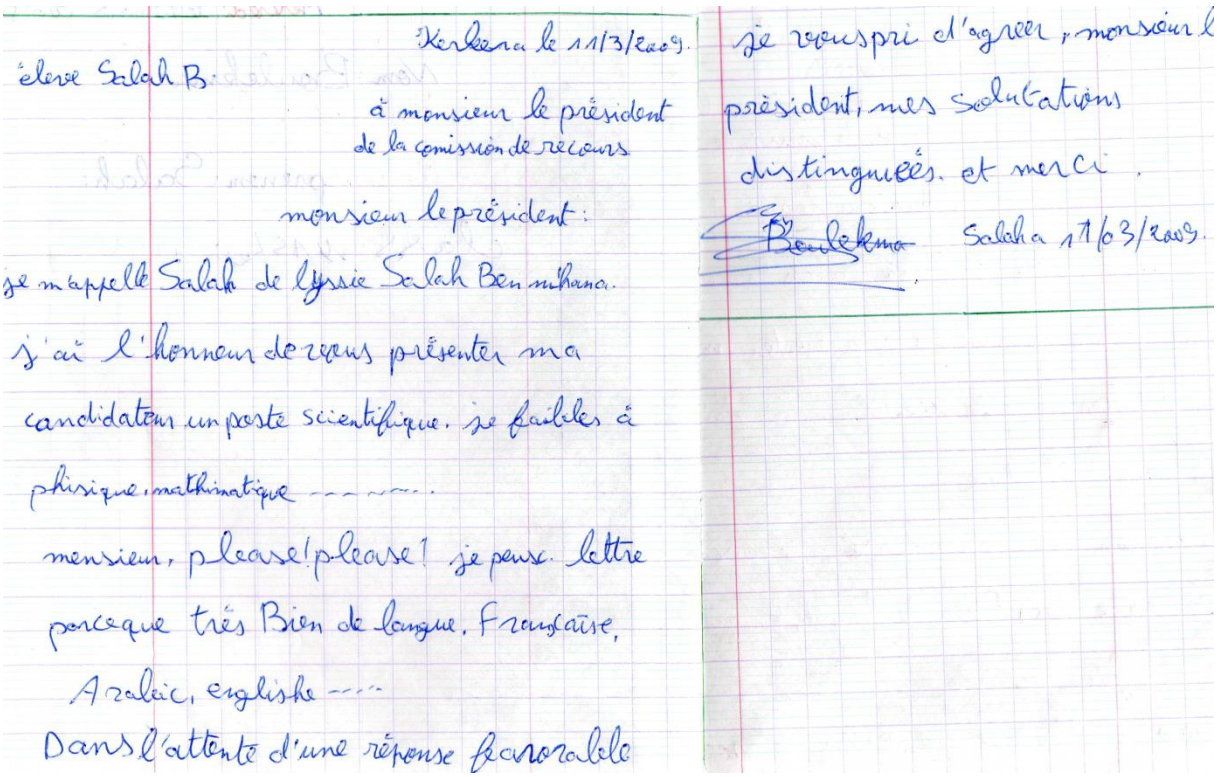
d'abord, je amie Arbi et english mais je suis fable le Franch. mais je devenirai à te beau avec le practiser.

Enfin, cul vous plî- tu acceptes ma voeux je suis sure tu acceptes ma voeux et mois donner.

Merci

~~Karboua~~

Copie 24



Kerkera le 11/3/2009.

élève Salah B.

à monsieur le président
de la comission de recours

monsieur le président :

je m'appelle Salah de lyssie Salah Ben mihana.

j'ai l'honneur de vous présenter ma candidateur un poste scientifique. je faibles à phisique, mathimatique ------.

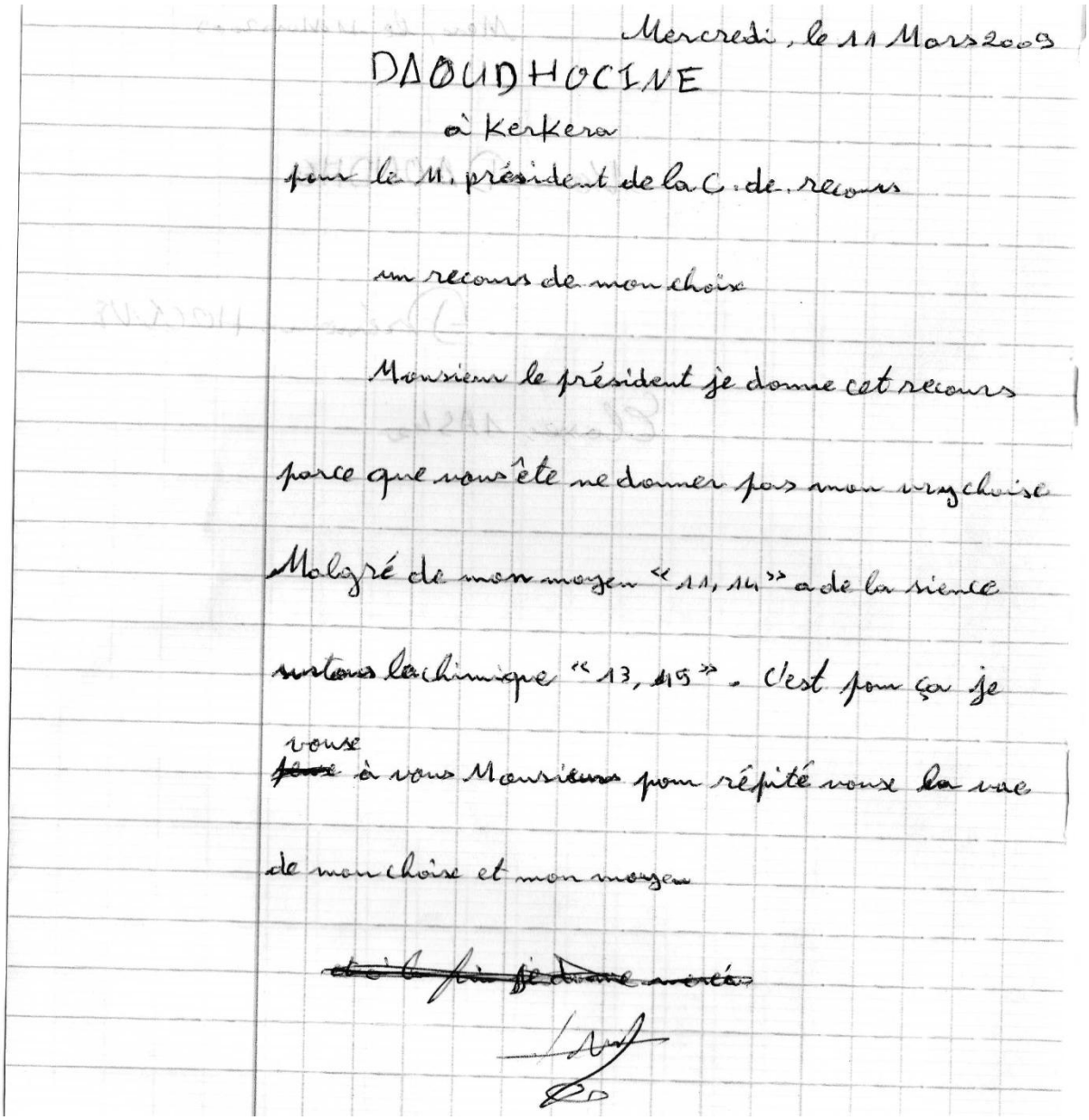
mensieur, please! please! je pense. lettre parceque très Bien de langue. Française, Arabic, englishe ----

Dans l'attente d'une réponse favorable

je vous pri d'agreer, monsieur le président, mes solutations distinguées. et merci.

Salah a 11/03/2009.

Copie 25



Mercredi, le 11 Mars 2009

DAOUD HOCINE

à Kerkera

pour le M. président de la C. de recours

un recours de mon choix

Monsieur le président je donne cet recours parce que vous ête ne donner pas mon vrychoise Malgré de mon moyen « 11, 14 » a de la sience surtous la chimique « 13, 15 ». C'est pour ça je ~~pense~~ vouse à vous Monsieurs pour répité vouse la vue de mon choix et mon moyen

~~et à la fin je donne merci~~

Copie 26

Kerkera, le 11 mars 2009

Habitants de Hadjria.

N Latreche Hanane

Monsieur le présdent de la commission de recours :

Monsieur le directeur avons l'honneur

de demander président de la

commission de recous par te retallir

dans ton drait maje élève un tétigene

la neté pien un pas demander letirre

j'ame lité j'ame arale la françe

et la lanque ne demander siense

je demande Monsieur le direcleur

je sui heureuse

Accepté. monsieur le directeur mes

salutations respectieuses.

Copie 27

Mercredi 11 mars 2009

Ehernine Djahida

a Monsieur de président de
la commission de diffarmation.

je Monsiens le president je sus un victine
de l'orventation je demande dans ma
fiche de veux le filiere de lettre mais
on n'a pas accepté mou chiose..
je vous demande pous douner moi mon
filiere qui j aime c'est vrau que la filiere
auve vous donner science est une
bonne filiers mais je prefere le tetre

Copie 28

Mercredi le 11 Mars 2009

Madmoiselle
Kettouche
Keltoum

À

monsieur le président
de la commission de recours

Objet = réclamation

mois monsieur le président de la commission
de recours de je écrire cette lettre pour
réclamé je choise une filière ~~scientifice~~ science mais
~~vous~~ On n'a pas accepté mon choise
mois j'aime c'est vrais que la filière que
vous donner le lettre

Kettouche

Copie 29

Kerkera le 11/03/2009

à monsieure : le président
de la commission de recours

Objet : réclamation

J'ai écrit cette lettre pour rétablir dans ton droit malgré j'ai prendre bonne moyen de séance et physique dans le B.E.M et vous ne choisez pas filière qui j'aime moi. S.V.P changez cette filière.

Tout en tout sur votre compréhension veillez accepter. monsieur le président de la commission de recours l'expression de nos sentiments distingués.

Dechir Fahia

Copie 30

Mercredi, le 11, mars, 2009.

Cherzine Naima.

a Monsieur le président de la commission de diffarmation.

Monsieur le président je suis an
un victime de l'orientation. je demande dans ma fiche de vœux le filière de lettre mais ces n'a pas accepté mon chiex.

Je vous demande pour donner moi mon filière qui j'aime c'est vrai que la filière que vous donner science est une bonne filière mais je prefere le lettre.

Cherzine N.

Copie 31

prefere le lettre

Kerkera 11 mars 2009

Faghmous Keltoum

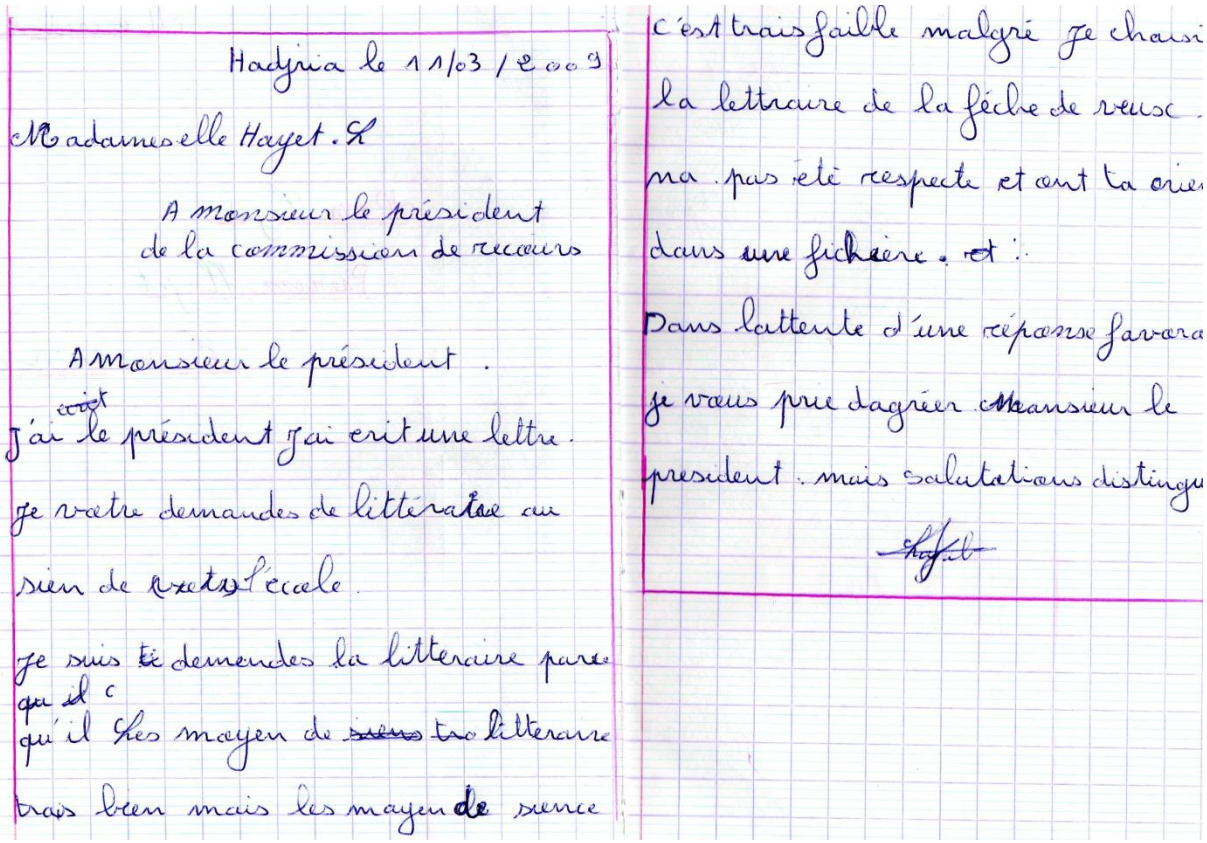
a Monsieur de president d

- object, de la commission de

diffarmation

- je Monsieur le president, je suis un victime de l'orientation, je demande dans ma fiche de orient dans une filere que ne te covient pas de bonne moyen et j'aime de rétablir dan je doit - Monsieur le directeur de prendre homme filière mais je

Copie 32



Hadjria le 11/03/2009

Madamesselle Hayet. L

A monsieur le président
de la commission de recours

A monsieur le président.

J'ai ~~écrit~~ le président j'ai crit une lettre.

je votre demandes de littéraire au

sien de ~~votre~~ l'ecole.

je suis ~~ti~~ demandes la litteraire parce
qu ~~il~~ c
qu'il les moyen de ~~siens~~ ~~tro~~ litteraire

trois bien mais les moyen de sience

c'est trois faible malgré je choisi

la lettraire de la fèche de veux.

na pas été respecte et ont ta orie

dans une fichiere. ~~et~~ :

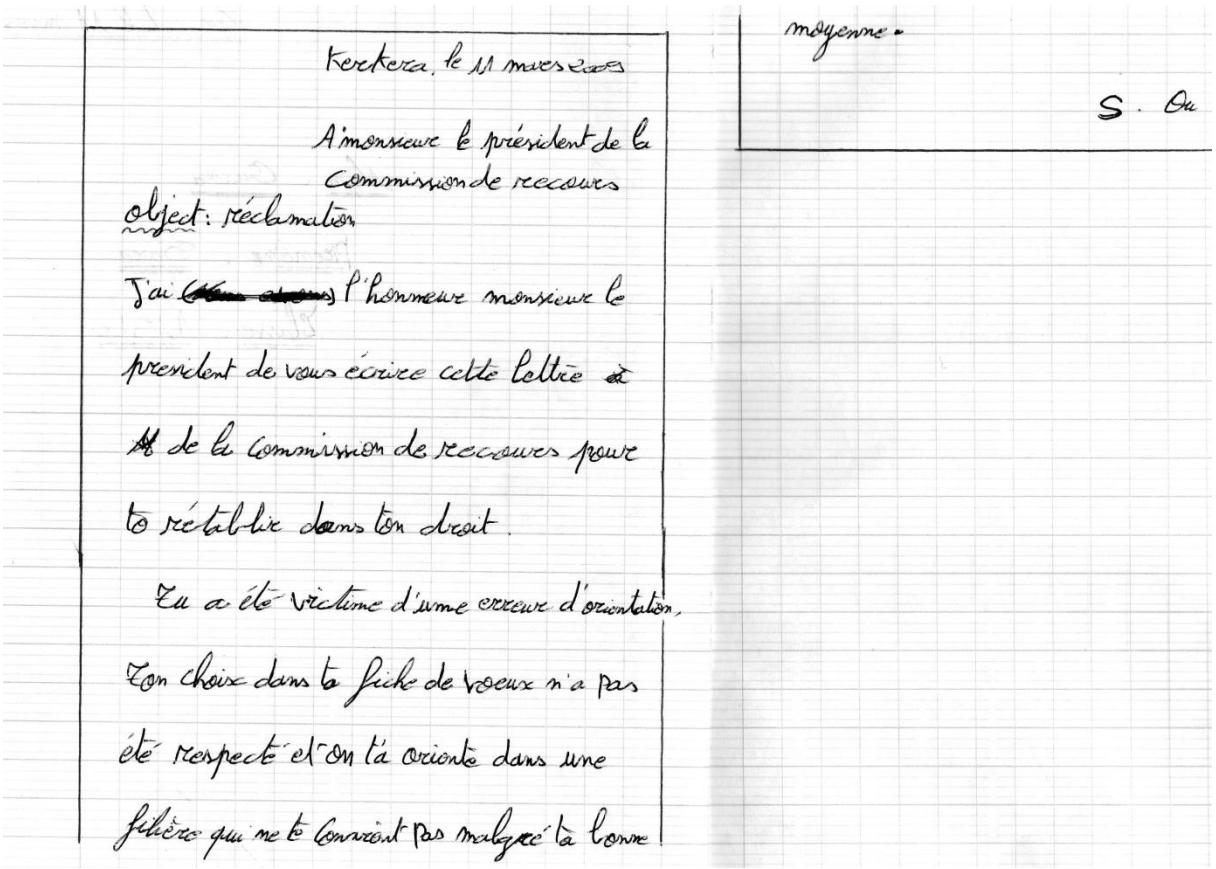
Dans lattente d'une réponse favora

je vous prie dagréer Monsieur le

president. mais salutations distingu

~~Hayet~~

Copie 33



Kerkera, le 11 mars 2005

A monsieur le président de la commission de recours

object : réclamation

J'ai ~~[illegible]~~ l'honneur monsieur le president de vous écrire cette lettre ~~à~~ ~~M~~ de la commission de recours pour te rétablir dans ton droit.

Tu a été victime d'une erreur d'orientation, Ton choix dans ta fiche de voeux n'a pas été respecté et on t'a orienté dans une filière qui ne te convient pas malgré ta bonne

moyenne.

S. Ou

Copie 34

Kerbera le 11 mars 2009

Mademoiselle Amel. L

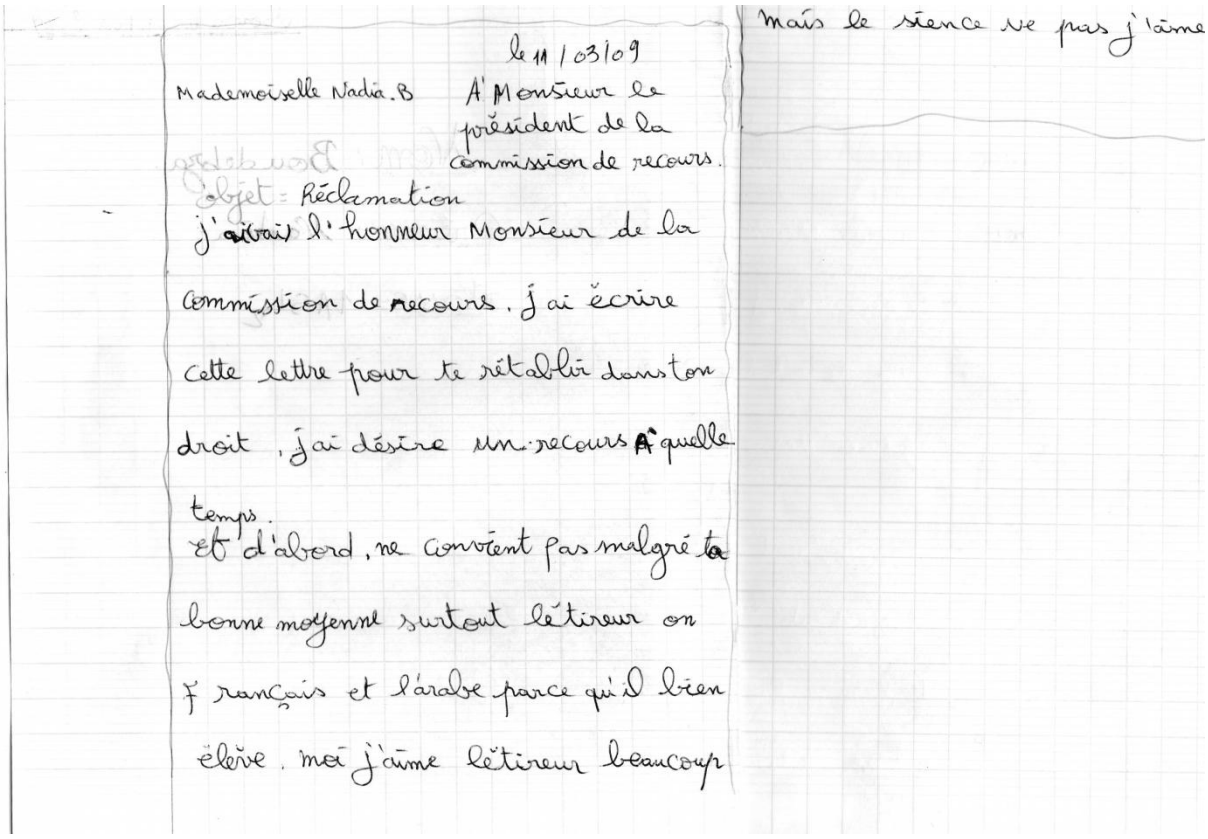
Monsieur le président
de la commission
de recours

objet : Réclamation

J'ai l'honneur monsieur le président de la commission de recours, j'ai écrit cette lettre, pour réclamé pour cette fiche science.

D'abord, je consient ta bonne moyenne

Copie 35



le 11/03/09

Mademoiselle Nadia.B

A Monsieur le président de la commission de recours.

objet : Réclamation

j'avais l'honneur Monsieur de la commission de recours. j ai écrire cette lettre pour te rétablir dans ton droit, j ai désire un recours à quelle temps.

et d'abord, ne convient pas malgré ta bonne moyenne surtout létireur en français et l'arabe parce qu'il bien élève. moi j'aime létireur beaucoup mais le sience ne pas j'aime

Interrogation écrite.

Le 8. Mars. 2009.

De une élève de
1ère ES.

A le monsieur le président
de la commissions de
recours.

L'objet : demmende de recours.

Avec mon respecté Monsieur le président, je demmende de vous que vous te rétablit de sientifique pranche. D'une part, parceque je le ne demmende point, et mes moyennes à les matieres l'téraire est bien, D'autre part, j'aime beaucoup utider les langues étrengé décher à 2ème ES. et je souhaite que vous paséter mon voeu.
Enfin. vous acceptez les expression de respecté.

Zaza

Copie 37

07-03-2009

Charef Fatima

A

M° le presedent de la 1AS
Commission de recours.

M le presedent.

- J'ai une eleve dan Classe 1AS de leyse de Karkera, j'ai passe cette lettre pour refuser la filiere dans laquel en ma arrivent, me te Consient pas malgre un bonne moyenne. surtou dans la Sy model de cette filier la Science natural et la Sience phisique finalment je vous prie d'agreer Monsieur le presedent, mes salutations distinguese.

CH - F.

Copie 38

Je remercier pour la fiche des filière qui les élèves, mais je ne love pas la filière ~~STI~~ mathe technique parceque cette filière qui très facil. je love la filier de sciences expérimentals parceque je bien pin les produi de cet filière.

Copie 39

08/03/2009

Kerkera. Willeya de.
Skikda. Algerian.

- Ex : etutante Zaihk Nedjma.
- Disstinateur : Monsieur Le directeur.
- objet : demande Le traviel.

je suis demande Le traviel besoin
je vou ce le traviel becaupe parce
qu'il n'pas de la regent pour la vie
sulvoplait Monsieur Le directeur
je sui atenede ce le travile je
vou je dan boucaup Le bosoin à
Le ~~tra~~ travile

et la dernier Marcie Monseur
le directeur

Copie 40

une lettre.

Bon jour monsieur le déracteur, je suis mesbah Aïssa le nivou cé. 1 AsL ja bute à Hadjria. je ve demonde une service. cette service sa dona en vie de travaïl. D'abord, je ve changé mon félière lattre parce que il ya une mauvaise moyen.

sél veux plus.

Copie 41

Kerkera le 8 Mars 2009.

de la série 1 ASL

A monsieur le président de
la commission de recours

L'objet : demande de recours.

avec mon respecté,

Monsieur le président, je demande de recours, parce que j'aime la branche scientifique mais envoyé a la branche littéraire Malgré j'ai a bonne $ moyenne.

Enfin, je souhaite que vous acceptez ça.

* avec mon respecté à vous *

Signature

Copie 42

Interragation écrite

Alger le 8 Mars 2009

Monseiur le Président de commission de recours pour le retablir dans l'endroit

LokcHiRi Houda

Hadjria . Skikda

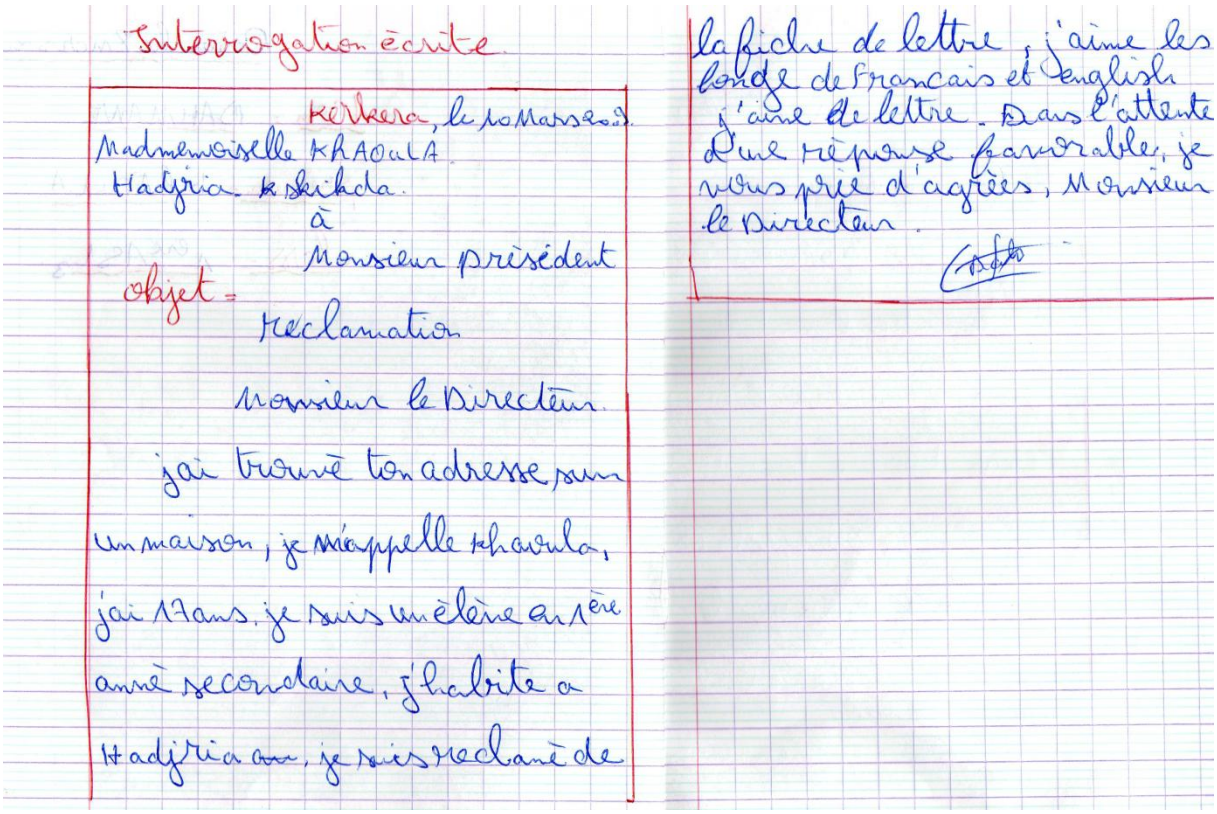
objet :

reclamation

Monseiur le Président j'ai trouvé ton adress sur d'un maison . je m'appell Houda j'ai 17ans . je suis un élève en 1ère Annee secondaire . J'habite a Hadjria avec ma famille . mon père et ma mère je suis reclamé de la fiche a lettre .

Houda

Copie 43



Interrogation écrite

Kerkera, le 10 Mars 20..

Madmemoiselle KHAOULA

Hadjria Kskikda.

à

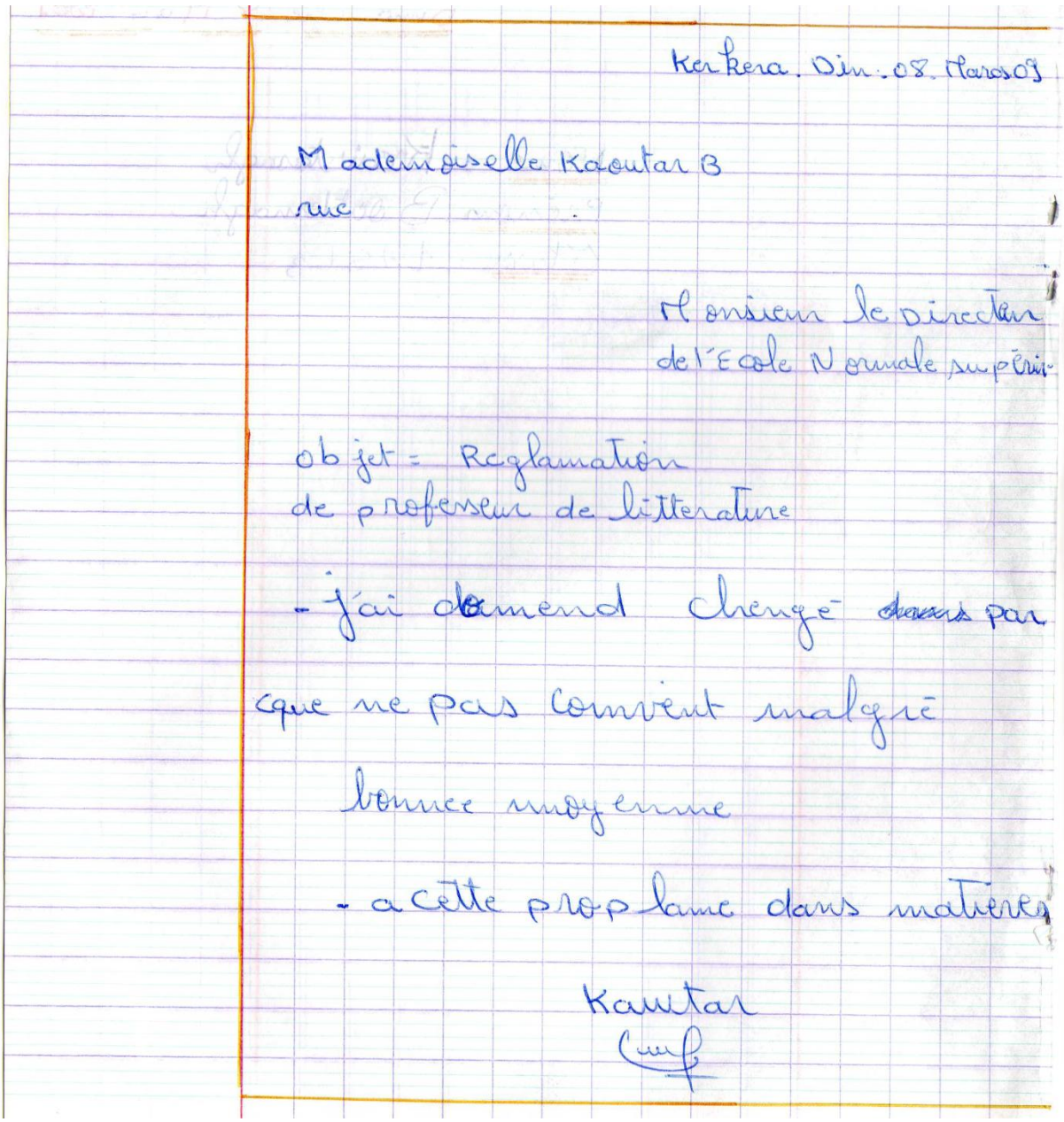
Monsieur président

objet = reclamation

Monsieur le Directeur.

j'ai trouvé ton adresse sur un maison, je m'appelle khaoula, j'ai 17 ans, je suis un élève en 1ère année secondaire, j'habite a Hadjria ~~au~~, je suis reclamé de la fiche de lettre, j'aime les longe de Francais et english j'aime de lettre. Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur.

Copie 44



Kerkera. Din. 08. Mars 03

Mademoiselle Kaoutar B
rue

Monsieur le directeur
de l'Ecole Normale supérieur

objet = Reclamation
de profeseur de litterature

- j'ai demend chengé dans par
que ne pas convient malgré
bonnee moyenne

- a cette proplame dans matieres

Kawtar

Copie 45

Karkera Le 8 Mars 2009

A monsieur Le president
de la Commission de recours

- Je suis un élève monsieur Le president
est La 1 première année secondaire
Lettres,
- Je écrit Cette lettre monsieur
Le president, est Je veux lire La
formalique

si l vous plus monsieur Le president
~~(si je peux)~~
Je voulait si Je peux demand idée
est Lecture La formalique

Copie 46

Le Dimanche 8 mars 2009

à monsieur le Président de
la commission de recours.

projet = réglamation

Je suis un élève de 4 A M. J'ai écrit cette lettre pour vos changer la filière qui ne ma convient pas. J'ai préfére La sience sientifique par ce que les notes dans ~~cette~~ cette matiere c'est bien ~~certoute~~ c'e surtout la mate. D'abord, J'aime bien la sience sientifique.

Je seoite pour solution dans cette problem.

Copie 47

Dimanche 8 Mars 2009

projet : réglementaire

Monsieur le président
de la commission de recours
J'ai trouvé ton Adresse Kerkera.

Bonjour Monsieur le président de commission de recours
Je m'appelle Fouzia j'ai 16 ans je suis un élève en 1ère année secondaire lettres Kerkera. cette lettre pour changer la filière Lettres qui ne te convient pas malgré ta bonne moyenne.

Fouzia

Copie 48

Kartera 8. 2. 2009

Mademoiselle Rajma

de Monsieur le prisident de commission de recours

objet : reclamation

Monsieur le president

j'adresse ma demande a vous tarabelene pour moi.

parseque vous doné la fiche de voeux

ma pas été respecté. j'ais choize fiche

lletre mais vous ma vais arientér fiche science

parceque j'ais l'honneur matiers lltres

et ausi j'am fiche lltres enfut ne

ma pas convent ensuit j'ais bonne moyenne

otre mas j'aisme matier Francé

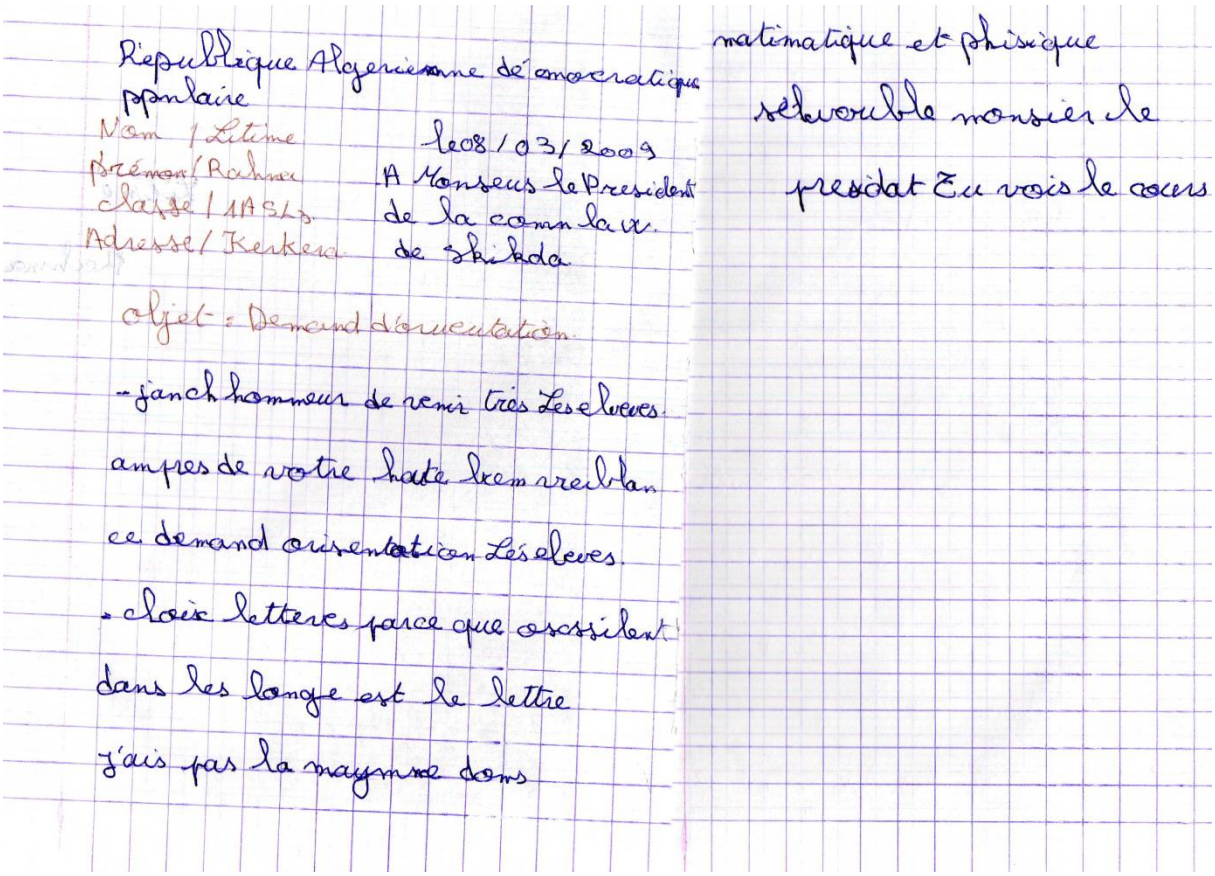
et inglich et merci masaur le

president avec mon soulaité pour

une sollution

[illegible]

Copie 49



République Algerienne démocratique
ppnlaire

Nom / Litime
Prénom / Rahma
classe / 1A SLs
Adresse / Kerkera

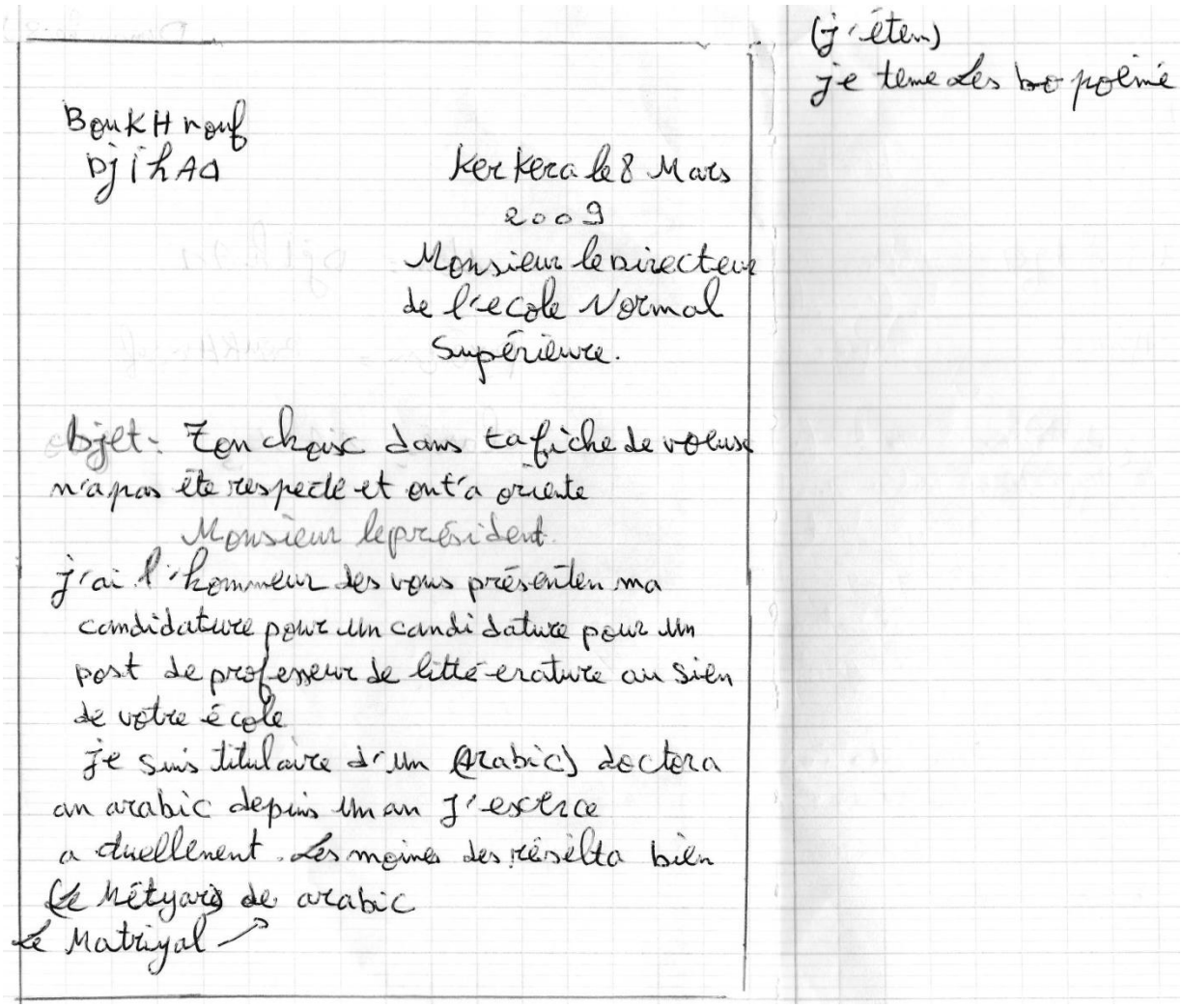
le 08 / 03 / 2009
A Monseus le President
de la comn la w.
de Skikda

objet : Demand d'orientation

- janch hommeur de venir très Les eleves.
ampres de votre haute bien vreiblan
ce demand orisentation Lés eleves.
- choix letteres parce que oscssilent
dans les longe est le lettre
j'ais pas la maymme doms

matimatique et phisique
selvouble monsier le
presidat Tu vois le cours

Copie 50



BouKHrouf
DjiLAA

Kerkera le 8 Mars
2009
Monsieur le directeur
de l'ecole Normal
Supérieure.

Objet: Ton choix dans ta fiche de voeux
n'a pas été respecté et on t'a oriente

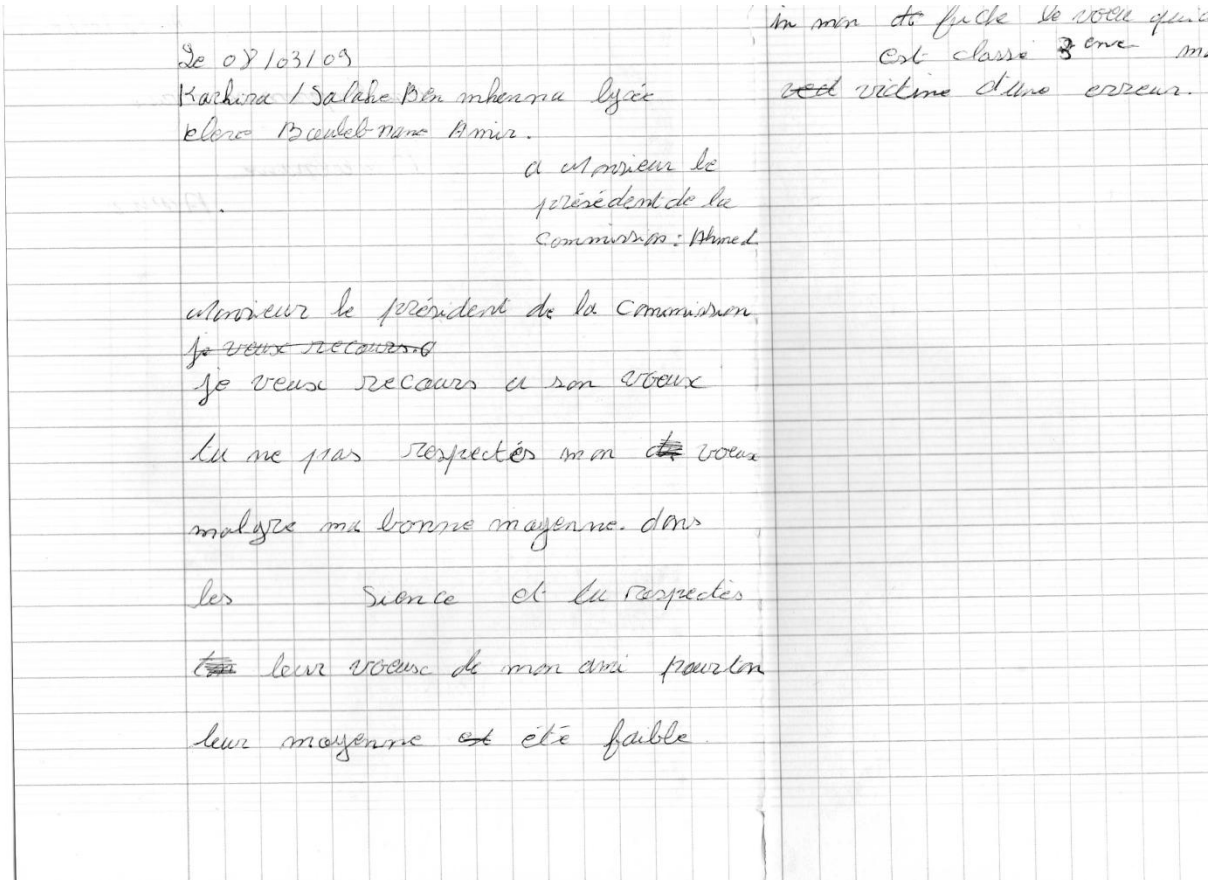
Monsieur le président

j'ai l'honneur des vous présenten ma
candidature pour un candidature pour un
post de professeur de litté-erature au sien
de votre école

je suis titulaire d'un (Arabic) doctora
an arabic depuis un an j'exerce
actuellement. Les moines des résélta bien
(Le Métyaris de arabic
Le Matriyal ↗

(j'éten)
je teme les bo poémé

Copie 51



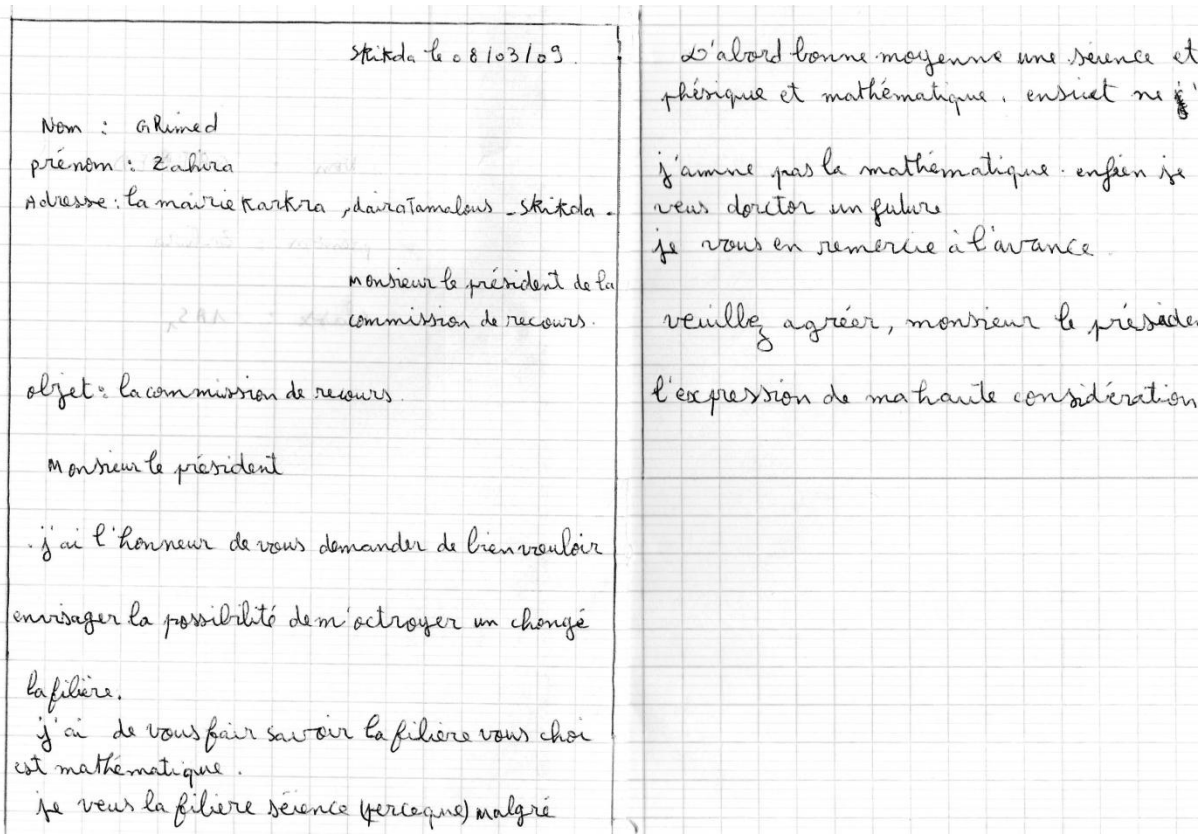
Le 08/03/09
Karkira / Salahe Ben mhenna lycée
Elere Bouleb-nane Amir.

a Monsieur le
présédent de la
Commission : Ahmed

Monsieur le président de la Commission
~~je veux recours~~
je veux recours a son voeux
tu ne pas respectés mon ~~de~~ voeux
malgre ma bonne moyenne. dans
les Sience et tu respectés
~~ton~~ leur voeux de mon ami pourtan
leur moyenne ~~est~~ été faible.

in mon ~~de~~ fiche le voeu qui
est classé 3ème m.
~~vect~~ victime d'une erreur.

Copie 52



Skikda le 08/03/09.

Nom : GRimed
prénom : Zahira
Adresse : la mairie Karkra, daira Tamalous - Skikda -

monsieur le président de la commission de recours.

objet : la commission de recours.

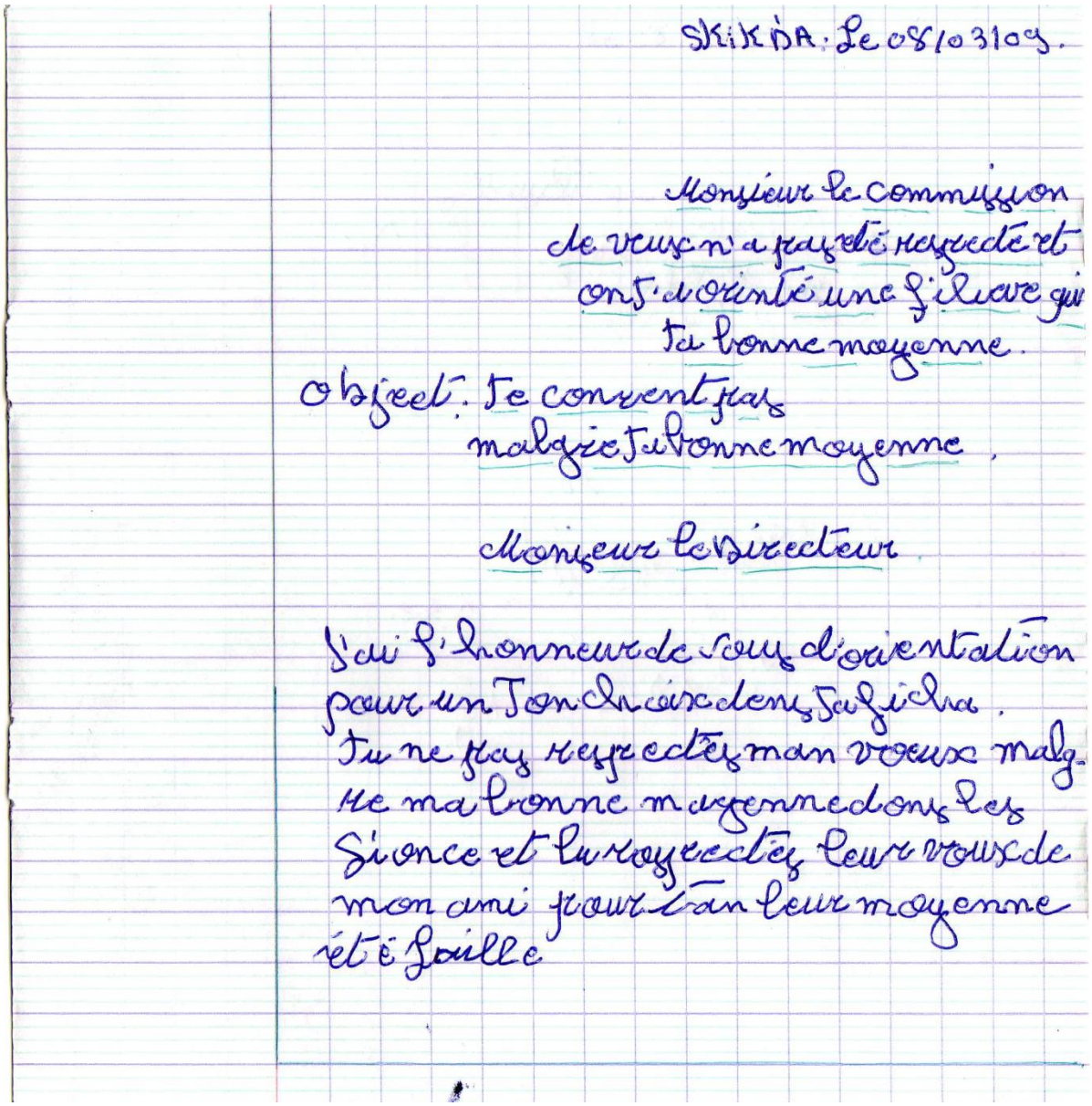
Monsieur le président

j'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir envisager la possibilité de m'octroyer un changé la filière.
j'ai de vous faire savoir la filière vous choi est mathématique.
je veux la filière science (perdeque) malgré d'abord bonne moyenne une science et physique et mathématique. ensuite ne j'aime pas la mathématique. enfin je veux doctor un future
je vous en remercie à l'avance.

veuillez agréer, monsieur le présidet

l'expression de ma haute considération

Copie 53



SKIKDA: Le 08/03/09.

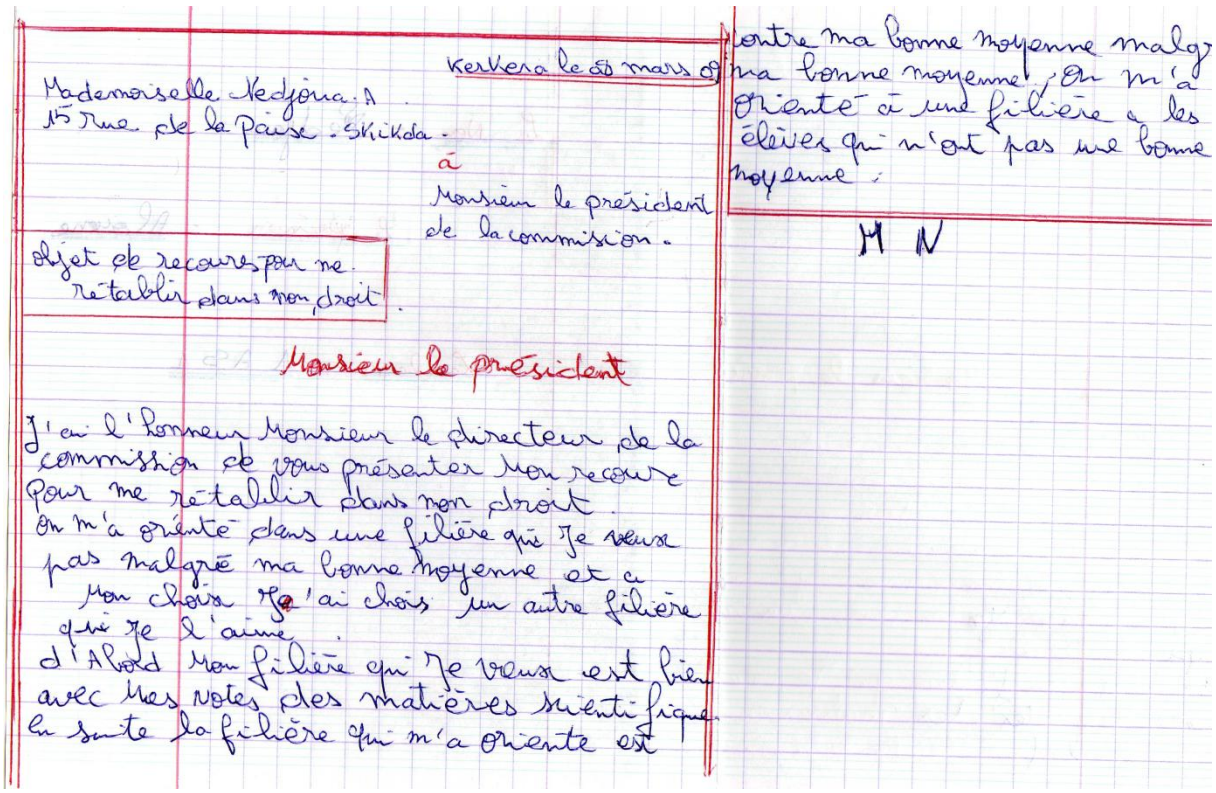
Monsieur le commission
de veux n'a pas été respecté et
on t'a orienté une filiere qui
ta bonne moyenne.

Object: Te convent pas
malgré ta bonne moyenne.

Monsieur le Directeur

J'ai l'honneur de vous d'orientation
pour un Ton choix dans ta ficha.
Tu ne pas respectés man voeux malg-
re ma bonne moyenne dans les
Sionce et tu respectés leur vous de
mon ami pour tan leur moyenne
été faille

Copie 54



Kerkera le 05 mars 09

Mademoiselle Nedjoua. A
15 rue de la Paix. Skikda.

à

Monsieur le président
de la commission.

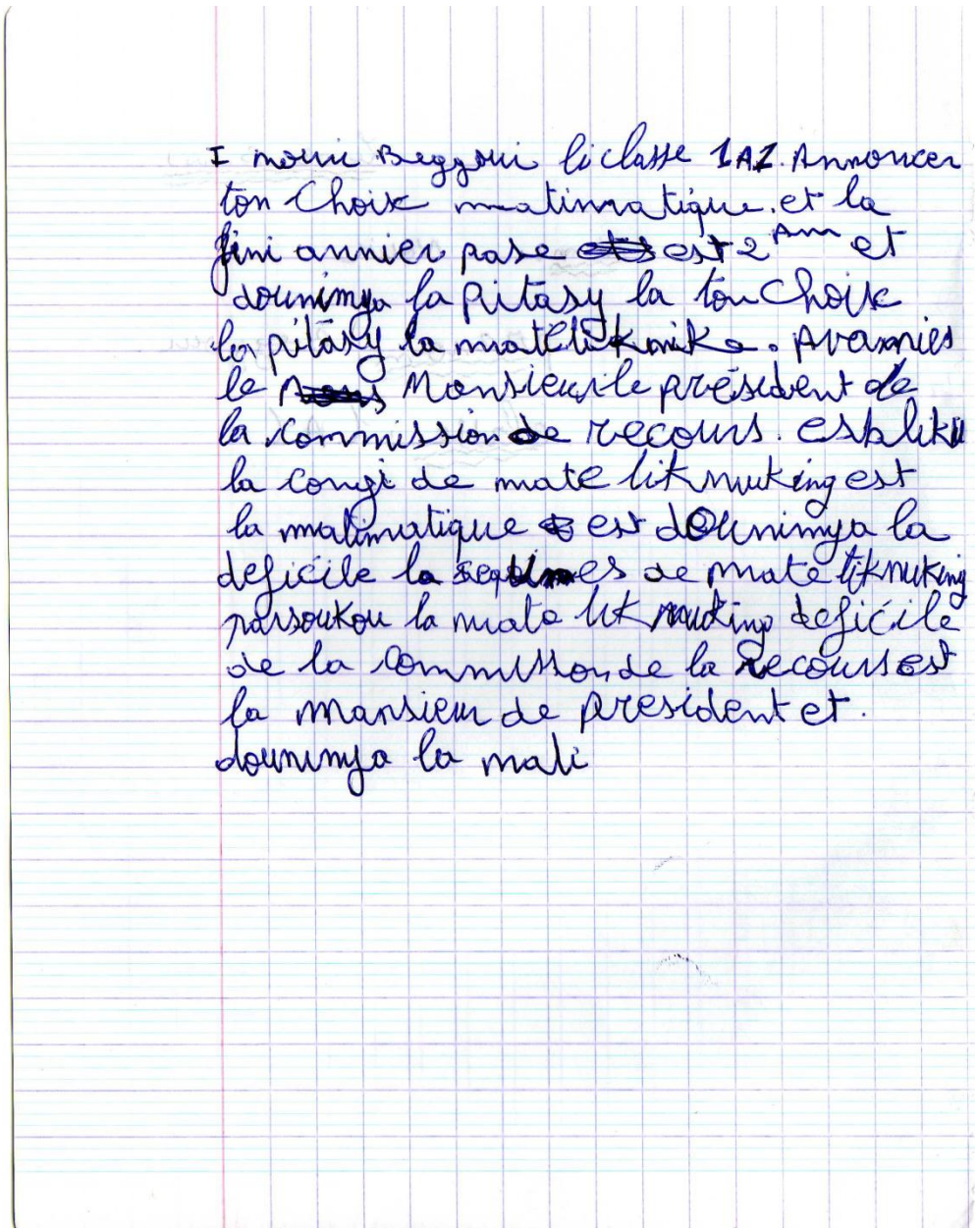
objet de recours pour me
rétablir dans mon droit.

Monsieur le président

J'ai l'honneur Monsieur le directeur de la commission de vous présenter mon recours pour me rétablir dans mon droit.
On m'a orienté dans une filière qui je veux pas malgré ma bonne moyenne et a mon choix j'ai chois un autre filière qui je l'aime.
d'Abord mon filière qui je veux est bien avec mes notes des matières scientifique
en suite la filière qui m'a oriente est contre ma bonne moyenne malgr ma bonne moyenne, on m'a orienté à une filière a les élèves qui n'ont pas une bonne moyenne.

M N

Copie 55



I nouri Beggoui li classe 1A1. Annoncer
ton Choix matimatique. et la
fini annier pase ~~est~~ est 2 Am et
dounimya la pitasy la ton Choix
la pitasy la matetiknike. Avanies
le ~~Mons~~ Monsieur le président de
la commission de recours. esbliku
la congi de mate liknuking est
la matimatique ~~e~~ est dounimya la
deficile la sequines de mate liknuking
parsoukou la mate liknuking deficile
de la commission de la recours est
la mansieur de president et.
dounimya la mati

Copie 56

mession la président de la Commission de recours.

- monsion le president je vrtive d'une erreur d'orientation et je hoije le Mate et roue hoise aver moa le tiqnigone de collo

et moa je le mojen Aver le Mate 12/20

et naje le mojen Ave le Suens 13/20

Copie 57

Alger, le 8-3-09

Ahmed Bitole

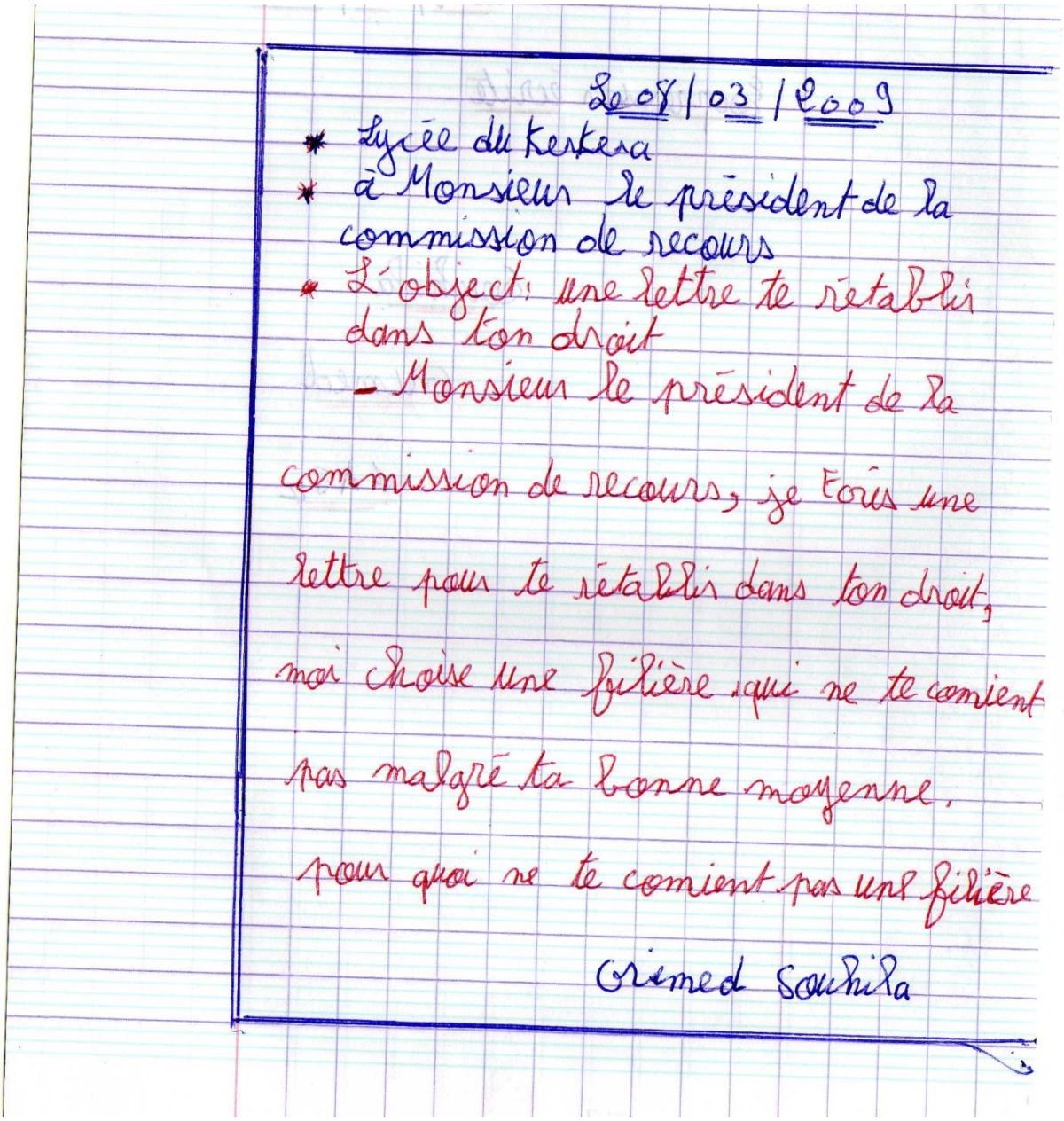
change a la mode

Monsieur le president je vous present ce commision te retablir dans tes droit par rang a la Mat Zhegnik.

je suis titulaire d'un moyen genral a la mode genral e mati matiq - phzic - litter si bien mot par les mode

Dans l'attents d'une reponce favorable.

Copie 58



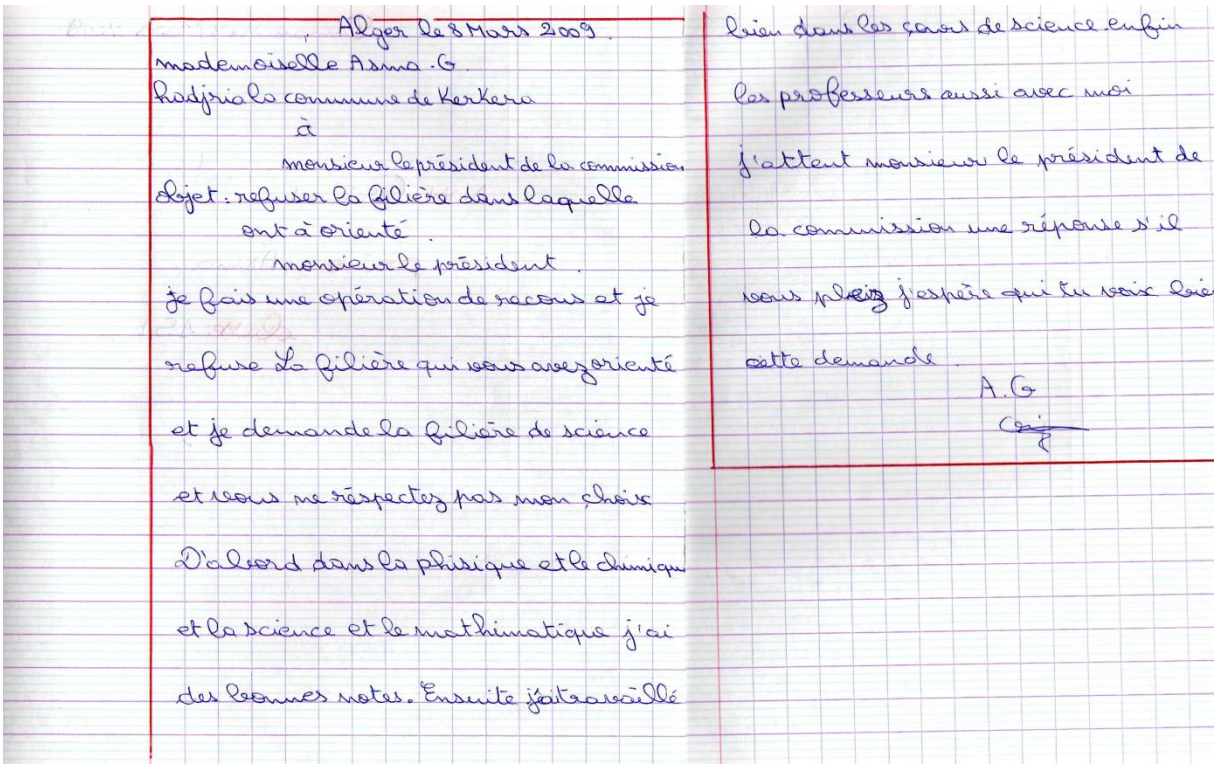
Le 08/03/2009

* Lycée du Kerkera
* à Monsieur le président de la commission de recours
* L'objet: une lettre te rétablir dans ton droit

- Monsieur le président de la commission de recours, je t'ecris une lettre pour te rétablir dans ton droit, moi choise une filière qui ne te comient pas malgré ta bonne moyenne, pour quoi ne te comient pas une filière

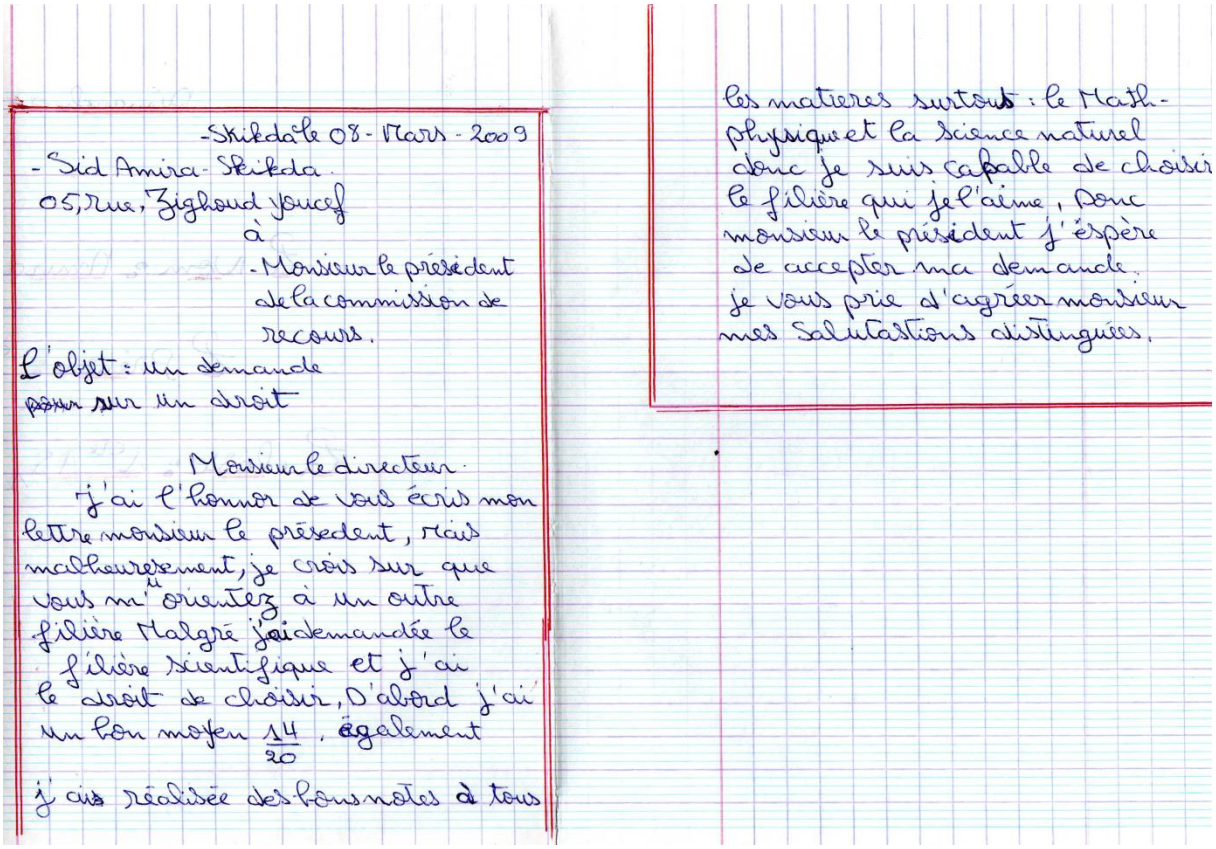
Cremed Souhila

Copie 59



Alger le 8 Mars 2009.
mademoiselle Asma .G.
Hadjria la commune de Kerkera
à
monsieur le président de la commission
objet : refuser la filière dans laquelle
ont à orienté .
monsieur le président .
je fais une opération de recours et je
refuse la filière qui vous avez orienté
et je demande la filière de science
et vous ne respectez pas mon choix
D'abord dans la physique et la chimie
et la science et le mathématique j'ai
des bonnes notes. Ensuite j'ai travaillé
bien dans les cours de science enfin
les professeurs aussi avec moi
j'attent monsieur le président de
la commission une réponse s'il
vous plaît j'espère qui lu voix la
cette demande .
A.G

Copie 60



-Skikda le 08-Mars-2009

-Sid Amira-Skikda.
05, Rue, Zighoud Youcef

à

-Monsieur le président de la commission de recours.

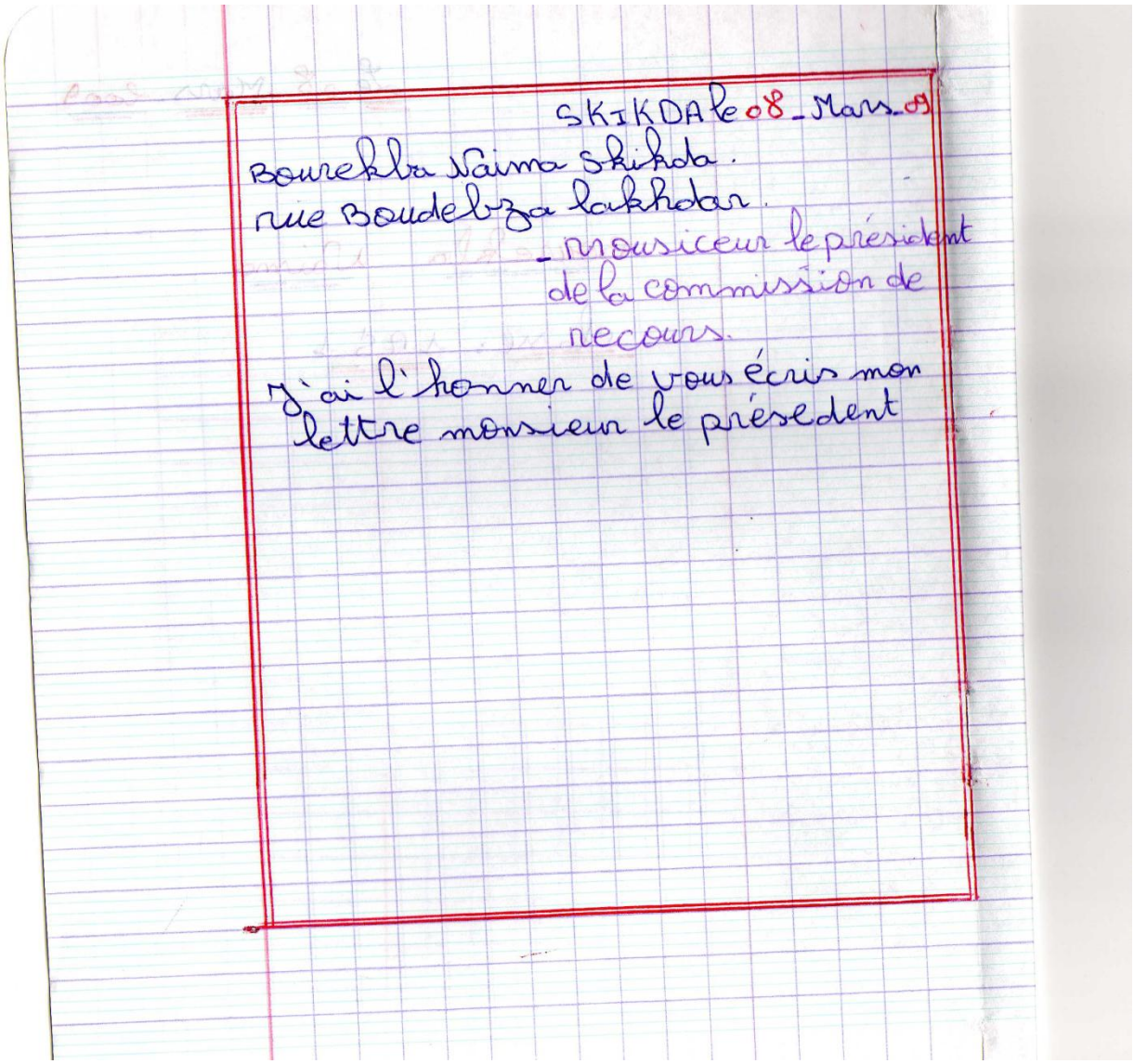
L'objet : Une demande pour avoir un droit

Monsieur le directeur.

j'ai l'honneur de vous écris mon lettre monsieur le présedent, mais malheureusement, je crois sur que vous m'orientez à un outre filière Malgré j'ai demandée le filière scientifique et j'ai le droit de choisir, D'abord j'ai un bon moyen $\frac{14}{20}$. également j'ai réalisée des bons notes à tous les matieres surtout : le Math-physique et la Science naturel donc je suis capable de choisir le filière qui je l'aime, donc monsieur le président j'espère de accepter ma demande.

je vous prie d'agréer monsieur mes Salutations distinguées.

Copie 61



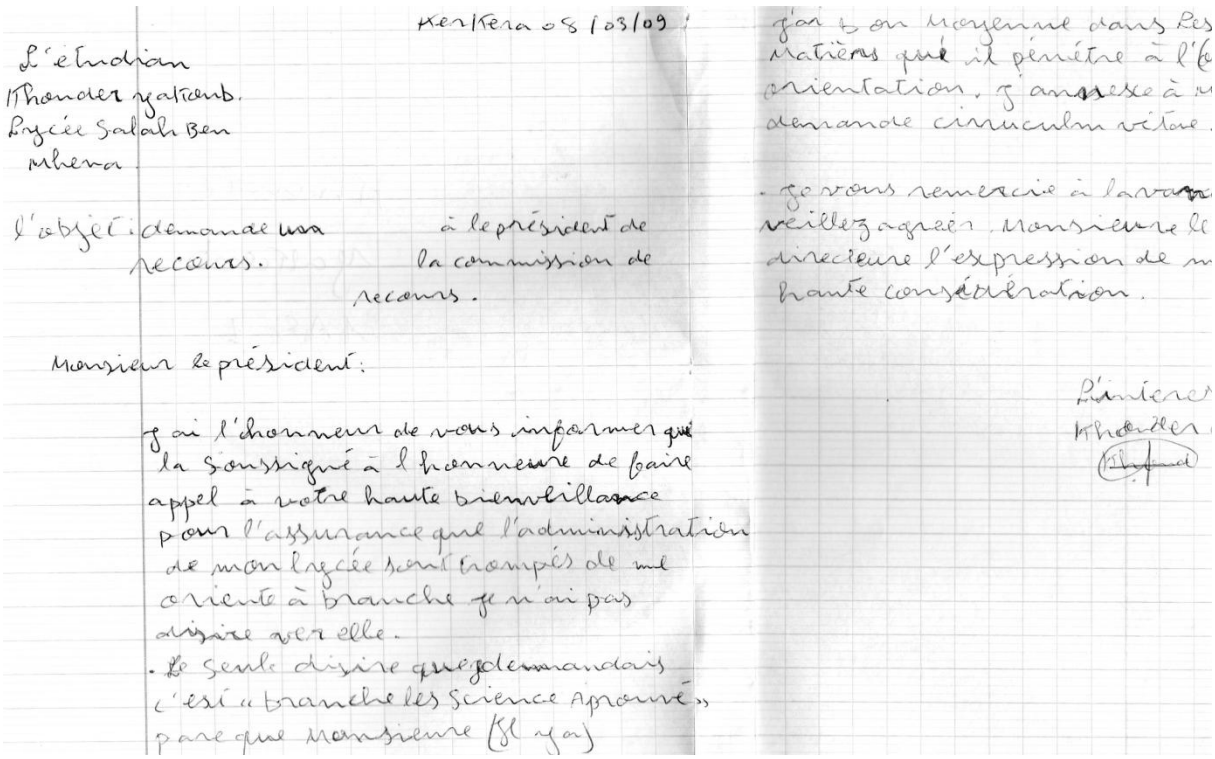
SKIKDA le 08_Mars_09

Bourekba Naima Skikda.
rue Boudelbza Lakhdar.

- Monsieur le président de la commission de recours.

J'ai l'honneur de vous écris mon lettre monsieur le présedent

Copie 62



Kerkera 08/03/09

L'étudian
Khouder yakoub.
Lycée Salah Ben
Mhena.

l'objet : demande un recours. à le président de la commission de recours.

Monsieur le président :

J'ai l'honneur de vous informer que la soussigné à l'honneure de faire appel à votre haute bienveillance pour l'assurance que l'administration de mon lycée sont trompés de me oriente à branche je n'ai pas disire ver elle.

. Le seule disire que je demandais c'est « branche les science Aprouvé » pare que Monsieure (Il y a)

J'ai bon Moyenne dans les Matières qui il pénétre à l'(o orientation. J'annexe à m demande cirruculm vitae.

. Je vous remercie à la van veillez agréer Monsieure le directeure l'expression de m haute considération.

L'intere
Khouder

Copie 63

Nome et prénom : BoudjENiB Laïdi
Daté de naissance : 09/09/1992
Adresse : Kerkera
Skikda
Lycée Salah ben M hana

A Monsieur le presdent de la commission

objet : damende de recours.

J'ai l'honneur de vous faire savoir damende de recours

Copie 64

J'ai touché le moyenne 17 - 14 a la place des cours. donc

je vous moi J' le droit pour

manche mon choix que vous moi

et Enfain monsieur le président je demande a toi le voir de mon problème et le travail

pour Réglé cette problème.

donc je vous Remercie de votre A l'imigation E magnifique et

mercie encore

Monsieur le président J'ai Ecrite cette recours a toi pour qui vous me donner mon droit

d'abord Monsieur le président

je présent a toi Eczact a la fin

de votre Etablissement n'pas

respecté le vœux mon choix malgré

mon moyenne si bonne moyenne mon.

choix a été suivi de trevie mon choix il été pour moi le plus important

parceque.

~~pour~~ je travail pour de venir un ~~pharm~~ médicain mon désir je vous. [illegible]

et Enfin

Escpression écrite.

Le 08.03.2009.

Mademoiselle: Hadjar Boudjriana

à

Monsieur le Directeur

de l'école.

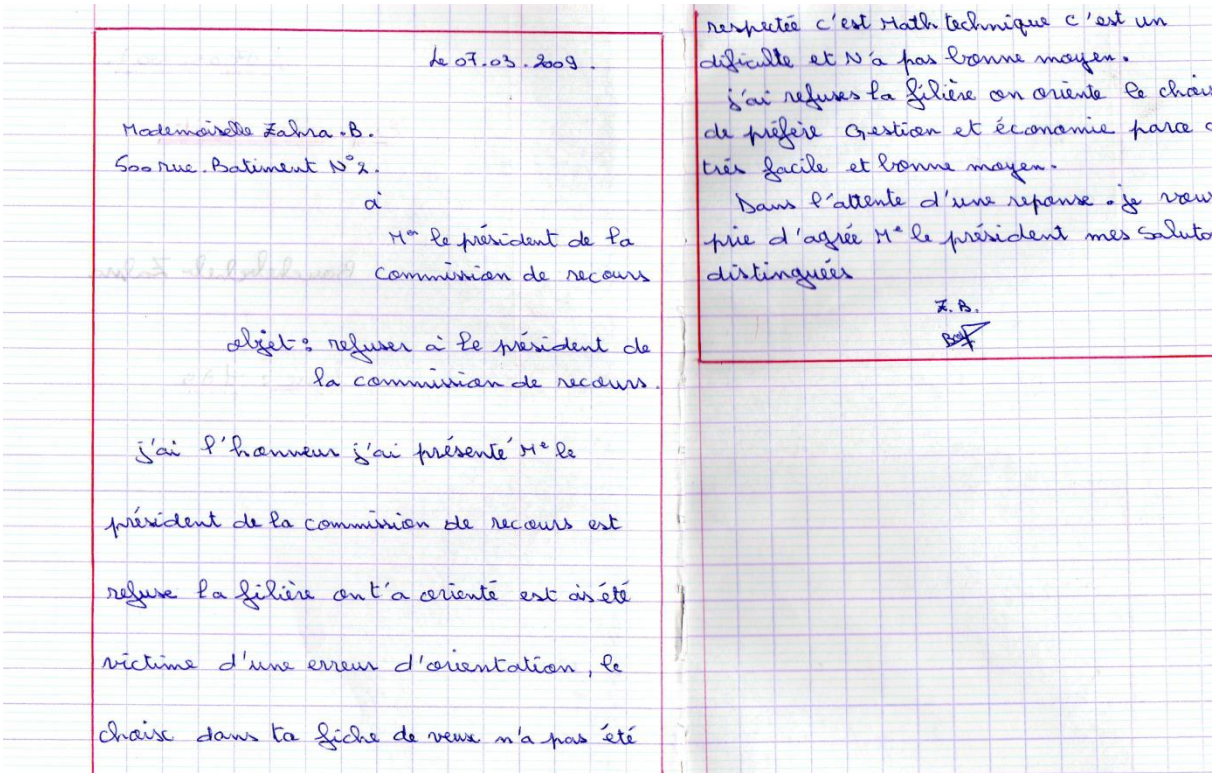
Objet: Pour de recours dans leige

Monsieur le Directeur

je suis titulaire d'un rusilta dans Math et sience et fisique plus a ticnique.

je veus re merci.

Copie 66



le 07.03.2009.

Mademoiselle Zahra.B.
500 rue. Batiment N°2.

à

Mr le président de la commission de recours

objet : refuser à le président de la commission de recours.

j'ai l'honneur j'ai présenté Mr le président de la commission de recours est refuse la filière on t'a orienté est ais été victime d'une erreur d'orientation, le choise dans ta fiche de vœux n'a pas été respectée c'est Math technique c'est un dificulte et N'a pas bonne moyen.

j'ai refuses la filière on oriente le choi de préfère Gestion et économie parce c très facile et bonne moyen.

Dans l'attente d'une repanse. je vou prie d'agréé Mr le président mes salut distinguées

Z.B.

Copie 67

objet

M : le président de la Commission de recours ton fiche de voeuse n'a pas été respetée et Math technique et je suoi n'a pas été Math technique je suoi est sciences esxpérimentales pour te retablir dans ton droit mes salutations distinguées je suoi moi la tuve Bien le Boin Le sciences et plus natre et siheauplléir

~~Apartie~~ merci

Copie 68

A : monsieur le président de la commission de recours.

Je suis une étudiante de 1 AS dans l'école de Salah Ben Mhenna Kerkna.

J'ai écris cette lettre pour refuser la filière qui m'a donné.

Je préfère la filière de siences expérimentales. D'abord cette filière est présenté ma condidature dans la sience et la phésique....

Ensuite j'ai une bonnes moyenne qui aide moi pour obtenir la filière qui je donne.

Finalement par cette filière je pourrais arriver au metier que j'aime (une medcin).

Dans l'attente d'une reponse favorable, je vous prie d'agréer président.
mr le directeur, mes salutations distinguées.

Nawel SRi

Copie 69

Kerkera-Le 07 mars 2009

à Mr le président de la
commission de recours.

Je m'appelle Djoudi Samiha
élève dans la class 1As. Je
demande dans cette lettre pour
changer le choix dans la fiche de
voeux

Copie 70

Alger le 07 mars 2009

Mademoiselle Ilham K.

Monsieur le
Commission de recours

. j'ai et un élève de lycée de
SAlah Ben Mhena en classe AS
j'ai orienté dans un filière que ne
te Canerent pas malgrés j'ai travail
et j'ai eu un banne moyen dans
la Fandamantal

Copie 71

Le 07.03.2009

à Mr le président de la commission de recours

Sujet : demande de recours

~~Do~~ j'aimerais

Copie 72

Alger le 07 avril 2009

à Mession /= présedant de la commission de recours

sujet = Demande recours.

- Mme le présedant je demande roueur d'un erreur d'orrientation perce que Il tré feble de bonne note de cette et cet je demande

Copie 73

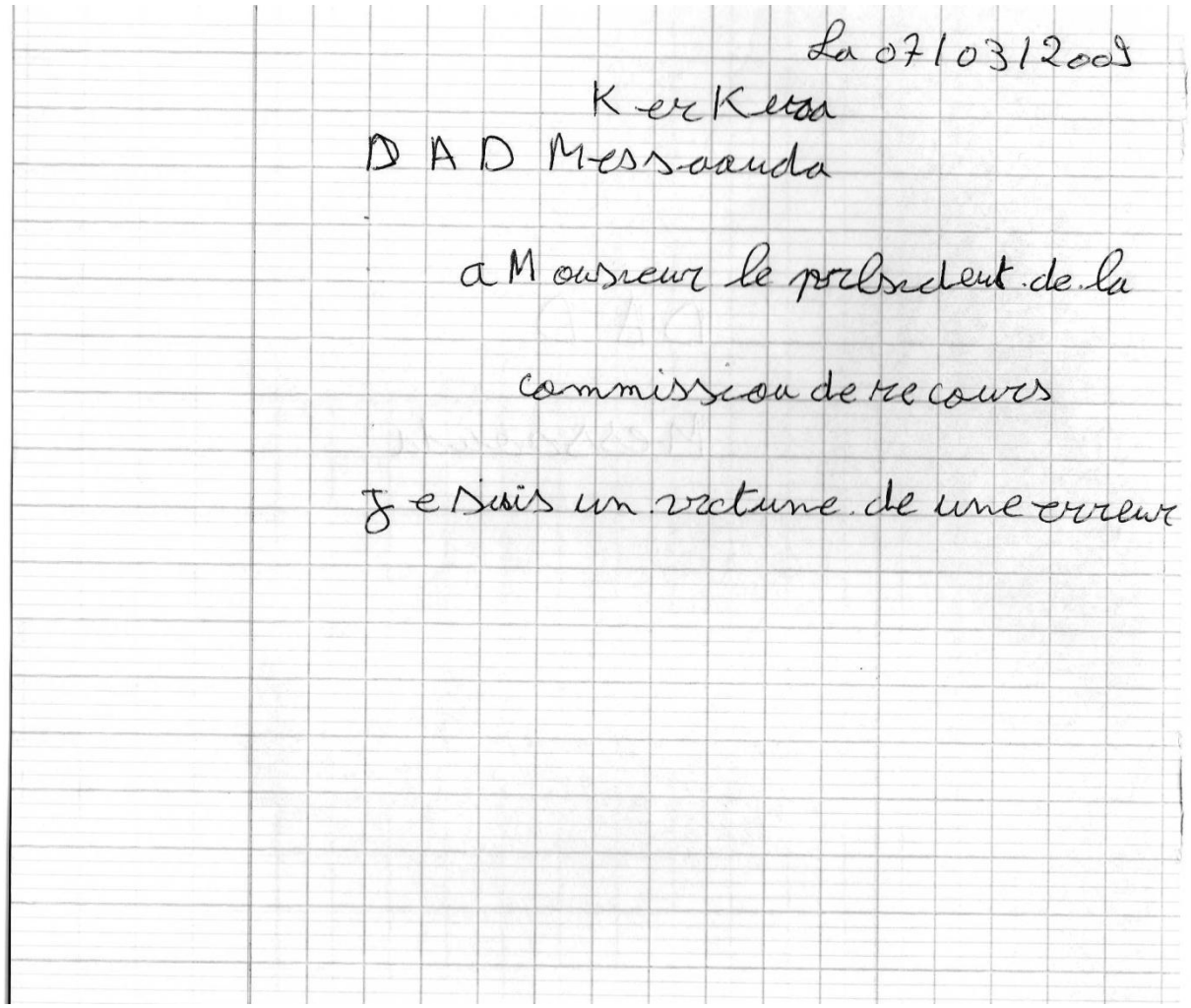
Karkera 07.03.09

Boufriana Khaoula

une lettre : président de la commission de recours.

Bonjour professeur je suis a demande d'une erreur dorientation a gestion et economie mais dans ta fiche de voeux n'a pas été respectée et on ta orienté dans une filière qui ne te convient pas malgre ta bonne moyenne

Copie 74



La 07/03/2009

Kerkera

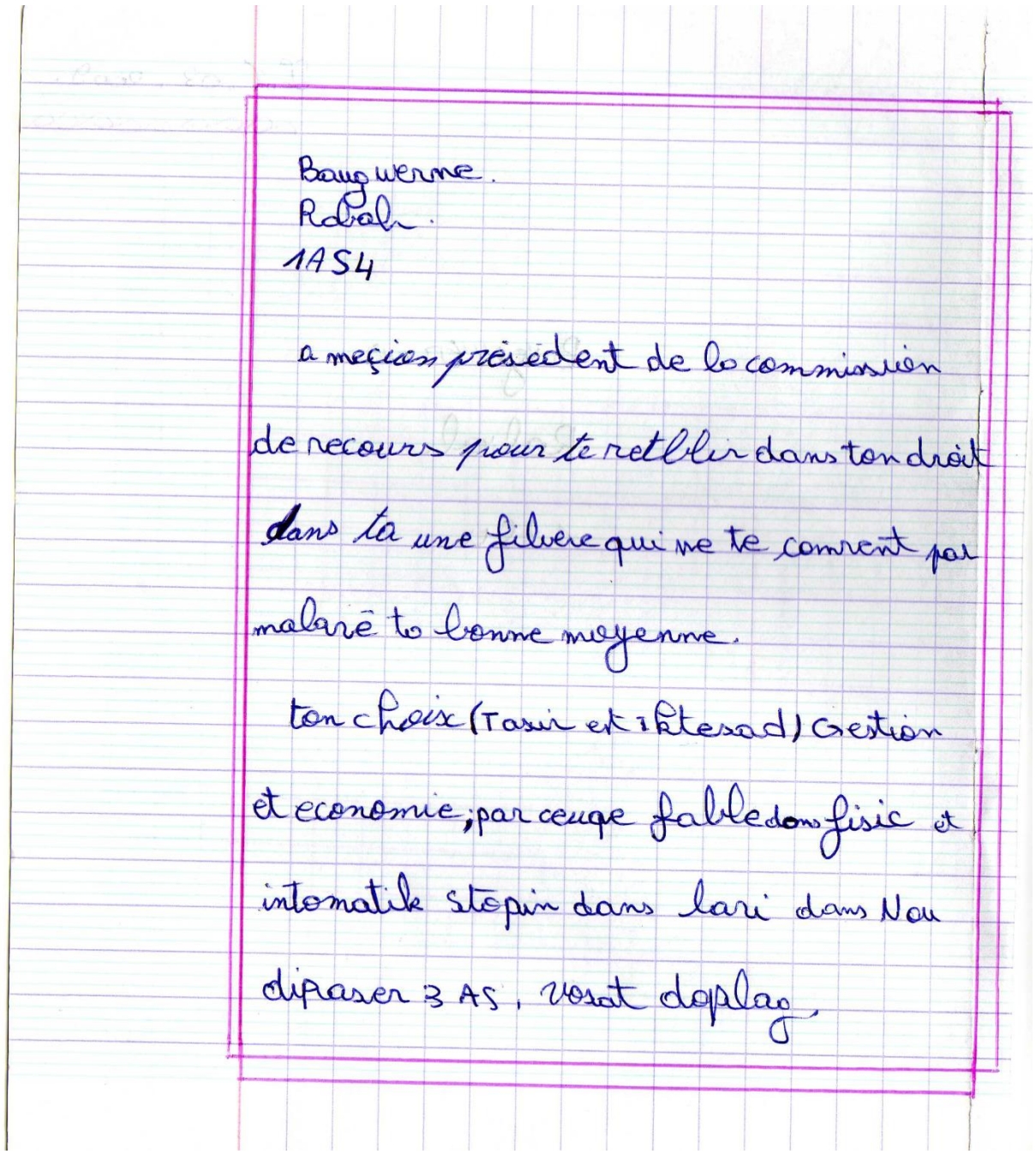
DAD Messaouda

a Monsieur le président de la

commission de recours

Je suis un victime de une erreur

Copie 75

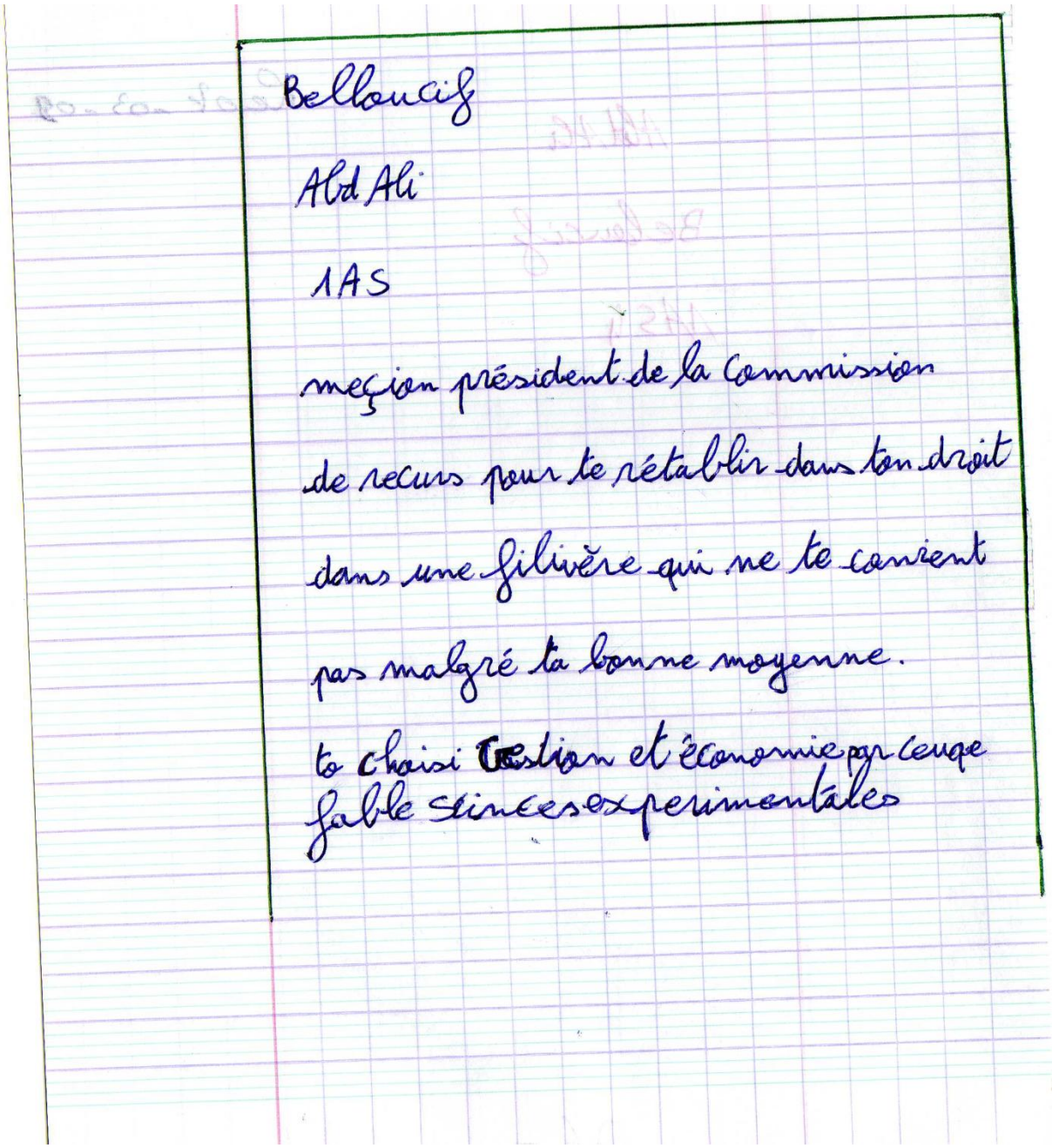


Baugwerne.
Rabah.
1AS4

a meçion présédent de la commission de recours pour te retblir dans ton droit dans ta une filvere qui ne te comrent pas malaré ta bonne moyenne.

ton choix (Tasir et Iktesad) Gestion et economie; par ceuqe fable dans fisic et intomatik stopin dans lari dans Nou dipaser 3 AS, vosat doplag.

Copie 76



Belloucif

Abd Ali

1AS

meçion président de la commission

de recurs pour te rétablir dans ton droit

dans une filière qui ne te convient

pas malgré ta bonne moyenne.

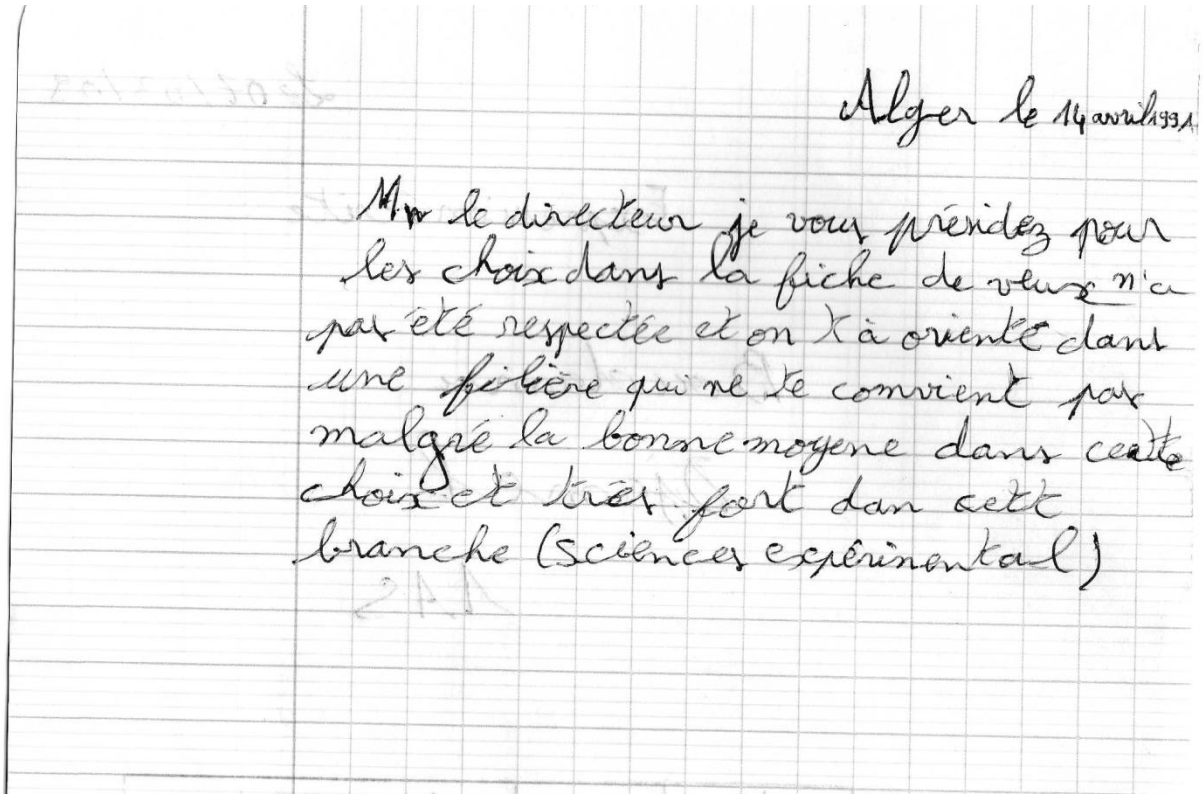
te choisi Gestion et économie par ceuqe

fable sinces experimentales

Copie 77

- maçon a demande de recours a Math
technique pour facul . je pense delbi
dans pare ce que dans matimatique
bou-cop fabl au trouve fisic

Copie 78



Alger le 14 avril 1991

Mr le directeur je vous prierez pour les choix dans la fiche de vœux n'a pas été respectée et on l'a orienté dans une filière qui ne le convient pas malgré la bonne moyene dans cette choix et très fort dan cett branche (Sciences expérimental)

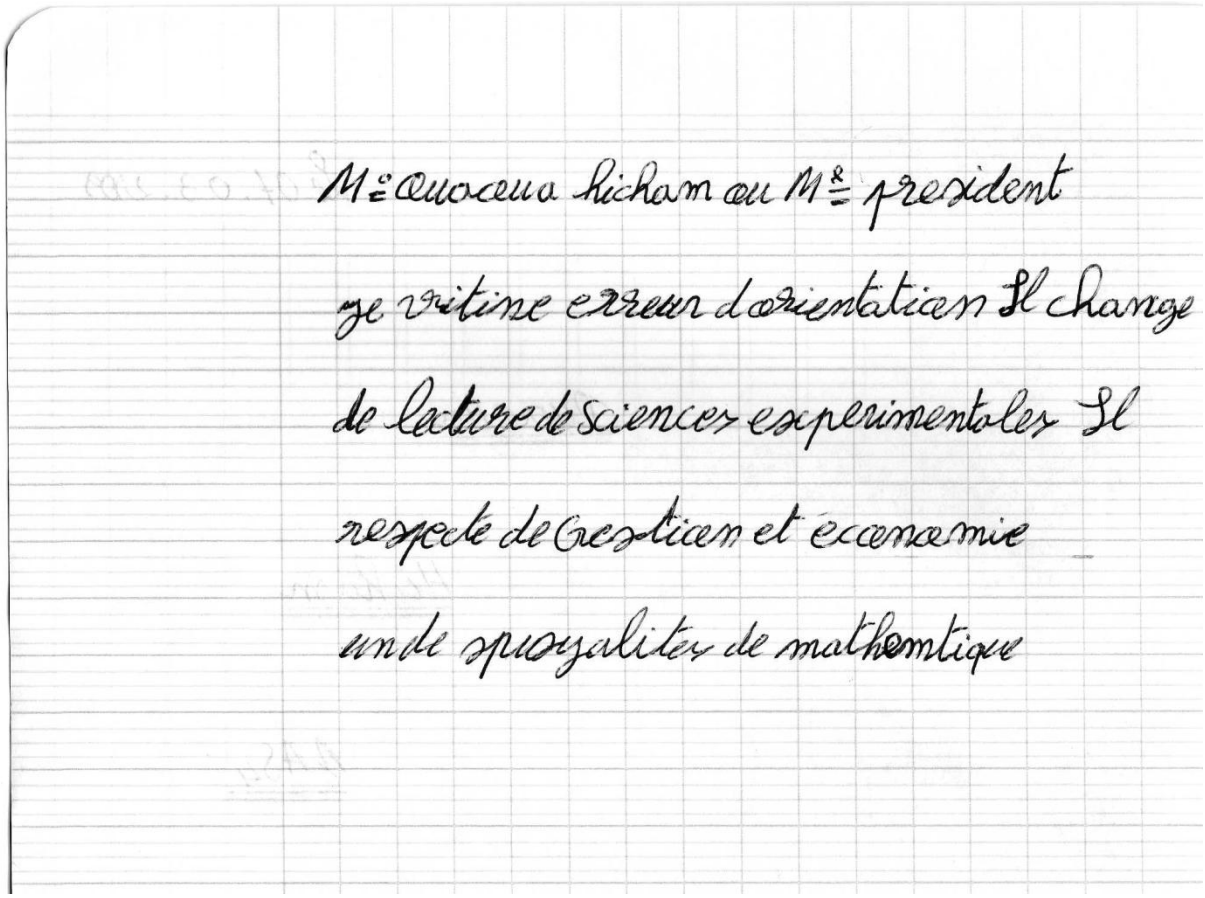
Copie 79

oran le 07 février 2009

Demonde avec de

Mr Le président de la commission de recours je [redacted] TIOUCHE CIFE oline 1SSU choiser sciences expérimentales je vous demonder avec de sciences expérimentales pour de ss (lyceé) Mr Le présidente je ~~suis pas caxamble~~ si

Copie 80



Mr Ouaoua hicham ou Mr president

je vitine erreur d'orientation Il change

de lecture de sciences experimentales Il

respecte de Gestion et économie

un de spusyalites de mathemtique

Le Kankra 28-08-2008

L'élève Fouzi el Akhdari
Lycée Kankra ; Skikda

Monsieur le président
de la commission

objet : recours pour être rétabli

Monsieur le président de la
commission

J'ai été victime d'un erreur d'orientation, on choisi dans ma fiche de vœux n'a pas respecté et on m'a orienté dans une filière qui ne me convient pas malgré ma bonne moyenne principale des sciences, j'aime de ~~la fisique~~ la fisique,

Copie 82

Skikda le : 08/03/2005.

Monsieur : belmokhtar Abderahmène
rue : Begoure Mohamed

Monsieur : le président de la commission de recours.

objet : recours de changer un autre filière.

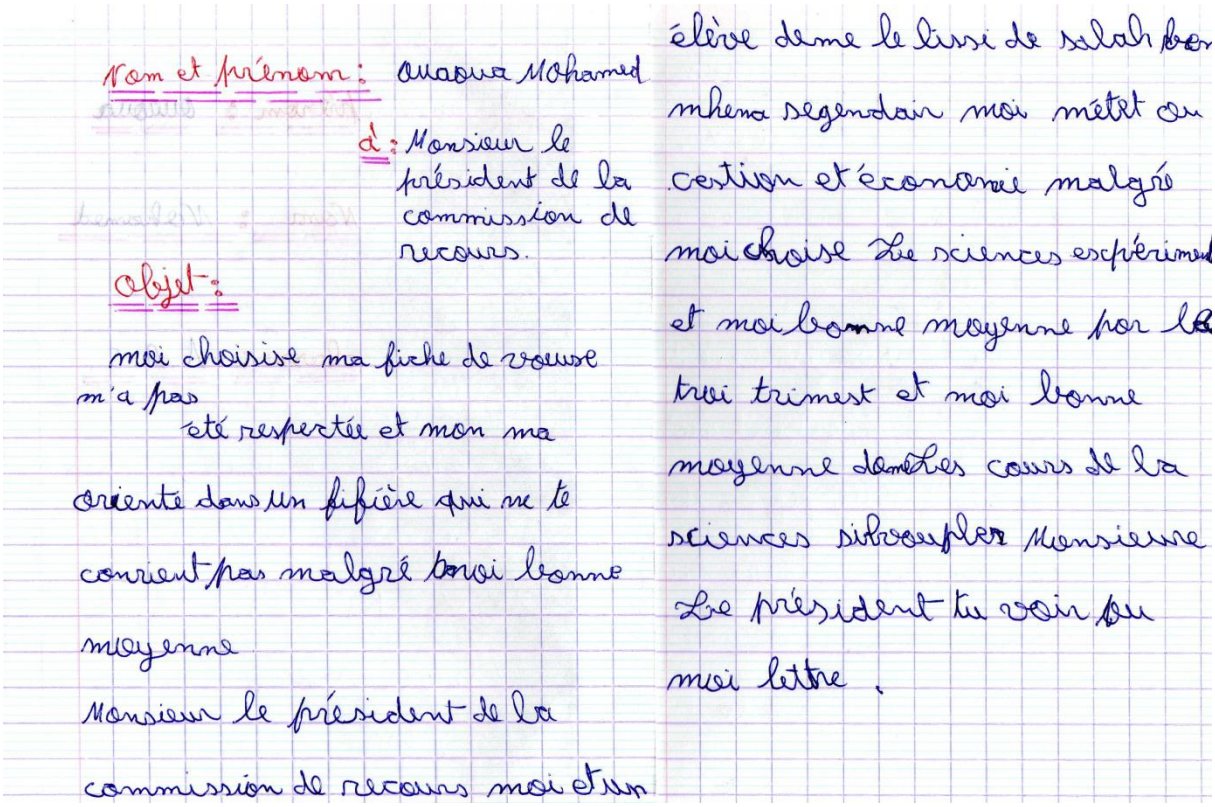
- Monsieur le président -

j'ai un victime d'une erreur d'orientation, j'ai choiser le filière "sciences expérimentales" dans la fiche de vieux, mai ils orienter moi a la filière" Gestion et economie, malgré j'ai un bonne moyenne, je demandez un petite ser

Copie 83

* Je suis Crimad HAROUN vous me demandez dans votre lettre Novelle choisir dans le commission de recours et je suis demandez Gestion et économie par-cque le le commission dans Math technique Il ya dificil et toujer «quatiquoi» caliquoi ze matimatique.

Copie 84



Nom et prénom : Ouaoua Mohamed

à : Monsieur le président de la commission de recours.

Objet :

moi choisise ma fiche de voeuse m'a pas été respectée et mon ma oriente dans un fifière qui ne te conrient pas malgré moi bonne moyenne

Monsieur le président de la commission de recours moi et un élève deme le lissi de salah ben mhena segendair moi métet ou cestion et économie malgré moi choise Le sciences expérimen et moi bonne moyenne por le troi trimest et moi bonne moyenne dame Les cours de la sciences silvoupler Monsieure Le président tu voir ou moi lettre.

Copie 85

Le 07/03/09

à M= le president de
la commission de recours.

M= le president je refuse
la orientation pour Gestion et
économie . parceque je demande
le Sciences expérumentales et
le moyenne pour moi bonne
moyenne.

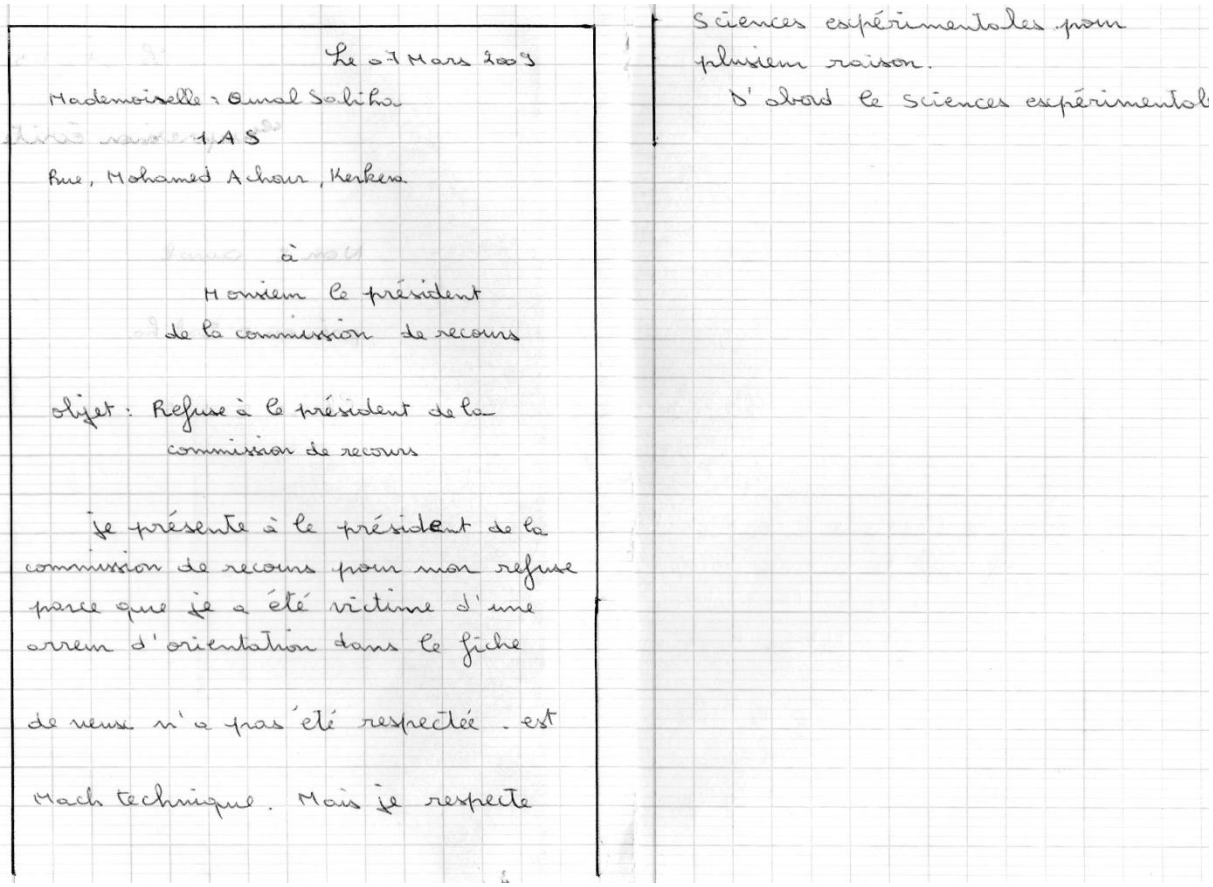
Copie 86

07 / 03 / 2009

à M° le président de la commission de recours

M le président je refuse d'orientation pour Math technique parce que j'aime et je demandé le Gestions et économie parce que les note pour le Gestions et économie bien et bonne reséltat

Copie 87



Le 07 Mars 2009

Mademoiselle : Omal Saliha

1 A S

Rue, Mohamed Achour, Kerkera

à

Monsieur le président
de la commission de recours

objet : Refuse à le président de la
commission de recours

je présente à le président de la commission de recours pour mon refuse parce que je a été victime d'une arreur d'orientation dans le fiche

de veux n'a pas été respectée . est

Mach technique. Mais je respecte

Sciences expérimentales pour plusieur raison.

D'abord le sciences expérimentale

Copie 88

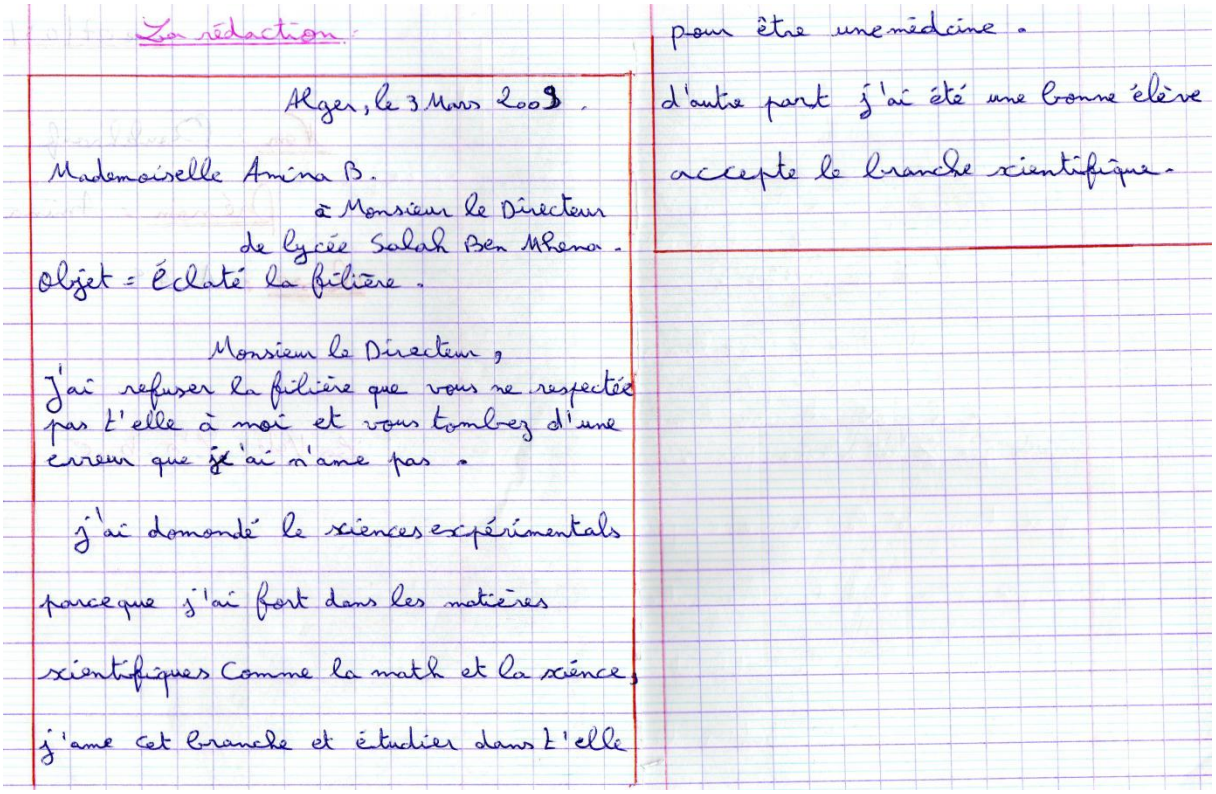
Mademoiselle Rahma B.

à Monsieur Le Directeur

Je suis été victime d'une erreur d'orientation. moi je préfère filière Sciences expérimentales mai vite déçus, vous passage moi Gestion et économie, est je décide envoyer lettre ouvert, je souhaiter Annuler le faute de filière passage et souhaiter riponse possitif parceque jé aime ~~po~~ beaucoup le Sciences expérimentales et je aime être dans le future ~~m~~ midcine ~~our~~ et fore de Sciences, technique et mikanig.

Bu

Copie 89



La rédaction :

Alger, le 3 Mars 2003.

Mademoiselle Amina B.

à Monsieur le Directeur

de lycée Salah Ben Mhena.

Objet : Éclaté la filière.

Monsieur le Directeur,

j'ai refuser la filière que vous ne respectée pas t'elle à moi et vous tombez d'une erreur que ~~je~~ j'ai n'ame pas.

j'ai domondé le xiences expérimentals porceque j'ai fort dans les matières xientifiques comme la math et la xience, j'ame cet branche et étudier dans t'elle pour être une médcine.

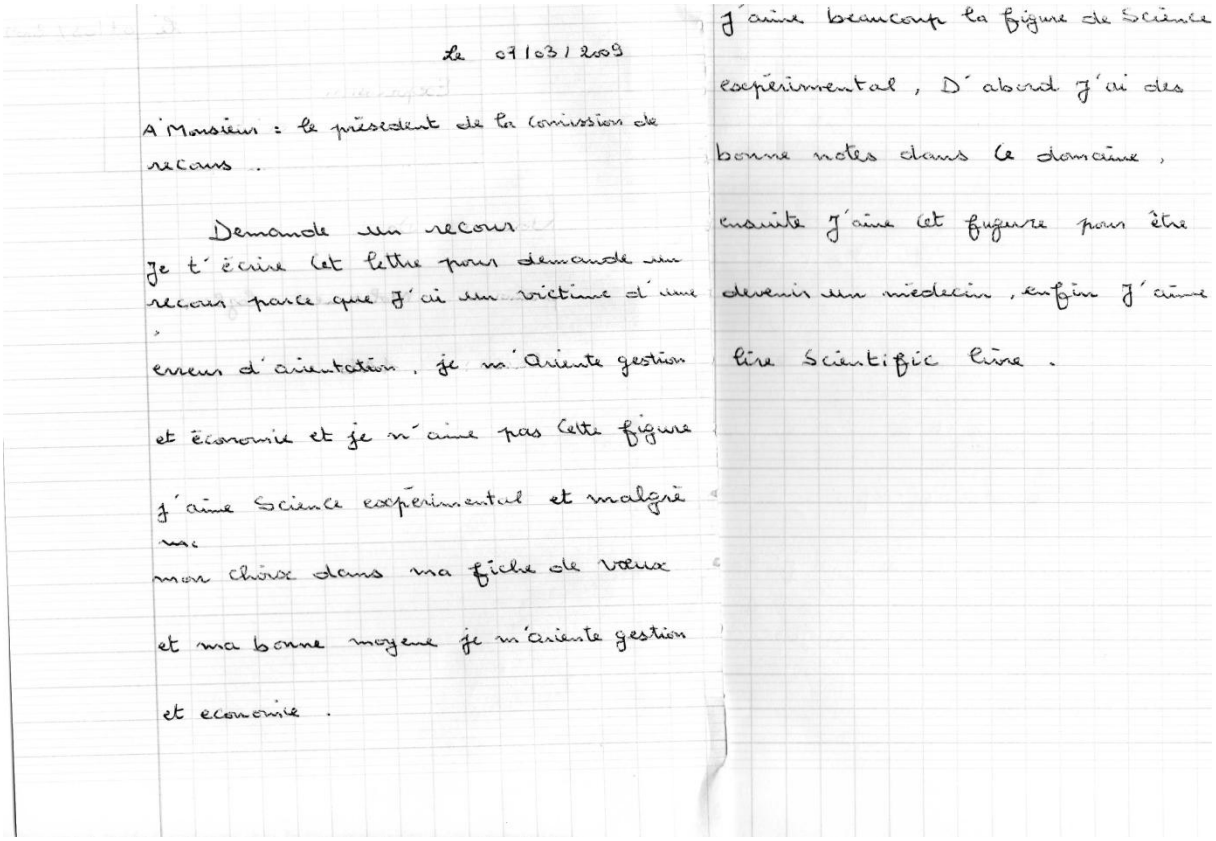
d'autre part j'ai été une bonne élève accepte le branche xientifique.

Copie 90

à Monsieur le président
de la commission :

je choix dans ma fiche de mon n'a
par été respectée pour orienté dans
une filière math technique.
je vous choisi orienté annonces malgré
comme moyenne de ~~S~~. Sciences
~~esc~~
escpérimentals filière si il vo plaier
per ce que

Copie 91



Le 07/03/2009

A Monsieur : le président de la comission de recours .

Demande un recour

Je t'écrire cet lettre pour demande un recour parce que j'ai un victime d'une erreur d'orientation . je m'oriente gestion et économie et je n'aime pas cette figure j'aime Science expérimental et malgré mes mon choix dans ma fiche de vœux et ma bonne moyene je m'oriente gestion et economie .

j'aime beaucoup la figure de Science expérimental , D'abord j'ai des bonne notes dans le domaine , ensuite j'aime cet figure pour être devenir un médecin , enfin j'aime lire Scientific line .

Copie 92

Boulama Ismaïl Le 08/03/09

Le président de la Commission

Monsieur le président de la commission

pourquoi vous envoyez a la bronche

lettre. je suis choisi dans ta fiche de

vaux la bronche sience mais m'pas

été respecté t'a orienté dans une

fiche qui ne te conrente pas malgré

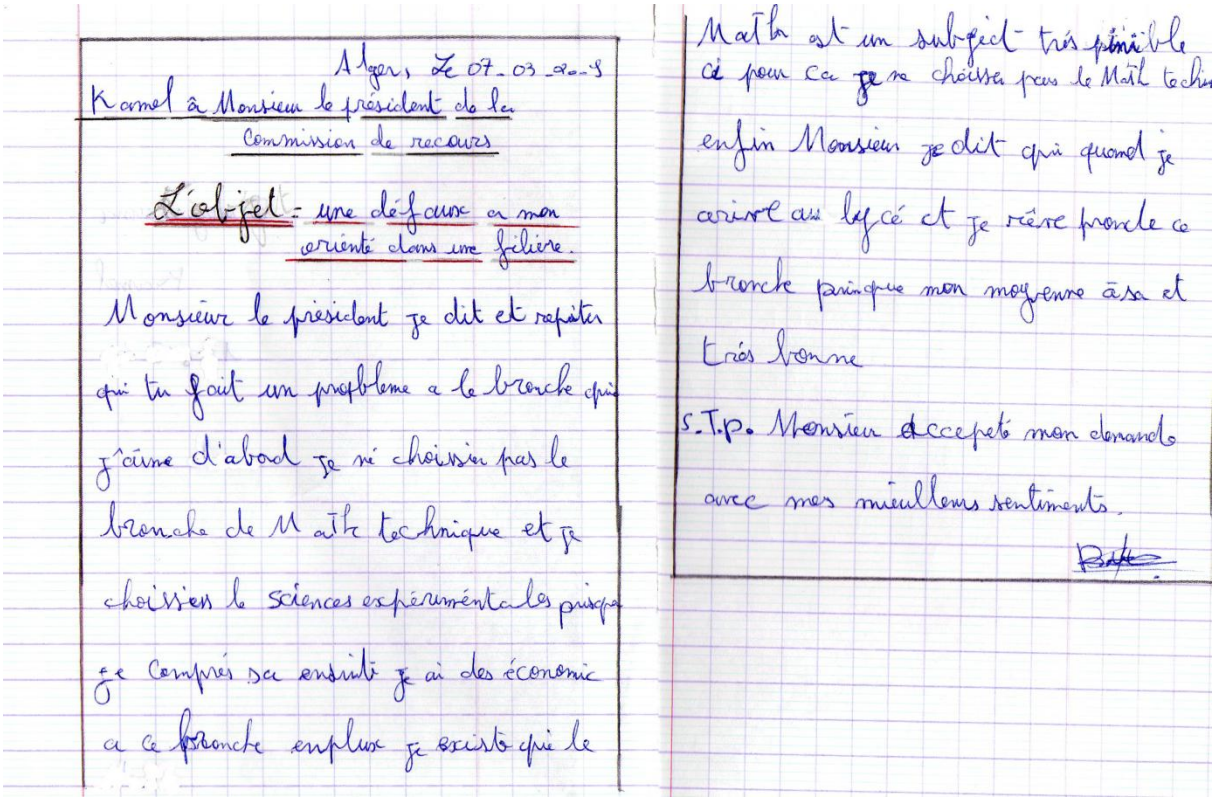
ta bonne moyene. je suis me

Continer avec sa perceque ne

Comprimons pas la langue ingliche

B. Ismaïl. 8/3/09

Copie 93



Alger, Le 07-03-2019

Kamel à Monsieur le président de la Commission de recours

L'objet : une défause a mon orienté dans une filière.

Monsieur le président je dit et repéter qui tu fait un problème a le bronche qui j'aime d'abord je ne choisier pas le bronche de Math technique et je choisiers le sciences expérimentales puisque je comprés sa ensuite je ai des économie a ce bronche enplus je existe que le Math est un subject très pénible ci pour ca je ne choisier pas le Math techn

enfin Monsieur je dit qui quand je arive au lycé et je rêve pronde ce bronche puisque mon moyenne à sa et très bonne

S.T.P. Monsieur accepté mon demande avec mes mieulleurs sentiments.

[signature]

Copie 94

Le 07-03-2009

Monsieurs le pasidont

Sabah.

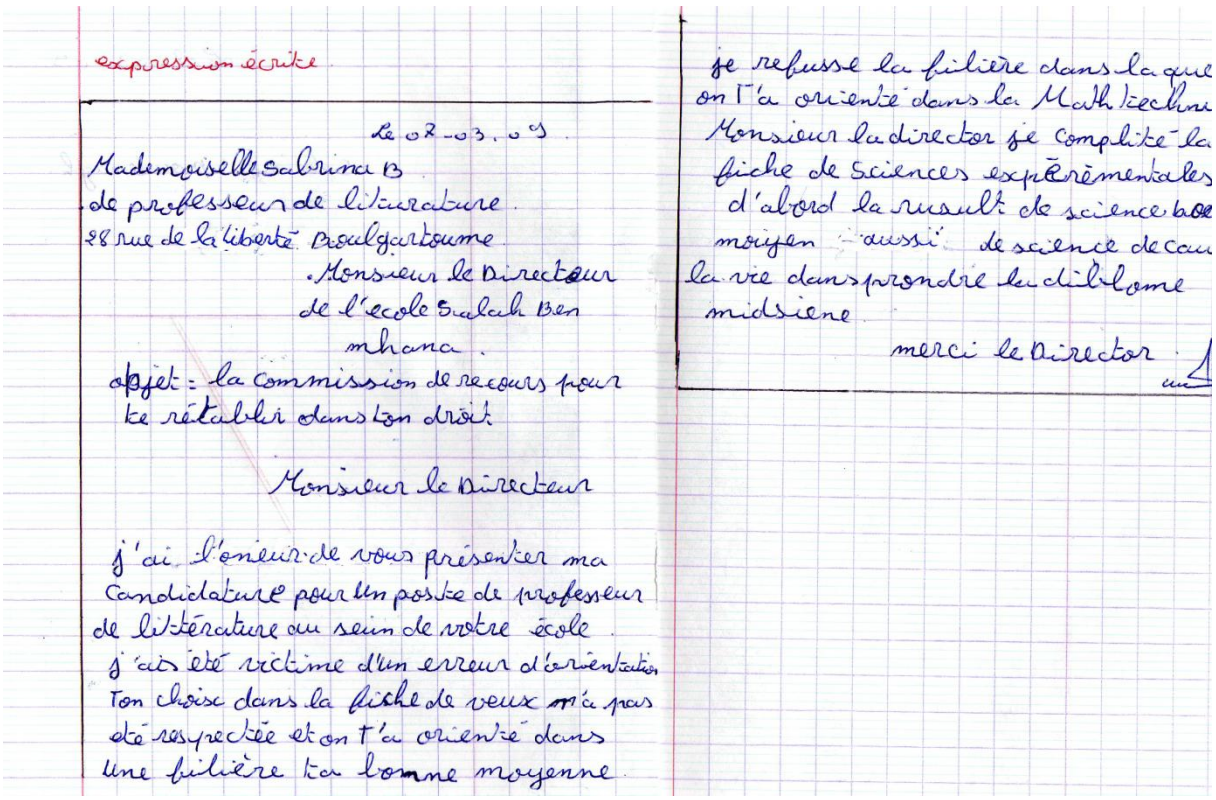
Sahli

1 ASS5.

Bon jour M. le président

Tu as été victime d'une erreur d'orientation
sur le lettre de recours pour te jas retablir dans to dout..
- je suis Math

Copie 95



expression écrite

Le 07-03-09

Mademoiselle Sabrina B
de professeur de litterature
28 rue de la liberté Boulgartoume

Monsieur le Directeur
de l'ecole Salah Ben
mhana

objet : la commission de recours pour
te rétablir dans ton droit

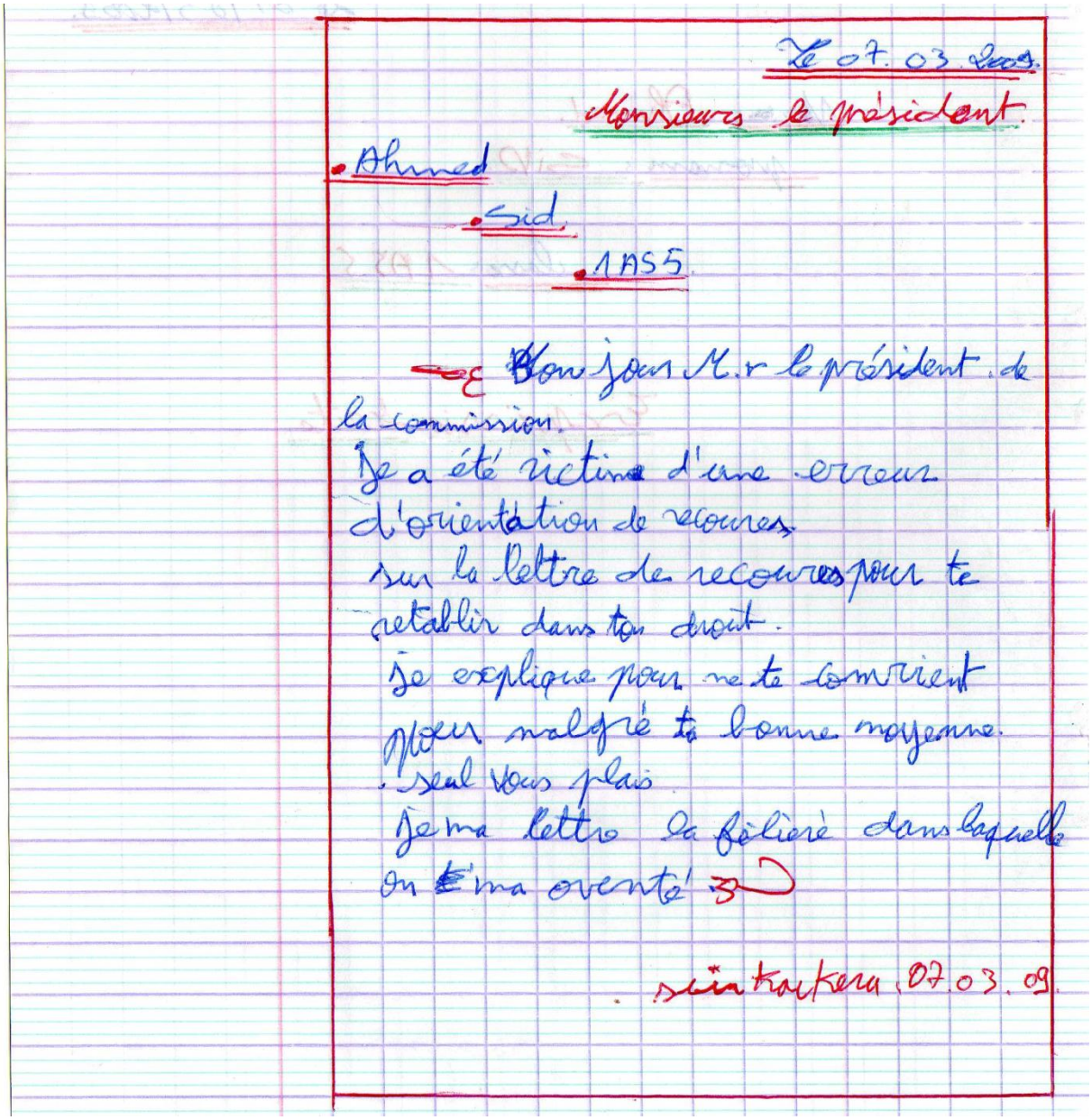
Monsieur le Directeur

j'ai l'oneur de vous présenter ma
candidature pour un poste de professeur
de littérature au sein de votre école.
j'ais été victime d'un erreur d'orientation
Ton choix dans la fiche de veux m'a pas
été respectée et on t'a orienté dans
une filière ta bonne moyenne.

je refusse la filière dans la que
on t'a orienté dans la Math techni
Monsieur la director je complité la
fiche de sciences expérèmentales
d'abord la rusult de science bo
moyen aussi de science de cau
la vie dans prondre la diblome
midsiene

merci le Director

Copie 96



Le 07.03.2009.

Monsieurs le président.

• Ahmed

• Sid.

• 1AS5.

Bonjour M.r le président de la commission.

Je a été victime d'une erreur d'orientation de recoures sur la lettre de recoures pour te retablir dans ton droit.

Je explique pour ne te convient pour malgré ta bonne moyenne.

seul vous plais

Je ma lettre la filière dans laquelle on ma oventé

sidi kaikera 07.03.09

Copie 97

Monsieur le président, mon choix c'est gestion économie n'a pas été respectée, et j'ai orienté dans math technique malgré mois j'ai une Bonne moyenne.

donc, je demande pour changer moi à gestion économie

.ton élève B-lich Hocine

Copie 98

Kerkera le 1

Mademoisell Rima B 7/3/2009

ai

objet : pour te rétablir dans ton droit

Monsieur le président

J'ai l'honneur Monsieur le president
le la commission une lettre adressée
la filière de recours gestion et économie
Annoncer ton choix Math technique
J'ai l'honneur l president
Dans l'attente d'une réponse favorable
je vous prie d'agréer Monsieur
le présieur mes salutations distinguées

R. B.

Copie 99

Expréssion écrité

Alger le 07/03/2009.

Cher Monsieur le président de la commission de recours.

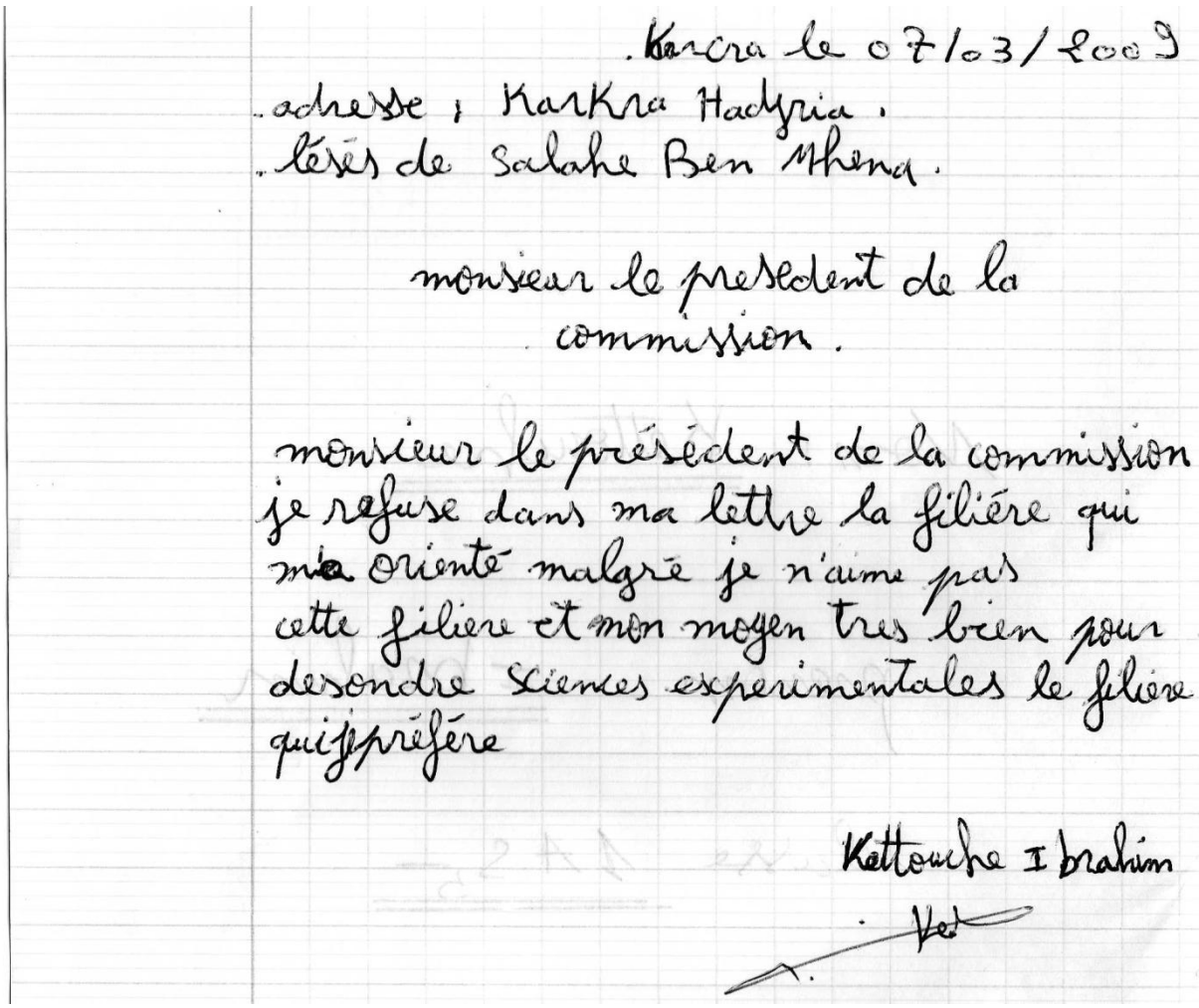
Je vous écrire cette lettre pour je retablir dans mon droit.

J'ai été victime une eureur d'orientation

Je choix Sciences expérimentales, et dans ma fiche de vous n'a pas été respecter et on m'a orienté dans une filière qui ne me convients pas malgré ma bonne moyenne.

votre ancien élève. B. Farid.

Copie 100



Karcra le 07/03/2009

adresse : Karkra Hadjria.

lésés de Salahe Ben Mhena.

monsieur le presedent de la commission.

monsieur le présédent de la commission je refuse dans ma lettre la filiére qui m'a orienté malgré je n'aime pas cette filiere et mon moyen tres bien pour desondre Sciences experimentales le filiére qui je préfére

Kettouche Ibrahim

Résumé

L'objectif du présent mémoire est de démontrer si la pédagogie de projet permet de prendre en charge les différents aspects de la production écrite dans la classe de 1AS. En effet, pour trouver les fondements théoriques de cette

pédagogie nous avons convoqué cinq approches didactiques : traditionnelle, audio-orale, SGAV, cognitive et communicative. Cette consultation nous a permis à distinguer trois approches qui mettent l'apprentissage de l'écrit au centre de leurs intérêts. Ce sont les approches traditionnelle, cognitive et communicative.

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

Cependant, la partie expérimentale révèle une contradiction dans les résultats de recherche. En effet, l'analyse du nouveau programme et du manuel scolaire de 1AS révèle une possibilité de s'améliorer en expression écrite .

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

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

Les mots clés

acquisition

approche cognitive

approche communicative

approche par les compétences

apprentissage

compétence scripturales

évaluation

processus rédactionnel

production écrite

Summary

The aim of the subject research is to show if the project pedagogy allow to undertake the various aspects of the writting production in the first secondary school class. Therefore, in order to show the origin of the theary basis of this pedagogy, we have invocket the five following approaches : traditional, audio-oral, global structural audio visual , cognitive and communicative. This survey led us to distinguish three approaches that focus on writing learning. Those approches are the traditionnel, cognitive and communicative approaches.
The theoric aspect of the project pedagogy and the approach by competence show the existance of tight links with the three views mentionned above. In other words, with this concept newly introduced in education system, the pupil will be able to easily produce various types of writing.
However, the experimental part presents a contradiction in the reseaches results. In fact, the new programme and the school manual analysis, reveals a possibility to improve in written expression.
But, the writing production survey indicate, that the learners do not improve. There is a discrepancy between the aims expected by the Ministry of national education in the scape of the project pedagogy and the actual writing of pupils. This situation led us to look for the real reasons of this writing failure. Is it due to the pupils who pass to the secondary school without any linguistic basis that allows them to write efficiently?or is it due to the teachers who do not master yet the conception of learning.

key words

acquisition

cognitive approach

communicative approach

competence approach

learning

writing competence

evaluation

writing process

written production

خلاصـــــــة:

الهدف من عملنا الحالي هو البرهنة فيما إذا كانت بيداغوجية المشروع تسمح بالتكفل بمختلف جوانب الإنتاج الكتابي في السنوات الأولى ثانوي, فمن أجل إيجاد الركائز النظرية لهذه البيداغوجية استدعينا المقاربات التعليمية التالية :

التقليدية, السمعية الشفهية, البنوية العامة للسمعي البصري , المعرفية و التواصلية.

هذا الكشـــف أدّى بنا إلى التمييـز بين المقاربات التي لا تـــولي اهتماما بالتعليـم الكتابـي و التي تضعه في مركز الاهتمام و هي ثلاث: التقليدية , المعرفية و التواصلية .

إن الجانب النظري من بيداغوجية المشروع والمقاربة بالكفاءات قد أظهرت علاقات وطيدة مع وجهات النظر السابقة الذكـــر , بعبارة أخـــرى مع هذا التصور الذي أدخـل حـديثا في المنظومـــة التربوية يصبح الطالب قـادرا على إنتـــاج مختلف النماذج الكتابية بكل يسر .

لكن القسم التجريبي يكشف تناقضا في نتائج البحث لذلك فإن تحليل برنامج كتاب السنة الأولى بيّن إمكانية التحسن في التعبير الكتابي في إطـــار هذه البيداغوجية و بالمقابل فـــان فحص المنتوج الكتابي كشـــف أن المتعلمين لا يتقدمون في هذا الميدان.

إذن هناك عدم توافـــق بين الأهـــداف المقصودة من طـــرف وزارة التربيـــة الوطنية في إطار بيداغوجية المشاريع و الحقيقة العملية في كتابات الطلبة , هذه الوضعية أدّت بنا إلى التساؤل مرة أخرى حول حقيقة هذا الفشل الكتابي هل يتعلق الأمر بالمتعلمين الذين يلتحقون بالثانويات بـــدون رصيد لـــغوي كاف يسمح لهم بالكتابة بيسر و سهولة ؟ وإما بالمعلمين الذين لا يتحكمون حتى الساعة في هذه التقنية التعليمية ؟

الكـلمات المفـــاتيح:

- التحصـيل
- المقاربة المعرفية
- المقاربة بالتواصل
- المقاربة بالكفاءات
- التـــعلم
- الكفاءات الكتابية
- التقويـــم
- السيرورة الكتابية
- الانتاج الكتابي