

République Algérienne Démocratique et Populaire

Université Laarbi BEN M'HIDI Oum Elbouaghi

Faculté des lettres et des langues

Département de la littérature et la langue française



Thèse de doctorat ès science

Pour l'obtention du diplôme de doctorat du français

Spécialité : Didactique des langues

Présentée et soutenue publiquement par :

Hacina MEZDAOUT

Titre :

De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ?

Cas des apprenants de la première année moyenne du collège Ali BEDGHIOU Khenchela.

Tome-1-

Directeur de thèse :

Pr. Gaouaou MANAA

Le jury :

Dr. Yacine DERRADJI	Pr. Université Mentouri – Constantine-	Président
Dr. Gaouaou MANAA	Pr. Centre universitaire de Barika	Rapporteur
Dr. Abdelouaheb DAKHIA	Pr. Université Mohamed KHIDHER- Biskra-	Examineur
Dr. Noureddine BAHOU	Pr. Université 8 mai 1945- Guelma-	Examineur
Dr. M'hand AMOUDEN	MC (A). Université A. MIRA –Bejaia-	Examineur

Année universitaire : 2017-2018

**De la théorie à la pratique, quelles stratégies
pour développer la compétence scripturale des
apprenants du FLE ?**

**Cas des apprenants de la première année du collège Ali
BEDGHIOU –KHENCHELA.**

- Tome 1 -

Remerciement

Le travail présenté dans cette thèse de doctorat est avant tout le fruit d'un parcours qui a été rendu possible grâce au concours de nombreuses personnes à qui je tiens à adresser toute ma reconnaissance et ma gratitude :

Pour ses précieux conseils et pour son soutien durant ces années, je tiens à remercier très chaleureusement mon directeur de recherche monsieur Manaa GAOUAOU.

Un grand merci également aux membres de mon jury, Messieurs Yacine DERRADJI, Nouredine BAHLOUL, M'hand AMOUDEN, Abdelouaheb DHAKHIA d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie aussi la directrice du collège Ali BEDGIOU et mon amie l'enseignante Mekkia CHERGUI qui m'a ouvert la porte de sa classe en toute confiance. Un très grand merci aussi aux élèves de la première année moyenne, sans lesquels ce travail n'aurait été possible.

Je remercie enfin ma famille et plus particulièrement mes chers parents, dont la présence a été plus que précieuse pour moi. Leurs prières, leur confiance et leur soutien sans faille ont très largement participé à la réussite de ce travail.

Je remercie mes amies Ghania YAHIA et Djalila BOUCHEMAL pour tous les joyeux moments qu'on a passés ensemble.

Dédicace

*A mes chers parents, à mon marie Nacereddine et
à mes enfants : Nourcine et Mouhammed.*

Sommaire

Remerciement.....	3
Dédicace.....	4
Sommaire.....	6
Introduction générale.....	9
Première partie : Le projet de la recherche	
Chapitre I : Parcours historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères.....	18
Chapitre II : Les nouvelles lectures du CECRL et les démarches opérationnelles de son approche actionnelle.....	90
Chapitre III : La compétence scripturale : Ecrire selon la démarche communic' actionnelle	144
La deuxième partie : La recherche	
Chapitre IV : Transposition de l'écrit : Quelles représentations et quel impact ?.....	207
Chapitre V : Méthodologie La démarche communic' actionnelle dans sa pratique en classe du FLE.....	287
Conclusion générale.....	398
Table des matières.....	398
Annexes -1-	411
Références bibliographiques et sitographiques.....	421

Einstein a écrit dans une lettre à son fils de 11 ans :

« C'est comme ça qu'on apprend le mieux, quand on fait quelque chose avec tellement de plaisir qu'on ne voit pas le temps passer.

Introduction Générale

La présente thèse est le fruit d'un travail de réflexion, d'enquête et d'analyse qui porte sur l'une des thématiques les plus en actualité en didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et notamment dans les milieux scolaires de l'Algérie.

L'enseignement du FLE, tant dans le primaire que dans le moyen, est actuellement très focalisé sur l'enseignement de l'orthographe, la grammaire, le lexique et la conjugaison, au dépend de la compréhension et la production orale et écrite. Après plusieurs années d'apprentissage de l'écrit, les apprenants éprouvent des difficultés (Trouver les idées, construire des phrases correctes, produire un texte cohérent et bien structuré, remettre un texte bien présenté, remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué, répondre correctement à la consigne par écrit, utiliser le vocabulaire adéquat) à rédiger des textes corrects et de genres variés.

Emergence du questionnement

« Mais pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ? Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée, parce que non relié à un usage opérationnel. On apprend, pensent-ils, pour apprendre, pas forcément pour faire ou pour analyser avec ce que l'on sait. [...] La connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences. » (M. Develay, 1996, p. 88).

Au fil de cinq ans d'enseignement du FLE au collège, force est de constater qu'il répond à une l'urgence de rendre les apprenants capables de réemployer des compétences acquises ou en cours d'acquisition uniquement à la correction des exercices et des devoirs. (C'est vrai c'est une erreur d'imaginer cet objectif n'a pas lieu d'être en classe car l'apprenant ne possède pas le recul nécessaire pour s'autocorriger si on ne le lui avait pas appris). Seulement

un très peu nombre d'eux peut rédiger quelques phrases ou de courts paragraphes.

Les activités proposées en classe semblent ennuyeuses et dépourvues de sens pour les apprenants car, elles n'assurent pas de vraies situations d'apprentissage-usage de la langue cible. Malgré toutes les instructions des approches par compétences qui prônent l'autonomie, les apprenants ne sont pas impliqués dans leur apprentissage.

Cependant, c'est dans le sillage de la main à la pâte, en réalisant eux-mêmes des tâches (préparer une fête d'anniversaire, faire une réservation d'hôtel, réaliser une petite exposition sur un évènement historique, etc.), en confectionnant des objets (confectionner une carte d'invitation, une affiche publicitaire, etc.) que les apprenants manifestaient des signes d'intérêt, de curiosité et de plaisir. Différents paramètres notamment psychologiques puisqu'il s'agit de la motivation, l'intérêt et le plaisir, sont donc à prendre en compte afin d'améliorer l'enseignement / apprentissage du FLE en général et de l'écriture en particulier.

Dans ce travail et à partir des constats précédents, nous nous intéresserons à une approche qui a vu le jour en Europe en 2001, c'est l'approche actionnelle. Proposée par le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), elle a pour but de rendre l'apprenant-usager de la langue, un acteur social qui effectue des actions réelles et non des simulations. Ce nouveau concept est lié au sens que l'on a accordé à l'espace de la classe où se déroulent toutes les activités d'enseignement / apprentissage. La classe est considérée comme un milieu social non isolé de la société. Tout ce qui s'y déroule relève de l'acte social et spécialisant, on y apprend la langue d'usage, la/les cultures, les valeurs et toutes sortes de savoirs ce qui permet aux apprenants d'interagir avec son environnement proche.

Suite aux plusieurs lectures du CECRL qui visaient l'éclaircissement de la démarche didactique et des concepts clés qui les sous-tendent, deux nouvelles perspectives sont en train de voir le jour : la perspective co-actionnelle (Christian PUREN) et la perspective communi'actionnelle (Claire BOURGUIGNON). Nous tenterons d'adopter la perspective communic'actionnelle, qui représente selon son auteure une démarche opérationnelle de la logique actionnelle. A travers son unité d'action, cette perspective donne naissance à une situation d'apprentissage-usage en classe de langue. Ceci permet de donner du sens à l'apprentissage, la clé de voûte de la réussite scolaire.

Ce cadre d'apprentissage-usage (comporte des tâches d'apprentissage et actions ou des tâches d'usage) permet aux apprenants d'appliquer un contrôle sur leurs ressources internes et apprennent ce qu'il leur manque pour l'accomplissement de la mission (accompagnées des contraintes) qu'il la propose. C'est en adoptant ce principe fondateur de l'approche communic'actionnelle que l'éducation nationale et la communauté pédagogique pourraient espérer une amélioration des niveaux de compétences des apprenants algériens. Dans ce travail nous nous intéressons au développement de la compétence scripturale en faisant entrer cette perspective en classe du FLE, ceci consiste à inscrire notre étude dans une tradition de la recherche-action.

Appréhender la problématique de l'impact du rapport à l'écrit des enseignants sur celui des apprenants et son rôle sur le développement de la compétence scripturale, nous serons amené à collecter des données utilisées dans notre recherche au moyen d'une enquête sous forme de questionnaires auprès des enseignants de FLE au collège. Le rapport à l'écrit qui se transpose forcément de l'enseignant à l'apprenant sera examiné dans cette thèse, à la lumière du modèle théorique de Chartrand et Blaser qui distinguent quatre dimensions (affectives, axiologiques, praxéologique et conceptuelle).

Le contexte qui vient d'être dressé supra, a pour objectif l'introduction de notre questionnement. De ce fait, nous sommes arrivés à formaliser les interrogations suivantes :

1. **Comment, à travers les différentes situations d'apprentissage-usage, activer une attitude réflexive, porteuse d'une implication de l'apprenant ? L'appropriation de l'écriture aurait-elle vraiment lieu si l'approche adoptée en classe met l'apprenant en situation d'apprentissage-usage ?**
2. **Dans une perspective communic'actionnelle, quelles stratégies permettraient le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant ?**
3. **Comment l'appropriation de la compétence communic'actionnelle pourrait-elle favoriser et soutenir l'appropriation d'autres compétences ?**
4. **Etant donné que le rapport à l'écrit se transpose de l'enseignant à l'apprenant et pourrait être un levier ou un frein pour le développement de la compétence scripturale, quel rapport à l'écrit ont les enseignants du FLE au collègue ?**

Positionnement épistémologique de la chercheuse

Dans ce travail axé sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture et le développement de la compétence scripturale chez les apprenants, nous nous intéressons à la mise à l'essai de l'approche communic'actionnelle en classe du FLE. D'un point de vue épistémologique, étant donné que la perspective communic'actionnelle est issue de la perspective actionnelle, s'inscrire dans une logique constructiviste pour la perspective actionnelle, signifie que la connaissance est préalablement existante, c'est l'homme qui la construit à travers ses observations, ses expériences et ses interactions avec les autres. De plus, l'auteure de cette approche s'est basée d'un côté sur « la démarche de l'investigation » et « le constructivisme » qui prônent l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, et sur le cognitivisme qui privilégie l'étude du

fonctionnement de l'intelligence, aux stratégies permettant l'assimilation, la motivation, la mémorisation et le réemploi des connaissances.

D'un point de vue didactique, nous nous intéressons au développement de la compétence scripturale selon une approche cognitiviste, constructiviste communic'actionnelle, qui favorise l'implication de l'apprenant, suscite sa motivation et déclenche l'envie et la nécessité non seulement de l'apprentissage de nouvelles connaissances, mais aussi l'usage des acquis afin d'accomplir les missions proposées.

Contexte d'intervention

L'écrit joue un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage du FLE, car cette activité représente un des domaines de recherche en didactique de cette langue. Au collège, les apprenants affrontent souvent des situations d'écriture. Ces dernières sont proposées sous différentes configurations : production écrite, synthèse des cours de la compréhension de l'écrit, examen, devoir, etc. L'enseignement du FLE au collège représente la deuxième étape dans le parcours fondamental. Il vise à conforter des pré-requis et à développer des compétences supposées acquises au préalable au primaire. Les types de discours proposés dans le curriculum servent à soutenir ce développement, quant au nombre d'heures consacrées à l'enseignement /apprentissage de cette matière est d'une heure à deux heures à la fin de chaque séquence.

Hypothèses

Dans cette recherche nos hypothèses sont :

L'application de l'approche communic'actionnelle en classe du FLE permet de susciter de l'envie d'écrire et favorise une meilleure mobilisation des ressources lors de cette activité à travers la situation d'apprentissage-usage que cette approche préconise.

La compétence communic'actionnelle en tant que « capacité de mobiliser adéquatement les ressources par le biais des stratégies (communi'actionnelles) afin d'accomplir une mission accompagnées des contraintes. » permet de soutenir le développement de la compétence scripturale.

Les stratégies communic'actionnelles permettent de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants du FLE, en production écrite.

La majorité des enseignants du FLE au collège ne mettent pas l'accent sur l'enseignement de l'écriture et ne savent pas trop comment faire face aux lacunes rencontrées par leurs apprenants.

Objectifs du travail

Dans cette recherche nos objectifs sont :

- Développer la compétence scripturale des apprenants du FLE au collège à travers l'application de la perspective communic'actionnelle.
- Démontrer les apports de la situation d'apprentissage-action assurées par des unités d'action, en termes de motivation et de performance.
- Démontrer que l'appropriation de la compétence communic'actionnelle permet de soutenir l'appropriation d'autres compétences (la compétence scripturale).
- Démontrer l'apport des stratégies communic'actionnelles dans la construction et le développement de cette compétence.

Importance du travail

L'importance de cette recherche se manifeste par les faits suivants :

1. Soumettre l'approche (la perspective communic'actionnelle) à l'analyse sur terrain et à la critique lors de cette expérience ou expérimentation afin de développer la compétence scripturale des apprenants, en élaborant trois unités d'action (réaliser des affiches pour décorer la classe, réparer un livre ancien et organiser une action bénévole pour ramasser des dons aux enfants syriens)
2. La quête des stratégies favorisant le développement de cette compétence.
3. Développer davantage la compétence scripturale chez les apprenants à travers l'appropriation de la compétence communic'actionnelle.
4. Décrire et analyser le rapport à l'écrit des enseignants du FLE au collège afin de proposer des pistes d'intervention qui pourraient améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en général et de l'écriture en particulier.

Le plan du travail

Le plan de notre étude se compose deux parties : le projet de la recherche et la recherche. Nous proposerons un parcours commençant par un aperçu historique des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle proposée par le CECRL comme une théorie (de référence) offrant de nouvelles pistes d'exploitation et permettant un changement des paradigmes dans les dimensions (apprendre, enseigner et apprendre) de l'apprentissage des langues en contexte scolaire.

Ensuite, nous parlerons des relectures actuelles de cet outil qui ont offert de nouvelles perspectives à l'enseignement/apprentissage des langues : ce sera la perspective co-actionnelle et la perspective communic'actionnelle. Ce sera un prétexte pour examiner les notions : co-action, communic'action, l'évaluation, l'unité d'action, etc. Parlant de la perspective communic'actionnelle, nous parlerons des stratégies communic'actionnelles et de leur apport

à l'apprentissage du FLE, ce qui constituera forcément un enjeu pour questionner la question de l'écriture. Nous nous intéresserons en effet à la compétence scripturale selon la démarche communic'actionnelle qui traite cet aspect complexe en rapport intime avec la lecture. Nous traiterons aussi les dimensions culturelles et sociales problématiques pour les apprenants.

Le rapport à l'écrit sera examiné à la lumière des dimensions (affectives, axiologique, praxéologique et conceptuelle) afin de proposer des pistes d'intervention et un accompagnement efficace de l'écrit. Nous verrons ce que représente l'écriture selon le CECR, ses possibilités et ses limites. Nous essaierons, à l'aide de figures et tableaux, d'illustrer nos propos et nos postulats. Les données que l'on va utiliser pour réaliser notre recherche sont collectées au moyen d'une enquête (questionnaire) auprès d'enseignants du FLE au collège. En mettant toute les formes possible et respectant la démarche administrative nécessaire a rendu possible notre approche de collecte, de puisement et d'analyse de ce corpus que nous présentons dans la deuxième partie de ce travail. Ce qui va nous permettre de rendre compte de l'ambition que nous voulons mettre dans ce projet de thèse, ensuite de nous rapprocher des acteurs principaux de la question des rapports à l'écrit et son impact dans le milieu de travail (la classe).

Pour honorer l'effet d'annonce exprimée lors de la première partie, nous ferons appel aux notions et concepts clés de l'approche communic'actionnelle (tâche complexe, unité d'action, grille d'évaluation critériée) pour proposer trois unités d'action bien menées selon la logique de cette perspective. Au regard des résultats et observations obtenus, cela nous permettra de vérifier nos hypothèses.

Chapitre I

Parcours historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

I.1. Parcours historique des méthodes de l'enseignement des langues étrangères

En mettant à l'essai une nouvelle approche en classe du FLE, on ne pouvait guère faire l'impasse sur l'aspect historique de l'évolution des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Sans vouloir nous attarder sur l'épistémologie des méthodes en tant que phénomènes et faits ayant un ancrage dans l'histoire de la pensée didactique, il nous a semblé indispensable de présenter une sorte d'aperçu sur l'évolution des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues afin de comprendre les principes qui caractérisent et régissent chaque méthodologie, identifier, à l'aide de repères scientifiques et contextuel, ses lieux de réminiscence, ses ambitions et ses objectifs. Tel un fait proprement historique, toute nouvelle méthodologie s'inscrit dans une histoire continue et en rupture.

I.1.1. La méthodologie traditionnelle

Appelée également : la méthodologie grammaire-traduction. Elle a été utilisée au départ à la fin du XVI^e siècle, pour enseigner les langues mortes comme le grec et le latin, et au courant du XX^e siècle elle a été utilisée pour enseigner les langues vivantes. L'apprenant, selon la méthodologie traditionnelle (désormais siglée « la MT ») doit appliquer les règles grammaticales dont il a apprises pour traduire des textes littéraires en sa langue maternelle. La MT a privilégié l'écrit mais elle n'a pas donné une base solide à son apprentissage. Cette approche a été vivement critiquée parce qu'elle ne prépare pas des apprentis-scripteurs compétents mais, elle sert à préparer de bons traducteurs de textes littéraires.

I.1.2. La méthodologie naturelle

La méthodologie naturelle (désormais siglée « la MN ») a coexisté avec la méthode précédente (fin de 19^{ème} siècle). Célestin FREINET qui a été contre le modèle traditionnel appliqué à l'école qui l'a appelé : « *la scolastique* », il

a prôné l'enseignement de l'oral car, selon lui, on apprend les langues pour pouvoir communiquer avec les autres.

La MN permet à l'apprenant de participer à son apprentissage par : un principe de l'expérimentation ou le tâtonnement expérimental. Elle peut être considérée comme la première méthodologie à avoir donné la primauté au « *sens* » sur « *la forme* ».

Cette approche est fondée sur l'idée que la langue doit être apprise d'une façon naturelle comme la façon selon laquelle l'enfant apprend sa langue maternelle. Les textes-supports doivent être choisis en fonction de la motivation et le désir des apprenants et leurs centres d'intérêt, la traduction est interdite, une centration sur les activités qui favorisent l'utilisation de la langue orale et l'écoute (les activités prédominantes). La MN a été critiquée à cause de sa complexité et la difficulté de sa mise en œuvre sur le terrain.

1.1.3. La méthode directe

La méthode directe (désormais siglée « la MD ») est considérée comme la première méthode conçue spécialement pour l'enseignement des langues vivantes, elle résulte de l'opposition des deux méthodologies précédentes.

La MD a connu un grand développement au début du XX^e, elle prône l'enseignement directe de la langue cible sans passer ni à la traduction, ni à la grammaire. La traduction est interdite mais, il n'y a pas une méthode précise : des simulations de situations de communication de la vie quotidienne (chez le coiffeur, chez le dentiste, à la mairie, etc.) à partir desquelles un système de question-réponse entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants (des conversations en langue cible) auront lieu. Quant à l'enseignement de l'écrit se limite à la maîtrise du code linguistique et de l'orthographe. De ce fait, l'apprenant écrit ce qu'il sait dire oralement (une langue

orale structurée). L'enseignement de la grammaire est implicite. Le vocabulaire est enseigné et expliqué à l'aide des images ou des objets réels pour ne pas passer à la traduction.

En 1902, cette méthode a été imposée en France par les instructions officielles ce qui a poussé Christian PUREN de la nommer : « le coup d'état pédagogique de 1902 ».

1.1.4. La méthode active

Face au refus de la part des enseignants à la méthodologie directe qui leur a été imposée, une décision a été prise de mettre un compromis entre le modèle traditionnel et le modèle moderne. Cette décision a donné naissance à la méthodologie active en 1920 (désormais siglée « la MA »).

Cette méthodologie a été appelée encore « *la méthode mixte* » ou la « *la méthode éclectique* » par le fait qu'elle représente un mélange entre quelques idées de la méthodologie traditionnelle et d'autres de la méthodologie directe.

La traduction en langue maternelle est autorisée, un enseignement /apprentissage basé sur trois objectifs principaux : formatif, culturel et pratique, c'est-à-dire, non seulement le retour à la forme et à la grammaire est préconisé pour enseigner l'écrit, mais aussi la réhabilitation de l'oral. De plus, la MA a essayé de donner plus d'importance à l'intégration de l'enseignement de la culture de la langue étrangère cible dans les pratiques enseignantes quotidiennes.

Malgré cette intention de changement et ces tentatives de simplification de la complexité de la MD, elle a été longuement critiquée vue sa complexité.

1.1.5. La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie est née au cours de la deuxième guerre mondiale suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement les soldats à parler d'autres langues que l'anglais. C'est pour cette raison qu'elle a été nommée : « *la méthode de l'armée* ». Elle repose sur la linguistique structurale et le courant behavioriste.

L'apprentissage d'une langue selon la méthode audio-orale (désormais siglée « la MAO ») consiste à l'acquisition des structures linguistiques par le principe de la répétition et des automatismes. Il représente un comportement observable conditionné qui se base sur la fameuse formule du béhaviorisme : *stimulus-réponse-renforcement*.

La MAO a donné la primauté à l'oral qui a été enseigné à l'aide des supports audiovisuels, des enregistrements et des dialogues situés et répétés de manière intensive pour assurer la bonne mémorisation. Cette approche n'a pas négligé l'écrit, mais les activités d'écriture proposées ne sont pas satisfaisantes pour atteindre l'autonomie à l'écrit souhaitée (il n'y a pas un véritable enseignement qui peut assurer la construction d'une compétence scripturale chez les apprenants).

1.1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais siglée « la S.G.A.V ») est apparue en France à la fin des années 1950. Son principe est l'intégration de l'image et du son dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cette méthodologie s'est constituée après la seconde guerre mondiale, d'une part, en réaction contre la domination de la langue anglaise qui est devenue la langue de la communication internationale, et d'une autre part, pour faciliter et accélérer l'enseignement/apprentissage de la langue française au sein des colonies.

La méthodologie SGAV repose sur les principes du structuralisme et celles du béhaviorisme. Elle donne la primauté à l'oral pour communiquer avec les autres, dans différentes situations. Quant à l'enseignement de la grammaire, il se fait de manière implicite.

La leçon selon la méthodologie SGAV, doit être présentée en cinq phases comme suit : la présentation du dialogue, l'explication, la répétition, l'exploitation et la transposition. A l'aide de ce qui est appelé : le français fondamental (le premier degré 1475 mots et le deuxième degré 1609 mots) une première étape de l'apprentissage de la langue est assurée, une raison pour laquelle, la SGAV a été critiquée car l'apprentissage de la langue est réduit à un nombre limité de mots et de situations de communication. De plus, les leçons exigent des supports qui coûtent cher, un nombre restreint d'apprenants, des classes bien équipées, etc.

1.1.7.L'approche communicative

L'approche communicative est née au milieu des années 1970, en réaction contre les méthodologies audio-orales et audio-visuelles qui ont été beaucoup critiquées à cause de leurs incohérences : des cours ne sont pas appropriés aux apprenants d'un niveau précoce, un vocabulaire présenté sous forme de listes de mots, des enregistrements ou des visionnages d'un niveau assez soutenu, pour apprendre par imitation les différentes structures de la langues cible, etc.

Pour mettre la lumière sur l'approche communicative (désormais siglée « l'AC ») il sera important de parler de son évolution qui a été marquée par trois phases :

I.1.7.1.L'approche notionnelle-fonctionnelle

Elle a été élaborée par le conseil de l'Europe dans les années 1970. Selon cette approche la langue est découpée en une liste de notions et de fonctions choisies selon les besoins et les attentes des apprenants (selon le niveau seuil défini par le conseil de l'Europe).

Malgré les nouveautés que cette approche a apportées à l'enseignement des langues elle a été beaucoup critiquée par les didacticiens car, elle a limité l'enseignement/apprentissage de la langue à l'apprentissage des listes de vocabulaire et à des structures à imiter. Elle a donné la priorité à l'oral au détriment de l'écrit et de la grammaire.

I.1.7.2.L'approche communicative

Elle a été revue et corrigée dans les années 1990, avec de nouvelles idées sur l'écrit, la grammaire et l'apprenant. Cette approche est centrée sur l'apprenant en tant qu'un acteur autonome de son apprentissage de la langue étrangère. Les cours élaborés selon l'AC doivent prendre en considération le vécu quotidien de l'apprenant et cibler la culture de cette langue à travers : « *le document authentique* », cet outil aide l'enseignant à la préparation et à la présentation des situations proches du réel en classe, pour que l'apprenant soit prêt à la communication dans un milieu extrascolaire en utilisant la langue cible.

La maîtrise des quatre compétences suivantes est l'un des objectifs de l'AC : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

I.1.7.3.L'approche actionnelle

L'approche actionnelle (désormais siglée « la PA ») est le résultat des travaux menés par des linguistes et des chercheurs. Elle est considérée comme une prolongation de l'AC. Cette approche considère l'usager et l'apprenant de la langue comme des acteurs sociaux, actifs et solidaires ayant des tâches

à accomplir dans un contexte donné. Nous allons parler ci-après de cette nouvelle perspective en détail.

1.1.8. Les principes fondamentaux de l'AC

L'AC a pour objectif de faciliter la communication en langue étrangère, pour le faire, il est important de développer : « la compétence communicative ». Communiquer selon l'AC ne consiste pas seulement à la maîtrise du code linguistique mais aussi, au bon réemploi de ce qu'on a appris dans de différentes situations.

« Que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective le sens réside d'avantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par le locuteur. » (Sophie MOIRAND cité par J-P Cuq et I. Gruca, 1982 :246)

L'AC avec sa nouvelle vision basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication : l'apprentissage d'une langue étrangère implique une mobilisation des différentes composantes de la compétence communicative et ce, selon la situation et l'objectif de la communication.

L'enseignement des langues ne doit pas se limiter à enseigner des structures grammaticales, et son apprentissage ne doit jamais considéré comme un phénomène d'une simple imitation des structures choisies par l'enseignant. Il s'agit d'apprendre la langue et non pas à propos de la langue.

L'utilisation de la langue pour communiquer oralement ou par écrit, en classe, permettra la préparation de l'apprenant à la communication dans un milieu extrascolaire. Ce dernier fait appel aux composantes de la compétence communicative pour pouvoir communiquer d'une manière efficace

dans de différentes situations de communication (oralement ou par écrit, en classe et dans la société).

Faire entrer la vie réelle dans la classe est l'un des principes fondamentaux de l'AC, c'est-à-dire, l'enseignant doit organiser les leçons autour de situations de la vie réelle qui permettent un usage réel de la langue, où l'apprenant mobilise l'ensemble des savoirs acquis mais, en impliquant un choix sur celui-ci : il choisit ce qu'il doit dire et la manière adéquate de le dire, en fonction du contexte où il se trouve.

Alors, le matériel authentique est le meilleur moyen pour fournir des situations de la vie réelle en classe (articles de journaux, clips vidéos, courts métrage, émissions de radio, etc.). Le lexique est enseigné au fur et à mesure de l'exploitation du document ou du support authentique.

Selon cette approche, l'enseignant est un chef d'orchestre, un guide, un modèle, un facilitateur, un organisateur qui organise leurs activités et un analyste qui analyse leurs besoins (Germain, 1993 : 206). Et l'apprenant n'est plus dépendant de l'enseignant, il est devenu autonome, chercheur, communicateur responsable de son apprentissage, de ce fait, les leçons ne sont plus centrées sur la langue mais sur l'apprenant et sur ses besoins en définissant les objectifs et choisissant les supports pédagogiques les plus adaptables à l'apprenant.

La dynamique du groupe-classe est également considérée comme la clé de voûte de la motivation selon cette perspective communicative, elle favorise un climat des échanges démocratiques favorisant les interactions entre les apprenants : apprenant-apprenant, enseignant-apprenants et apprenant-groupe.

1.2. Les tendances actuelles dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

1.2.1. L'approche par compétence

Cette approche (désormais siglée « l'APC ») représente une version « haute » de l'AC (J-C. Beacco, 2007 : 68) elle conduit à un enseignement cohérent, rigoureux et structuré, basé sur des objectifs et des compétences bien définis et elle est développée par De Ketele Rogiers et le groupe du BIEF¹. L'APC ou *the compency-based-approach* est l'héritière de la pédagogie par objectif (désormais siglée « la PPO ») elle s'est développée en s'appuyant sur les principes de deux courants : le *constructivisme* et le *socioconstructivisme*.

Bien que cette approche s'intègre dans la pédagogie par objectifs, elle représente une réaction pour dépasser les critiques faites à cette dernière. La pédagogie par objectifs est centrée sur l'apprenant, elle est basée sur le principe de la formulation des objectifs définis en termes de comportements attendus en suivant le schéma fameux du béhaviorisme, et par conséquent, elle s'intéresse uniquement à l'ensemble des comportements ou réactions attendues et définis au départ, en négligeant toute sorte de créativité chez les apprenants. Elle subdivise le programme en fonction des objectifs à atteindre mais, le morcellement des contenus des apprentissages empêche les apprenants de donner du sens à leurs apprentissages et de lier ce qu'ils ont appris en classe, avec leur quotidien en dehors de la classe.

Toutes ces points négatifs et d'autres de la PPO donnent naissance à l'APC au milieu scolaire. L'APC avant son apparition en classe, elle était dans

¹ Le groupe du BIEF : Bureau de conseil en éducation, formation, et gestion de projets.

les années 1980 déjà adoptée dans les domaines des formations professionnelles afin d'améliorer la productivité du personnel et développer leurs compétences. Elle propose et définit un nombre d'objectifs et de compétences à atteindre à la fin de la formation faite dans un domaine donné.

A son entrée au domaine scolaire, elle a gardé ce principe de « *référentiel de compétence* » et permet aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires qui assurent leur réussite dans leur parcours scolaire et extrascolaire. Elle a pour objectif de :

1. **Développer la confiance en soi de chacun des apprenants de la classe.**
2. **Soutenir l'apprenant pour qu'il puisse acquérir des savoirs et des compétences qui le rendent apte à réaliser des tâches individuellement ou en groupes.**
3. **Préparer l'apprenant à être un citoyen actif, compétent et responsable qui contribue au développement de sa société et de son pays.**
4. **Suivre une pédagogie différenciée qui vise à donner des chances égales à tous les apprenants même s'ils ont des besoins différents et des caractéristiques différentes.**

En parlant de l'APC, nous devons parler de la compétence. Que veut dire « une compétence ? Et quand peut-on dire d'un apprenant qu'il est compétent ?

1.2.1.1. Qu'est-ce que la compétence ?

Suite à la réforme pédagogique qui s'est opérée dans plusieurs pays avancés, la compétence est le concept le plus indispensable. Une chose est claire, pour recruter ou sélectionner des personnels dans une association, une qualification garantie par un diplôme est exigée, mais la priorité est toujours laissée à celui (ceux) qui est (sont) capable (s) de trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés. Mais la question qui se pose, qu'est-ce

qu'une compétence ? Le terme de compétence est polysémique de par ses usages. Afin de clarifier cette notion, nous essayons de faire référence à des définitions de quelques auteurs :

Selon Philippe MEIRIEU (1989), la compétence est un :

« Savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. »

Selon Guy Le BOTERF(1994) : *« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. »*

Selon Philippe PERRENOUD (1999) :

« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. »

Selon Jacques TARDIF : *« Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »*

Selon Marc ROMAINVILLE :

« Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Selon la définition retenue dans le socle commun des connaissances et des compétences :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ».

1.2.1.2.L'APC dans la réforme du système éducatif en Algérie, une volonté réelle de changement ou une quête de civisme ?

L'APC, comme nous l'avons cité précédemment, représente une réaction contre l'idée mécaniste et les approches comportementalistes qui négligent la pensée et la créativité de l'apprenant proposées par la PPO.

L'approche communicative qui a régné durant les années 1980, a cédé le pas à l'APC qui semble porteuse de remèdes à l'échec scolaire, la démotivation des apprenants et l'hétérogénéité des classes dans plusieurs pays tels : le Canada, la Belgique, la France et l'Algérie. En Algérie, les responsables de l'éducation ont opté pour cette approche qui répond aux exigences du développement économique, social et culturel ainsi qu'à la modernisation et l'ouverture au monde extérieure.

Soucieux d'efficacité, le système éducatif algérien a subi des changements profonds qui ont touché principalement les programmes et les manuels scolaires. Ceux-ci ont été réalisés selon les principes et les objectifs de l'APC. En effet, cette réforme a été mise en place en 2003, et elle a recouvert tous les niveaux scolaires, de l'école primaire à la classe terminale au lycée. Elle a pour objectif de proposer un enseignement/apprentissage fondé sur des compétences, des contextes et des curriculums (les concepts-clés de cette approche) dont l'apprenant a besoin pour qu'il puisse passer à l'étape suivante de son parcours éducatif.

L'APC prend appuie sur le constructivisme ou plus encore le socioconstructivisme qui préconisent un changement de priorité en classe : de l'enseignement à l'apprentissage. Selon ces deux courants, l'apprenant construit son apprentissage lui-même et en interaction avec son environnement.

La construction du savoir et le développement des compétences s'effectuent dans des contextes ou des situations éducatives. Le passage d'un référentiel général des programmes à un curriculum est l'un des principes de l'APC. Le référentiel ne désigne pas seulement le document qui comporte les contenus mais aussi, les supports pédagogiques, les modalités d'évaluation, les textes officiels, etc. Les compétences à installer ou à développer dans le parcours scolaires peuvent être disciplinaires, transversales ou générales :

- **Les compétences disciplinaires** : c'est l'ensemble des compétences spécifiques relatives à une activité spécifique (à un métier, à un sport, etc.). Elles représentent la possibilité de mobiliser des ressources afin de résoudre un problème.
- **Les compétences transversales** : ce sont les compétences partagées ou communes dans différents domaines et activités. Elles peuvent être d'ordre :
 - ✓ intellectuel : mobiliser les informations afin de résoudre des problèmes, critiquer, avoir une pensée créative.
 - ✓ méthodologique : choisir et suivre une méthode qui paraît la plus efficace, utiliser les TIC.
 - ✓ personnel et social : travailler en groupe, développer sa personnalité et son mode de penser, tisser des relations avec les autres, etc.
 - ✓ communicatif : communiquer correctement dans de différentes situations et contextes.

L'acquisition des compétences n'est pas morcelée, elle se fait de manière globale, et commence par les compétences les moins complexes vers les plus complexes. Quant à l'évaluation selon l'APC (sommatrice ou formative), elle est centrée sur l'atteinte des compétences par l'apprenant. Afin de vérifier

l'appropriation de ces compétences le recours à une évaluation formative est crucial.

Cette approche met l'accent sur l'apprenant qui est au centre de l'apprentissage. On lui affecte de nouveaux statuts : autonome et responsable de la construction du savoir par lui-même. Quant à l'enseignant, il devient un facilitateur, fournit le climat qui favorise le processus de l'apprentissage, planifie les cours pour orientant l'apprenant et assurant l'acquisition de ses compétences, conseille sans imposer, accompagne et évalue.

La réforme en Algérie de l'année 2003, a préconisé la mise en œuvre de *la première génération de l'APC* qui a pour objectif d'augmenter le taux de réussite et résoudre le problème de l'échec scolaire. Cette première démarche recommande :

- ✓ le cognitivisme comme une base théorique et méthode pédagogique ;
- ✓ « l'unité didactique » par « la séquence » ;
- ✓ l'usage du concept de « la compétence » et son rapport avec les savoirs ;
- ✓ La contextualisation des tâches scolaires.

À partir de l'année 2016, l'Algérie a entrepris l'application de la deuxième génération de l'APC. Sa mise en application commence au primaire : avec les classes de la première et la deuxième année, ainsi qu'au moyen avec les apprenants de la première année, pour la généraliser en 2017, dans tous les niveaux. La deuxième génération de l'APC prend appuie sur le socioconstructivisme, selon lequel la construction du savoir se réalise par l'apprenant et à travers ses interactions avec les autres. Elle vise à diriger les curriculums vers le même objectif : l'apprenant.

1.2.1.3. Les limites de l'APC

À son tour, l'APC n'a pas échappé aux critiques des spécialistes d'enseignement et didacticiens. Pour eux, elle représente une version améliorée de la PPO pédagogie par objectif.

Cette approche est très riche mais, sa mise en œuvre est conditionnée par plusieurs facteurs qui garantissent son efficacité comme : effectif d'apprenants réduit par classe, des matériaux modernes, des enseignants bien formés, etc. Selon Jean-Claude Beacco, les jeunes enseignants ont du mal à se faire à cette approche, parce qu'ils pratiquent « une approche globalisante », une méthode unique et englobante à l'opposé de l'APC. De plus, de la théorie à la pratique les enseignants ont du mal à l'appliquer sur terrain. Cette Approche a été qualifiée de « mauvaise réponse à un vrai problème » par Oukaci Lounis, Maître de Conférences à l'Université de Constantine, dans une étude très approfondie, parue dans trois numéros du journal El-Watan datant du début du mois de février 2010. Le chercheur s'est appuyé sur ses propres expériences en la matière et sur des études menées par d'autres chercheurs européens et nord-américains qui s'interrogent sur l'efficacité de cette approche en milieu scolaire.

Dans ce travail, l'accent est mis sur l'approche actionnelle, parce que l'APC était déjà bien connue, elle ne mérite donc pas que l'on s'y attarde.

1.2.2. La perspective actionnelle

L'approche actionnelle (désormais siglée la PA) issue de l'AC, et est l'approche impulsée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais siglé « le CECRL ») un outil rédigé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001, visant à unifier l'enseignement / apprentissage des langues.

« La perspective privilégiée [...]est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches(qui ne sont

pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieure d'un domaine de l'action particulier. » (CECRL, 2001 :15)

Elle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, de ce fait, elle ajoutée une nouvelle dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir et interagir en langue étrangère. Cette perspective de l'action vise à redonner du sens à la connaissance de la langue et à préparer les apprenants à l'apprentissage de cette dernière, selon le principe de la réalisation des tâches. Comme son nom l'indique, elle est centrée sur l'action, en considérant l'apprenant d'une langue un acteur social qui doit, pour qu'il puisse accomplir une tâche (qui n'est pas seulement langagière) réaliser un nombre précis d'actions qui incluent la pratique des activités langagières dans un contexte social, qui ne se limite pas au contexte de la vie sociale, mais il renvoie aussi à la classe qui représente elle-même une mini- société à part entière (Richer, 2005 : 66 ; Puren, 2007 : 2).

Les auteurs du CECRL ont proposé pour l'enseignement/apprentissage d'une langue, à travers cette approche, un nouvel objectif : un objectif social. Ainsi, les points de langue sont considérés : comme des moyens linguistiques. En agissant avec l'autre, l'apprenant a besoin de la langue, il mobilise l'ensemble de savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres outils de la langue. (La composante linguistique), et fait appel aux deux autres composantes : sociolinguistique (elle renvoie aux règles de politesse marqueurs de relations sociales, expression de sagesse populaire, dialectes et accents) et la composante pragmatique (renvoie aux choix de stratégies discursives) (CECRL, 2001 : 18). Le CECRL propose quatre axes de réflexion :

- **Les niveaux communs de référence**

Le niveau A1, représente le niveau introductif ; A2, représente le niveau intermédiaire ; B1, représente le niveau seuil ; B2, représente le niveau avancé ; C1, représente le niveau d'un utilisateur autonome ; C2, représente le niveau de la maîtrise de la langue cible.

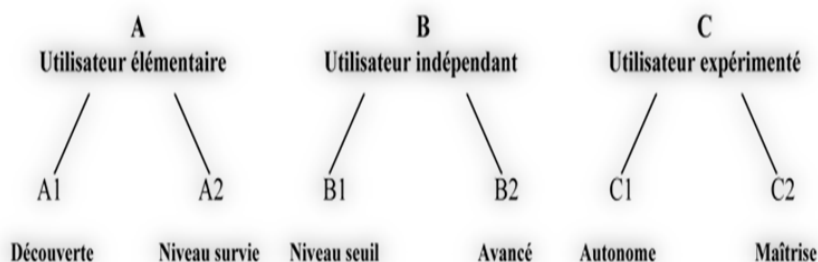


Figure 1 : Les niveaux communs du CECRL (CECRL, 2001 : 25)

- La souplesse de l'approche et les niveaux intermédiaires

Pour adapter les niveaux communs de cette approche aux besoins de certains enseignants, les niveaux intermédiaires sont ajoutés. Chaque niveau correspond à une capacité un peu plus supérieure que celles du niveau initial (A1, A2-A2+, B1-B1+, B2-B2+, C1-C1+, C2-C2+) pour pouvoir évaluer de manière plus rigoureuse et exacte et surtout positive, l'évolution des apprenants dans le cadre d'un même niveau (Brigitte LALLEMENT et Nathalie PIERRET, 2015 : 28-29).

- Les activités de communication langagières

La réception orale, la réception écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction, la production écrite et la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation). Suite à la publication du CECRL en 2001, le web 2.0 appelé aussi : le web social ou le web participatif, a engendré l'apparition d'une nouvelle activité langagière : « la production

écrite en interaction », de ce fait, cette activité a pris de nouvelles formes : interactive (le chat), participative (le blog) et collaborative (les wikis). Alors, communiquer ne signifie plus comme avant : faire passer un message, mais, agir et interagir à travers des messages avec les autres.

- Les composantes de la compétence communicative

Le CECRL propose trois composantes de la compétence communicative :

- ✓ Une composante linguistique qui concerne les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie, à la syntaxe, à la grammaire, etc.
- ✓ Une composante sociolinguistique qui considère la langue comme un phénomène social qui se résulte des différentes interactions au sein de la société.
- ✓ Une composante pragmatique qui concerne le choix des stratégies discursives par l'apprenant-usager, dans différentes situations pour atteindre un but précis.

- L'apprenant-usager de la langue

L'usager et l'apprenant de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à réaliser des tâches langagières et non langagières dans des contextes donnés, en accomplissant un ensemble d'actions dans un domaine précis et selon un objectif défini au départ.

- La perspective actionnelle

Le quatrième axe représente ce qu'on appelle la perspective actionnelle, la nouvelle perspective de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes, proposée par le CECRL.

1.2.3. Qu'est-ce que le CECRL ?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est un outil conçu par le Conseil de l'Europe en 2001, afin de fournir des bases communes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des compétences linguistiques. Il est largement utilisé dans toute l'Europe et même dans d'autres continents et est disponible en 39 langues. Cet outil tente d'être complet autant que possible mais, beaucoup de zones d'ombre constituent des obstacles devant de nombreux enseignants. (Claire BOURGUIGNON, 2015 : 7)

1.2.4. Et Le socle commun de connaissances et de compétences ?

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a proclamé un ensemble de connaissances et de compétences à acquérir durant la scolarité obligatoire :

« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». (Dossiers législatifs - LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, disponible sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr>)

Le contenu du socle commun comporte sept domaines de compétences :

- 1. la maîtrise de la langue française ;**
- 2. la pratique d'une langue vivante étrangère ;**
- 3. les principaux éléments de mathématiques, la culture scientifique et technologique ;**
- 4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;**
- 5. la culture humaniste ;**
- 6. les compétences sociales et civiques ;**
- 7. l'autonomie et l'esprit d'initiative.**

Selon Claire BOURGUIGNON (2015), ce n'est qu'à partir de l'année 2010 que le socle s'est inscrit dans une logique « orientée compétence » et est devenu en accord total avec les principes de la PA.

I.3. De l'approche communicative à l'approche actionnelle, une Continuité ou une rupture ?

L'approche par tâche ou « *the task-based-learning* » est une approche basée sur la réalisation des tâches. Elle permet d'utiliser la langue dans un contexte, dans une situation réelle ou quasi-réelle. Selon cette approche, il est utile de préparer et choisir les connaissances appropriées à l'accomplissement de la tâche, avant de les présenter à l'apprenant. Ce dernier, en appliquant un choix réflexif sur ces acquis (seul ou à l'aide de l'enseignant) il mobilise les ressources convenables aux exigences de la tâche ou la mission proposée.

Christian PUREN (2004 : 10-26) qui s'est basé d'une part, sur la définition de la tâche donnée par David NUNAN qui la considère comme une partie des devoirs de la classe où la centration est plutôt sur le sens que sur la forme. Brumfit et Johnson (1979) considère l'approche par tâche comme une orientation interne à l'AC où la tâche est essentiellement une tâche communicative.

Le mot « tâche » avait plusieurs définitions, et ce au fil de l'évolution des méthodologies : de la méthodologie traditionnelle où la tâche n'était qu'une simple traduction des textes littéraires (une tâche de traduction) à une tâche purement communicative selon l'AC, à une tâche actionnelle qui peut être langagière ou non-langagière. Nous allons voir ci-après les types de tâches selon cette approche de l'action.

Le passage de la communication à l'action - de l'AC à la PA – est ancré par trois idées, selon Christian PUREN (2007 : 37-40) l'apparition d'une nouvelle idéologie dite « l'orientation projet », où le concept de base est « l'action », a donné fin aux idées communicativistes pour les raisons suivantes :

1. La communication ou les tâches communicatives privilégiées par l'AC ne sont pas suffisantes pour l'action et peuvent même la gêner (Idem). A l'heure de l'Internet et de l'information rapides (SMS, Email, etc.) l'objectif réel n'est plus de communiquer ou de beaucoup parler pour ne rien faire mais, le plus important est comment gérer et mobiliser des ressources pour bien agir (parler pour rendre l'action commune ou collective plus efficace).
2. C'est l'action sociale qui donne naissance à la communication en fonction du contexte et des caractéristiques de la tâche à accomplir ou le problème à résoudre.
3. A travers l'action sociale la compréhension de l'autre est plus profonde que par la simple communication. C'est à travers le travail collectif que l'interaction est pertinente (on travaille ensemble, on partage les idées les avis, on apprend à écouter l'autre, à le respecter, etc).

Le tableau ci-dessous (C. PUREN, 2009 :8-9) propose une comparaison entre les deux approches communicative et actionnelle :

	L'approche communicative	L'approche actionnelle
Public ciblé par la formation	Etranger de passage, développement des échanges ponctuels Sensibilisation à la réalité de la communication exolingue.	Citoyen européen/du monde, acteur social à part entière Sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.
Objectif ciblé par la formation	Production/réception de l'oral et de l'écrit Pédagogie par tâches (de pré-communicative pédagogique,	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère Agir avec l'autre

pédagogiques communicatives et proches et la vie réelle)

Jeux de rôle et simulation.

Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit	Interaction (voir co-action) et médiation
	Pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) Jeux de rôle et simulations	Pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, communicatives et proche de la vie réelle) Pédagogie par projet Recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du web 2.0)

Principes forts

L'importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens)

Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatif, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »

Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode

Aspects sociaux et pragmatiques de la communication

Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité)

Pédagogie non-répétitive, grâce à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé

Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire

Aspects sociaux- culturels et pragmatiques de la communication.

**Arrière-
plan théo-
rique**

Passerelle établie entre théories linguistiques (atour de la notion de la compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)

Questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage.

Importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle.

Importance accordée à l'autonomie individuelle.

Formation d'un individu critique et autonome.

Théorie de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale. (Springer)

L'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social

On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.

Théories socio-cognitive de l'apprentissage (Puren) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel)

Importance des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable.

Prise en compte de l'action dans sa complexité. (Coste)

Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe.

Formation d'un individu critique et autonome, ainsi

Évaluation	Evaluation de la compétence de communication	que d'un citoyen responsable e solidaire.
		<p>Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales.</p> <p>Mise en place de dispositifs d'auto-évaluation e d'évaluation formative (Springer)</p>

Tableau 1 La différence entre l'AC et La PA (C. PUREN, 2009 :8-9)

1.4. Quelle est la différence entre la PA et l'APC ?

Le tableau ci-dessous présente une comparaison l'APC et la PA, la nouvelle approche qui représente le centre d'intérêt de ce travail :

	L'approche par compétence	L'approche actionnelle
Le public visé	Un apprenant européen/du monde (débutant adolescent ou adulte, scolaire ou général)	Un apprenant européen/du monde (débutant adolescent ou adulte, scolaire ou général)
La tâche	Une tâche scolaire essentiellement langagière	Une tâche sociale Langagière et non-langagière
La compétence	La compétence Est l'ensemble des savoirs et savoir-faire permettant de communiquer	La compétence Est l'ensemble des savoirs et savoir-faire permettant d'agir

L'évaluation	<p>Evaluation diagnostique</p> <p>Evaluation formative</p> <p>Evaluation sommative</p> <p>Evaluer comment l'apprenant a-t-il intégré ses compétences dans une situation de communication ?</p>	<p>Evaluation diagnostique</p> <p>Evaluation formative</p> <p>Evaluation sommative</p> <p>Evaluer les degrés de l'accomplissement de la tâche, la performance linguistique et comment l'apprenant a-t-il mobilisé ses compétence dans l'action ?</p>
Les activités langagières	La compétence linguistique représente un objectif.	La langue est outil au service de l'action.
Principes forts	Apprendre à faire et à communiquer dans la langue étrangère.	L'apprentissage-usage de la langue dans et par l'action afin de réaliser une tâche.
Caractéristiques	<p>Centration sur l'apprenant et sur les compétences à installer et intégrée chaque fin d'année scolaire</p> <p>(un objectif tracé au début de l'apprentissage)</p>	Centration sur la co-action et la communic'action.
Objectif de l'enseignement	Un apprenant compétent, capable de mobiliser ses acquis afin de réaliser une tâche, résoudre un problème, etc.	Un apprenant-usager de la langue, un acteur social, un citoyen actif, responsable, solidaire qui respecte l'autre et respecte son point de vue, capable de mobiliser ses acquis adéquatement pour agir avec l'autre (compétent).

Tableau N°2 : La différence entre l'APC et la PA

1.5. Les concepts clés de l'approche actionnelle

1.5.1. L'action

Selon le CECRL, l'apprenant-usager d'une langue doit agir, dans un contexte social, pour atteindre un objectif, résoudre un problème, réaliser une tâche, etc. Cette action doit répondre à un certain nombre de critères : Elle pourrait être langagière ou non langagière (physique, intellectuelle, etc.). Selon Richer (2007), le langage et l'action sont liés, on peut ne pas parler sans rien faire ou réaliser des tâches avec l'autre et vice versa. Pour cette raison, l'enseignant doit proposer des actions sociales (langagières ou non langagières) en classe comme par exemple : demander aux apprenants d'organiser une invitation d'un ami étranger, en lui préparant un repas traditionnel. Pour le faire, ils doivent réaliser des actions langagières et non langagières : le choix de la recette, la préparation du repas, la préparation de la table, l'invitation de l'ami soit par téléphone, soit en lui rédigeant une carte d'invitation, ou un email, etc. L'action doit être authentique, elle doit présenter des solutions aux problèmes, elle doit être destinée aux apprenants actifs.

1.5.2. La tâche

Dans cette approche pilotée par l'action, l'apprenant se trouve devant une tâche à accomplir qui le met en action pour atteindre un objectif tracé au départ. Elle peut être langagière ou non langagière (la tâche non-langagière ne signifie pas qu'il n'y ait pas de communication mais, cela veut dire que la langue n'est pas une fin en soi mais, un outil au service de l'action) et elle doit être authentique et proche de la vie réelle. Selon Springer (2009 :30), la tâche est : « [...] un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette. ».

Selon la PA, la tâche est une source de motivation pour les apprenants. Elle est introduite par l'action dans des circonstances réelles et authentiques en utilisant la langue comme un outil. Les tâches proposées en classe de FLE peuvent être peu utiles pour la pratique de la langue. Elles peuvent avoir le rôle d'un déclencheur de motivation ou un moyen de divertissement pour les apprenants. Les tâches sont classées en trois catégories qui sont liées :

1.5.2.1. La tâche de pré-communication pédagogique

Les apprenants peuvent acquérir à travers cette catégorie, les différentes connaissances et compétences liées à la langue cible, et qui peuvent être décontextualisées ou non, par exemple : des exercices de vocabulaire, des exercices de grammaire, etc.

1.5.2.2. La tâche de communication

Ce sont des tâches langagières à travers lesquelles, l'apprenant acquiert des compétences en compréhension orale et compréhension écrite, en production orale et écrite, en interaction orale et écrite, en agissant avec ses condisciples, par exemple : construire du sens à travers des textes écrits ou des textes oraux et enrichir son vocabulaire, imaginer et rédiger la suite d'une histoire, rédiger un email ou participer à un blog ou forum de discussion, etc. C'est à travers ces tâches que l'apprenant se prépare à la réalisation de la troisième catégorie de tâche.

1.5.2.3. La tâche proche de vie réelle

Les tâches doivent être scolaires et sociales afin de former un apprenant-usager et un utilisateur autonome de la langue étrangère qui s'intègre facilement dans des situations réelles, par exemple : remplir un formulaire, réserver une chambre d'hôtel, demander une information, réparer un livre, etc.

Pour qu'une tâche soit actionnelle, selon la PA, elle doit être une tâche dirigée par des actions verbales ou extra-verbales. Il est important de proposer aux apprenants des tâches langagières et des actions non langagières, comme c'est le cas dans la réalité (l'action sociale est langagière ou non langagière), par exemple : déplacer un meuble est une tâche qui demande plusieurs actions verbales et non verbales : le pousser, le soulever, le monter ou le démonter pour le transporter et le remonter en lisant une notice de montage ; appeler quelqu'un pour demander son aide, etc.

Exemple d'une tâche actionnelle scolaire : « Vous êtes une nouvelle équipe de journalistes, il est 9h 30h du matin, le 11 septembre 2011. Vu l'absence de l'ancienne équipe de journaliste, votre chef vous appelle de rédiger un article qui sera sur la Une du journal, pour informer le monde sur les détails de l'attentat-suicide qui a eu lieu aux Etats-Unis. C'est une chance de briller, mais : vous avez seulement deux heures pour parler de ce qui s'est passé ! ». Afin de réaliser cette tâche, l'apprenant doit relever un défi, en groupe. Il doit : lire, chercher des informations, dessiner ou chercher des photos, interroger, réaliser la Une du journal, choisir un titre, demander l'aide de l'enseignant, confronter ses idées avec ses condisciples et tout boucler en une heure et demi, etc. Entre tâche et action il y a une complémentarité :

« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECRL, 2001 : 15)

C'est la tâche qui dessine le chemin de l'action, elle est comme un vecteur qui la dirige. L'action est une tâche sociale, elle permet de mettre en usage la langue acquise, à travers des tâches d'apprentissage.

I.6. Quelles sont les critères de la tâche actionnelle ?

Selon la PA, pour qu'une tâche soit actionnelle, elle doit répondre à un certain nombre de critères :

Elle doit être une action dirigée par des actions verbales ou extra-verbales, par exemple : déplacer un lit est une tâche qui demande différents types d'actions : pousser le lit, le démonter pour le transporter et le remonter (des actions non langagières) lire la notice de démontage, téléphoner à quelqu'un pour demander de l'aide (des actions langagières) et fait appel à des stratégies, etc.

Selon Claire BOURGUIGNON (2006 : 64) une tâche consiste à :

« Préparer les apprenants à utiliser une langue dans des situations imprévues. Ainsi, les stratégies cognitives développées ne devront pas être uniquement au service de l'apprentissage de la langue sur un axe vertical (consiste à aborder des textes structurés de manière toujours plus complexes) mais aussi au service de l'action sur un axe horizontal, c'est-à-dire pour lui permettre d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus au moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé [...] »

En agissant avec les autres, l'apprenant a besoin de la langue qui représente, selon la PA, un outil au service de l'action et non plus un objectif, il doit être prêt à utiliser cette nouvelle langue dans des situations inattendues en classe ou dans un contexte social. Afin de réaliser des tâches communes, ces interactions sociales ou scolaires avec les autres mettent l'apprenant-usager de la langue étrangère en action.

Elle doit être authentique et proche de la vie réelle : faire des courses, réaliser un dépliant touristique, organiser une journée à une ville, passer un entretien de recrutement, etc.

I.7. Qu'est-ce que la compétence selon le CECRL?

Selon le CECRL (2001 : 15) : « *Les compétences sont l'ensemble de connaissances, des habilités et de dispositions qui permettent d'agir* », de ce fait, l'apprenant-usager de la langue étrangère doit mobiliser l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des compétences pour qu'il puisse agir avec les autres en utilisant cette langue étrangère. Il utilise cette langue au service de l'action afin d'accomplir des tâches, ce qui permet de désigner son niveau en suivant la grille des niveaux communs proposés par le CECRL.

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit la compétence comme : « *Capacité, habilité qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche.* » (LEGENDRE, 2005 : 248)

Avant de passer à la définition de la compétence de communication selon le CECRL, nous commençons par quelques définitions :

Selon Dell HYMES (1976 : 106), la compétence de communication est : « *La connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.* »

Le dictionnaire actuel de l'éducation la définit comme : « *La connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habilité à l'utiliser en contexte.* » (LEGENDRE, 2005 :256)

Selon le model élaboré par Dolz, Pasquier et Bronckart en 1993, qui propose trois ordres de capacités langagières :

- I. **Capacité d'action.**
- II. **Capacité discursive.**
- III. **Capacité linguistico-discursive.**

Selon Sophie MOIRAND (1982 :20), la compétence communicative se compose de quatre composantes :

- **Composante linguistique** : Concerne l'appropriation des connaissances relatives à la langue : lexique, grammaire, orthographe, etc.
- **Composante discursive** : représente la connaissance des différents types de discours.
- **Composante socioculturelle** : l'appropriation des règles sociales, et de l'interaction entre les individus.
- **Composante référentielle**.

Selon Jean Louis DUMORTIER (2001 :108), la compétence de communication est :

« La capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familières à l'acteur. On pourrait donc dire qu'une compétence de communication est la capacité d'affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès. »

Alors, la compétence communicative ne consiste pas uniquement à l'ensemble de savoirs et au savoir-faire acquis par l'apprenant, mais elle représente la capacité de mobiliser convenablement des ressources cognitives et socio-affectives afin de résoudre un problème lié à la réalisation de la tâche. De ce fait, plusieurs spécialistes ont insisté sur la distinction entre les deux versants de la compétence : le versant cognitif et le versant socio-affectif.

Le versant cognitif de la compétence se compose de :

- **Connaissances déclaratives** qui permettent de désigner la nature du problème.
- **Connaissances procédurales** qui permettent de trouver la procédure pour le résoudre.
- **Connaissances conditionnelles** qui permettent de bien choisir les conditions convenables pour la mobilisation des connaissances déclaratives et procédurales.

Alors que le versant affectif ou socio-affectif se compose de :

- ✓ Les attitudes permettant la mobilisation des connaissances convenables à la réalisation du problème, elles ne sont pas stables, elles s'évaluent au fil du temps (Morissette & Gingras, 1989).
- ✓ Les émotions et des sentiments de l'apprenant lorsqu'il se trouve devant ce problème, est-ce il va choisir de résoudre le problème ou non ?
- ✓ La motivation des apprenants lors de la réalisation des tâches, la résolution des problèmes, elle reflète la qualité de la relation enseignant-apprenant.

Les deux versants de la compétence communicative sont complémentaires, c'est-à-dire, même si l'apprenant a tout ce qui est nécessaire de type cognitif, mais son passage à l'action dépend de son état socio-affectif, et il ne peut pas résoudre un problème, mais même s'il est motivé et intéressé, si ce dernier ne dispose pas des ressources cognitives, il ne peut jamais le faire.

Toute cette diversité de composantes et de compétences proposées précédemment, montre la complexité du processus de développement de la compétence communicative chez les apprenants surtout lorsqu'il s'agit d'un milieu scolaire (loin de milieu naturel) où il faut fournir beaucoup d'effort et prendre en compte plusieurs critères.

Le CECRL, cet outil de référence pour les langues, distingue deux types de compétences : les compétences générales individuelles et la compétence langagière communicative (CECRL, 2001 : 122)

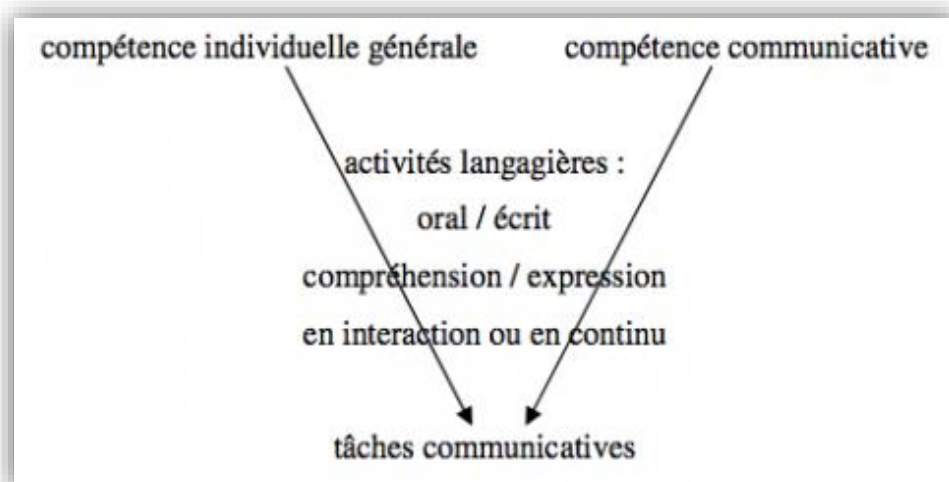


Figure N°2 l'interaction entre les compétences et les tâches selon l'PA (Francis Goulier, 2007 :12-22)

- Les compétences générales individuelles

Elles sont propres à toutes activités de la vie, y compris dans les activités langagières. Elles représentent l'ensemble des compétences qui ne sont pas relatives à la langue, mais sont mobilisables pour effectuer des activités langagières ou moins langagières. Elles incluent :

- ✓ Les savoirs ou connaissance déclarative Il s'agit des connaissances et des expériences du monde qui résulte soit par le vécu social (savoirs empiriques) ou par un apprentissage formel (à l'école).
- ✓ Les habilités et les savoir-faire désignent les connaissances et les expériences du monde, de savoir-faire de la vie quotidienne.
- ✓ Les savoir-être désignent l'ensemble des attitudes, la manière de se présenter aux autres, lors des interactions sociales.
- ✓ Les savoir-apprendre désignent l'ensemble des aptitudes d'apprentissage où l'apprenant mobilise des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, autrement dit : c'est l'aptitude qui permet à l'apprenant de découvrir de nouvelles connaissances, une langue, une culture ou une nouvelle personne, etc.

- **La compétence à communiquer langagièrement**

Selon le CECRL, la compétence à communiquer langagièrement comporte plusieurs composantes : une composante linguistique, une compétence sociolinguistique et une compétence pragmatique :

- **La compétence linguistique**

C'est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire relatifs à la langue : le lexique, la grammaire, la morphosyntaxe, etc.

- **La compétence sociolinguistique**

C'est l'ensemble des connaissances et des aptitudes sociolinguistiques (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre : les générations, les sexes et les groupes sociaux, etc.

- **La compétence pragmatique**

C'est l'ensemble des connaissances et aptitudes pragmatiques (elle renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, etc.

Le concept de la compétence est lié à plusieurs termes comme : la connaissance, l'aptitude, la tâche, le savoir-faire, l'expérience, etc. Donc, il est important que l'enseignant veille au développement de ces derniers chez l'apprenant, dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes.

1.8. La tâche complexe en classe des langues

1.8.1. La tâche complexe

Pour qu'un usager d'une langue dispose des compétences de communication requises dans un ou des domaine(s) précis, il doit être capable de mobiliser convenablement l'ensemble de ses savoirs, savoir-faire, habilités, savoir-être, attitudes pour réaliser des tâches, résoudre des problèmes, etc.

Selon Philippe PERRENOUD (1995 : 20-24) : « *être compétent, c'est être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles.* »

En tant qu'un acteur social, l'apprenant communique pour un objectif précis, pour résoudre un problème, accomplir une tâche, etc. Il appartient à l'enseignant d'impliquer et motiver l'apprenant dans son apprentissage. Il doit l'aider, non seulement à construire et développer des compétences et des stratégies nécessaires à sa réussite, mais aussi, à développer son autonomie à travers la réalisation des tâches complexes.

La tâche complexe est une tâche qui exige la mobilisation des ressources internes (culture, connaissance, vécu, etc.) et des ressources externes (aides méthodologiques, fiches techniques, etc.). Au sens étymologique du terme « *complexus* » signifie « ce qui est tissé ensemble » qui veut dire établir des liens entre de différentes disciplines. Elle nécessite un réemploi stratégique et intelligent des acquis internes et externes de la part de l'apprenant.

Par groupe ou individuellement, la réalisation de la tâche complexe ne doit pas être évidente pour les apprenants, mais elle doit susciter chez eux la curiosité et les pousser à pratiquer une réflexion sur leurs acquis afin de choisir les plus convenables pour son accomplissement. Complexe ne signifie pas qu'elle est difficile à réaliser, mais qu'elle fait appel aux différents types de ressources et de compétences. Elle doit par ailleurs répondre à quelques critères :

- ✓ Elle doit être complexe et fait appel aux différents origines et types de ressources (internes ou externes, savoirs, savoir-faire, savoir-agir, etc.)
- ✓ Elle doit avoir une finalité et mène l'apprenant, en agissant, à une production orale ou écrite.
- ✓ Elle doit être interactive, et elle s'inscrit préférentiellement dans un travail de groupe, ce qui permet de développer les interactions entre les apprenants.

- ✓ Elle favorise l'autonomie de l'apprenant qui, au début de la réalisation de la tâche (la réalisation des micro-tâches) profite de l'aide des autres (de l'enseignant et des apprenants). Ensuite, il se comporte avec plus d'autonomie. Enfin, il se développe et devient de plus en plus autonome. Ce progrès peut prendre un temps long, pendant lequel, il compte sur un expert (DUMORTIER, 2010 : 15) qui lui facilite le réemploi des connaissances déjà acquises ainsi que la découverte et le développement de nouvelles connaissances.
- ✓ Elle doit être ouverte et accepte plusieurs solutions, ce qui permet de développer la création chez l'apprenant.
- ✓ Elle est inédite. Même pour des tâches de la même famille, de nouvelles connaissances acquises sont exigées (la répétition des acquis n'est pas permise).
- ✓ Elle doit être stimulante et éveille le désir et la curiosité chez l'apprenant.

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques de la tâche complexe et son rôle en classe :

La tâche-complexe	
Ses caractéristiques	
C'est...	Ce n'est pas...
-Une tâche impliquant la mobilisation simultanée des connaissances des capacités, des attitudes.	-Une succession de tâches simples qui sont des tâches :
-Une tâche souvent ancrée dans des situations de la vie courante.	-Incitant à des reproductions de procédure.
-Une tâche permettant une stratégie de résolution propre à chaque élève.	-Invitant à la restitution d'un savoir dans une situation familière.
	-Visant l'application d'un savoir isolé dans un contexte épuré.

Tableau N°3 Les caractéristiques de la tâche complexe

Donc, la tâche complexe est une source de progrès cognitif et de développement socio-affectif, les deux versants de la compétence.

1.8.2. Construire et proposer une tâche complexe

Grâce à la tâche complexe qui débute le processus de l'apprentissage, l'apprenant se trouve devant un défi motivant à relever. Il doit mobiliser ses ressources acquises et ses compétences en élaborant une (des) stratégie(s) propre(s) à lui pour qu'il puisse trouver la bonne voie permettant de la résoudre, loin des stratégies automatisées ou déjà vues.

Une tâche complexe s'appuie sur le principe de la scénarisation de la consigne, mais il faut d'abord définir auparavant le contexte dans lequel elle s'encre (un contexte réel, un vécu, etc.). Le scénario pousse l'apprenant à la mobilisation des connaissances linguistiques et culturelles dont il dispose ; à la mobilisation et au transfert des compétences : à l'utilisation des stratégies personnelles acquises et développées pour atteindre le résultat attendu.

La réalisation de la tâche complexe passe par la réalisation des micro-tâches ou des tâches intermédiaires permettant, non seulement, de réactiver les connaissances antérieures, mais aussi d'acquérir de nouvelles connaissances, et de construire des stratégies indispensables à la réussite de sa réalisation.

La réussite de la tâche est un indicateur du progrès de l'apprenant dans son apprentissage, c'est-à-dire, il a développé les compétences nécessaires. Pour l'enseignant, la tâche complexe doit être conforme aux caractéristiques des exigences nationales européennes et internationales définies par le CECRL et le socle commun des compétences, et basée sur le niveau des apprenants et les compétences ciblées. Ces compétences doivent avoir un certain nombre de critères :

- ✓ **La transversalité**

Les compétences doivent être transversales, c'est-à-dire, employées dans plusieurs disciplines et transférées dans des situations variées.

✓ **La conceptualisation/La décontextualisation**

Elles doivent être acquises et évaluées dans des situations proches de la vie réelle, proche du vécu.

✓ **La complexité**

Comme nous l'avons cité précédemment, complexe ne signifie pas compliquée mais, pour la résoudre, l'apprenant doit mobiliser diverses connaissances, capacités, attitudes, des savoir-être, etc.

✓ **L'intégration**

Elles doivent associer des connaissances, des capacités, ... de différentes disciplines.

1.8.2. La tâche complexe la différenciation

La tâche complexe est liée à la différenciation pédagogique. Le fait de proposer ce type de tâche en classe, même avec un objectif identique pour tous les apprenants, la différenciation en découlera automatiquement. De plus, elle permet aux apprenants d'utiliser en contexte des connaissances théoriques et/ou prendre conscience de la nécessité de les acquérir, et d'automatiser certaines procédures. C'est grâce à elle que l'apprenant peut ancrer les savoirs dans une expérience vécue et leur donner un corps et un sens.

Selon Philippe MERIEU (1996 : 4) : « *L'essentiel pour le maître qui veut différencier sa didactique est d'apprendre à observer* », cette règle précieuse est la clé de voûte qui doit guider l'enseignant dans sa carrière, elle permet de repérer les acquis et les besoins de chacun de ses apprenants dans une classe hétérogène. La tâche complexe comporte elle-même les principes de la

différenciation. D'autant plus qu'elle facilite le travail à tous les apprenants : les plus rapides, les plus avancés et ceux qui s'ennuient et rencontrent des difficultés.

Elle doit être introduite en classe, selon le processus suivant :

1. **Proposer la tâche complexe aux apprenants qui essayent de la résoudre mais, à cette étape, l'enseignant ne leur donne pas de l'aide, il observe leurs actions et leurs productions pour détecter les difficultés et les obstacles. A cette étape, l'enseignant se trouve automatiquement dans la différenciation, parce qu'il va remarquer qu'il y a des apprenants qu'ils ont pu résoudre la tâche tout seuls et d'autres ont besoin de l'aide ou d'un guidage pour réactiver leurs ressources. Les apprenants ne sont tous pareils, ils n'ont pas les mêmes capacités et les mêmes connaissances acquises, alors ils ne peuvent pas réaliser la tâche proposée ni de la même manière, ni dans le même temps exigé. Et parce que la classe est hétérogène, les apprenants n'auront pas besoin de la même aide de la part de l'enseignant, des aides de différents types peuvent être données comme suit :**
 - Une aide de réactivation des connaissances nécessaires pour la réalisation de la tâche complexe proposée ;
 - Une aide à la démarche suivie pour la réalisation ;
 - Un apport à un savoir-faire lié à la réalisation ou à la résolution de tâche ;
2. **Proposer une tâche de la même famille (semblable) pour que les apprenants puissent réinvestir les procédures et les stratégies acquises ou découvertes, lors de la réalisation de la tâche complexe initiale.**

1.8.3. La tâche complexe et les degrés de la compétence

La tâche complexe est liée à la notion de la compétence, c'est une tâche qui mobilise 5 ressources internes et externes. Acquérir des connaissances ne signifie pas que l'apprenant est compétent, être compétent est cette

capacité de choisir les connaissances et les attitudes nécessaires pour la résolution de la tâche proposée en classe. Il y a trois niveaux de mobilisation de la compétence (Bernard REY, 2006 : 2) :

1.8.3.1.La compétence élémentaire (habilité)

Ce n'est pas une compétence au sens propre, elle consiste à savoir exécuter une procédure en réponse à un signal ou une question.

1.8.3.2.La compétence du second degré

Elle permet de choisir entre des compétences élémentaires déjà acquises, celles qui sont les plus convenables pour agir dans une situation inédite.

1.8.3.3.La compétence complexe

C'est la capacité de savoir choisir et combiner, d'une manière correcte, plusieurs connaissances élémentaires afin de résoudre ou réaliser une nouvelle tâche complexe. De ce qui précède, la tâche complexe permet aux apprenants d'utiliser en contexte des connaissances théoriques et/ou prendre conscience de la nécessité de les acquérir, et d'automatiser certaines procédures dans d'autres situations ou d'autres tâches semblables, et ce, grâce au processus de « contextualisation-décontextualisation-recontextualisation » qui favorise le transfert des connaissances, des capacités et même des compétences dans de nouvelles situations. Ce processus fait appel à ce qui est appelé : « L'intelligence de situation » (MASTRIOCA, JONNAERT, DAVIAU, 2003 :1).

1.8.4.La tâche complexe et les tâches simples

La tâche complexe exige l'articulation et la mobilisation des ressources déjà acquises lors des tâches simples. Ces dernières représentent un outil primordial permettant : la construction des savoirs, l'entraînement (les exercices) et la mémorisation. Elles constituent un moyen de conversation de

ressources. Nous proposons le tableau ci-dessous qui explique l'itinéraire de la tâche complexe dans le processus de l'apprentissage :

L'itinéraire de la tâche complexe dans le processus de l'apprentissage

	1-La situation-problème	2-La (s) tâche (s) simple (s)	3-La tâche complexe (finale)
Domaine d'apprentissage	Le domaine d'apprentissage est nouveau. On est dans le cadre d'une séance de découverte.	Le domaine de l'apprentissage est défini à partir des erreurs et des difficultés des élèves recensés par l'enseignant. On est dans le cadre de séance d'appropriation, d'approfondissement et d'entraînement.	Le domaine d'apprentissage a été entièrement exploré par l'élève, qui doit faire preuve de l'expertise qu'il a maintenant acquise. On est dans le cadre de séance d'évaluation.
Activité dominantes des élèves	Les élèves découvrent, ils manipulent, expérimentent, questionnent, se familiarisent avec le matériel considéré ou les notions abordées.	Les élèves dégagent des règles, constituent leur savoir en assimilant les résultats de leurs découvertes. Ils conceptualisent et mémorisent les acquisitions nouvelles.	Les élèves mobilisent la totalité des savoirs acquis et les combinent pour témoigner du niveau de compétence atteint dans l'apprentissage considéré.

Modalités de regroupement des élèves	En alternance, travail individuel et en petit groupes (deux ou trois). Les phases de travail collectif sont rares et ne s'imposent qu'au moment où une information concerne tout le groupe.	Le travail est essentiellement individuel. L'élève rejoint un groupe moyen (de quatre à cinq) pour des phases de confrontation de connaissances de résultats et de traitement des erreurs.	Dans la mesure où l'enseignant aura à se prononcer sur les progrès de chacun, le travail individuel domine, sauf s'il s'agit d'évaluer la capacité des élèves à travailler en groupe.
---	--	--	---

Tableau N°4 : L'itinéraire de la tâche complexe dans le processus de l'apprentissage

1.8.5. Evaluer la tâche complexe, comment ?

Le travail par tâches complexes en classe n'est pas une mission facile à l'enseignant. Ce dernier doit se préparer à plusieurs obstacles : incompréhension, les apprenants ne peuvent pas réemployer le savoir acquis, etc. Cette pédagogie active permet de faciliter l'évaluation des connaissances et des compétences du socle commun.

Si l'apprenant a réussi la réalisation de la tâche sans l'aide de l'enseignant cela veut dire qu'il a bien choisi et mobilisé ses ressources pour la résoudre. On évalue donc positivement les connaissances et les capacités requises. Dans le cas où l'apprenant n'a pas pu choisir et mobiliser les connaissances et les capacités nécessaires à la résolution de la tâche, et s'il a profité d'une aide, l'enseignant évalue uniquement celles mobilisées et choisies sans aide.

Afin de réaliser une tâche complexe, une mobilisation coordonnée, simultanée de ressources internes (attitudes, connaissances : déclaratives, procédurales, conditionnelles et capacités) et externes (aides méthodologiques,

modes d'emploi, ressources documentaires, etc.) est obligatoire. Donc, acquérir des savoirs ne signifie pas que l'apprenant est devenu compétent. L'être vraiment, c'est avoir cette capacité de choisir les ressources convenables à la réalisation d'une tâche scolaire.

Evaluer à travers des tâches complexes, vise à vérifier l'acquisition d'une compétence déjà enseignée. Afin de vérifier la capacité à choisir et à combiner les savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche par l'apprenant, il faut bien choisir la tâche complexe, bien évidemment, après avoir lui enseigné les ressources nécessaires à son accomplissement. Le concept de « tâche complexe » est intimement lié à plusieurs notions : les compétences, la différenciation, l'évaluation formative, la construction des savoirs, l'enseignement procédural, les situations problèmes...

1.9. La tâche ou la situation-problème

La tâche-problème ou la situation-problème est un concept développé par Jean PIAGET et formulé par Philippe MERIEU. Elle se base sur un fait ou un problème concret permettant de faire entrer l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Lorsque l'apprenant se trouve face à un problème, il se sent confus et essaye de chercher une solution. Lorsque ses acquis ne le lui permettent pas, il s'adapte en rassemblant ce dont il dispose déjà, pour créer de nouvelles connaissances. Cette phase représente selon P. MERIEU(1992) : « *la phase de déséquilibre cognitif* ».

A cette phase de déséquilibre, l'apprenant essaye de retourner à l'équilibre (résoudre le problème) par un processus d'assimilation ou d'accommodation (selon le constructivisme) : il mobilise ses connaissances antérieures et les assimile avec d'autres de son environnement appelées : « *Les connaissances entrepreneuriales* » (Olivier TOUTAIN, 2011 : 127) puis, il les mobilise pour créer de nouvelles connaissances permettant de résoudre le problème.

L'enseignant peut proposer la situation problème en classe à n'importe quel moment du processus de l'apprentissage :

- ✓ Au début de l'apprentissage, comme une phase de motivation.
- ✓ Au cours de l'apprentissage, comme une phase d'acquisition de connaissances ou phase d'expérimentation ou de lancement de recherche.
- ✓ A la fin de l'apprentissage, comme une phase d'évaluation certificative.

1.9. Evaluer selon le CECRL

Evaluer, dans une perspective actionnelle ne signifie pas de pratiquer une évaluation des savoirs linguistiques, mais, plutôt une évaluation des performances. Selon Chomsky la performance : « *Est la mise en application effective des connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production d'énoncé dans les situations de communication spécifiques* » (cité par Neuveu F. 2004 :73)

Alors, il s'agit d'évaluer la capacité de l'apprenant de mettre en application concrète des connaissances linguistiques qui sera référée à un niveau, c'est-à-dire comparer la réalisation du produit final par un apprenant, à son niveau.

L'apprenant a besoin de la compétence de communication pour qu'il puisse accomplir des tâches. Le taux d'accomplissement de cette dernière dépend de son niveau de compétence. Alors, ce qui sera évalué, c'est le degré de l'accomplissement de la tâche, la performance linguistique et comment l'apprenant il a mobilisé ses compétences dans l'action.

1.9.1. Les critères de l'évaluation

Différents critères ont été proposés par plusieurs chercheurs, nous citons : Lussier et Turner (1995) : (validité-fidélité-praticabilité), Tagliante (2005) : (validité-fidélité-praticabilité-univocité), Facciol et Kjartansson

(2005) : (validité), Noel-Jothy et Sampsons (2006) : (validité-fiabilité-fidélité-faisabilité-objectivité-équité) et le CECRL (2001) : (validité-fiabilité-faisabilité). Alors, la validité la fidélité ou la fiabilité, la praticabilité ou la faisabilité sont des critères importants pour la plus part des chercheurs ci-dessus (Milla LUODONPAA, 2007 : 23) :

- **La validité**

Est un critère important d'une évaluation efficace, selon Lussier et Turner (1995 :180-183) on ne peut pas dire d'une évaluation qu'elle est valide uniquement si elle est faite de selon les objectifs de l'apprentissage et selon ce qu'on veut évaluer.

- **La fidélité ou la fiabilité**

Selon ce critère, la notation et le classement donné aux apprenants par l'enseignant lors d'un test, doivent rester les mêmes, même s'ils le repassent une deuxième fois. Plusieurs facteurs peuvent empêcher l'évaluation d'être fiable (Tagliante, 2005 : 12-13) tels que : la fatigue de l'enseignant après avoir corrigé un grand nombre de copies, une raison pour laquelle. Tagliante a proposé le critère de l'univocité. Les traits de caractère et la personnalité de l'enseignant (plus ou moins sévère) peut influencer le type d'évaluation (risque de subjectivité), etc.

- **La praticabilité et l'équité ou la faisabilité**

Même si l'évaluation a respecté les deux critères précédents, cette dernière ne peut être utilisée si elle n'est pas praticable ou faisable. Afin d'être une évaluation faisable elle doit prendre en considération les ressources humaines matérielles et techniques. Pour l'apprenant un test est praticable, si ce dernier évalue la réalisation d'une tâche dans un temps suffisant et adapté, et si les consignes proposées sont claires (Lussier & Turner, 1995 :

185-186). L'égalité de chance entre les apprenants, surtout lorsqu'ils se trouvent face aux sujets tabous (la mort, la religion, les croyances, les races, etc.) qu'ils leur empêchent de montrer ses compétences. C'est ce dernier point qui a poussé Noel-Jothy et Sampsons (2006 : 51) à parler de l'équité comme un critère important de l'évaluation.

- L'authenticité

Dès les années 1980 et avec l'adoption de l'AC, le critère de l'authenticité est devenu au centre de toutes les pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de ce fait, l'enseignement et l'évaluation d'une langue doivent être proches des situations de la vie réelle.

Newby (2002 : 19) a proposé trois types de l'authenticité :

- ✓ **L'authenticité du texte** : concerne les textes oraux et écrits utilisés en classe.
- ✓ **L'authenticité du comportement** : concerne l'ensemble des tâches et des exercices langagiers utilisés en classe.
- ✓ **L'authenticité personnelle** : représente l'attitude de l'apprenant envers les activités et les exercices proposés au cours de son apprentissage de la langue.

1.9.2. Les types d'évaluation

Le cadre propose vingt-six types d'évaluation, classées en treize paires mises en opposition, nous proposons ci-dessous quelques types :

Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
Évaluation normative	Continuum ou suivi
Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
Évaluation formative	Évaluation sommative

Evaluation directe	Evaluation indirecte
Evaluation de la performance	Evaluation des connaissances
Evaluation subjectif	Evaluation objectif
Evaluation sur une échelle	Evaluation sur une liste de contrôle
Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
Evaluation holistique globale	Evaluation analytique
Evaluation par série	Evaluation paracatégorie
Evaluation mutuelle	Auto-évaluation

Tableau N°5 Les types d'évaluation selon le CECRL (2001: 135)

1.9.2.1. Evaluation formative et évaluation sommative

Ces deux types d'évaluation représentent les modes évaluatifs les plus courants dans l'historique de l'évaluation de l'apprentissage des langues. L'évaluation formative sert à vérifier l'acquisition des connaissances par l'apprenant et alors, détecter ses acquis et ses difficultés. Elle est appliquée sous forme d'exercices autocorrectifs ou de grilles d'auto-évaluation (Tagliante, 2005 : 16-17).

Contrairement à l'évaluation formative qui se fait au cours de l'apprentissage, l'évaluation sommative est proposée à la fin d'un programme de formation afin de vérifier si l'apprenant maîtrise ce qui a été défini au départ.

Avoir un diplôme de maîtrise de la langue (selon le degré de la maîtrise) qui est délivré par le ministère de l'éducation française, représente sans

doute un indicateur de réussite pour une évaluation sommative. Ce diplôme requiert une valeur très significative dans les milieux professionnels. Nous citons à titre d'exemple : *le diplôme d'études en langue française* (DELFL), *le diplôme approfondi de langue française* (DALF) et *le test de connaissance du français* (TCF). Ces tests évaluent les quatre compétences en français. Un candidat étranger ou un apprenant-usager de cette langue doit maîtriser : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Le DCL ou le diplôme de la compétence en langue est un test qui suit les principes actionnels et propose au candidat des tâches pour évaluer : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite et l'interaction orale afin de valider sa maîtrise de la langue française et définir son niveau à travers les grilles proposées par le CECRL.

Certes, l'évaluation sommative permet d'évaluer la compétence langagière communicative de l'apprenant mais, elle peut représenter selon Lusnier et Turner (1995 : 164) une sanction à l'apprentissage par le fait qu'elle l'oblige à réviser ses cours uniquement avant le jour de l'examen, au lieu de l'inciter et le motiver. C'est le cas des apprenants algériens qui n'étudient que pour avoir de bonnes notes à l'examen alors que, ces dernières ne représentent que la réussite d'un matin ou d'un après-midi (Facciol et Kjartansson, 2005 : 87).

1.9.2.2. L'évaluation normative et l'évaluation critériée

L'évaluation normative consiste à évaluer l'apprenant en comparant ses résultats à ceux d'autres apprenants dans un même examen, autrement dit, on l'évalue par rapport aux performances des autres apprenants, à condition que la moyenne performance soit la norme pour les classer. Ce type d'évaluation doit proposer aux apprenants des tâches d'un niveau moyen et

d'autres difficiles à réaliser. Elle représente néanmoins un outil qui sert à classer les apprenants à travers des pourcentages, par exemple : 40%, 10%, etc. En revanche, l'évaluation critériée consiste à évaluer la performance de l'apprenant par rapport aux objectifs de l'apprentissage tracés au départ par le biais des critères de performance.

1.9.2.3.L'évaluation directe et l'évaluation indirecte

L'évaluation directe consiste à évaluer la pratique de la compétence langagière par l'apprenant, c'est-à-dire, évaluer une production observable de l'apprenant (orale ou écrite).

L'évaluation indirecte sert à évaluer les capacités sous-jacentes et qui apparaissent lors des productions orales des apprenants, par exemple : on peut évaluer l'expression orale indirectement en se basant sur la capacité de production de différents phonèmes.

Selon Bailey, qui a critiqué ce type d'évaluation (1998 :75) évaluer la production orale à partir d'un test de distinction phonétique peut éloigner l'apprenant de l'objectif réel de l'apprentissage et il s'intéresse à étudier et à maîtriser les règles phonémiques.

1.9.2.4.L'évaluation holistique et l'évaluation analytique

L'évaluation holistique consiste à noter de manière globale la performance de l'apprenant. A partir de son impression, l'enseignant note par exemple la production écrite de l'apprenant mais, cette évaluation ne présente pas les critères sur lesquels cette performance a été réalisée. L'évaluation analytique consiste à évaluer les différentes catégories linguistiques, par exemple : l'enseignant propose, pour évaluer la production écrite, un barème détaillé de 0 à 20 points, en attribuant : 5 points à la correction grammaticale, 5 points au vocabulaire, 5 points à la structuration des idées, 5 points au contenu. Elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de connaître ce qui a

été acquis et ce qui reste à acquérir. De ce fait, ils peuvent suivre le développement des compétences.

1.9.2.5.L'évaluation sans examen

Les portfolios et les dossiers d'apprentissage représentent des outils d'évaluation très efficaces, et ce grâce à la variété des tâches proposées lors de ces deux tests précédents. *Les portfolios, les dossiers d'apprentissage* et même d'autres tests comme : *les questionnaires, les entretiens, les journaux de bord* favorisent l'autonomie de l'apprenant ou de candidat qui peut suivre lui-même son progrès. Aujourd'hui, les portfolios représentent un atout pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes car, ils permettent d'apprendre à apprendre et à s'autoévaluer (*le PEL* ou *le portfolio européen des langues* lancé par le conseil de l'Europe). Dans ce type d'évaluation, la subjectivité de l'évaluateur représente un problème.

1.9.2.6.L'auto-évaluation et la Co-évaluation

L'auto-évaluation est centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur social, autonome et responsable de son apprentissage. Pour qu'elle soit efficace et pertinente, elle doit s'appliquer des critères choisis selon les objectifs de la formation.

Afin de rendre l'auto-évaluation plus fidèle, le CECRL a proposé une grille à travers laquelle, l'apprenant pourrait s'autoévaluer et vérifier lui-même consciemment ses capacités langagières (écouter, lire, prendre part à une conversation et écrire).Ce qui lui permettra de se classer et définir son niveau à l'aide de cette grille et des descripteurs des niveaux communs de référence proposés par le CECRL (2001 : 26-27). Selon Ginette Barbé et Janine Courtillon (2005 : 90) :

« Apprendre et apprendre à s'autoévaluer sont indissociables. Il s'agit de développer une attitude critique face à l'action, et de comprendre que « savoir » sans « savoir, que l'on sait » enferme dans une position de dominé. Etre capable de s'évaluer avec justesse est un excellent critère d'évaluation d'un apprentissage abouti, ainsi que l'autonomie qui en résulte. »

Alors, c'est grâce à l'auto-évaluation que l'apprenant apprécie ses progrès, connaît ses difficultés et développe ses propres stratégies et améliore sa performance. Sa participation dans le jugement et l'évaluation de ses progrès développe chez lui la confiance en soi et l'autonomie. Il devient actif et conscient de ce qu'il a acquis et de ce qu'il lui reste pour passer d'un niveau à l'autre, et atteindre le niveau voulu.

L'auto-évaluation selon la perspective actionnelle, consiste à évaluer les actions de l'apprenant par lui-même, et ce, en observant les conséquences de ses actions sur les autres (apprenants, et enseignant). Alors, l'apprenant ne peut s'assurer et évaluer de ses actions que si celles-ci suscitent une réaction chez l'autre. Donc, s'autoévaluer consiste à évaluer soi-même sa compétence à agir solitaire ou solidaire. Les portfolios représentent le meilleur exemple de l'auto-évaluation.

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont liées, il faut maîtriser la première pour pouvoir passer à la deuxième. La co-évaluation sert à évaluer « la compétence à agir ensemble » (au sein du groupe). Elle permet de développer plusieurs savoirs de type actionnel comme : les savoir-négocier, les savoir-décider, les savoir-mettre en commun, etc. Lors d'un travail solidaire, les apprenants ne peuvent pas travailler ensemble (co-agir), négocier, prendre des décisions communes, échanger leurs idées sans communication. La co-évaluation a besoin de la langue qui représente selon la PA, un outil au service de l'action.

1.9.2.6.L'évaluation du savoir / L'évaluation de la capacité

L'évaluation du savoir consiste à évaluer le niveau des savoirs que l'apprenant a acquis après une leçon enseignée. L'évaluation de la capacité est une pratique évaluative qui consiste à évaluer la capacité de la réalisation

de la tâche par l'apprenant, c'est-à-dire, évaluer la mise en œuvre des différentes compétences au service de l'action.

1.9.3. Comment évaluer la compétence, la capacité et la performance ?

1.9.3.1. Evaluer la compétence communicative

Selon le CECRL (2001 : 17) :

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire. »

Alors, évaluer la compétence communicative ne consiste pas seulement à l'évaluation des connaissances acquises par l'apprenant mais aussi, évaluer l'utilisation concrète de ces connaissances dans des situations de communication orales ou écrites. Les connaissances qui sont en relation avec la langue : les savoirs et les savoir-faire liés au lexique, à la grammaire, à la sémantique, etc. Les connaissances liées à la maîtrise du discours : sa cohésion, sa cohérence, les types textuels, etc. Les connaissances des règles de politesse, les expressions de sagesse, les différents registres de la langue, etc. Les connaissances liées aux savoirs culturels : la culture de la langue cible. Les connaissances acquises dans la société.)

Evaluer la compétence communicative d'un apprenant consiste à évaluer la mobilisation et le transfert de ses ressources, ses capacités et ses compétences dans des situations de communication, c'est-à-dire, évaluer sa performance linguistique ou l'usage concret des compétences (Tagliante, 2005 :28).

Selon cette approche de l'agir, la langue est un outil au service de l'action, on communique pour agir avec autrui. Evaluer la compétence selon

le CECRL permet de définir son degré d'appropriation ou d'installation chez l'apprenant, et ce, en proposant des tâches complexes permettant la mobilisation des ressources internes et externes et le développement des stratégies nécessaires pour son accomplissement. Ces dernières doivent être constituées de micro-tâches communicatives appelées : *les phases*. Elles s'appuient sur un scénario et nécessitent la mise en œuvre des cinq activités langagières : réception orale et écrite, production orale et écrite et interaction. Le degré de l'accomplissement de la tâche désigne et valide le niveau de la compétence, et ce, à travers les grilles d'auto-évaluation et les descripteurs proposés par le CECRL. Donc, évaluer la compétence, selon la PA, consiste à :

- Proposer une tâche complexe qui se compose de plusieurs phases et qui sert à évaluer la performance de l'apprenant et le degré de l'accomplissement de la tâche.
- Elaborer des grilles d'évaluation pour définir le niveau de l'apprenant, en se définissant le niveau souhaité et basant sur les grilles et les descripteurs du CECRL.
- Définir les critères et les indicateurs de performance dans la grille d'évaluation élaborée.

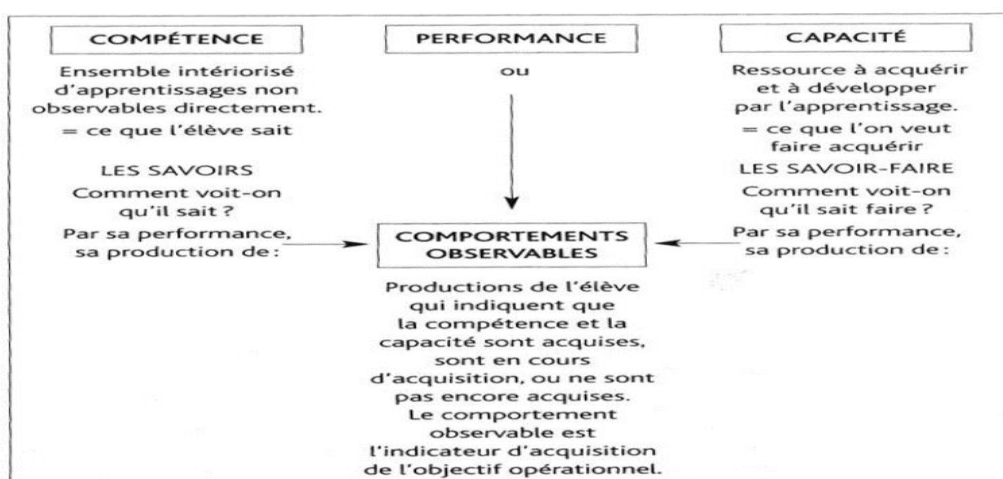


Figure N°3 : Compétence, performance, capacité (Tagliante, 2005 : 28 cité par : Milla Luodonpää, 2007 :40)

Selon C. TAGLIANTE (2005 : 28), étant donné, la compétence n'est pas observable directement son évaluation se fait indirectement, par l'évaluation de la performance linguistique de l'apprenant. Ses productions (orales ou écrites) nous informent sur ses capacités, sur ce qu'il a déjà intériorisé, ce qui est en cours d'intériorisation et ce qu'il n'a pas encore intériorisé.

La performance représente donc les comportements (langagiers) observables (Ibid.). L'objectif de tout apprentissage est le développement des capacités des apprenants. Celles-ci représentent le savoir-faire qui permet de démontrer la compétence. Alors, même l'évaluation de la capacité passe par la performance de l'apprenant. (Milla Luodonpää, 2007 :40)

1.9.3.2. Et l'action ?

Selon le CECRL (2005 : 15) : « *Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir* ». La compétence, en tant que savoir sous-jacent, ne peut pas être évaluée directement. Pour l'évaluer, on doit évaluer la performance de l'apprenant : sa production, son accomplissement de la tâche et sa résolution de problème.

Selon Le BOTERF (2000 : 90), pour accomplir une mission avec réussite, il faut prendre en compte :

« Le savoir-agir qui suppose combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux, ...) ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu.»

Alors, la compétence selon Le BOTERF exige un savoir-agir, un vouloir-agir et un pouvoir-agir. Cette compétence est encore appelée : « *la compétence actionnelle* » qui se compose de trois compétences (PERICHON,

2008 :252) : la compétence stratégique, la compétence citoyenne et la compétence informationnelle. Pour l'évaluer selon Le BOTERF, il est important d'évaluer la capacité de l'apprenant à « être compétent » et non pas d'évaluer ce qu'il va « avoir ». On ne peut pas l'évaluer qu'à travers la réalisation des tâches et « la scénarisation » qui permettent de la (la compétence) rendre observable et définir son degré.

1.9.4.L'évaluation de la production et la compréhension

L'évaluation de la compétence en langue étrangère, selon la PA, s'effectue à partir d'une grille d'évaluation critériée (évaluation des savoirs linguistiques, et de la performance linguistique) avec des indicateurs de performance et pondération mais, il s'agit surtout d'une évaluation positive où l'évaluateur ou l'enseignant n'est pas un sanctionneur mais, un guide, un correcteur qui apprécie ce que l'apprenant sait et sait faire.

1.9.4.1.L'évaluation de la production

Aujourd'hui, avec les nouvelles pratiques évaluatives, il est possible d'évaluer de manière objective et fiable la production écrite et orale. Les grilles d'évaluation critériée proposées par le CECRL représentent des outils permettant à l'enseignant d'être objectif et à l'évaluation d'être valide. Le tableau suivant représente les critères à travers lesquels, on évalue la production orale et la production écrite :

	Production écrite	Production orale
Compétence linguistique	Etendu du vocabulaire	Etendue du vocabulaire
	Maitrise du vocabulaire	Maitrise du vocabulaire
	Correction grammaticale	Correction grammaticale
	Maitrise de l'orthographe	Maitrise du système phonologie

Compétence sociolinguistique	Correction sociolinguistique	Correction sociolinguistique
	Souplesse	Souplesse
	/	Tour de parole
Compétence pragmatique	Développement thématique	Développement thématique
	Cohérence et cohésion	Cohérence et cohésion
	Précision	Précision
	/	Aisance à l'oral

Tableau N°6 : Les critères de l'évaluation de la production écrite (CECRL, 2001: 86-87)

Alors, il s'agit d'évaluer l'étendue et la maîtrise du vocabulaire de la production écrite et de la production orale. Evaluer la compétence sociolinguistique consiste à évaluer la correction linguistique, la souplesse des deux types de production, le critère du tour de parole et la compétence pragmatique, en s'appuyant sur les critères de développement thématique, de cohérence, de cohésion et d'aisance. Selon le CECRL (2001 : 145) une grille d'évaluation de la production écrite de la production orale ne doit pas comprendre plus de quatre ou cinq critères.

1.9.4.2. L'évaluation de la compréhension

Evaluer la compréhension orale ou la compréhension écrite exige de l'apprenant qu'il prouve et démontre sa compréhension en choisissant une réponse dans un QCM, de remplir des grilles ou des tableaux, etc. Le tableau ci-dessous représente les critères pour évaluer la compréhension orale ou écrite de l'apprenant et de définir son niveau à l'aide des descripteurs proposés par le CECRL :

Ecoute ou compréhension de l'oral	Lecture ou compréhension de l'écrit
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	Comprendre la correspondance
Comprendre en tant qu'auditeur	Lire pour s'orienter
Comprendre des annonces et instructions orales	Lire pour s'informer et discuter
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	Lire des instructions

Tableau N°7 : Les différentes activités permettant d'évaluer la compréhension (CECRL, 2001: 145)

Pour que l'évaluateur puisse évaluer la compréhension (orale ou écrite) des apprenants, il doit tenir compte du type du discours lu ou entendu, et de l'objectif de l'activité de la compréhension. Parfois, l'objectif porte sur la construction du sens à partir d'un écrit ou d'un message oral, mais parfois il suffit de lire entre les lignes et comprendre l'implicite, ou il suffit de comprendre une ou deux informations du message oral ou écrit pour atteindre cet objectif.

1.10.L'évaluation par compétence, la notation et les alternatives à la note

Dans nos écoles en Algérie, le seul souci des apprenants est d'avoir de bonnes notes et de bonnes moyennes uniquement pour pouvoir passer à l'année scolaire suivante ou pour avoir un diplôme pour travailler, sans se préoccuper des acquis et des compétences que les apprenants pourraient s'approprier. L'objectif de la notation est la motivation des apprenants ; un

moyen d'autorité au service de l'enseignement/apprentissage, et non pas un objectif en soi.

Aujourd'hui, la question de la notation est au centre des sujets qui préoccupent les pédagogues et les enseignants. La note que l'apprenant a eue, après la passation d'un examen par exemple, en langue française, représente une moyenne qui ne révèle en détails certaines facettes de ce que l'apprenant aurait pu acquérir comme compétences linguistiques et ce qu'il pourrait en faire dans des situations authentiques en toute autonomie. Cette note demeure globale, elle ne reflète guère son niveau réel, encore moins de faire la différence entre ses compétences orales et ses compétences écrites. Mais, la question qui se pose : est-ce on peut s'en passer de la notation pour évaluer les apprentissages ?

Selon les pédagogues, la suppression de la note ne diminue pas la motivation des apprenants, au contraire, elle les rend plus conscients. Ils vont se focaliser sur le développement de leurs capacités et compétences. A partir de l'an 2013, une expérimentation de l'évaluation sans notes et par compétences a été mise en application au collège Charles Léandre, en France. Cette expérience qui a été engagée en 2013-2014, a donné des résultats positifs, et elle a été suivie d'une annonce du Ministère de l'Education Nationale, en 2015, qui a visé la mise en place de l'évaluation sans notes à l'école élémentaire et au collège. Cette annonce a suscité de nombreuses réactions et interrogations (DEPARIS CONSTANTIN Marie, 2017, disponible sur le site :

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11754.pdf>).

Cette expérimentation qui a eu lieu au collège, a pour objectif de ne plus avoir recours à la note pour évaluer les acquis des apprenants, et la remplacer par des simleys et un barème de 4 niveaux afin de démontrer qu'on peut se débarrasser des notes en classe, et les remplacer par un autre mode évaluatif qui peut assurer plus d'efficacité et d'objectivité. La mise en

place des classes sans note et l'évaluation par compétence permet de rendre l'apprenant acteur de sa scolarité, et lui donner confiance en soi. Cette réforme permet de :

- **Effectuer une évaluation positive en appréciant les points forts de l'apprenant.**
- **Les motiver en valorisant leurs progrès.**
- **Remédier d'une manière efficace leurs difficultés grâce à une évaluation détaillée et précise. (Alonso MORGANE, 2015 : 17)**

Évaluer par compétences permet de mieux cerner les lacunes auxquelles se heurtent les apprenants, de ce fait, l'activité de remédiation sera plus efficace. Evaluer par compétences est un moyen efficace pour valider le socle de manière tout à fait objective.

« L'évaluation par compétences permet de mieux connaître les élèves, leurs difficultés mais aussi leurs capacités singulières. Elle situe l'élève dans un processus d'apprentissage contrairement à la note qui peut être lue comme la fin de ce processus. Elle autorise une vision plus précise et à la fois plus globale de l'élève, dont elle tient compte du devenir. » (Laurence SANCHEZ, 2017 : 1)

Or, cette réforme a suscité plusieurs réactions négatives de la part des enseignants et des parents d'élèves qui préfèrent l'ancien mode évaluatif de la notation malgré ses imperfections, peut-être c'est la nature humaine qui refuse le changement.

1.11. Les compétences à installer dans une perspective actionnelle

1.11.1. La compétence actionnelle

La capacité acquise par et dans l'action, lors de la réalisation des tâches représente ce qui est appelée : la compétence actionnelle (Emilie PERICHON, 2008 : 285). Elle comporte cinq composantes : la composante discursive ou linguistique, la composante co-culturelle/co-actionnelle, la composante co-référentielle et la composante stratégique.

- **La composante discursive ou linguistique**

C'est la capacité de construire des phrases grammaticalement correctes, bien construites et employées correctement dans différentes situations de communication.

- **La composante co-culturelle/co-actionnelle**

C'est la capacité de créer une culture commune d'action (de la culture individuelle à une culture collective commune) afin de réaliser un produit collectif.

- **La composante sociale**

Une composante qui n'est pas liée directement à la langue mais, centrée sur l'apprenant (son affirmation de soi) et ses relations avec autrui. Elle représente la capacité d'être un membre d'un groupe et de vivre avec les autres où la communication joue un rôle crucial et un outil au service de la co-action.

- **La composante co-référentielle**

Elle se compose de la culture de l'individu issue de ses expériences et ses connaissances, en agissant avec les autres. Ils co-construisent et co-approprient ensemble des expériences communes sur différents domaines.

- **La composante stratégique**

Elle désigne l'ensemble des stratégies (verbales e non-verbale) employées par l'usager de la langue étrangère en cas de ruptures de communication qui est le résultat d'une compétence (la compétence à communiquer langagièrement). Il y a deux types de stratégies :

- **Les stratégies liées à la compétence grammaticale.**

– **Les stratégies liées à la compétence sociolinguistique.**

Trois compétences issues de la compétence actionnelle et ses composantes sont : la compétence stratégique, la compétence informationnelle et la compétence citoyenne. Ces dernières sont liées à : l'apprentissage, à l'information et à la société (Emilie PERICHON, 2008 :288)

Selon C. PUREN, l'évaluation de cette compétence est la plus compliquée à réaliser car, on doit évaluer chacune de ces cinq composantes à part entière.

1.11.2. La compétence stratégique

C'est la capacité de choisir et d'adapter les moyens et les stratégies convenables à l'action. Elle se décline en trois composantes :

- **La composante analytique**

Elle consiste à l'analyse de l'action, par l'apprenant, afin de mobiliser et développer les stratégies nécessaires à l'agir.

- **La composante rétroactive**

C'est la capacité d'utiliser les ressources internes et externes convenables à l'action et accommoder l'action à ses acquis, et à sa compétence co-référentielle.

- **La composante projective**

Cette compétence permet de se projeter et de projeter le processus et le résultat de la réalisation de la tâche (projeter le processus de son action et son résultat).

11.3. La compétence informationnelle

C'est la capacité de recueillir les informations nécessaires pour l'accomplissement de la tâche, les intégrer avec d'autres déjà intériorisées, les mobiliser et les réutiliser lorsque l'apprenant en aurait besoin dans d'autres tâches ou pour résoudre des problèmes et communiquer avec un public. Elle se décline en trois composantes :

- **La composante gestionnaire**

Elle représente la capacité à gérer et à choisir l'information par l'apprenant. Elle est nécessaire pour la réalisation de la tâche.

- **La composante communicative**

Après avoir choisi et géré l'information, il est important d'avoir la capacité de communiquer avec les autres, échanger des points de vues, rendre ses actions intelligibles aux autres.

- **La composante de l'implication de l'information-action**

Cette composante est directement liée à la partie pragmatique de l'usage de l'information, c'est-à-dire, ce que l'apprenant va faire de l'information.

1.11.4. La compétence citoyenne

Vivre au sein de la société et co-agir avec les autres impose à l'acteur social de développer une compétence citoyenne qui lui permet de vivre avec les autres, de réaliser des tâches communes, de respecter la langue/culture de l'autre (un respect mutuel). Elle se décline en trois compétences (ibid. : 301) :

- **La compétence d'interpellation éthique**

Est une activité communicationnelle qui consiste à communiquer des valeurs partagées entre les membres d'un groupe pour un co-agir et un vivre-ensemble au sein de la même société.

- **La compétence émotionnelle**

L'origine de cette notion est la psychologie cognitive, elle désigne l'ensemble des valeurs qui nous permettent de gérer nos comportements, nos attitudes ainsi que nos relations avec les autres. Elle est relative aux caractéristiques affectives de l'apprenant :

- En tant que membre de sa société, l'apprenant doit avoir confiance en soi lors de la réalisation de la tâche, pour pouvoir la terminer avec succès.
- L'enseignant doit motiver et impliquer l'apprenant dans son apprentissage et même dans le processus de l'évaluation pour le rendre un acteur autonome et un auteur actif et efficace de son apprentissage.
- L'exécution de la tâche et la performance sont étroitement liées à l'état psychique et émotionnel de l'apprenant. Ce dernier apprend mieux s'il se sent heureux.

- **La compétence motivationnelle**

Est la capacité de l'apprenant de vouloir comprendre les objectifs et les motifs de l'action, vouloir savoir ce qui le pousse à agir et vouloir savoir le résultat de son agir sur l'agir des autres autour de lui. Cette compétence permet de donner du sens à l'action et à la co-action.

1.12. Le transfert des connaissances et des compétences - les compétences transversales (transférables)

1.12.1. Le transfert dans l'activité pédagogique

Le transfert est la capacité de réinvestir ses acquis dans des familles de situation ou dans des situations nouvelles. On parle dans le premier cas d'un

transfert simple, que l'on peut le décrire à travers le modèle piagétien de : l'assimilation – l'accommodation. Dans le deuxième cas, on parle d'un autre transfert complexe qui nécessite un effort de la part de l'apprenant car, il doit réutiliser et mobiliser ses acquis dans différentes situations. Selon Guy Le BOTERF (1995 : 17) :

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est d'ordre du « savoir-mobiliser ». Pour qu'il ait mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) [...] Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais celui de la compétence. »

Le BOTERF a mis l'accent sur le transfert comme un « savoir-mobiliser » des ressources pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches dans différentes situations, avec des consignes différentes ou avec des contraintes différentes. Celles-ci, peuvent être même des situations partiellement similaires mais la similitude entre elles n'est pas facile à détecter.

Alors, cette capacité ne se limite pas à un simple réemploi des connaissances (Le BOTERF) mais, elle consiste à utiliser les compétences acquises au service de l'action, passant par une phase de réflexion et tentative de compréhension des exigences de la nouvelle situation. Autrement dit, l'apprenant doit réfléchir pour la comprendre, puis, il choisit les opérations et les ressources adéquates, en faisant appel à ses connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales) et ses capacités qu'il doit combiner et approfondir, enfin, il les mobilise pour l'exécution de tâche. La connaissance se décline en trois types :

- **Les connaissances déclaratives** : représentent l'ensemble des connaissances théoriques de l'apprenant : les différentes notions, les théories, etc.
- **Les connaissances procédurales** : représentent les savoir-faire ou la pratique des connaissances déclaratives, elles permettent à l'apprenant

d'agir, et de réinvestir ce qu'il a acquis. Elles répondent à la question : « comment dois-je faire pour... ».

- **Les connaissances conditionnelles** : en tant que connaissances pratiques permettant à l'apprenant de choisir et appliquer des stratégies. Selon Jacques TARDIF (2006), elles sont associées aux « savoir-agir » et « savoir-dire » et elles répondent aux questions : « quand ? », « dans quels contextes ? »

Le transfert n'est pas un acte spontané dans le processus de l'apprentissage mais, il se travaille en l'associant à ce dernier, en même temps que les connaissances, il sera inutile de l'insérer après. Le résultat de l'accumulation non réfléchie des connaissances séparées les unes aux autres sera un enseignement/apprentissage qui ne dirigerait qu'à avoir de bonnes notes aux épreuves.

Selon Olivier REBOUL (2010 : 49), « *un enseignement ne libère pas que dans la mesure où ses acquis sont transférables* » parlant du transfert, on parlera d'un apprentissage autonome qui libère et favorise les choix réfléchis face aux nouvelles situations, ce qui permet de donner du sens à l'apprentissage.

Donc, il est important de favoriser ce « savoir-mobiliser » en classe car, l'acquisition et la mémorisation des connaissances est insuffisante pour que l'apprenant puisse agir dans d'autres nouvelles situations.

Le transfert de la compétence langagière sert à minimiser l'écart entre la théorie et la pratique et éloigne l'apprentissage de la simple application des connaissances, par exemple : savoir accorder un participe passé dans des phrases séparées, dans un exercice simple, puis transférer ces acquis dans une production écrite.

Philippe MEIRIEU (1994) considère le transfert comme : « le principe régulateur de l'activité pédagogique », selon lui, l'enseignement ne peut pas

être efficace et l'apprenant ne peut pas progresser que si l'on propose des convergences entre les différentes activités proposées en classe

I.12.2.Contextualisation-décontextualisation-recontextualisation

La contextualisation des compétences consiste à lier la compétence et les apprentissages à des situations (contextes). En effet, cette stratégie permet de motiver l'apprenant, susciter sa curiosité et donner du sens à son apprentissage.

Pour ne pas limiter l'utilisation de la compétence acquise uniquement à la situation initiale de l'apprentissage, c'est à l'enseignant de proposer deux autres stratégies qui complètent la phase de la contextualisation. Le premier est la recontextualisation, elle vise à la réutilisation de la compétence acquise et développée dans le contexte initial et dans d'autres situations. A cette phase, il sera utile si l'enseignant demande de l'apprenant de proposer des contextes où il peut réemployer la compétence acquise. (Albert STREBELLE, Christian DEPOVER, Bernadette NOEL, 2005 :4). Pour pouvoir recontextualiser une connaissance ou une compétence, l'apprenant doit y avoir accès en mémoire (sémantique, de travail).

Afin de susciter l'esprit réflexif et créatif chez l'apprenant, une phase de décontextualisation de la compétence est nécessaire. La décontextualisation vise à isoler la compétence du contexte initial et du contexte de la phase de la recontextualisation, et la généraliser.

Le schéma ci-dessous explique le mécanisme du transfert (Philippe MEIRIEU, 1994 :6)

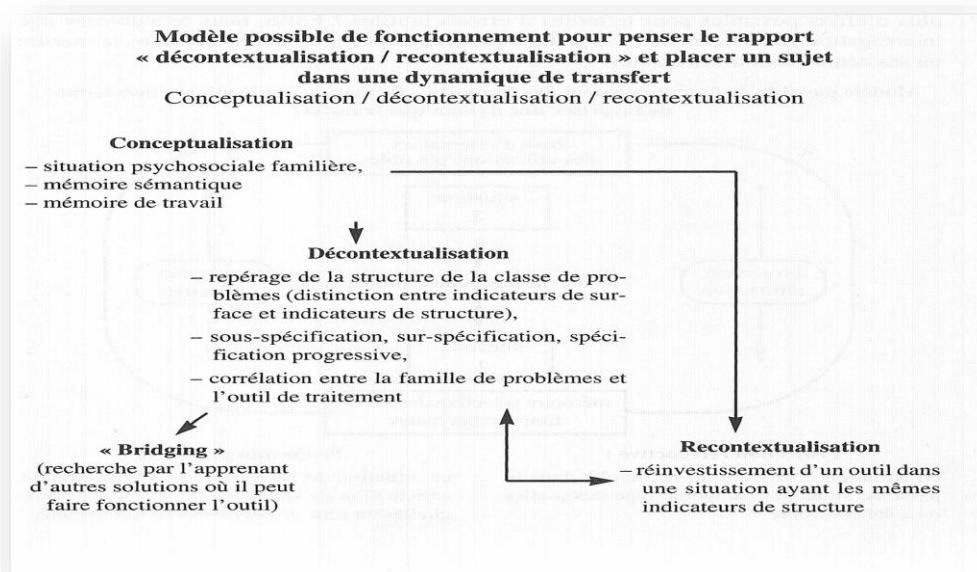


Figure N° 4 : Le mécanisme du transfert (P. MEIRIEU)

Philippe MEIRIEU distingue trois niveaux de transfert : le premier niveau appelé : *la conceptualisation*, où l'apprenant acquiert et mémorise de nouvelles connaissances et compétences dans un contexte initial. Le deuxième niveau, appelé : *la recontextualisation*, elle représente la possibilité de réemployer une connaissance ou une compétence, de la situation initiale de l'apprentissage à une autre situation nouvelle. Une autre possibilité de créer des ponts entre les situations afin de trouver des solutions, cette stratégie est appelée : le bridging. Le troisième niveau appelé : *la décontextualisation*, elle représente la capacité de réemployer de manière autonome et réflexive, les connaissances acquises dans de nouvelles situations.

1.12.3. Le transfert et la métacognition

Le terme : « métacognition » est composé de « méta », qui vient du grec et qui signifie au-delà ou après, et de « cognition », qui signifie un mécanisme mental et réflexif par lequel on acquiert une connaissance.

La métacognition est un mécanisme qui caractérise le comportement cognitif de l'apprenant qui réussit à l'école, sa présence au processus de l'enseignement/apprentissage est le gage de l'autonomie. Selon Gavelek J.R. et Raphael .E. (1985) : « *La promesse de la métacognition (...), c'est qu'elle permet la généralisation des performances à des situations différentes (...)* c'est qu'elle fait de l'apprenant un sujet auto-correcteur, quelqu'un qui a appris comment apprendre ».

En tant que phase réflexive et mentale dans le processus cognitif de l'apprenant, la métacognition favorise le transfert des connaissances et des compétences. Elle représente l'aptitude à réfléchir et à contrôler son apprentissage, en posant les questions : « comment ? », « pourquoi ? », « Quand ? ».

Elle renvoie selon Flovell, J-H (1976) entre autres aux : « *Contrôle (monitoring) actif, à la régulation qu'il entraîne et à l'orchestration de ces processus en fonction des données et des objets cognitifs sur lequel ils portent, cela faisant habituellement pour viser un but ou un objectif concret* ».

Alors, la cognition renvoie à :

- **Les connaissances métacognitives ou les métaconnaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles.**
- **Les compétences métacognitives de contrôle, de guidage et d'autorégulation.**

I.12.3.1. Les métaconnaissances ou les connaissances cognitives

Les métaconnaissances ou « la connaissance sur la connaissance » ou « la conscience et la connaissance de l'individu de ses processus cognitifs ». Elles influencent notre manière d'apprendre. Elles ont selon Anne-Marie DOLY (1998 :5) trois caractères : elles s'acquièrent ; elles ne sont pas à priori (avant l'apprentissage) que des croyances non vérifiées ; elles peuvent être évoquées pour aider à l'exécution d'une tâche. Il y a quatre catégories de métaconnaissances classées selon les objets sur lesquels elles portent sur :

- a) les personnes et l'apprenant lui-même.
- b) les tâches.
- c) les stratégies.
- d) l'interaction entre l'apprenant, la tâche et les stratégies.

1.12.3.2. Les compétences métacognitives (le contrôle)

Elles désignent les processus du contrôle internes faites par un apprenant afin de réguler ou autoréguler son activité lors de la réalisation de la tâche, ou la résolution du problème, autrement dit, l'apprenant surveille et guide ses connaissances et son comportement pour qu'il puisse exécuter la tâche avec succès.

FLAVEL J-H (1985 :13) a parlé des expériences métacognitives et des connaissances métacognitives en tant que deux éléments de la métacognition :

« Ce sont des expériences cognitives ou affectives liées à une activité cognitive. Non seulement les expériences dont nous sommes conscients et que nous pouvons verbaliser relèvent clairement de cette catégorie mais aussi celles qui sont moins nettement conscientes et moins verbalisables »

Les expériences métacognitives représentent les expériences de type cognitif ou affectif qui peuvent être conscientes ou semi-conscientes. Ces dernières sont utilisées, par l'apprenant avant, durant et après ses activités cognitives pour les contrôler et les guider, par exemple : lors de l'activité de la production écrite, les expériences métacognitives renseignent l'apprenant sur les exigences de la situation (ce qu'il doit faire pour augmenter ses chances de réussite). Elles permettent le contrôle et la régulation de l'activité, en faisant appel aux connaissances métacognitives convenables à l'exécution de la tâche.

Alors, les deux mécanismes précédents sont liés, les expériences métacognitives peuvent d'une manière ou d'une autre, activer les métaconnaissances afin de les réutiliser à la régulation et au contrôle les activités cognitives

pour accomplir la tâche. Ce rapport est essentiel dans toutes les activités en classe, et il affirme le rôle important de la métacognition dans les activités pédagogiques, cette réflexion mentale faite par l'apprenant qui permet de contrôler ses activités au cours de son apprentissage.

L'interaction entre les métaconnaissances de l'apprenant, le contrôle et la régulation qu'il opère sur les différentes activités en classe, a une influence positive sur son apprentissage.

1.12.4. Le transfert et la compétence langagière

La compétence langagière est l'une des compétences transversales, et la clé de voûte dans tout apprentissage. Le transfert de cette compétence nous emmène à parler du transfert des connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) car elles sont indispensables dans ce mécanisme.

Un lecteur ou un scripteur opère un transfert des connaissances simultanément en lisant ou en écrivant un texte : il doit faire appel à des connaissances liées à la situation. A la lecture, l'apprenant doit décoder les signes à l'aide d'autres signes déjà intériorisés. A l'écriture, il doit planifier son texte selon les exigences de la consigne, et en faisant appel à ses connaissances et à ses compétences (lexicales, grammaticales, syntaxiques, etc.) il veille à ce que son texte soit pertinent dans la situation de communication et qu'il respecte les règles d'usage (Jean-Denis MOFFET, 2000 : 2)

Chapitre II

Les nouvelles lectures du CECRL et les démarches opérationnelles de son approche actionnelle

1.1. Les nouvelles lectures du CECRL

«Le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage; il s'ancre notamment dans une vision limitée des rapports entre savoirs scolaires et pratiques sociales » (Perrenoud P. 1997 :53)

Comme nous l'avons vu précédemment, selon la PA, la tâche et l'action sont indissociables : « Il y a « une tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (Conseil de l'Europe, 2005 :15). Pour accomplir une tâche on aura besoin de l'action qui peut être : physique, langagière, intellectuelle, etc. Le CECRL a considéré même la mobilisation des compétences : une action.

Afin de comprendre le CECRL, il faut d'abord avoir une idée claire de ses éléments et ses concepts de base. Trois éléments essentiels qui constituent des axes de réflexion prioritaires : l'apprenant-usager de la langue ; les tâches

qui peuvent être langagières et non-langagières ; les actes de paroles qui n'ont de sens que dans le cadre d'action sociale (C. BOURGUIGNON, 2015 : 15). Ces éléments nous dirigent vers des concepts clés : la tâche, l'action, la compétence, l'apprenant-usager.

Malgré les tentatives des auteurs du CECRL de rédiger un outil le plus complet autant que possible mais, beaucoup de zones d'ombre restent incompréhensibles. Ce dernier n'a pas donné une définition détaillée et claire de l'action, ni de justifications convaincantes à plusieurs changements, etc.

Pour cette raison, plusieurs chercheurs en didactique des langues qui considèrent que le CECRL est une source d'évolution dans l'enseignement des langues (Claire BOURGUIGNON, Christian PUREN, etc.) ont proposé de nouvelles approches dérivées de la PA et qui représentent, selon Claire BOURGUIGNON : « *des démarches opérationnelles de la PA* ». Dans ce chapitre nous allons mettre le point sur les nouvelles lectures du CECRL et les différentes démarches opérationnelles de la PA.

II.2.Des actions, des co-actions ou des communic-actions ?

La maîtrise de la langue est certainement une étape cruciale mais, elle reste insuffisante si elle n'est pas associée à un savoir-mobiliser et un savoir-agir. Le CECRL a mis en lumière l'importance de l'apprentissage-usage de la langue, et ce, à travers la contextualisation des tâches proposées en classe, qui permettent de mettre l'apprenant en action. En agissant ainsi, ce dernier aura besoin sans doute de la langue (maîtrise-usage).

Entre action, co-action et communic'action, plusieurs avis se contredisent. D'après le CECRL (2001 :20) l'apprentissage de la langue se fait de manière continue et individuelle L'individualisation de l'apprentissage se fait

grâce aux actions personnelles et à l'usage social (les interactions) que l'apprenant s'en fait. Par conséquent, selon le cadre, l'action commence individuelle et devient collective pour un usage social de la langue.

Plusieurs didacticiens, comme Médioni, Cartoux, Champion et Nissen, partagent des points de vue similaires. Cependant, ils soutiennent tous l'idée que l'apprentissage commence tout d'abord du social pour devenir individuel.

Christian PUREN a préféré remplacer « l'interaction » par la « co-action », alors que Claire BOURGUIGNON a préféré de parler de « la communic'action » :

II.3.De la PA à la naissance d'une approche co-actionnelle

Selon la PA, tout acte de communication présuppose une intention de communication et un but précis. Appliquer le même principe en classe semble une perspective intéressante à exploiter et à vérifier. Les apprenants doivent-ils apprendre pour réaliser des tâches, ou l'inverse, c'est en réalisant la tâche qu'ils apprennent ? En tout cas, la question mérite réflexion.

Partant du principe que l'action est avant tout sociale et plurielle. Et si le but recherché par le CECRL était de former un acteur social, les apprenants devaient apprendre en ayant l'intention de réaliser quelque chose de vrai et réelle avec les autres. C'est ce principe de la vie réelle qui lui a inspiré le nom d'« approche co-actionnelle ». Maurice Blondel (1893) fut déjà un siècle auparavant, le premier à utiliser le terme même de co-action. Pour lui, « l'action est une convergence et une union d'activité » (Blondel, 1893 : 217, cité par Emilie PERRICHON, 2009 : 91-11).

Christian PUREN considère que l'expression « approche actionnelle » est insuffisante pour parler de cette nouvelle approche impulsée par le CECRL et il a proposé l'expression « l'approche co-actionnelle » pour parler de sa nouvelle approche. Selon lui, chacune des méthodologies qui précèdent la PA a sa propre « perspective actionnelle » qui la différencie des autres. Afin de donner plus de profondeur à cette approche, l'auteur a proposé : « *la conception de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions)* ».

Le tableau ci-dessus explique l'évolution des approches actionnelles (l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, de la méthodologie traditionnelle à l'approche co-actionnelle (C. PUREN, 2006 :10-26)

Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction (s)méthodologique (s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence				
...Langagier	...Culturel			
1. Capacité à maintenir le contact avec la littérature (Humanités classiques)	Composante transculturelle (les valeurs universelles)	Lire	Traduire (=lire : paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle XIX ^{ème} siècle
2. Capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant	Composante métaculturelle (connaissances)	Lire/parler sur	« Lecture directe » (paradigme direct)= ensemble de tâches en L2 à partir et à pro-	Méthodologie directe (1900-1910) et active (1920-1960).

en langue (humanités modernes)			pos d'un « document authentique » : paraphraser, analyser, interpréter, comparer, réagir, transposer.	
3. Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des personnes de rencontre.	Composante interculturelle (les représentations)	Parler avec/agir sur	Simulations/actes de paroles	Méthodologie audio-visuelle (1960-1970), approches communicative et interculturelle (1980-1990)
4. Capacité (pour un français) à cohabiter avec des personnes de culture entièrement ou partiellement différentes.	Composante pluriculturelle (les comportements)	Vivre avec	Activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulations, résumés, périphrases, équivalences, etc.	Propositions « d'une didactique plurilingue » (1990- ?)
5. Capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones.	Composante co-culturelle (les conceptions et valeurs conceptuelles)	Agir avec	Actions sociales en classe et hors classe (projets)	Ebauche « d'une perspective actionnelle » dans le CECRL (2000- ?)

Tableau N° 8 : L'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, de la méthodologie traditionnelle à l'approche co-actionnelle (C.PUREN, 2006 : 10-26)

Selon Michael CATROUX (2006), pour atteindre cet objectif social, il est important de donner l'occasion aux apprenants de réaliser des tâches en agissant ensemble. Cette action commune et collective « la co-action » qui donne à cette approche, un nouvel objectif social authentique, qui est tout à fait différent de « la simulation », la clé de voûtes de l'AC. (Puren, 2004 :6)

Christian PUREN (2006 : 10-26) a appelé sa nouvelle perspective : « l'approche co-actionnelle » parce qu'elle :

« Met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Alors qu'à l'époque des « Niveaux seuils », au début des années 1970, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (et par conséquent l'échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques), les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. »

Selon Margaret BENTO(2012), le plus important dans cette approche n'est plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir ». C'est pour cette raison, que PUREN a proposé un passage obligatoire : de l'interaction à la co-action (agir avec l'autre), et de l'interculturalité à la co-culturalité (élaborer une culture commune par et pour l'action collective).

II.3.1.La tâche selon une approche co- actionnelle

II.3.1.1.Historique de la tâche sociale

Le philosophe et l'éducateur américain John DEWEY (1859-1952) est l'initiateur de ce qui est appelé : « *Learning by doing* », dans ses écrits il a accusé les méthodes appliquées à l'enseignement, à son époque, et il a insisté sur l'importance de l'effet social sur l'apprentissage de l'enfant. Selon lui, les apprenants doivent travailler et réaliser eux-mêmes des tâches communes, et non seulement écouter attentivement un cours magistral pour avoir une

bonne note ou pour qu'il puisse faire un exercice. Ils doivent réinvestir ce qu'ils ont appris en dehors de la classe (dans le milieu extra-scolaire) et vice versa (DEWEY, 1960 : 75).

Le plus important, à l'école, n'est plus la discipline et l'obéissance, mais il faut mettre l'accent sur les intérêts, les besoins et les attentes de l'apprenant et ses attitudes lorsqu'il se trouve face aux différents problèmes, car s'il n'expérimente pas lui-même la réalisation de nouvelles situations, et assiste uniquement à des démonstrations faites par l'enseignant, il n'aura pas envie d'apprendre. Autrement dit, en relisant des tâches concrètes, l'apprenant apprendra mieux (Ibid. : 25).

Les expériences vécues, dans la société, servent au développement de l'individu et ce dernier sert à faciliter la vie avec les autres au sein de la société. Donc, il doit exister une ressemblance et une continuité entre les tâches scolaires et les tâches sociales. Les tâches liées à des expériences vécues dans un milieu social sont faciles à réaliser, plus motivantes, pour l'apprenant (un apprentissage efficace). De plus, s'il accomplit des tâches réelles, assume des responsabilités et trouve des solutions aux différents problèmes, en groupe avec ses condisciples, il sera un citoyen efficace et compétent, dans la société.

En s'inspirant de cette nouvelle pédagogie proposée par DEWEY, une pédagogie dite : *active*, qui vise à rendre l'apprenant actif et autonome, apparaît ce qui est appelé en suisse allemand : « *La arbeitsschule* » ou « *l'école du travail* », traduit en français sous l'appellation : « *l'école active* », un mouvement qui considère le travail scolaire qui provient de l'apprenant comme la seule source de l'apprentissage. Ce mouvement n'a pas duré longtemps (1917-1920).

Bien que ce mouvement n'ait pas fait long feu, l'usage de l'appellation « L'école active » a connu une grande importance de l'année 1919 à 1928, et

elle est devenue synonyme de centration de l'enfant actif et surtout autonome. Sa passivité, à l'école, est plutôt déconseillée. L'enseignant doit toujours l'impliquer par la réalisation des tâches professionnelles ou ménagères (Hameline & al. 1995 : 20-29).

Célestin FREINET (1889-1966), influencé par les idées de cette école, il a déclaré son adhésion au mouvement de la nouvelle pédagogie. Après la première guerre mondiale et suite à la dégradation de son état de santé, il a choisi la pédagogie de la participation et de la coopération, une pédagogie qui va avec ses convictions sociopolitiques. Selon lui, la coopération vaut mieux que la compétition. Pour cette raison, l'apprenant doit apprendre à coopérer car, c'est à travers sa participation et sa coopération avec l'autre pour accomplir des tâches qu'il développe des compétences communicatives et sociales. Le but de l'enseignement est la préparation de l'individu à la vie réelle au sein de la société (FREINET, DEWEY).

L'apprenant doit expérimenter et tâtonner pour qu'il puisse acquérir de nouvelles connaissances et compétences et pour que son apprentissage soit efficace et ait un sens pour lui. Alors, l'action est la clé de voûte de l'apprentissage, tout en réalisant des tâches sociales. De même que l'PA qui considère l'apprenant comme un acteur social qui a des tâches à accomplir pour atteindre un objectif, dans un contexte donné.

Le changement du concept « tâche » avec le changement d'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue

Selon C. PUREN (2006) la « tâche » est une « *unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage* ». La tâche doit faire objet à la fois d'enseignement et d'apprentissage : elle doit être guidée, orientée, corrigée par un processus d'enseignement et centrée sur un apprentissage autonome, ouvert, et basé sur l'action sociale et collective.

Le tableau ci-dessous présente les différentes orientations que peut prendre une tâche selon la définition de Puren (2006 :10-26) :

CONSIGNE	ORIENTATION PRINCIPALE DE LA TÂCHE	CRITÈRE PRINCIPAL DE RÉUSSITE
1. Réécrivez cette notice rédigée en L2 en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction
2. Choisissez entre les différentes traductions suivantes en L2 de cette notice rédigée en L1, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
3. Un utilisateur natif ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre nouvelle traduction en L2 de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé (voir exemples joints de notices authentiques en L2).	produit	adéquation culturelle du rapport forme/ sens
6. La société française inventrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2 : a) Rédigez-la à partir du schéma suivant de montage. b) Testez-la auprès de quelques utilisateurs étrangers. c) Proposez enfin à votre commanditaire une traduction en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final.	action	réussite du projet
7. a) Classez les schémas de montage suivants dans l'ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats, choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Tableau N° 9 : Les orientations que la tâche peut prendre selon Christian PUREN (2006 :10-26)

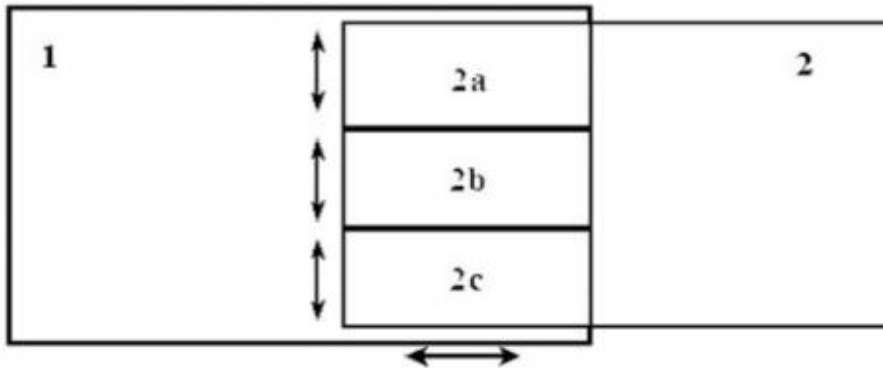
La présence des « tâches essentiellement communicatives » ou « des tâches orientées communication » ne signifie pas absence de communication dans les autres formes de tâches. La communication dans les tâches expliquée ci-dessus, n'est pas un objectif en soi, mais un moyen au service de la réalisation de tâche. Alors que la communication dans une tâche communicative est à la fois un moyen d'enseignement et une fin d'un processus d'apprentissage.

Selon l'auteur de cette approche pilotée par la co-action, l'action sociale proposée par le cadre est commune, collective et co-construite et se manifeste par « un agir avec l'autre » ou « un co-agir » ou « un agir social ». L'apprenant est un co-acteur de son apprentissage (Christian OLIVIER, 2003 : 266) qui agit afin de réaliser une tâche, résoudre un problème, monter ou démonter un meuble, etc. Et par conséquent les apprenants réalisent une réussite commune.

II.3.1.2. L'agir d'usage et l'agir d'apprentissage (tâche d'apprentissage et action sociale)

Selon Puren, l'agir d'usage représente les actions sociales par l'utilisateur ou le co-acteur de la langue étrangère, alors que l'agir d'apprentissage représente les activités qui ont pour objectif l'amélioration de l'apprentissage.

Afin de distinguer l'apprentissage de l'usage de la langue (la tâche de l'action), PUREN a défini la tâche : « *ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage* » et l'action : « *ce que fait l'utilisateur dans la société.* »



1. *La société comme domaine d'actions à finalité sociale.*
2. *La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage /enseignement)*
 - 2a. *La classe comme microsociété à part entière.*
 - 2b. *La simulation.*
 - 2c. *La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.*

Figure N° 5 : La tâche entre la logique communicative et la logique co-actionnelle (C. PUREN, 2004: 9)

A travers le schéma ci-dessus, PUREN a expliqué le lien entre la tâche scolaire en classe qui représente une mini société et les actions sociales, où l'apprenant mobilise ce qu'il a acquis pour agir et co-agir, et fait le contraire en agissant et co-agissant il apprend. Si l'approche communicative a fait entrer les tâches sociales en classe, l'approche actionnelle propose le contraire, et elle préconise que la tâche scolaire soit une tâche sociale réelle.

II.3.2. La compétence culturelle : un passage co-actionnel de l'interculturalité à la co-culturalité

Puren propose d'utiliser le concept de co-action au lieu de l'*interaction*, qui vise à passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Il a parlé de la « compétence culturelle » en tant qu'une compétence essentielle et une composante de la compétence à communiquer

langagièrement. En se basant sur l'évolution des méthodologies : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, il a proposé des composantes de la compétence culturelle, présentées sur le tableau ci-dessous (C. PUREN, 2013 : 7) :

Selon lui, pour être culturellement compétent dans un travail collectif, dans cette approche du co-agir, il est indispensable :

	Composante de la compétence culturelle
...de se créer une culture commune d'action	Co-culturelle

Mais aussi

...de se mettre d'accord sur les attitudes et comportements acceptables par tous ;	Pluriculturelle
--	-----------------

Et il est très utile

-d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,...	Interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres, ...	Métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	Transculturelle

Tableau N° 10 : Les composantes de la compétence selon PUREN.

La culture dans la PA, fait partie de l'action de celui qui utilise la langue. Son apprentissage ne consiste pas seulement à l'échange des informations sur leurs langue-culture maternelle mais, ces derniers doivent participer ensemble pour co-construire une culture commune en faisant du « co-culturel » au lieu de « l'interculturel ».

Cette co-culture qui est constituée de savoirs, savoir-faire et savoir-agir (C. PUREN, 2010 : 11) devient une culture collective et partagée par tous les apprenants. Elle représente le résultat d'une co-action des apprenants.

II.4.L'approche communic'actionnelle

Une autre réflexion est proposée par Claire BOURGUIGNON qui est appelée par son auteure : « *l'approche communic'actionnelle* ». L'approche communic'actionnelle est basée sur les mêmes axes de l'approche actionnelle et représente selon son auteur : « *une démarche opérationnelle de cette dernière* ».

L'auteure a réutilisé l'expression de Sophie MOIRAND (1990) de : « *approche minimaliste* » pour parler de l'ancrage communicatif dans l'approche actionnelle, et pour expliquer les raisons derrière sa nouvelle réflexion de proposer une démarche communic'actionnelle en tant qu'une « *approche maximaliste* » de l'approche actionnelle.

Dans cette approche minimaliste, l'apprenant n'est qu'applicateur qui utilise ses connaissances dans des tâches proposées par l'enseignant, et qui ne pratique aucune réflexion sur ce qu'il apprend, de ce fait, BOURGUIGNON a proposé cette approche porteuse de sens (Claire B., 2003 : 53). A travers cette nouvelle démarche, l'auteur vise à redonner du sens à l'apprentissage des langues en se basant sur les principes de l'approche actionnelle proposée par le CECRL mais, en modifiant le rapport entre l'apprenant et le savoir.

Selon cette approche, l'apprentissage se fait à travers l'exécution de la tâche proposée par l'enseignant, en classe. La communication est une action : les apprenants agissent en parlant entre eux la langue cible, et en réalisant de différentes activités communicatives.

Cette synergie entre la communication et l'action ne pourrait pas être réalisée que par un enseignement basé sur le mode « *choix pertinent-proposition* » (BOURGUIGNON : 21).

L'apprentissage et l'usage de la langue sont liés dans cette approche, car il n'y a pas une connaissance sans usage, l'apprenant doit être « un chef

de projet » qui construit ses connaissances par lui-même, en se basant sur ce dont il dispose et ce qu'il a besoin d'apprendre pour réaliser les différentes tâches proposées par l'enseignant. Ce sont ces besoins qui donnent lieu à un nouvel apprentissage.

II.4.1. Les sciences de la conception ou la démarche de l'investigation : vers une nouvelle base théorique à l'actionnel

Prônée par Simon HERBERT, « les sciences de la conception » représentent une démarche pour l'enseignement des sciences qui consiste à impliquer les apprenants dans une situation d'investigation afin d'obtenir des résultats, chercher des réponses aux questions qu'ils ont posées sur une situation de départ proposée par l'enseignant.

Dans la littérature anglo-saxonne en didactique des sciences, ce mode d'enseignement, siglé IBSE « Inquiry-Based Science Education » ou IBST « Inquiry-Based Science Teaching » est quelque fois traduit en français par « Enseignement des sciences basées sur la démarche d'investigation » ou tout simplement « La démarche d'investigation » connue sous le sigle « La DI ». La « DI » est la démarche suivie pour enseigner les sciences. Selon laquelle, les apprenants comprennent et apprennent mieux et avec plaisir, s'ils sont impliqués activement dans leurs apprentissage selon le principe : « La main à la pâte » qui signifie : « On apprend par l'action, en s'impliquant » (Manuel BACHTOLD, 2012 : 4). Simon HERBERT a parlé de « la pédagogie par l'action ».

C'est en sciences de l'éducation que Claire BOURGUIGNON exploite « la démarche de l'investigation », en tant que référence théorique pour l'introduire dans son approche. Pour elle, la « DI » correspond aux principes du CECRL et de son approche actionnelle :

« Le modèle d'ensemble [...] est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâches à réaliser dans un environnement et des conditions données » (CECRL, 2001 :19)

Cette démarche de l'investigation permet aux apprenants de construire eux-mêmes leur savoir à partir d'une tâche initiale qui suscite leur intérêt et les motive, et de ce fait elle donne du sens à l'apprentissage.

II.4.2. La DI et le constructivisme : de la connaissance de l'objet à la construction de la connaissance

La démarche de l'investigation parce qu'elle préconise l'implication de l'apprenant dans son apprentissage : « en agissant il construit par lui-même ses connaissances », elle est constructiviste.

Le constructivisme est un courant psychologique qui est fondé sur l'idée que la connaissance se construit par l'apprenant, en appliquant une réflexion mentale sur ce qu'il apprend. En réaction au béhaviorisme de Watson, Piaget a développé une théorie de l'apprentissage : « du développement de l'intelligence », en considérant l'individu en tant qu'acteur principal de son processus d'apprentissage. Selon lui, l'individu construit sa connaissance grâce à son interaction physique avec les phénomènes autour de lui : c'est l'exercice qui permet le développement de l'organisme.

Le modèle constructiviste de Piaget préconise l'apprentissage de l'individu à travers l'interaction entre lui et son environnement : sujet/objet. Dans cette théorie piagétienne, l'individu apprend en s'adaptant à son environnement. C'est à travers nos actions, nos exercices qu'on apprend et on acquiert des connaissances et des expériences. Cet argument sera suffisant pour que la pédagogie le prenne en considération pour mieux comprendre l'évolution de l'apprentissage de l'individu.

Selon le modèle d'apprentissage piagétien, le développement passe d'une phase à l'autre (assimilation – accommodation) par un processus d'équilibration. L'adaptation de l'individu avec son environnement permet de vérifier si l'apprenant a réellement acquis ou non un apprentissage :

II.4.2.1.L'adaptation - l'assimilation - l'accommodation

Pour Piaget, l'apprentissage est le résultat d'un processus complexe de recherche d'équilibre entre l'individu et son environnement. L'apprenant, au cours de son apprentissage, n'est pas seulement en relation qu'avec ses connaissances mais, il est aussi avec le monde extérieur, il construit son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant à cette nouvelle situation. Cette phase d'adaptation est centrée sur deux processus d'interaction de celui qui apprend avec son environnement : le processus d'assimilation et le processus d'accommodation.

II.4.2.1.1.L'assimilation

Face à une situation-problème, l'apprenant intègre les nouvelles connaissances provenant de cette situation ou de son environnement, à d'autres dont il dispose déjà. Pour le faire, l'apprenant essaye de les transformer. L'assimilation permet l'intégration des nouvelles connaissances à d'autres déjà appropriées.

II.4.2.1.2.L'accommodation

Dans le cas où la transformation des nouvelles connaissances est impossible, le mécanisme de l'accommodation pousse l'apprenant à un processus de modification de sa manière de voir les choses, en s'adaptant à de nouvelles situations. Dans cette phase, on parle de transformation de l'apprenant par son environnement.

II.4.2.1.3.L'équilibration

Entre l'assimilation et l'accommodation, l'apprenant cherche un meilleur équilibre en s'adaptant. Cette adaptation ou cette « équilibration majorante » représente la recherche de l'apprenant de l'équilibre ou de la solution. Piaget a utilisé le terme de l'autorégulation (voir ci-haut, p : 65) pour parler de cette phase d'équilibration.

La situation de déséquilibration ou selon Piaget : « le conflit cognitif », survient lorsque l'apprenant se trouve devant des situations qui lui exigent des nouvelles connaissances. Autrement dit, la résolution de cette situation demande des connaissances qui dépassent ce dont il dispose. Ce conflit le pousse à se transformer, à se réorganiser pour développer une réponse adéquate à la situation nouvelle.

II.4.3.Le cognitivisme

L'approche actionnelle prend appui aussi sur le courant cognitiviste qui est né, dans les années 1950 par Hull et Tolman, de la révolte contre le béhaviorisme qui considère le cerveau humain comme une boîte noire dont l'accès est interdit. En s'appuyant sur la méthode expérimentale, ce courant s'est focalisé sur la cognition : la construction de la connaissance et sa transformation par l'individu. Le cognitivisme s'est inspiré du modèle du fonctionnement de l'ordinateur, et s'est intéressé au fonctionnement du cerveau, à l'intelligence humaine, aux origines de la connaissance de l'individu et aux différentes stratégies utilisées et développées pour assimiler, mémoriser et réemployer les connaissances et les expériences acquises.

Jacques TARDIF a mis en lumière l'importance de l'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires dans le processus de son apprentissage. Ce modèle vise à susciter la motivation scolaire, à rendre

l'apprenant actif, autonome et capable de gérer son apprentissage de manière efficace et réflexive.

II.4.4. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Dans l'approche actionnelle, l'enseignant et l'apprenant ont de nouveaux rôles. Ernesto Martin PERIS souligne le nouveau rôle de l'enseignant :

*« Une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux. »
(PERIS, 2009 : 113)*

Afin de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage, l'enseignant doit accepter de lui laisser la main. Il n'est plus la seule source du savoir, certes il est le référent linguistique, le médiateur qui stimule la communication et la co'action mais, il encadre la séance et observe les comportements des apprenants dans leurs apprentissages. Il doit laisser à l'apprenant l'occasion de la réalisation des tâches par lui-même avec ou sans aide, il doit lui laisser la possibilité d'affronter le nouveau et l'imprévu. Il ne peut pas s'effacer totalement mais il reste comme un guide, un correcteur, etc.

De son côté, l'apprenant n'est plus l'élément passif qui reçoit le savoir et le réutilise en fonction des consignes. Guidé par la mission de la tâche, il affronte les nouvelles situations, prend des décisions et des initiatives, mobilise ses ressources les plus adéquates, fait les choix pertinents, etc. C'est à l'enseignant de les rendre responsables de leur apprentissage en leur faisant prendre des initiatives, de s'autoévaluer et même d'évaluer leurs camarades, voire de les obliger à faire des choix en leur proposant progressivement des tâches complexes. En effet, la logique actionnelle exige de l'enseignant de

développer l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage en les accompagnant en cas de difficultés et d'obstacles.

II.5. Les stratégies de l'apprentissage

La centration sur l'apprenant des années 1970 permet de valoriser le rôle de l'apprenant dans le processus de son apprentissage d'une langue étrangère, et valoriser les différentes stratégies que ce dernier met en œuvre pour apprendre. Les stratégies de l'apprentissage sont les moyens utilisés pour apprendre ou bien, pour faciliter le processus de l'apprentissage et la réalisation des tâches ou la résolution des problèmes. Selon Le BOTERF (1994 :5) la capacité ne consiste pas en les ressources à mobiliser mais, dans la mobilisation elle-même de ces ressources. Le CECRL affirme que les compétences et les stratégies sont indissociables et importantes pour l'exécution des différentes tâches.

La stratégie est donc indispensable pour une bonne action, elle prépare l'apprenant à affronter de nouvelles situations inattendues. Selon Edgar MORIN (1990 :178) :

« La complexité appelle la stratégie. Il n'y a que la stratégie pour s'avancer dans l'incertain et l'aléatoire [...] (elle) est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain. »

En proposant des tâches complexes aux apprenants, l'enseignant incite ces derniers, à travers des stratégies de faire le tri des connaissances : ce qu'ils ne savent pas, et qu'ils ont besoin d'apprendre pour réaliser cette tâche. La complexité de la tâche permet la mobilisation des ressources et suscite l'esprit réflexif chez les apprenants.

Paul CYR (1998 : 40-63) a proposé trois types de stratégies : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-cognitives.

1. Les stratégies métacognitives

Elle consiste à opérer une réflexion sur l'apprentissage, à chercher et comprendre ce qui facilite ce processus et à s'autoévaluer :

- **La planification** : planifier son apprentissage en définissant des buts à court ou à long terme : apprendre seul et par soi-même une nouvelle notion, une nouvelle règle avant d'apprendre en classe, prévoir les connaissances essentielles à l'exécution de la tâche proposée.
- **L'attention** : rester attentif au cours de l'exécution de la tâche.
- **L'autogestion** : chercher et comprendre les conditions permettant la réalisation de la tâche avec succès.
- **L'autorégulation** : le processus qui permet la maîtrise des pensées, des comportements et des émotions au cours de son apprentissage pour réussir. (Zumbrunn, Tadlock et Robert, 2011 :43).
- **L'identification des problèmes** : comprendre le problème central de la tâche pour le résoudre.
- **L'auto-évaluation** : autoévaluer la performance de ses apprentissages.

2. Les stratégies cognitives

Ce type de stratégies est au centre de l'apprentissage, les stratégies cognitives facilitent le traitement des connaissances linguistiques (J. Atlan, 2000 :6) et soutenir l'utilisation des autres types de stratégies et identifier l'objet des tâches langagières :

- **La pratique de la langue cible** : penser ou parler en utilisant cette langue, réutiliser des mots et des phrases dans des situations de communication.
- **Mémoriser** : conserver les informations linguistiques en utilisant les différentes techniques mnémotechniques.
- **La prise des notes** : mentionner des notes, des expressions, des concepts pour les réutiliser.

- **Grouper** : classer et ordonner pour faciliter l'accès aux différentes informations.
- **Réviser** pour mémoriser ou s'autocorriger.
- **L'inférence** : utiliser le contexte pour pouvoir comprendre le sens de nouveaux mots.
- **La déduction** : appliquer des règles apprises ou émettre des hypothèses pour produire la langue cible.
- **La recherche documentaire.**
- **Traduire** en utilisant sa compétence langagière en langue maternelle ou en L1 pour comprendre le système de la langue cible.
- **Paraphraser** : choisir et remplacer des mots de la langue cible par d'autres.
- **Elaborer** : lier les nouvelles et les anciennes connaissances pour réaliser tâche communicative.
- **Résumer** : faire un résumé d'une information ou d'une règle.

3. Les stratégies socio-affectives

Elles permettent de contrôler les sentiments et les émotions au cours de l'apprentissage, de créer le climat le plus favorable en interaction avec les autres afin de faciliter l'apprentissage de la langue cible :

- **Poser des questions** pour vérifier ou clarifier des incompréhensions.
- **Interagir avec ses condisciples** afin de résoudre un problème ou réaliser une tâche.
- **Savoir gérer des émotions** lors de la réalisation des différentes tâches.

II.5.1. La typologie d'Oxford

Nous allons parler des trois typologies dont Paul CYR a présentées. Le tableau ci-dessous illustre bien les deux types de stratégies d'Oxford :

Orientation	Groupe	Stratégie
		Créer les liens mentaux

Stratégies directes	Stratégies mnémoniques	Utiliser des images et des sens
		Bien réviser
		Utiliser des actions
	Stratégies cognitives	Pratiquer la langue
		Recevoir et émettre des messages
		Analyser et raisonner
		Créer des structures
	Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment
		Sarmenter ses lacunes à l'oral et à l'écrit
	Stratégies indirectes	Stratégies affectives
S'auto-encourager		
Stratégies sociales		Poser des questions
		Coopérer avec les autres
		Cultiver l'empathie

Tableau N° 11 : Les deux types de stratégies selon Oxford (CYR, 1998: 32-33)

Ce classement de stratégies proposé par Oxford a été remis en question et critiqué par O'Malley et Chamot pour son manque de référence à aucune théorie d'apprentissage :

II.5.2. La typologie d'O'Malley et Chamot (1990)

O'Malley et Chamot proposait un modèle inspiré de la recherche en psychologie et en éducation. Ils affirment que les stratégies de l'apprentissage peuvent être classées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives :

1. Les stratégies métacognitives :
 - L'anticipation ou la planification.

- L’attention générale.
 - L’attention sélective.
 - L’autogestion.
 - L’autorégulation.
 - L’identification du problème.
 - L’auto-évaluation.
2. Les stratégies cognitives :
- La répétition.
 - L’utilisation de ressource.
 - Le classement ou le regroupement.
 - La prise de notes.
 - La déduction.
 - La substitution.
 - L’élaboration.
 - Le résumé.
 - La traduction.
 - Le transfert des connaissances.
 - L’inférence
3. Les stratégies socio-affectives :
- La clarification /vérification.
 - La coopération.
 - Le contrôle des émotions.
 - L’autorenforcement

II.5.3.La typologie de Rubin

À l’encontre d’O’Mally et Chamot et Oxford, Rubin a proposé une classification des stratégies selon le processus dans lequel elles sont utilisées. Selon CYR (1998 : 35), cette classification fournit une description précise et compréhensible des stratégies d’apprentissage d’une langue seconde ou étrangère :

Les stratégies d’apprentissage

Les processus de compréhension

1. Les stratégies de clarification et de vérification.
2. Les stratégies de devinement ou d’inférence

<i>ou de saisie des données</i>	3. Les stratégies de raisonnement déductif 4. Les stratégies de ressourcement.
<i>Les processus d'entreposage ou de mémorisation</i>	Les stratégies de mémorisation.
<i>Le processus de récupération et de réalisation</i>	1. Les stratégies de pratique. 2. Les stratégies d'autorégulation. 3. Les stratégies sociales indirectes.

Tableau N°12 : Le classement des stratégies d'apprentissage (Rubin, 2014: 23)

– **Les processus de compréhension ou de saisie des données**

Rubin a commencé son modèle par le processus de compréhension de la langue cible car selon lui, ne pas comprendre la langue d'un locuteur, empêche tout usage de cette langue pour répondre. Pour pouvoir comprendre une langue il faut l'intégrer dans la mémoire à long terme et la réemployer dans différentes situations. Le tableau ci-dessous présente la classification proposée par Rubin :

Les processus de compréhension ou de saisie des données
<p>1. Les stratégies de clarification et de vérification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue. - Solliciter la validation de sa production orale. - Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de communication. - Chercher à comprendre le sens d'un mot d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence. - Solliciter de répétition, des paraphrases, des explications ou des exemples. - Observer la boucle d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation. - Les stratégies de divinement ou d'inférence. - Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens.

<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication. - Relier les informations nouvelles à des actions physiques. - Utiliser les mots clés afin de faire des inférences. - Différencier les indices pertinents et non pertinents <p>2. Les stratégies de raisonnement déductif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots. - Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue. - Rechercher les règles et les exceptions. - Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés. <p>3. Les stratégies de renforcement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires des glossaires et des manuels.
<p>Les processus d'entreposage ou de mémorisation</p>
<p>1. Les stratégies de mémorisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel). - Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques. - Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (listes, définitions, copie de mots, etc.) - Centrer son attention sur un détail spécifique. - Mettre en contexte les mots nouveaux. - Utiliser des images. - Pratiquer la langue en silence et différer la production.
<p>Les processus de récupération et de réutilisation</p>
<p>1. Les stratégies de pratique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter. - Réutiliser des mots ou des expressions dans les phrases. - Appliquer consciemment des règles. - Imiter. - Répondre silencieusement aux questions posées. - S'exercer à la langue à l'extérieure de la classe (radio, TV, film, revues, journaux). - Se parler à soi-même dans la langue cible. - Faire des exercices de mécanismes ou de systématisation.

<p>2. Les stratégies d'autorégulation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir un problème. - Déterminer les solutions. - S'autocorriger. <p>3. Les stratégies sociales indirectes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2. - Demander de l'aide à des amis. - Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs, assister à des événements socioculturels). - Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations.
--

Tableau N°13 : La classification de Rubin (CYR, 1998:36-37)

II.5.4. Les stratégies de l'apprenant dans une perspective actionnelle : des stratégies actionnelles

En tant qu'acteur social, l'apprenant opère un transfert des stratégies utilisées et développées en société pour être adaptées et réutilisées en classe de langue. Il opère un transfert des stratégies utilisées et développés en classe pour qu'elles deviennent des stratégies sociales. La classe qui est une mini-société permet de faciliter voire d'accélérer les transferts des stratégies de et vers la société, et ce à travers : la collaboration, la coopération, la co-action, la prise de décisions des apprenants lors d'un travail de groupe. (PERRICHON, 2008 : 174).

Les concepts *transfert* et *métacognition* sont liés comme nous l'avons cité précédemment. A travers des stratégies métacognitives, l'apprenant peut appliquer un transfert de ce qu'il utilise en classe à la société et inversement. WOLFS (1998 : 32) a parlé de l'intérêt de ce type de stratégies métacognitives en insistant sur le rôle d'autrui et de l'environnement pour la construction du savoir et le transfert des stratégies de la classe vers la société e de la société vers la classe. Utilisé simultanément avec les stratégies d'apprentissage, un autre type des stratégies permettant d'engager l'apprenant dans l'action et

garantir le lien entre l’agir d’usage et l’agir d’apprentissage, est appelé par Emilie PERRICHON (2008 : 180) : « *des stratégies actionnelles* ». Le tableau ci-dessous explique les types des stratégies actionnelles :

Stratégies actionnelles	Exemples de tâches adjudantes
<p><i>Stratégies sociales et informationnelles</i></p> <p>Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 ;</p> <p>Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec délocuteurs natifs ; assister à des événements socioculturels) ;</p> <p>Proposer de collaborer pour atteindre un but ;</p> <p>Travailler avec des pairs afin d’obtenir des rétroactions ou de partager des informations ;</p> <p>Mettre en place des projets avec des pairs afin de construire un produit commun ;</p> <p>Élaborer des stratégies pour localiser l’information dont on a besoin pour accomplir la tâche.</p>	<p>Simulations globales</p> <p>Scénario</p> <p>Débat</p> <p>Exposé en groupe</p>
<p><i>Stratégies socio-affectives</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La clarification/vérification ; - La coopération ; - Le contrôle des émotions ; - L’autorenforcement. 	<p>Tâches hors-classe type « défi-mission »</p> <p>Travail de groupe de manière générale</p>
<p><i>Stratégies co-actionnelles</i></p>	

- *Gestion du non-verbal*
- *La collaboration*
- *Mettre en projet*
- *Autoévaluation des actions individuelles*

Projet pédagogique

Tableau N°14 : Les stratégies actionnelles selon Emilie PERRICHON (2008: 180)

Ces stratégies selon PERRICHON sont liées à une approche co-actionnelle/co-culturelle, elles permettent de lier la tâche à l'action sociale.

II.6. Le projet actionnel selon Claire BOURGUIGNON

La version notionnelle / fonctionnelle de l'AC a préconisé le principe de « faire rentrer la société en classe » où l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. A l'encontre de cette dernière, la PA avec toutes les nouveautés qu'elle a apportées, elle insiste à « faire ouvrir la classe à la société en proposant des actions sociales qui permettent d'utiliser la langue cible. C'est à travers cette approche pilotée par la tâche qu'on s'adresse à un apprenant-usager de la langue.

Selon la PA, la communication est au service de l'action, c'est un moyen par lequel on agit et co-agit (PUREN). Claire BOURGUIGNON a préféré d'utiliser le concept de « communic'action » pour parler de l'interaction avec autrui pour agir et co-agir. Alors, cette démarche est centrée sur la communication et l'action qui sont indissociables et à la fois imprévisibles, de ce fait, il faut inciter l'apprenant à apprendre pour agir et à agir pour apprendre, à condition que l'usage de la langue doit être dans des situations imprévues.

Selon le CECRL, l'action est sociale, commune et collective. Mais comment peut-on installer chez l'apprenant une compétence à la fois communicative et actionnelle ? C'est à travers « la tâche et l'action » ou « la tâche pour apprendre la langue et son usage dans situations imprévues », ou comme l'avait appelé Puren « des tâches d'apprentissage et des tâches d'usage ». L'auteur distingue les deux notions (2004 :10-24) : « *Pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société.* ».

L'action est une fin en soi : on n'apprend pas uniquement pour communiquer (l'AC) mais aussi pour atteindre un objectif.

« *C'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va apercevoir pourquoi il a besoin de connaître. C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimes ».* » (C. BOURGUIGNON, 2006 :9). Selon Bourguignon, l'approche communi'actionnelle vise l'apprentissage/usage de la langue, et ce, selon trois principes :

1. **Tracer un objectif à la communication : nous communiquons pour atteindre un objectif.**
2. **Etre un usager opérationnel de la langue signifie : l'intégration de la compréhension, la production et l'interaction.**
3. **Atteindre le niveau : d'un usager autonome de la langue ne signifie pas que l'apprenant-usager a acquis des connaissances et des compétences mais, il est autonome parce qu'il est capable d'utiliser la langue pour agir et co-agir.**

C'est pour et par l'action que l'apprenant comprend pourquoi il a besoin d'apprendre, autrement dit, il comprend l'utilité de son apprentissage et opère une « cogn-action » (Ibid.) sur le savoir dont il dispose pour une bonne « communic'action ».

Dans cette démarche communi'actionnelle, il est utile d'élaborer un projet basé sur : « un thème » ou « un texte ». En choisissant les supports qui peuvent susciter l'intérêt de l'apprenant. C'est à ce dernier de réaliser les différentes activités et tâches proposées en classe.

Pour garantir une maîtrise opératoire de la langue, selon BOURGUIGNON, il faut proposer aux apprenants une situation d'apprentissage à travers laquelle, ils peuvent se projeter. Donc, le projet actionnel est un processus qui se déroule dans un contexte et comporte des tâches (langagières et non-langagières) et des activités. Ce dernier s'accompagne d'une prise de décision (Simon HERBERT) et passe par des étapes :

- 1. Se renseigner sur les éléments constitutifs de la situation.**
- 2. Proposer les différentes actions possibles pour résoudre le problème.**
- 3. Choisir entre ces actions, une qui semble la plus adéquate à la situation.**
- 4. Exécuter la tâche proposée, ce qui permet de vérifier l'action et les résultats obtenus.**

Le projet actionnel est constitué des activités de réception qui permettent de faire le choix, et des activités de production qui permettent de prendre position pour la réalisation de la tâche. Après avoir lu ou écouté et compris des textes, l'apprenant choisit les connaissances nécessaires à l'action selon le thème du projet, et choisit même l'action adéquate pour l'exécution de la tâche. Selon une logique intégrante, la tâche communicative est au service de l'action et les activités langagières sont donc, des outils pour exécuter cette tâche-action (la tâche communicative est au service de la tâche-action). C'est grâce à cette logique de projectivité actionnelle que l'apprentissage a du sens ; l'apprenant prend conscience de ce dont il dispose et ce dont il a besoin d'apprendre pour l'exécution de la tâche.

L'apprentissage selon Bourguignon (2009 :59) est un processus qu'on peut le schématiser comme suit :

1. **Comprendre pour agir : le choix de l'action selon le contexte, les interlocuteurs, etc.**
2. **Agir pour comprendre : en agissant, l'apprenant prend conscience de ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il doit apprendre.**
3. **Produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre : la vérification de la production finale, si elle n'est pas conforme aux attentes, l'apprenant doit commencer du nouveau son apprentissage.**

II.6.1.L'apprentissage-usage selon la logique communic'actionnelle

Selon la PA, l'apprenant s'engage dans une action où il aura besoin de la langue afin de réaliser une tâche. C'est à travers l'action qu'il opère une cogn'action sur ses connaissances et aura envie d'apprendre plus. C'est « le comment » dans cette perspective qui précède « le pourquoi »(Ibid.).

L'apprenant selon Bourguignon doit être « un chef de projet » qui construit ses connaissances par lui-même en se commençant par ses besoins, ce n'a pas encore acquis pour atteindre ses objectif. Ces besoins donnent lieu à un apprentissage. Alors, pour intéresser les apprenants, il faut penser à un problème ou une situation complexe qui les pousse à réfléchir, à prendre conscience et à donner sens à l'apprentissage.

II.6.2.Comment mettre l'apprenant-usager en action : en situation d'apprentissage-usage ?

Avant de commencer un projet actionnel en classe, il est indispensable que l'apprenant-usager ait une idée sur la situation dans laquelle il est censé agir (le contexte de tâche) pour qu'il soit motivé et conscient de ce qu'il apprend.

Une raison pour laquelle Bourguignon a proposé une situation d'apprentissage-usage, où l'apprentissage se fera simultanément avec l'accomplissement de la tâche. Cette dernière est appelée par Bourguignon : « un scénario d'apprentissage-action » ou « une unité d'action ».

II.6.3. Qu'est-ce qu'une unité d'action ?

Cette séquence a été appelée par l'auteure au départ « le scénario d'apprentissage-action » mais, parce que cette appellation a été mal employée, elle l'a remplacé par « l'unité d'action ». Selon BOURGUIGNON (2014 : 34) l'unité d'action :

« Ce n'est pas un modèle, c'est un cadre d'apprentissage : qui met l'apprenant en action ; autour d'une tâche ; qui se caractérise par une mission qui est confiée à l'apprenant pendant toute l'unité d'action en lien avec un objectif à atteindre. »

L'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage qui assure d'un côté, l'adéquation de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, l'un des principes de base de la PA et de l'autre, une évaluation efficace et objective qui permet de décrire le degré de l'accomplissement de tâche et donc désigner un niveau de compétence en langue cible.

De plus, il permet d'opérer une réflexion analytique sur l'apprentissage. Les apprenants réactivent leurs connaissances antérieures, définissent les connaissances qui favorisent l'acquisition d'autres nécessaires à l'action et prennent conscience de ce dont ils ont besoin d'apprendre.

Elle est basée sur « [...] Une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. » BOURGUIGNON (2009 :72). L'unité d'action est constituée d'une tâche complexe et elle se caractérise par une mission qui donne du sens à cette tâche. Pour accomplir la tâche complexe proposée

dans cette unité d'action, l'apprenant doit réaliser une succession de micro-tâches qui impliquent les cinq activités de communication (RO, RE, PO, PE, IO, IE) pour qu'il puisse atteindre cet objectif non langagier. Ces activités doivent être reliées entre elles. La figure ci-dessous explique la démarche de l'apprentissage-usage dans une unité d'action :

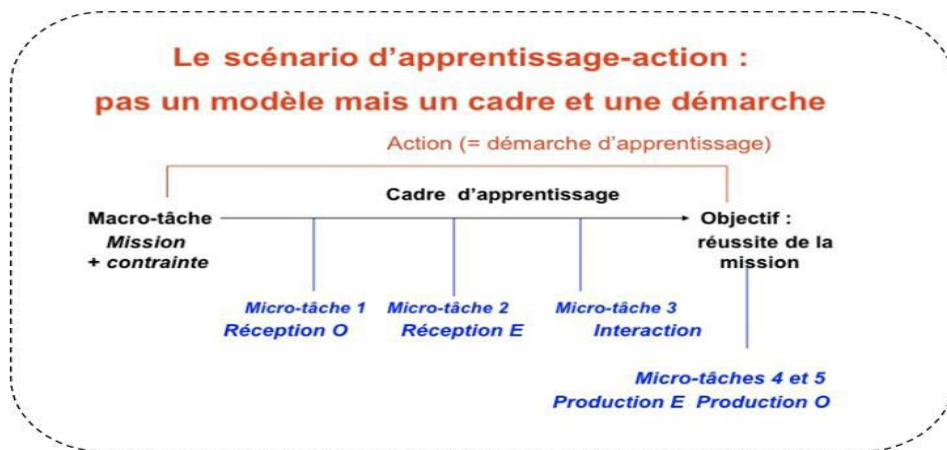


Figure N° 6 : La démarche d'apprentissage-usage dans une unité d'action (Bourguignon, 2014:34)

Donc, l'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage où l'apprenant se trouve face à une tâche à accomplir qui se caractérise par une mission et un objectif à atteindre (non langagier), et des contraintes. En agissant, il doit mobiliser ses ressources de manière adéquate par le biais des stratégies. L'apprenant peut contrôler le processus de son apprentissage et c'est grâce à une production (orale ou écrite) qu'on vérifie si l'objectif a été atteint. Donc, l'objectif non langagier et l'objectif langagier sont liés, l'un assure l'appropriation de l'autre. La mission qui est confiée à l'apprenant est en lien avec l'objectif non langagier.

II.6.3.1. Une unité d'action : quel objectif ?

Puisque l'objectif essentiel de la PA n'est pas uniquement l'apprentissage de la langue, mais aussi son usage au service de l'action (l'action sociale). Claire BOURGUIGNON a proposé pour sa démarche communi'actionnelle cette unité d'action qui vise à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage-usage de la langue cible ; pour elle (2008 :33): « *If faut que l'apprenant-usager se représente la situation où il agit en lien avec la tâche à réaliser, il faut qu'il soit conscient de la tâche dans laquelle il s'engage pour que l'apprentissage ait du sens* ».

Devant la tâche à réaliser l'apprenant-usager aura besoin de la langue pour agir, il commence à réfléchir aux ressources dont il dispose, il fait appel à celles qui ont un lien avec les objectifs de la tâche. Pour accomplir la tâche proposée, l'apprenant aura envie d'apprendre plus. Cette situation donne du sens à l'apprentissage qui se fera de manière concomitante avec l'accomplissement de la tâche.

Dès son apparition, le CECRL a accentué l'idée que « l'objectif de la communication n'est pas communicatif : on communique pour atteindre un objectif qui n'est pas langagier, on lit, on parle souvent pour s'amuser ». C'est l'idée principale sur laquelle Claire BOURGUIGNON s'est basée, en proposant : « l'unité d'action ». Cette dernière permet à l'apprenant de prendre connaissance de la tâche à accomplir et des activités langagières qui se rattachent à la mission, pour qu'il comprenne pourquoi il a besoin de réactiver ce qu'il a et d'apprendre plus : c'est la représentation de la situation (la représentation que l'apprenant a de la situation où il agit) qui le met en action et lui permet de choisir les actions adéquates à la réalisation de la tâche, et donc, atteindre l'objectif non langagier défini au départ. Après avoir compris l'objectif de son apprentissage, l'apprenant identifie ses besoins et fait le tri entre ces ressources antérieures.

La mission à accomplir est toujours accompagnée de contraintes (l'action sociale est toujours accompagnée de contraintes : le temps, une somme d'argent, la distance, le manque de moyens, etc.) qui permettent d'obliger l'apprenant à faire les choix : choisir parmi ses ressources déjà acquises et choisir parmi les connaissances vues durant l'unité d'action, celles les plus pertinentes à l'atteinte de l'objectif.

Donc, à travers cette démarche d'apprentissage-usage, l'apprenant est amené à construire de nouvelles connaissances et s'approprier des compétences, et ce, en allant d'un niveau initial de la compétence pour atteindre le niveau suivant, selon les six niveaux définis dans les descripteurs proposés par le CECRL. L'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage constructiviste.

En proposant la même mission à tous les apprenants, ils auront besoin des mêmes connaissances pour atteindre un même objectif. C'est à l'enseignant de choisir soigneusement les supports des activités de réception (écrite et orale) car ils représentent une source des informations nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Selon BOURGUIGNON, les supports choisis ne doivent pas être ni trop difficiles, ni trop faciles mais, accessibles à tous les apprenants. Un texte difficile, à titre d'exemple, peut démotiver un apprenant ayant un niveau langue insuffisant, encore un texte trop facile peut désintéresser un bon apprenant. Même dans une classe hétérogène l'unité d'action est favorable au recours de la méthode différenciée car le degré de l'accomplissement de la tâche diffère d'un apprenant à l'autre. Si des apprenants peuvent l'accomplir tous seuls, d'autres ont besoin de l'aide de l'enseignant

Pour résumer, l'unité d'action proposée par Claire BOURGUIGNON permet de :

- **Inciter l'apprenant à la construction de son apprentissage par lui-même.**

- Rendre opérationnel le principe de base de l'apprentissage-usage préconisé par le CECRL.
- Motiver et susciter l'intérêt des apprenants.
- Mettre l'apprenant au centre de la situation, ce qui lui permet de comprendre l'objectif de son apprentissage (il se re / présente la situation où il agit).
- Donner sens à l'apprentissage, la clé de voûte de la motivation et donc, de la réussite scolaire.

II.6.3.2. La tâche et l'action dans une unité d'action

Claire Bourguignon, en se référant à la définition de l'action, proposée par le CECRL, en tant qu' : « ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions permettant d'agir », elle la considère comme un processus : « une action en train de se faire ». Elle peut se modifier selon les contraintes de la situation où l'apprenant agit. Elle peut échouer, dans le cas où, les intentions de ce dernier (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'apprenant au départ de l'action) et l'agir (le processus) ne sont pas en harmonie.

Donc il est indispensable que l'action en tant que processus dirige les intentions de l'apprenant et le mène à bien réussite son action (l'action accomplie). Une action ne peut être réussie que s'il n'y a pas de décalage entre l'action en cours d'exécution et les intentions de l'apprenant.

La tâche et l'action sont indissociables : c'est la tâche qui engage l'apprenant en action, alors la tâche, l'action en cours, et les intentions doivent être en adéquation. La tâche langagière ne représente pas un moyen par lequel l'apprenant accumule des connaissances. Selon BOURGUIGNON (2014 : 18) :

« [...] la tâche ne doit pas être un habillage nouveau d'une réalité ancienne. Elle ne doit pas seulement motiver l'apprenant ; elle doit lui permettre de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. »

Selon cette nouvelle démarche, c'est la tâche qui met l'apprenant en action, à condition qu'il comprenne au départ, sa mission et l'objectif de son action, et en agissant ainsi, il devient plus aisé d'identifier ses besoins en matière d'acquisition de ses connaissances et de ses capacités. Même si la tâche est non-langagière on aura toujours besoin de la langue en classe. Si les tâches communicatives de réception et d'interaction représentent une source riche en information, les tâches communicatives de production, elles, informent l'enseignant du degré de réussite de la mission (Bourguignon, 2014 : 20).

II.6.3.3. La construction d'unité d'action : comment ?

L'unité d'action vise à mettre l'apprenant dans la situation d'apprentissage-usage prônée par le CECRL. Il faut le préparer à l'action sociale avec ses contraintes liées à l'environnement, pour cette raison, Bourguignon propose qu'on commence l'unité par une tâche complexe définie par une mission accompagnée de contraintes qui oblige l'apprenant à faire des choix parmi toutes les connaissances (qu'il dispose déjà et les nouvelles connaissances auxquelles il se trouve confronté) celles les plus pertinentes à la réussite de son action.

Dans cette démarche communic'actionnelle l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont liés, l'apprenant construit son apprentissage par lui-même au fur e à mesure de l'exécution d'une macro-tâche. Missionner l'apprenant, veut dire le responsabiliser, le rendre de plus en plus autonome afin de s'approprier et développer des compétences. La mission doit être conceptualisée, alors que l'action doit être liée à une thématique choisie en lien avec le programme. Pour construire une unité d'action il faut :

- 1. Choisir une thématique : la thématique de l'action.**
- 2. Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et aura envie d'apprendre.**

3. Rassembler un ensemble de textes sur le thème, qui doivent être au service de l'exécution de la mission. Il faut choisir entre ces textes les plus convenables, selon deux critères :
 - ✓ Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à relever et sélectionner les informations nécessaires.
 - ✓ Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.
4. Après avoir défini la mission et choisi les textes, c'est à l'enseignant de définir les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers des activités langagières.
5. Clôturer l'unité d'action par une production orale ou écrite (un objectif communicatif) qui permet de vérifier la réussite de l'action. Il faut définir au départ le niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et veiller à la conformité entre la production et les aptitudes de ce niveau, en utilisant les descripteurs du CECRL.
6. Evaluer la production et désigner le niveau de la compétence de l'apprenant.

Pour pouvoir évaluer la production de l'apprenant, l'enseignant doit transformer les énoncés proposés dans les descripteurs du cadre en : critères et indicateurs de performance, et évaluer : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. Le degré de l'accomplissement de la tâche désigne le degré de l'autonomie de l'apprenant-usager de la langue.

Donc, cette démarche fait l'objet d'une construction de l'apprentissage selon un processus et non sur un produit qui sera le résultat d'un programme cloisonné sur un thème. Une unité d'action doit être construite autour de trois objectifs :

- Un objectif culturel ;**
- Un objectif communicatif ;**
- Un objectif non communicatif.**

II.7. La tâche et l'action : une source de motivation

Depuis quelques années, la motivation est évoquée afin d'expliquer la réussite ou l'échec scolaire. L'enseignant devra stimuler la motivation des élèves à travers ses interventions pour que l'apprentissage ait du sens pour eux. La motivation avec ses deux catégories : extrinsèque et intrinsèque, est la pierre angulaire de toute action humaine y compris l'action de l'enseignement -apprentissage.

II.7.1. Qu'est que la motivation ?

La motivation est une notion compliquée et difficile à définir car, plusieurs facteurs entrent en jeu :

- ✓ **Selon M. Williams et R.L. BURDEN (1997) la motivation est :** « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable* ».
- ✓ **Selon R. VIAU (1994) elle est en contexte scolaire :** « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

Les deux auteurs s'accordent à dire que l'objectif poursuivi est à l'origine de la motivation. Or, VIAU a ajouté d'autres aspects comme les perceptions qu'un apprenant a de lui-même et de son environnement qui peuvent lui encourager à s'engager dans l'activité proposée.

II.7.2. La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque

La motivation extrinsèque vient d'un stimulus extérieur qui pousse l'apprenant à agir pour l'obtention d'une conséquence située en dehors de

l'activité demandée par l'enseignant. La motivation intrinsèque est la motivation qui stimule les comportements en vertu de l'intérêt et du plaisir trouvé et vécu dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense.

L'unité d'action qui se fait en accomplissant des missions (accompagnées de contraintes), assure la motivation (intrinsèque et extrinsèque). En proposant la tâche au début de la séquence (qui sert du cadre à l'unité), l'enseignant aiguise l'intérêt des apprenants (un vouloir-apprendre). En agissant, ces derniers ont besoin de la langue, ils réactivent ce qu'ils ont intériorisé et auront besoin d'apprendre ce qui leur manque pour la bonne action (un vouloir-apprendre). Lorsque l'apprenant a une idée sur son niveau et sur ce qui lui reste pour atteindre un niveau plus élevé, de ce fait, il aura envie d'apprendre plus (un vouloir-apprendre). L'enseignant doit donner du sens aux apprentissages des apprenants, c'est-à-dire aiguïser leurs intérêts pour les différents apprentissages afin que les élèves trouvent du sens et de l'intérêt dans ces derniers. Cela se fait grâce à la stimulation de leurs motivations

Les facteurs externes liés à l'environnement où se trouve l'apprenant sont aussi importantes que les facteurs internes (psychologiques, affectifs). Ils représentent : le professeur et ses attitudes, les activités proposées en classe, le cadre de la classe, le placement des tables, etc.

II.8.Stratégies – tâche – action ?

Selon le CECRL (2001 : 19) :

« Le modèle d'ensemble...est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la réalisation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données.»

La perspective actionnelle associe : la tâche, la compétence et l'action aux stratégies utilisées par l'apprenant pour mobiliser ses ressources de manière pertinente. Le développement des stratégies chez les apprenants, leur permet de mener à bien les différentes tâches-action, il les rend de plus en plus des utilisateurs autonomes de la langue car, ces stratégies permettent de développer leur compétences. Donc, afin d'exécuter la tâche non langagière de l'unité d'action, l'apprenant doit accomplir la mission qui lui est confiée avec toutes ses contraintes, en mobilisant des ressources et des compétences de manière adéquate, par le biais des stratégies. Dans le chapitre suivant nous allons traiter avec plus de détails de la question des stratégies actionnelles et de celles que nous avons appelées : « les stratégies communic'actionnelles » qui accompagnent la compétence que nous avons appelées : « la compétence communic'actionnelle ».

II.9. Evaluer par compétence, selon la logique communic'actionnelle

II.9.1. Le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence

Pour pouvoir bien comprendre la pratique évaluative selon cette approche de l'action, il nous a apparu utile de comparer les anciens modes évaluatifs avec les nouveaux actuellement appliqués, c'est-à-dire, analyser ce passage du contrôle des connaissances accumulées chez l'apprenant à une évaluation de la compétence. Le tableau ci-dessous proposé par Claire BOURGUIGNON (2010 : 2) explique le passage du contrôle à l'évaluation :

Contrôle	Evaluation
Paradigme de la connaissance.	Paradigme de la compétence.

Orientation objet: langue.	Orientation sujet : acteur.
Linguistique.	Pragmatique.
Code.	Message.
Niveau de la connaissance.	Degré d'opérationnalité
Correction.	Pertinence, adéquation, efficacité.
Programme.	Référentiel.
Amont (ce qui a été appris)	Aval.
Apprentissage.	Usage.
Orientation produit.	Orientation processus.
Perspective négative (sanction).	Perspective positive (validation).
Mode quantitatif (notes)	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Exploration maximale.	Exploration minimale.

Tableau N°15 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon BOURGUIGNON

Selon l'auteure, les colonnes grisées expliquent *le dialogue* entre la compétence et la connaissance : la connaissance est un passage obligatoire vers la compétence. La compétence n'exclut pas la connaissance. Cette dernière est une partie adhésive de la compétence, mais parce qu'une simple connaissance d'un système linguistique d'une langue n'assurera pas sa maîtrise et son usage, la compétence la dépasse en assurant la pertinence, l'adéquation et la performance.

Aujourd'hui, ce qui est important dans la relation tripartite entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, c'est l'apprenant ou : « le sujet », à qui on

transmet le savoir. Dès lors, l'évaluation ne doit pas se baser uniquement sur le taux des connaissances langagières acquises par l'apprenant mais aussi, sur l'aptitude de ce dernier à mobiliser ces connaissances dans de différentes situations, c'est-à-dire évaluer sa compétence communicative qui inclut trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

L'évaluation selon le CECRL, doit être une évaluation positive. On doit valoriser ce que l'apprenant sait faire au lieu de le sanctionner sur ce qu'il ne sait pas faire ou ce qu'il n'a pas encore acquis, et ce, à travers des grilles d'évaluation critériée calibrées. Cette grille doit comprendre deux dimensions : une dimension linguistique liée à la correction de la langue et une dimension pragmatique basée sur les critères : « pertinence », « efficacité » et « adéquation » (BOURGUIGNON, 2010 :3).

La notion de « référentiel » remplace celle de « programme » dans les anciens modes d'évaluation qui représentent une liste des cours à transmettre à l'apprenant pour pouvoir, à la fin de la formation, tester ou contrôler ce qu'il acquis (les connaissances). Les nouvelles pratiques mettent les compétences au centre de toute évaluation. Ces dernières doivent être classées à travers : « un référentiel de compétences » qui décrit et classifie les compétences nécessaires pour la réalisation de la tâche. Afin d'être un outil complet pour : enseigner, apprendre et évaluer les langues étrangères, le CECRL propose des descripteurs qui définissent les compétences permettant de situer l'apprenant selon son niveau et d'évaluer ses compétences acquises (CECRL, 2001).

Tout au long de son apprentissage, l'apprenant/acteur social a besoin d'un guidage permanent pour qu'il soit autonome. Selon le CECRL, l'évaluation joue un rôle clé dans le processus de l'enseignement /apprentissage. Elle permet d'évaluer le niveau de compétence atteint, de passer d'un niveau à

l'autre et d'évaluer le processus d'apprentissage (l'évaluation traditionnelle est séparée totalement du processus de l'apprentissage).

Pour être pertinente, l'évaluation doit respecter certains critères. Au-paravant, la validité et la fidélité constituent les critères de base de toute évaluation. En effet, à partir des années 1980, et avec l'évolution des méthodes et des approches d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, le principe de l'authenticité est devenu l'un des critères principaux d'un test efficace.

Selon BOURGUIGNON, l'évaluation représente la démarche par laquelle on peut juger travaux des apprenants. Etant donné que la compétence commence par l'apprentissage des ressources, il faut les maîtriser tout au long du processus d'apprentissage. Pour elle, il s'agit de « contrôler la maîtrise des ressources » et « évaluer les compétences ». Le contrôle est pour juger la maîtrise des connaissances et des capacités alors que, l'évaluation est pour déterminer le niveau de la compétence de l'apprenant : « *L'évaluation renseigne sur l'usage des ressources ayant fait l'objet d'un apprentissage. L'évaluation vise à valider le degré d'opérationnalisation des ressources* »(Ibid.). Le tableau ci-dessous explique le contrôle et l'évaluation selon la logique communic' actionnelle selon BOURGUIGNON :

Connaissances /capacités	Compétences
Contrôle	Evaluation
Lié à l'apprentissage	Lié à l'usage
Logique de résultat par rapport à un résultat idéal.	Logique de processus par rapport à l'objectif à atteindre.

Tableau N°16 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon Bourguignon (2014)

Après un nouvel apprentissage, un exercice ou une tâche simple sera utile non seulement pour la mémorisation, mais aussi pour la démarche du

contrôle, à condition que l'exercice ou la tâche simple utilisée soit différente de ce que l'apprenant a vu en situation d'apprentissage (la tâche simple est une situation prévue).

La tâche complexe est le meilleur moyen pour une évaluation efficace parce qu'elle nécessite une mobilisation consciente et adéquate des ressources. La situation d'évaluation de la tâche complexe est une situation imprévue. Selon BOURGUIGNON (2014 :58) on ne peut pas évaluer la compétence mais, on évalue la performance parce que la compétence est inférée de l'action. Évaluer une compétence consiste donc à porter un jugement sur une performance, sur le degré d'opérationnalisation des ressources et sur le degré d'autonomie de l'apprenant dans l'usage de la langue.

L'évaluation est différente du contrôle par le fait qu'elle ne se conçoit pas pour atteindre un résultat (contrôle) mais, elle vise à définir et porter un jugement sur le niveau de la compétence, en utilisant des échelles proposées par le CECRL. L'évaluation de la compétence doit être une situation complexe (complexe ne signifie pas compliqué mais complexe par rapport au nombre des connaissances et des capacités à mobiliser).

Afin de pouvoir évaluer la compétence, on évalue la performance de l'apprenant à travers une production orale ou écrite, qui a une relation avec la tâche complexe et la mission qui l'accompagne. Pour cela en préparant la tâche complexe, l'enseignant doit prendre en considération ce qu'il veut que l'apprenant mobilise en matière des connaissances et des capacités et même des compétences pour la réaliser.

Pour bien comprendre la différence entre la démarche de l'évaluation et celle du contrôle, BOURGUIGNON (2014 :64) a proposé le tableau ci-dessous :

Démarche du contrôle de connaissance	Démarche d'évaluation de la compétence
Comparaison entre un résultat attendu et la production d'un apprenant.	Validation du degré d'accomplissement d'une tâche à partir d'une grille d'évaluation construite autour de critères et d'indicateurs de performance, indices observables.
Démarche quantitative en termes de points qui, additionnés ou soustraits, donnent une note.	Démarche qualitative avec pondération des critères.
Démarche négative : si tout est bon, la note est maximale mais on retire des points en fonction du nombre d'erreurs.	Démarche positive visant à valider ce que quelqu'un sait et sait faire tout en indiquant ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour atteindre un niveau supérieur.
Démarche binaire sur le mode correct/pas correct.	/
Démarche qui sanctionne un manque de connaissances	/

Tableau N°17 : Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence

Selon elle, l'enseignant ne doit jamais avoir une approche positive du contrôle mais, il doit suivre une démarche négative (correct/pas correct) : s'il a bien répondu (un résultat), il aura une note complète. En évaluant une compétence, l'enseignant vise à évaluer le degré d'accomplissement de la

tâche par l'apprenant par rapport à un objectif donné. Les critères de l'évaluation peuvent être : la correction, la variété, l'authenticité, la cohérence, l'efficacité, etc. Ils doivent :

- ✓ **Etre pertinents : c'est-à-dire mènent à la bonne action (le choix pertinent) ;**
- ✓ **Etre indépendants : les critères doivent être indépendants des autres critères ;**
- ✓ **Etre peu nombreux et ciblés pour ne pas exagérer et chercher la perfection ;**
- ✓ **Etre pondérés : chaque critère a une note selon importance par rapport aux autres critères :**
- ✓ **Avoir un indicateur de performance qui rend l'évaluation qualitative plus objective (Ibid. : 63).**

Donc, afin d'évaluer la compétence, il faut évaluer une grille avec des critères bien définis, chaque critère a un indicateur de performance. La grille d'évaluation doit respecter le critère essentiel de l'évaluation de la compétence selon le CECRL : « le processus ». Pour cette raison, elle doit être élaborée en respectant des paliers correspondant à différents degrés d'accomplissement de la tâche complexe. Ces paliers sont définis à travers un indicateur de performance qui lui est correspond.

L'enseignant doit avoir une démarche positive en évaluant la compétence car, cette dernière est un continuum, un processus où les apprenants ont des niveaux différents de performance (la tâche complexe favorise la mise en œuvre de la différenciation comme nous l'avons cité dans le chapitre précédent).

Il y a des erreurs à éviter en appliquant les deux démarches : le contrôle et l'évaluation, en classe. Lors d'un contrôle de connaissances et de capacités, la note donnée à l'apprenant ne doit jamais être transformée à un niveau de compétence. On doit suivre la logique binaire : correct/pas correct,

une démarche négative qui sanctionne en cas d'erreur ou de manque de connaissances. Lors de l'évaluation des compétences, l'enseignant ne doit pas prendre un niveau de compétence désigné par les descripteurs comme un objectif et dire de l'apprenant qu'il atteint le niveau ou il ne l'atteint, et dire que la tâche est réussie ou pas réussie puisqu'il va tomber dans la même logique binaire du contrôle. L'apprenant doit être évalué par rapport au degré d'atteinte d'un objectif défini dans les descripteurs (définir son niveau) et dans le cas où il n'a pas pu l'atteindre il aura besoin d'une remédiation car la compétence n'est pas un objectif mais un continuum.

II.9.2.L'objectif de l'évaluation selon la démarche communic'actionnelle

Selon BOURGUIGNON (2008 :64) : « *La forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence dans la perspective actionnelle est le diplôme de compétence en langue.* » Le DCL ou le diplôme de compétence en langue est une épreuve qui se fait à partir d'un scénario qui comporte une série de tâches communicatives qui sont au service de la réalisation d'un projet. Le candidat joue le rôle d'un personnage qui a une mission à accomplir, à travers la réalisation des tâches communicatives, et ce, pour réaliser un projet. Selon la logique actionnelle, il s'agit d'évaluer non seulement la performance linguistique mais aussi, d'évaluer l'opérationnalité de la compétence dans l'action, pour cette raison, il faut élaborer des grilles en se basant sur les descripteurs de niveau de compétence proposés par le CECRL (les descripteurs ne sont pas pour évaluer).

Selon ce que BOURGUIGNON a proposé à travers sa démarche communic'actionnelle, le contrôle des ressources est différent de l'évaluation des compétences, une erreur commise par la plupart des enseignants dans leurs parcours d'enseignement. L'ancienne démarche du contrôle de la compétence lie l'apprentissage ou le passage d'un niveau scolaire à un autre à la

note, de ce fait, la construction des connaissances et des capacités n'a aucune utilité pour l'apprenant. Ce dernier essaye d'accumuler les connaissances qui lui permettent d'avoir une bonne note à l'examen et réussir.

Par contre la logique d'évaluation de la compétence donne du sens à l'apprentissage. Lorsque l'apprenant est impliqué dans son apprentissage, il aura une idée sur son niveau de compétence, sur ce qui lui reste pour arriver à un niveau plus élevé. L'évaluation permet de motiver les apprenants et leur donner envie à apprendre, non pas pour avoir une bonne note, mais pour atteindre un niveau de compétence supérieur et meilleur. Grâce à sa logique positive (les indicateurs de performance indiqués dans la grille d'évaluation), elle leur permet d'être conscient de ce qu'ils savent et ce qu'ils savent faire (même s'ils ne savent pas beaucoup faire) et leur manque d'autres choses à apprendre pour atteindre un niveau supérieur.

Donc, l'évaluation est une source de motivation, elle donne du sens à l'apprentissage et elle permet de renseigner sur le degré de la maîtrise des ressources (fonction diagnostique). Ce qui n'est pas atteint fait l'objet d'une remédiation (fonction formative) (BOURGUIGNON : 66).

II.9.3. Comment élaborer une grille d'évaluation selon la logique communic'actionnelle ?

Selon Claire BOURGUIGNON, l'évaluation doit être liée à l'utilisation de la langue lors de la réalisation de la tâche, qui doit être de son côté au niveau des apprenants. La grille d'évaluation élaborée doit comprendre plusieurs niveaux de compétence qui sont définis grâce aux indicateurs de performance (au moins deux niveaux A1-A2 ou même des niveaux intermédiaires A1-A1+-A2-A2+). Une fois le niveau de l'apprenant est défini, à l'aide de la grille, les indicateurs de performance qui décrivent les niveaux les plus élevés feront l'objet d'un apprentissage.

Pour pouvoir évaluer l'accomplissement de la tâche, il faut évaluer l'autonomie de l'utilisation de la langue au service de l'action afin d'accomplir une tâche. Autrement dit, pour évaluer « la compétence communic'actionnelle » (nous allons parler de cette compétence dans le troisième chapitre), nous devons élaborer deux grilles d'évaluation : linguistique et pragmatique (l'aptitude à faire passer un message de manière pertinente et efficace selon un contexte) pour évaluer une production orale ou écrite de l'apprenant (une performance).

Donc pour résumer ce que nous avons dit ci-dessus, afin d'évaluer l'opérationnalisation en langue étrangère, il faut établir une grille d'évaluation en se référant aux descripteurs de niveau de compétences. Cela permet de positionner l'apprenant en allant d'un niveau à l'autre (de A1 à A2, de A2 à B1, etc.). Dans le cas où l'apprenant n'a pas atteint le niveau visé, il faut valoriser ce qu'il sait de ce qu'il a pu faire, à travers l'élaboration de deux grilles d'évaluation (linguistique et pragmatique) critériée qui ont pour objectif de :

1. **Positionner l'apprenant au cours de son apprentissage : en allant d'un niveau à un autre car, la compétence est un continuum (BOURGUIGNON).**
2. **Evaluer au cours de l'unité d'action : une évaluation formative élaborée selon l'avancement de l'unité (elle comporte moins de critères par rapport à la grille d'évaluation finale).**
3. **Evaluer à la fin de l'unité d'action : une évaluation sommative, pour cette raison la grille doit prendre en considération tous les acquis de l'unité, voire les acquis des unités précédentes.**

Selon BOURGUIGNON (2008 : 70) :

« Dans la perspective actionnelle, la qualité de la performance (nous avons parlé d'évaluation qualitative, il s'agit donc bien d'évaluer la qualité de la performance) ne repose pas exclusivement sur la correction linguistique [...] »

mais aussi sur la pertinence des informations, la cohérence du discours et le respect des normes discursives et culturelles, ce que le cadre appelle les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques de la compétence de communication. De ce fait, la correction grammaticale ne garantit pas la recevabilité du message par rapport à l'accomplissement d'une action. C'est ce que l'on appelle « évaluer » l'opérationnalité en langue, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser des connaissances à travers l'usage qui en est fait. »

Alors, «évaluer » selon cette démarche, il s'agit d'une démarche qualitative et non pas d'une démarche quantitative qui évalue un processus et non pas un résultat. Evaluer la performance ne se limite pas seulement à l'évaluation de la performance linguistique mais aussi, aux choix des informations en lien avec la thématique de l'action, la cohérence et le respect des normes discursives et culturelles. Pour cette raison, il faut élaborer deux grilles critériées : linguistique et pragmatique. Pour construire une grille d'évaluation selon une logique communic'actionnelle, il faut suivre trois étapes :

1. Désigner le niveau initial de l'apprenant, en se référant au CECRL, et définir le niveau visé.
2. Définir les critères du niveau cible.
3. Définir les critères de performance liés à ce niveau.
4. Après avoir élaboré les grilles d'évaluation, il faut passer à la pondération : noter les critères en fonction du niveau visé et de leur importance à la compétence linguistique et à la compétence pragmatique.

II.10. Les groupes de niveaux de compétence

II.10.1. Les groupes de compétence et les niveaux de compétence

Selon le CECRL, l'action est individuelle et collective, une raison pour laquelle il est utile de regrouper les apprenants en groupes selon leurs niveaux de compétences, en d'autres termes, former : « des groupes de compétence ».

Cette idée ne peut être mise en application sans une évaluation afin de connaître le niveau de chacun des apprenants du groupe classe. Selon le Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005 (cité par BOURGUIGNON, 2014, 76) : « [...] regrouper les élèves par groupe de niveaux en fonction des niveaux de compétences d'expression et de compréhension orales et écrites ».

Selon BOURGUIGNON, regrouper les apprenants par groupe en fonction de leurs niveaux de la compétence communicative est une démarche communicative qui peut éloigner l'enseignant de la logique actionnelle où l'objectif principal n'est pas l'apprentissage de la langue mais, l'apprentissage de la langue pour la réalisation des tâches.

Pour se faire, selon une logique communic'actionnelle qui est en accord avec les principes du CECRL, Elle a proposé :

1. D'abord, proposer à l'ensemble des apprenants la même tâche complexe, qui nécessite la lecture au moins de deux textes et l'écoute au moins de deux textes enregistrés, et donc la mobilisation adéquate des ressources.
2. Ensuite, leurs demander de produire un texte à l'écrit et un texte à l'oral (selon le niveau de la classe, c'est-à-dire l'apprenant ayant le niveau le plus bas peut relever quelques informations utiles des textes proposés). La production permet d'évaluer le degré de la réalisation de la tâche.
3. Enfin, évaluer selon la logique de l'évaluation de la compétence à travers des grilles d'évaluation avec des critères de performance (linguistique et pragmatique).
4. Après concertation, définir les paliers permettant de classer les apprenants dans des niveaux, par exemple : classer un apprenant dans un niveau A2 en réception et A2 en production.

Dans le troisième chapitre nous allons parler de l'enseignement de l'écrit selon la logique communic'actionnelle.

Chapitre III
La compétence scripturale : Ecrire selon la démarche communic'actionnelle

Dans ce chapitre nous allons parler d'une approche cognitive, constructiviste de l'enseignement/apprentissage de l'écrit du FLE selon la logique communic'ationnelle. Ce sera un prétexte pour parler de l'écriture en langue étrangère de ses caractéristiques, des modèles de la production écrite, de la littératie en langue étrangère, de la compétence scripturale, des stratégies communic'ationnelles et du rapport à l'écrit qui fera l'objet d'une enquête auprès des enseignants du FLE au collège.

III.1. Qu'est que l'écrit ?

Parlant de l'écrit en classe, nous serons conduits à traiter de la question des textes en réception (la compréhension de l'écrit) et des textes en production (la production écrite). Ces deux activités sont considérées comme deux versants d'un même objet : « la langue écrite ».

En effet, la lecture et l'écriture sont deux activités indissociables et complémentaires (Chartrand et Blaser) et si elles ne sont pas enseignées de cette manière, elles ne peuvent pas assurer la construction et le développement d'une compétence scripturale (Jaffré, 2004 :21).

La lecture représente une source inépuisable d'idées, elle enrichit le vocabulaire des apprenants et elle les aide à adapter un style et à acquérir les différentes structurations textuelles. L'écriture, de son côté, permet d'améliorer la lecture des apprenants, leur prononciation et leur donne envie à lire davantage une palette riche en variété de textes stimulant la découverte de nouveaux mots, nouvelles expressions, nouvelles idées, un imaginaire, une nouvelle vision du monde, etc.

III.2.Qu'est-ce que l'écriture ?

Selon Bernard SHNEUWLY (1995 : 74), « écrire », c'est transcrire. Historiquement « écrire », représentait la transposition des idées, de ce qu'a été dit et ce qu'il devient aujourd'hui, un agir langagier à l'aide de l'écriture.

Ecrire un texte ne consiste pas seulement à une simple transposition des mots, ou mettre en juxtaposition des phrases mais, il s'agit d'une activité complexe qui repose sur plusieurs apprentissages (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 27). Avec l'émergence de l'approche communicative, l'écrit a été réhabilité en tant que la capacité à produire différents types de textes pour communiquer avec autrui : *une compétence de communication écrite*.

Claudine FABRE (1990 :53-65) considère l'écriture comme une activité où le scripteur reconstruit et transforme un texte afin de communiquer ce qu'il attend communiquer.

Selon Jean DUBOIS (2002 :165) l'écriture :

« Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage,

code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. »

L'oral et l'écrit sont étroitement liés, on acquiert d'abord une compétence communicative orale pour pouvoir ensuite, acquérir une capacité de produire des écrits de différents types. Elles représentent deux systèmes de signes distincts (Saussure, CLG) mais, l'écrit permet de représenter et décrire le langage oral.

La notion d' « unité conceptuelle » proposée par CHAFE (1985, cité par Blandine GUILLOT, 2011 : 28) pour décrire et analyser l'oral et l'écrit. La comparaison de ces deux dernières lui a permis de découvrir que l'unité conceptuelle exprimée à l'écrit est plus longue que celle exprimée à l'oral. De ce fait, la production écrite est plus dense (une densité grammaticale et lexicale), complexe et longue. Selon HAMMONDE (1990), l'écrit est un monologue stable, à l'encontre de l'oral qui est un dialogue dynamique. L'écrit est un système permettant de représenter la langue parlée à l'aide des signes graphiques afin de produire un sens, et être lu sur un support.

Selon Danièle DUMONT (2006), l'écriture est :

« Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit. »

En effet, pour pouvoir comprendre ce qu'un scripteur a écrit, on doit maîtriser la lecture (le code), dont les rapports : « lecture-écriture » ont suscité de l'intérêt chez plusieurs spécialistes. Selon Yves REUTER (1996), ces rapports sont assez confus qu'ils le semblent. Ils se basent sur un principe de réciprocité : nous lisons ce qui a été écrit, et nous écrivons en imitant ce que nous avons lu. L'écriture et la lecture participent de manière complémentaire

au développement des habilités langagières (OULLET, 2012), de ce fait, Elles doivent être transposées dans les pratiques scolaires.

III.3. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ?

Bernard SCHENEUWLY (1995 :83) a défini l'écriture en tant que processus d'apprentissage complexe qui nécessite un enseignement et qui comprend selon lui :

« [...] La transformation du rapport au langage par l'appropriation du système d'écriture ; -l'usage d'unités linguistiques comme indice et comme condition de la transformation du rapport au texte ; - le changement des formes de discours sur le texte en fonction de la maîtrise d'un genre ; la maîtrise de l'écrit comme moyen pour rédiger des textes. »

L'apprentissage de l'écriture passe par l'appropriation des outils nécessaires à la production des textes ou à l'appropriation d'un système d'écriture. Au cours de cette étape, la conception de la langue se transforme et un nouveau regard sur la production langagière apparaît. Cette étape représente selon SCHENEUWLY, le début d'un très long et complexe processus, durant lequel la production langagière se transforme d'une manière assez complexe et profonde.

L'appropriation du système de l'écriture est un passage obligatoire pour pouvoir produire des textes en langue étrangère. Elle est aussi le résultat de la transformation du fonctionnement du langage. Pour illustrer son point de vue, l'auteur a comparé les écrits des apprenants de 10 à 12 ans avec ceux des apprenants de 14ans et d'adultes. Les résultats de la comparaison ont montré que les apprenants d'un âge précoce ne peuvent pas produire des textes qui comportent des formes complexes mais, ils peuvent uniquement décrire en utilisant des mots et des formes simples. Ces derniers ne peuvent pas également expliquer car, pour le faire ils doivent avoir l'outil permettant de commenter et attirer l'attention du lecteur sur son point précis. Autrement dit, les outils linguistiques permettant de rédiger un texte explicatif, ne sont

pas encore intériorisés par l'apprenant. Pour que celui-ci puisse s'approprier ces outils permettant de rédiger différents types de textes, il doit en ressentir la nécessité, modifier le rapport pragmatique au texte et développer de nouvelles formes langagières (SCHENEUWLY, 1995 :86).

Afin d'observer le processus de la production de textes, le discours des apprenants lors d'un travail collectif sur ces textes écrits est le meilleur moyen. L'importance de l'appropriation de nouveaux outils nécessaires à la rédaction des textes donne naissance à un apprentissage. Ce besoin est le résultat des discours des apprenants sur ce qu'ils doivent faire et apprendre pour la rédaction d'un texte (les discours diffèrent selon le genre visé, un texte narratif ne fait pas appel aux mêmes outils qu'un texte argumentatif ou explicatif).

Les outils linguistiques se transforment, se compliquent et se développent au fil du temps. La comparaison des textes argumentatifs produits par des apprenants de 10 et de 14 ans avec ceux des adultes, démontre cette transformation et ce processus développemental. Les apprenants de 10ans passent directement à la rédaction du texte, alors que les apprenants de 14ans suivent ce processus : ils planifient leurs textes ; ils choisissent les mots pour élaborer le contenu du texte ; ils opèrent un contrôle sur ce qu'ils ont écrit. Ce processus est identique chez les adultes (SCHENEUWLY, 1995).

L'usage de l'écrit, en tant qu'outil pour écrire : d'un côté, les textes représentent une source inépuisable d'idées, du vocabulaire, de nouvelles formes et des modèles à suivre, à un apprenti-scripteur. De l'autre côté, la lecture assure une révision efficace des textes produits. De plus, le brouillon qui représente la première forme du texte avant de le réécrire par le scripteur (FABRE 1990, cité par SCHNEUWLY, 1995 : 87). Il peut devenir un moyen au service de la production des textes. Ce dernier se transforme à un texte qui aide d'autres apprenants à formuler leurs productions et les réécrire.

Pour décrire ce processus de transformation (le processus de l'écriture), SCHENEUWLY se base sur des travaux faits sur ce sujet pour proposer trois tendances :

1. Apprendre à écrire est la combinaison des fonctions intellectuelles, d'une manière spécifique à la production d'un texte. Le plus important dans cette opération est l'utilisation du genre du texte comme un vecteur qui dirige le scripteur : choisir les formes lexicales et grammaticales adéquates, écrire en fonction du contexte, etc.
2. Les différentes opérations précédentes (le genre et la maîtrise des différentes formes essentielles en fonction du genre et du contexte) subissent une transformation de manière autonome les unes par rapport aux autres. Cette autonomie qui est basée sur des procédures conscientes, assure un meilleur contrôle de ces différentes opérations.
3. La production des textes est une capacité assez complexe. Son développement est un processus qui ne s'effectue pas de manière homogène dans tous les genres. Un apprenant peut écrire facilement un texte d'un genre précis, s'il avait intériorisé les outils nécessaires. En cas de difficulté d'accès à ces outils la rédaction d'un texte d'un autre genre devient une tâche difficile, voire impossible. L'apprenant peut réemployer les différents contenus qu'il a acquis de manière adéquate selon le contexte et le genre, à travers un processus de transfert. Ce développement nécessite un enseignement et une orientation.

Le genre selon SCHENEUWLY, est un outil complexe de l'apprentissage de l'écriture. Il comporte plusieurs sous-systèmes sémiotiques que le scripteur convoque lors de la production des textes. La maîtrise des genres est un outil qui oriente le scripteur lors de sa rédaction et facilite le processus de l'écriture.

« Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en aurions pas la maîtrise et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange

verbal serait quasiment impossible. » (Bakhtine, 1979, cité par B., Scheneuwly, 1995, 78)

En parlant du processus de l'écriture, nous nous employons à développer le rapport entre enseignement, apprentissage et développement. Selon VYGOTSKY (1990 : 47) le développement est le résultat d'un auto-mouvement contrôlé artificiellement par l'enseignement. Il souligne que l'auto-mouvement résulte d'une contradiction entre le déjà-là des apprenants et les exigences qui leur sont imposées. Ces exigences qui viennent de l'extérieur (l'enseignement) créent un conflit entre ce qu'ils ont déjà acquis et ce qui leur a été enseigné (la zone proximale de développement selon le socio-constru-tivisme). L'enseignement, en tant que source artificielle des savoirs, précède le développement. Il accompagne et prépare les apprenants à la confrontation des situations nouvelles et inhabituelles où le besoin d'aide est plus qu'éventuel. L'apprenant, face à une nouvelle situation proposée par l'enseignant, opère une réflexion mentale exigeante sur ce qu'il sait, ce qu'il sait faire et ce qu'il doit encore apprendre. Cette alchimie produit une tension crée un auto-mouvement et le mène à un développement de ses capacités et de ses compétences.

III.3.1. La production écrite en langue étrangère

La production écrite est : « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et différents processus mentaux » (Almargot et Chanquoy, 2002 : 45). Il ne s'agit pas d'une activité aussi simple que l'on ne croit. Psychologiquement, il s'agit d'une activité mentale intense qui nécessite non seulement l'appropriation des savoirs mais aussi des savoir-faire et des habilités. Selon Thào (2007), les apprenants rédigent des textes à des fins autres que la simple correction des fautes grammaticales par l'enseignant. Ils écrivent plutôt pour pouvoir com-

muniquer avec un destinataire (y compris l'enseignant) leurs idées, leurs sentiments et leurs points de vue. Selon Joe SHIELS (1996 :236), l'expression écrite est une activité comme toutes les autres activités, elle s'apprend et se travaille.

En ce qui concerne l'écriture en langue étrangère, l'apprenti-scripteur n'est pas une page blanche. Il possède déjà l'avantage de sa langue maternelle, dont le système lui sert d'appui aux activités de rédaction des textes en langue étrangère (Fabre, Cappeau, 1996 : 47). Puisqu'il en a déjà intériorisé un certain savoir-faire scriptural, des éléments non négligeables du processus de l'écriture dans sa langue maternelle qui est le même en langue étrangère.

Cependant, la langue maternelle peut représenter un obstacle ou un désavantage pour le scripteur en langue étrangère. Pour ce dernier, sa langue maternelle a un système tout à fait différent de celui de la langue étrangère. De plus, même si le processus rédactionnel est le même dans les deux langues mais, il est difficile pour un scripteur non-natif de l'appliquer en langue étrangère. Selon ALARCON (2001 :4) : « *Il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, possède une compétence qui lui est très utile* ». Au milieu de toutes ces difficultés, l'apprenti-scripteur se sent confus et se concentre que sur le côté grammatical (la forme) et orthographique et délaisse l'objectif principal de sa production écrite. La production écrite en langue étrangère se caractérise par :

- ✓ Un vocabulaire restreint et moins riche que celui d'un natif, celui-ci sera répété plusieurs fois tout au long du texte produit.
- ✓ Des textes courts qui contiennent peu d'information et moins de détail (les travaux de HALL et SILVA, cité par MODARD,

2010). Ces derniers se caractérisent par des phrases courtes et donc une syntaxe moins complexe et en ce qui concerne les erreurs : ils comportent beaucoup d'erreurs orthographiques, syntaxiques, une cohésion défailante, etc.

- ✓ Les productions écrites en langue étrangère démontrent la présence de plusieurs difficultés : socioculturelles (la rhétorique de la langue), linguistiques, stratégiques, le processus rédactionnel est totalement omis (planification, mise en œuvre, révision et surtout la révision) (WOLFF, 1991 :110).

Plusieurs études montrent que si l'apprenant peut produire de bons écrits en langue maternelle, il pourra le faire en langue étrangère à condition qu'il maîtrise les connaissances linguistiques de cette dernière (COIRIER&al. 1996 :213). Donc, pour transférer les stratégies rédactionnelles de la langue maternelle vers la langue étrangère, une connaissance linguistique s'avère cruciale. La compétence linguistique permet d'activer les compétences rédactionnelles acquises en langue maternelles et de les transférer afin de produire des textes en langue étrangère (BARBIER, 1998 :364).

La connaissance linguistique et le processus d'écriture sont deux facteurs clés dans la performance d'un apprenti-scripteur en langue étrangère, ils sont complémentaires. Ce dernier ne peut pas mettre en œuvre le processus d'écriture sans compétence linguistique qui lui permet de rédiger un texte et transcrire ses idées et ses informations.

En parlant de la place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous devons parler de la place accordée à cette activité à travers les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues et donc, parler de l'évolution de la didactique de l'écrit de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Le tableau ci-dessous explique la place de la production écrite à travers les méthodologies :

	La MT	La MD	La MAO	La S.G.A.V	L'AC	APC
--	-------	-------	--------	------------	------	-----

Période	Dès la fin du siècle, jusqu'au siècle	Forte dans le seconde moitié du siècle et jusqu'à nos jours	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975	Début des années 1950	Début des années 1980	Début des années 1980
Objectif générale	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires « former » l'esprit des étudiants	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à faire et à communiquer dans les situations de la vie courante
Théories sous-jacentes	pas une théorie ne précise plutôt une idéologie	Empirisme et associanisme : Jacotot, Gouin, Passy	Linguistique structurale, behaviorisme : Bloom, Harris Fries et Lado, Skinner	De la « langue. » saussurienne à la « parole » Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin Searle, Psychologie cognitive	Linguistique pragmatique ; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2
Priorité de l'oral ou l'écrit	Essentiellement de l'écrit éventuellement oralisé	Priorité à l'orale importance de la phonétique	Priorité à l'oral	Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide	Oral et /ou écrit selon l'objectif
Place de la grammaire	Enoncé des règles illustration et traduction des exemples données. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes	Démarches inductives et implicites, d'après l'observation des formes et des comparaisons avec	Exercices structuraux et substitution ou transformation, après mémorisation de la structure = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures, par transposition	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et application par l'enseignant. systématisation des acquis	Conceptualisation et systématisation, puis exploitation
Richesse du lexique	Celui des textes	D'abord concret, et progressivement, abstrait	Il est secondaire par rapport aux structures	Limité aux mots courants (français fondamentales 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et besoin langagiers	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques
Progression	Fixe	Fixe	Gradué pas à pas	Décidé à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse selon les besoins des apprenants	En fonction des besoins langagiers
Supports d'activités	Textes littéraires et	L'environnement concret	dialogue pédagogiques et enregistrés	Dialogue présentant la parole étrangère	Support authentique et supports pédagogiques,	Support authentique et supports pédagogiques,

	autres, grammaires, dictionnaires	puis progressivement, des textes		en situation, accompagné d'images	écrits, oraux et visuels. Dialogue	écrits, oraux et visuels. Dialogue
--	-----------------------------------	----------------------------------	--	-----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Tableau N°18 : la place de l'écrit et de l'oral dans le parcours des méthodologies (Christine TAGLIANTE, 1997: 31)

III.3.2. La littératie en langue étrangère

Le terme « la littératie » désigne la capacité à utiliser le langage et les images, les schémas pour lire, écrire, écouter, parler, etc. Autrement dit ce terme est utilisé pour parler de la capacité de l'utilisation de la langue pour produire du sens. La littératie désigne un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ce qu'un individu déjà acquis, sur son vécu, sa culture afin d'acquérir de nouvelles connaissances et devenir un usager actif et communicateur compétent. Selon Christine Barré De-Miniac la littératie ou la littéracie est employée pour parler du rapport entre les activités de l'écriture et de la lecture.

Cette notion est plus souvent utilisée dans le contexte de la langue maternelle que dans celui de la langue étrangère (KERN, R., 2002). Son usage dans l'enseignement des langues étrangères exige que l'on donne à l'écriture et à la lecture une dimension cognitive et sociale, ceci nous amènera à parler des connaissances et des compétences déjà acquises par l'apprenant en langue maternelle, et qu'il transfère vers la langue cible, bien entendu, après avoir acquis un niveau de compétence linguistique.

La dimension culturelle et l'ancrage social liés à la langue sont assez importants dans la définition de la littératie, non seulement pour pouvoir comprendre les textes littéraires dans leur contexte culturel et cela demande un bagage culturel important, mais aussi pour un usage efficace de cette langue qui ne se limite pas à la connaissance du code linguistique, mais aussi

à changer la manière de penser selon le contexte culturel de cette langue étrangère.

Selon KERN et SCHULTZ (2005), afin de mieux définir la littératie on doit tenir compte de l'interaction entre la langue, la cognition, la société et la culture. KRAMSH (1994) suggère qu'on s'adresse à l'apprenant quand on parle de la littératie. Pour lui, pour que l'enseignement soit efficace, son contenu doit être basé sur le développement de la conscience culturelle et la réflexion critique, donc il faut penser le rapport à l'écrit chez les apprenants.

III.4. Le rapport à l'écrit

III.4.1. Le rapport à l'écriture selon Barré-De Miniak

La notion du « rapport à l'écrit » est utilisée pour décrire des pratiques et des représentations de l'écrit permettant de comprendre, à travers les conduites et le discours d'un individu, son rapport aux activités de l'écrit (réception et production). L'écrit comme nous avons déjà expliqué recouvre les deux activités : la réception (la lecture) et la production (l'écriture) des textes.

L'activité de l'écriture, comme plusieurs autres activités, est accompagnée de représentations qui peuvent faciliter ou empêcher le passage d'un scripteur à l'écriture. Une raison pour laquelle, Barré-De Miniak (2000) a proposé la notion de « *rapport à l'écriture* ». Elle l'a défini (2002 :29) comme étant : « *L'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages.* ». Pour elle (Ibid. :13), elle désigne : « *Des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grandes distances, de plus ou moins grandes implications, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses*

usages. ». Ce concept est le fruit de plusieurs interrogations posées sur la relation scripteur/écriture, une relation assez complexe qui a fait l'objet de plusieurs travaux (Barré-De Miniak, 2000, 2002 ; Deschepper et Thyryon, 2008 ; Dezutter et Thyryon, 2002 ; Lafont-Terranova, 2008-2009 ; Chartrand et Blaser, 2008).

Selon Reuter (2013 :185), le concept de : « rapport à » désigne en didactique : « La relation (cognitive, mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers [...] ». Alors, en se basant de cette définition, le rapport à l'écrit représente la relation à plusieurs dimensions : cognitives, sociales, psychologiques et affectives qu'entretient un apprenant avec l'écriture.

Pour Barré-De Miniak, le modèle qu'elle avait proposé pourrait être subdivisé en quatre dimensions :

1. **L'investissement dans l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture).**
2. **Les opinions et les attitudes par rapport à l'activité de l'écriture (les discours et les comportements à l'égard de l'activité de l'écriture et ses usages).**
3. **Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage.**
4. **La façon de parler de l'écriture, ses pratiques et du processus de l'apprentissage de l'écriture (Jean-Pierre MERCIER et Olivier DEZUTTER, 2012 : 73-74).**

Le concept du « rapport à l'écrit » a été découpé en différentes dimensions, par plusieurs didacticiens. Les travaux les plus récents sont ceux de Chartrand et Blaser qui ont proposé le modèle suivant :

III.4.2. Le modèle du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser

Inspirés du modèle précédent proposé par Barré-De Miniak (2000), S-G., Chartrand et C., Blaser ont proposé un nouveau modèle en remplaçant le mot de « l'écriture » par « l'écrit ». A travers cette nouvelles appellation

du : « rapport à l'écrit », Chartrand et Blaser ont ajouté la lecture au modèle précédent, car elles considèrent que la lecture et l'écriture sont deux activités indissociables. Ce nouveau modèle comporte quatre dimensions :

1. La dimension affective.
2. La dimension praxéologique.
3. La dimension axiologique.
4. La dimension conceptuelle.

Chartrand et Blaser ont inclus les deux activités : la lecture et l'écriture en une seule dimension : La dimension praxéologique. Cette dernière concerne les pratiques et le processus de la lecture et de l'écriture, le mode de verbalisation ou qu'est-ce qu'un scripteur dit de la lecture et de l'écriture et le temps investi dans ces deux activités.

III.4.3. Les dimensions du rapport à l'écrit selon Chartrand et Blaser

Selon le modèle de Chartrand et Blaser, on distingue quatre dimensions : affectives, axiologique, praxéologique et conceptuelle :

III.4.3.1. La dimension affective

C'est la dimension qui concerne le côté affectif, les sentiments, les émotions qui accompagnent la tâche de l'écriture. L'enseignant ne doit pas se centrer uniquement sur le côté cognitif mais aussi sur le côté affectif, il doit fournir en classe, un climat amusant qui suscite l'intérêt et des apprenants assure leur motivation : le vouloir-apprendre est un élément de base de la réussite scolaire.

Plusieurs psychothérapeutes spécialistes de troubles de l'apprentissage ont insisté sur le rôle de la dimension affective et émotionnelle en tant que moteur de toute action humaine. Alors, si l'apprenant est heureux et motivé en classe, il apprendra mieux.

III.4.3.2. La dimension conceptuelle

Elle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations faites par le scripteur sur la place et le rôle de l'écriture dans son quotidien, dans sa société et dans l'apprentissage scolaire.

III.4.3.3. La dimension axiologique

Elle concerne l'ensemble des valeurs attribuées à l'écriture, ces dernières sont nécessaires pour qu'un apprenant puisse réussir à l'école.

III.4.3.4. La dimension praxéologique

Cette dimension permet de rendre concret le rapport à l'écrit, à travers les différentes situations d'apprentissage permettant de mobiliser des activités de lecture et d'écriture. Cette dimension est au centre des trois précédentes car, c'est elle qui permet de mettre en œuvre le rapport à l'écrit.

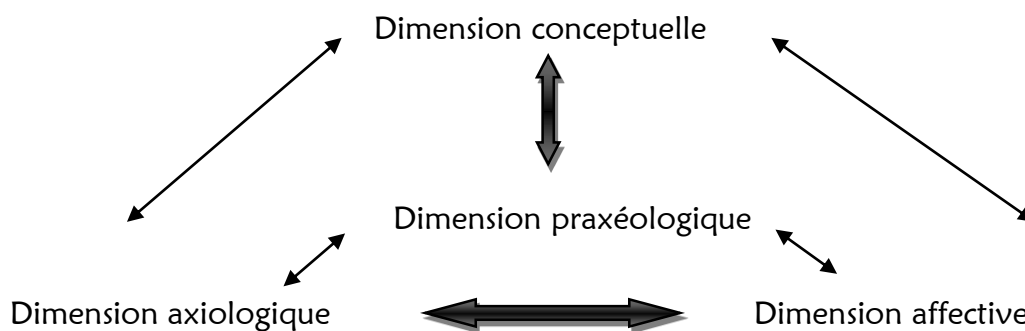


Figure N° 7 : Les quatre dimensions du rapport à l'écrit

Selon Blaser (2007), même le rapport à l'écrit des enseignants (leur rapport à l'écriture et la lecture, leurs avis, leurs sentiments, et leurs convictions de l'importance de leur rôle... dans la construction des connaissances et des compétences) influence sur la qualité de la préparation des cours de l'écriture et de la lecture, et sur la présentation et l'encadrement des tâches liées à ces dernières. Vue l'importance du rapport à l'écrit de l'enseignant et son influence sur le processus de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture,

nous allons essayer dans ce chapitre de traiter de la problématique du rapport à l'écrit chez des enseignants de français au collège en Algérie.

III.5.L'impact du rapport à l'écrit et les représentations sur la production écrite

Comme nous l'avons vu précédemment, la production écrite en langue étrangère est le résultat du rapport que le scripteur entretient avec l'écriture. De plus, les représentations de l'écriture d'un scripteur de la langue étrangère influent sur l'intérêt donné à cette activité. Elles se manifestent sous forme d'opinions, de croyances et de valeurs qui circulent à travers toutes les activités d'écriture et son mode de fonctionnement. Elles sont issues de son vécu de ses expériences en classe et en société.

Yves Reuter et Michel Dabène affirment que les représentations sont un moyen par lequel on peut comprendre les difficultés des apprenants au sujet de l'écriture et son apprentissage. Reuter (1996) a précisé qu'une des composantes de la compétence scripturale est constituée : des représentations, des investissements et des valeurs liées à l'écriture (les savoirs propres à la langue et les opérations de planification, de textualisation et de révision représentent les deux autres composantes de cette compétence). Pour Dabène (1991), la compétence scripturale est constituée des : représentations, des savoirs et des savoir-faire.

Dans le cas du contexte algérien, les représentations de l'écrit et de l'écriture en particulier, jouent un rôle décisif sur la qualité des textes produits par les apprenants. Ces derniers semblent désintéressés et n'accordent aucune importance ni à l'écrit, ni à l'écriture. De plus, l'enseignement/apprentissage

de l'écrit (lecture et écriture) est délaissé dans nos écoles en Algérie, une grande importance est accordée aux savoirs linguistiques. Ce qui justifie davantage tout l'intérêt de mettre en lumière l'utilité du rapport à l'écrit des apprenants et des enseignants, en tant que moyen permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues.

III.6. La connaissance linguistique et le rapport à l'écriture

L'appropriation des connaissances linguistiques se caractérise cruciale dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. Les apprenants de FLE doivent en être conscients.

L'apprenti-scripteur en langue étrangère se focalise beaucoup plus sur la correction de son texte. Pour lui, le plus important est de produire un texte bien orthographié et grammaticalement correct. L'écriture comme objectif, est délaissée au second degré ou totalement non prise en compte. Il se focalise plutôt, sur le choix des idées et la mise en forme de sa production écrite. Ce délaissement s'explique par, tout d'abord, une maîtrise insuffisante des savoirs linguistiques, puis par une méconnaissance des rituelles de la communication écrite que requiert cette activité. Nul doute, une fois maîtrisées et automatisées, toutes ces connaissances seront mobilisées et exploitées favorisant ainsi la centration sur des opérations de haut niveau (Pendanx, 1998 :109). Il est possible que, l'apprenant s'ennuie ou perde envie d'apprendre lorsqu'il éprouve cet obstacle.

Donc, il est incontestable que la maîtrise des connaissances représente un facteur décisif et déterminant la qualité des textes produits par l'apprenant. Elle facilite le processus rédactionnel et permet la mise en œuvre des stratégies rédactionnelles et assure leur transfert (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 34).

III.7. Les modèles de la production écrite

Plusieurs modèles de la production écrite ont été élaborés, nous essayerons d'en présenter les principaux :

III.7.1. Le modèle de Sophie MOIRAND (1979)

Sophie MOIRAND a proposé en 1979, un modèle de production écrite en L2 qui se compose des quatre composants suivants :

1. **Le scripteur** : qui a un statut social dans une société avec ses exigences et ses facteurs qui peuvent influencer sur ses écrits.
2. **Les relations scripteur/lecteur (s)** : généralement on écrit pour des destinataires (des lecteurs, un ami, un membre de la famille, etc.), ces derniers peuvent influencer ses productions. Dans le cas où il n'y a une relation directe avec le destinataire, les représentations que le scripteur fait sur celui-ci influencent sur le texte produit.
3. **Les relations scripteur/lecteur/document** : à travers son texte écrit, le scripteur communique avec l'autre pour faire quelque chose, cette intention peut apparaître dans le document.
4. **Les relations scripteur/document/contexte** : le scripteur rédige son texte sur un thème ou une personne, dans un lieu et à un moment donnés. Ces fonctions jouent un rôle important dans une situation de rédaction d'un texte.

Ce modèle proposé par Sophie MOIRAND représente jusqu'à nos jours, une référence dans la didactique de l'écrit car, il a mis en lumière le rôle des interactions sociales (le contexte social) entre le scripteur et le lecteur et la forme linguistique du document.

III.7.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Le modèle de la production écrite proposé par Bereiter et Scardamalia en 1987 explique la différence entre un scripteur expérimenté et un scripteur inexpérimenté en langue maternelle. Le scripteur expérimenté cherche dans

sa mémoire à long terme les différentes connaissances nécessaires pour la rédaction de son texte, il écrit et réécrit son texte en tenant compte sa forme et son contenu.

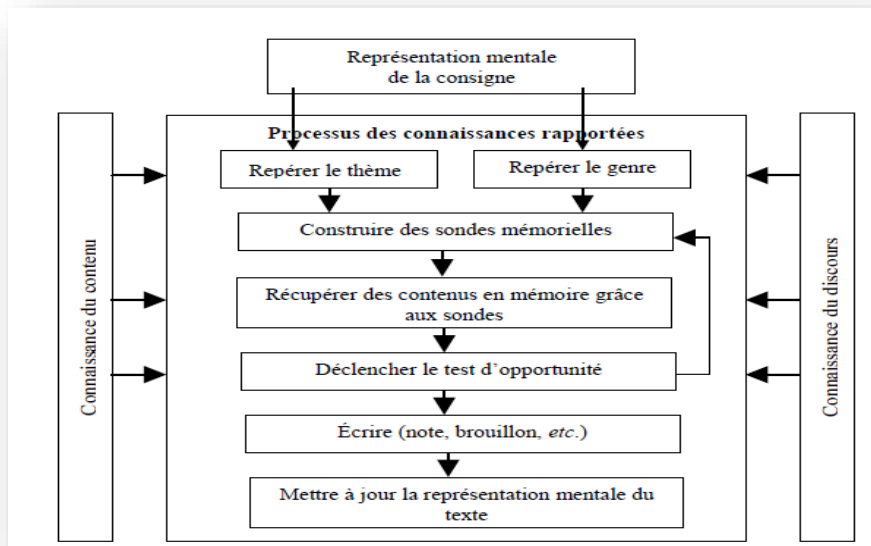


Figure N° 8 : Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

A l'encontre d'un scripteur expérimenté, le scripteur inexpérimenté rédige des textes peu cohérents et difficiles à lire. De plus, la maîtrise insuffisante ou la non-maîtrise de la langue l'empêche à donner importance à plusieurs détails dans son texte comme : le thème, le destinataire, les idées en relation avec le thème, etc.

III.7.3. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle a été élaboré par les deux psychologues Hayes et Flower en 1980, il a pour objectif : la description du processus de la production écrite, identifier les différentes difficultés rencontrées par les scripteurs, chercher et proposer des conditions pour améliorer leurs productions. Le modèle est composé de trois parties :

- L'environnement de la tâche.
- L'ensemble des connaissances et plans d'écriture connues et stockées dans la mémoire à long terme.
- Le processus d'écriture qui se compose de trois sous-composants : la planification, la mise en texte et la révision. Ce processus est supervisé lors des trois phases précédentes par un moment de contrôle.

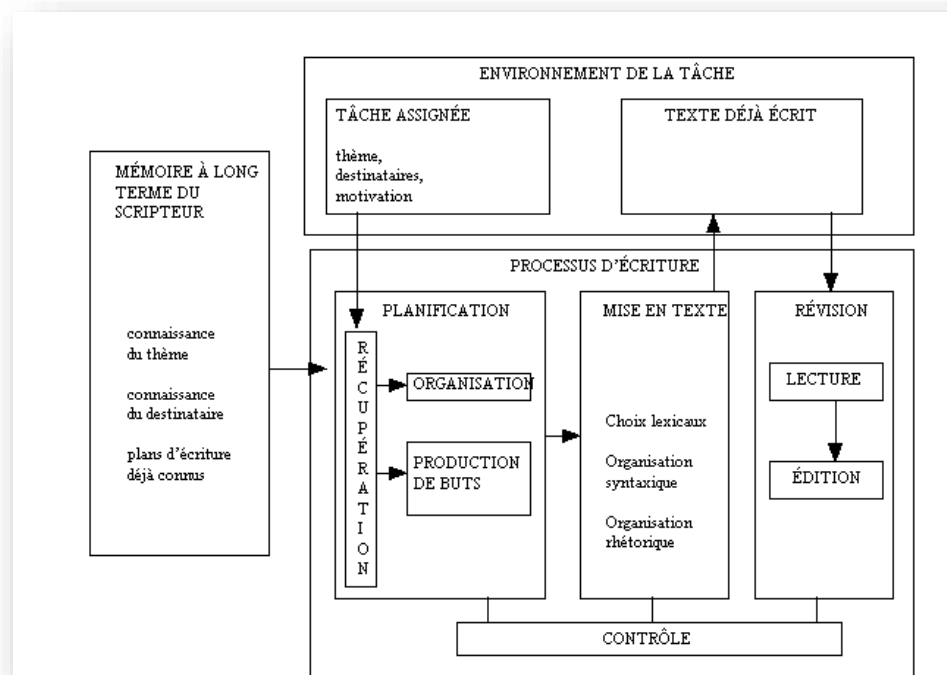


Figure N 9 : Le modèle de Hayes et Flower 1980 (Scheneuwly, 1995)

Selon ce modèle, le contexte ou l'environnement selon lequel le scripteur rédige son texte influe sur cette tâche. Il suit le processus suivant : la planification, la mise en texte et la révision.

En commençant par la planification, le scripteur définit le but du texte en cherchant dans sa mémoire à long terme l'ensemble des idées nécessaires à l'élaboration d'un plan. Ensuite, il commence la mise en texte en choisissant dans sa mémoire à long terme les outils linguistiques adéquats, et il adapte

son texte à un destinataire. Enfin, il évalue son texte, c'est à cette étape qu'il révisé ce qu'il a rédigé afin de l'améliorer, en appliquant une lecture critique (il ajoute des idées, il en détaille d'autres en utilisant des connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, etc.)

III.7.4. Le nouveau modèle de Hayes (1996)

Quinze ans après l'élaboration du modèle d'écriture proposé par Hayes et Flower (1980) selon une perspective psychopédagogique, Hayes a proposé une clarification du modèle précédent en 1996.

Le modèle révisé propose un déplacement de la place de la mémoire à long terme afin de clarifier et montrer son rôle non seulement, lors de la planification, mais aussi lors de la mise en texte et la révision. Il se compose du contexte de production qui comprend tous les facteurs extérieures qui peuvent influencer la tâche de la rédaction, et un deuxième composant qui comporte de son côté, trois sous-composants : la planification, la mise en texte et la révision du texte écrit. Les flèches dans ce modèle représentent un transfert de différentes connaissances stockées dans la mémoire du scripteur, en fonction des exigences du contexte.

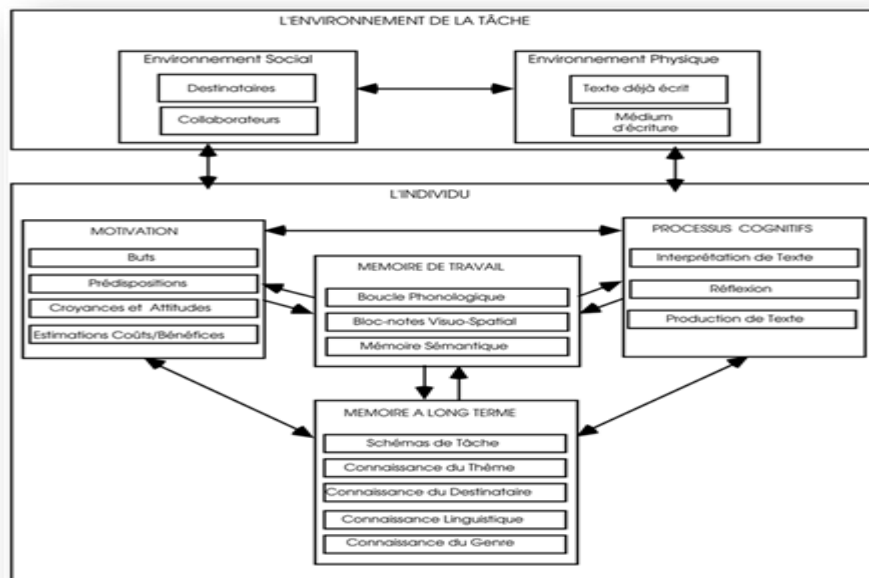


Figure N 10 : Le modèle révisé de Hays (1996)

Ce modèle se compose de trois composantes :

1. Le contexte de la production qui comporte les composantes sociales (l'enseignant, un destinataire) et les composantes physiques (le texte en cours de production, des textes-supports, etc.).
2. La composante individuelle (la motivation, l'affectivité, la mémoire à long terme où le scripteur a stocké ses connaissances : linguistiques, du sujet et de destinataire, les stratégies, les processus cognitifs, etc.)

Selon l'élaborateur de ce nouveau modèle, les principaux processus cognitifs sont :

1. Le traitement du langage : la lecture et l'écoute.
2. La résolution du problème.
3. La production du texte et de l'oral.
4. Parler de la production du langage oral dans le processus de la production du langage écrit, est un point important parce que pour plusieurs scripteurs, le processus de la production écrite ressemble à celui de l'oral.

Selon ce nouveau modèle : les processus cognitifs, le traitement du langage, la résolution du problème et la mise en texte ne sont pas spécifiques à l'activité de l'écriture mais, on peut y recourir même dans d'autres activités. Les différentes connaissances stockées dans la mémoire d'un être humain seront mobilisées lors de la réalisation de plusieurs activités cognitives.

Selon Hays (1996 :54), l'écriture est : « *un acte de communication qui requiert un contexte social et un médium. Elle est à la fois activité de production qui repose sur la motivation et activité intellectuelle qui sollicite des processus cognitifs* ». La motivation, la cognition et la mémoire dans ce modèle, sont des aspects propres à l'individu, alors que le contexte social et le contexte physique sont reliés au contexte de la production. Le processus de l'écriture est une activité qui exige une combinaison de la motivation du scripteur, des connaissances (linguistiques, du sujet, du destinataire, etc.) et un processus cognitif, dans un contexte donné.

Dans son nouveau modèle, Hays met en lumière le rôle de la mémoire de travail et la motivation en tant que facteurs primordiaux pour la production écrite. La planification avec ses différents types a été remplacée par : la réflexion.

III.7.5.Le nouveau modèle de Baddeley (2000)

Le modèle initial proposé par Alan Baddeley et Graham Hitch en 1974 était constitué de trois composantes : l'administrateur central, la boucle phonologique et le calepin visio-spatial.

Ce modèle qui a été développé par Baddeley en 2000, vise à décrire la mémoire de travail (MDT) comme un système hiérarchisé à une capacité limitée. Il se compose d'un centre exécutif et d'un administrateur central. Ce dernier composant coordonne deux autres systèmes : la boucle phonolo-

gique qui est responsable du stockage et de traitement des informations verbales et le calepin visuel qui maintient l'ensemble des informations Visio-spatiales et les forme des images mentales. Il assure même leur manipulation dans de différentes situations.

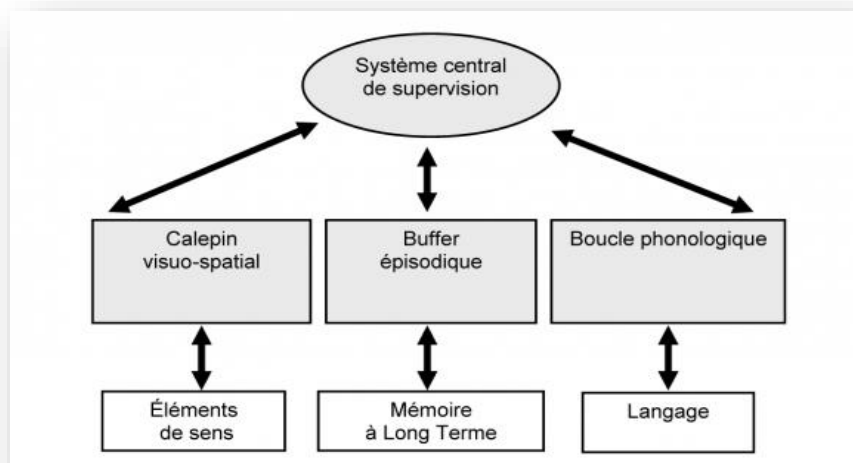


Figure N 11 : Le nouveau modèle de BADDELEY (2000)

Baddeley a révisé son modèle en proposant un nouveau concept et un quatrième composant de la mémoire de travail : le buffer épisodique. Ce nouveau composant permet de récupérer les informations de différents types où ils transitent pour être envoyés et consolidés dans la mémoire à long terme. Son travail est contrôlé par l'administrateur central.

Ce modèle de la mémoire de travail, bien qu'il soit encore heuristique, il permet de mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire.

III.8. Le rôle de la mémoire dans le processus de l'apprentissage

III.8.1. Qu'est-ce que la mémoire ?

Selon le dictionnaire Larousse (disponible en ligne sur le site : www.larousse.fr/dictionnaires/francais) la mémoire est : « Une activité biologique et

psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations » et comme : « L'aptitude à se souvenir en particulier de certaines choses dans un domaine donné ». La mémoire est une aptitude permettant de stocker et récupérer des informations antérieurement acquises. Elle représente une fonction du cerveau où elle est localisée et sera stimulée à chaque arrivé d'une nouvelle information ou même à chaque rencontre d'une information déjà vue.

La mémorisation est une activité biologique qui joue un rôle important dans le processus de l'apprentissage. Elle nous permet d'acquérir une information, la conserver intacte et la restituer à la demande. Lorsqu'on acquiert une nouvelle information on l'emmagasine dans notre mémoire, on la conserve intacte afin de la réutiliser convenablement dans différentes situations.

Cette activité subjective qui diffère d'une personne à une autre, ne consiste pas seulement à un simple enregistrement de connaissances mais, elle représente le savoir-réemployer des informations mémorisées à bon escient.

L'apprentissage et la mémorisation sont interdépendants. On ne peut pas mémoriser ce qu'on n'a pas appris, et l'apprentissage ne peut pas être efficace sans mémorisation et stockage dans la mémoire à long terme.

III.8.2. Les niveaux de la mémoire

Avant d'être mémorisée, l'information passe par plusieurs niveaux de stockage : de la mémoire sensorielle, à la mémoire à court terme, à la mémoire de travail jusqu'à la mémoire à long terme.

- **La mémoire sensorielle : elle permet de conserver des nouvelles connaissances ou informations apportées par les sens mais pas pour longtemps. La durée de stockage est très courte, pour cette raison la mémoire sensorielle est**

considérée comme un passage vers la mémoire à court terme.

- La mémoire à court terme : elle permet d'enregistrer les nouvelles informations temporairement car sa capacité de stockage est limitée. La mémoire à court terme représente de son côté, un passage vers un autre type de mémoire permettant de stocker les informations plus longtemps. La mémoire à court terme et la mémoire de travail sont très proches.
- La mémoire de travail : elle contient les informations transitoires, elle les maintient afin de les envoyer à la mémoire à long terme.
- La mémoire à long terme : grâce à sa capacité illimitée, elle permet d'emmagasiner les informations et les nouvelles connaissances, les événements, le sens des mots, etc. Elle assure un enregistrement qui peut durer des jours, des mois ou des années.

III.8.3. Les principaux types de la mémoire

III.8.3.1. La mémoire déclarative et la mémoire non déclarative

Le stockage des informations se fait au niveau des deux types de la mémoire à long terme : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale ou la mémoire non déclarative :

- **La mémoire déclarative** Elle est située dans une région cérébrale appelée : « l'hippocampe », elle est responsable du stockage et de la récupération des informations et des connaissances acquises antérieurement, qui apparaissent à la conscience et par le langage (une mémoire explicite). Elle intervient au début de l'acquisition suite à une volonté d'apprentissage. On distingue deux types de mémoire déclarative : la mémoire déclarative sémantique, qui est responsable du stockage des sens des mots des

idées, des prénoms, etc. La mémoire déclarative épisodique ou autobiographique, qui mémorise des souvenirs, des évènements personnels, etc.

- **La mémoire non déclarative** Elle concerne les apprentissages qui ne peuvent pas être récupérés par un processus conscient (une mémoire implicite). La mémoire non déclarative ou procédurale concerne les savoir-faire ou les habilités apprises de manière consciente (habilités motrices, perceptives, cognitives). Elle intervient à la fin de l'acquisition, lors de la réalisation automatique des différentes tâches.

III.8.3.2. La mémoire lexicale et la mémoire sémantique (la mémoire verbale)

La mémoire lexicale : elle est utilisée pour stocker les mots, leurs formes et leurs prononciations. La mémoire lexicale permet de garder les informations qui viennent de la mémoire sensorielle le temps nécessaire de les analyser par d'autres types de mémoires.

La mémoire sémantique : elle concerne les concepts, le sens des mots et des symboles. Les informations dans cette mémoire sont stockées selon deux principes : par association ou par catégorie.

III.8.3.3. La mémoire de travail

Le terme de la mémoire de travail (désormais « la MDT ») est représenté dans le modèle de BADELLEY et HITCHÉ en 1974, où elle a été composée de trois composants : la boucle phonologique, le calepin visio-spatial et l'administrateur. Par la suite, BADELLEY lui a ajouté un quatrième composant qui est : le buffer épisodique.

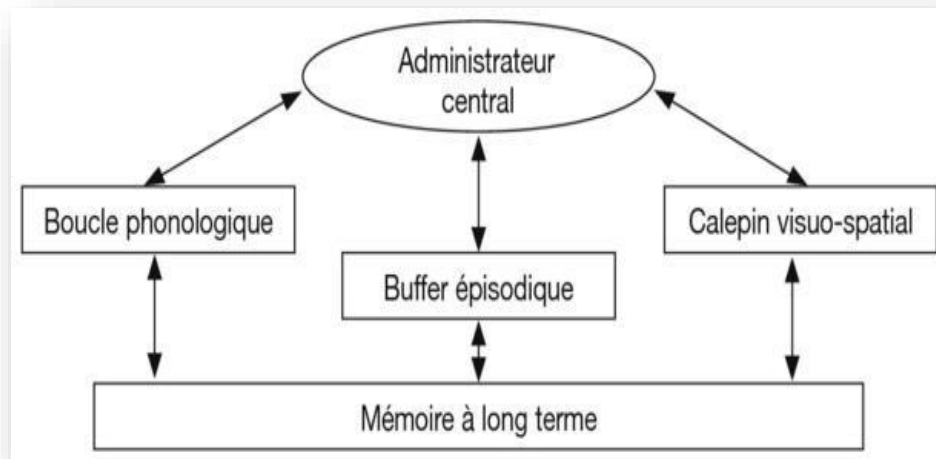


Figure N 12 : Le modèle de la MDT de BADELLEY (2000)

La MDT est un système cognitif responsable du stockage temporaire et la manipulation des différentes informations, en réalisant une autre tâche en parallèle, par exemple : retenir et enregistrer un numéro de téléphone d'une personne sur son téléphone portable, est une activité de mémorisation et de traitement qui exige l'activation de la MDT.

La MDT et la MLT sont liées. Toutes les informations stockées et traitées dans la première seront mises en lien avec d'autres existantes dans la deuxième (Gerald BUSSY, 2013 :15). A cause de la capacité limitée de stockage de la MDT, on ne peut pas retenir beaucoup d'informations, elle dépend des aptitudes personnelles qui diffèrent d'une personne à l'autre et au type de l'information à mémoriser (concrète ou abstraite) la mémorisation sera plus facile avec les informations concrètes.

III.8.4. La MDT et l'écriture

A l'encontre de la MDT, la MCT permet un stockage temporaire de l'information dans le même format. En classe est l'une des activités mentales

les plus importantes, elle est essentielle à l'exécution de plusieurs tâches cognitives comme : la planification, la résolution des problèmes et le raisonnement. Donc, elle joue un rôle décisif dans le rendement scolaire des apprenants.

Cette capacité de stockage et de manipulation connue sous l'appellation : la MDT, elle se développe et augmente avec l'âge (de l'enfance à l'adolescence) et sa capacité diffère d'une personne à l'autre.

Le MDT joue un rôle déterminant dans la conduite de plusieurs activités. En classe, elle occupe une place cruciale dans le processus de la production verbale et écrite. En s'appuyant sur le modèle de BADDELEY et HITCHER, KELLOG (1990) a proposé un nouveau modèle, en ajoutant trois composants : la formulation, l'exécution et le contrôle.

La formulation est la première étape du processus de la rédaction, elle consiste à planifier des idées et à les traduire d'une manière qui permet leur concrétisation via les deux sous-processus de : programmation et exécution. Les deux sous-processus précédents sont à une instance de contrôle : la lecture et l'édition du texte. La figure ci-dessous représente le modèle de KELLOG (1996), fait bien apparaître les différents processus et sous-processus :

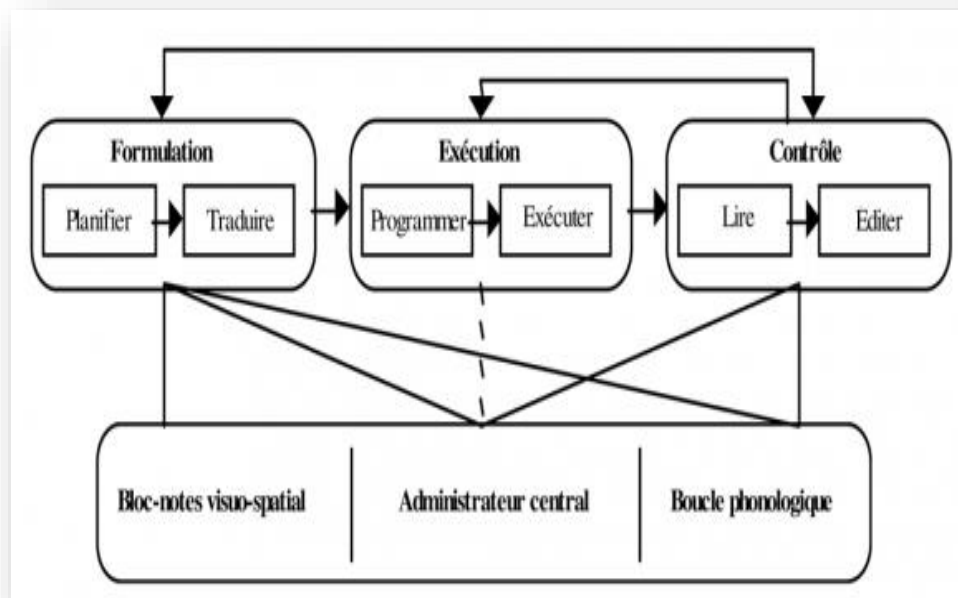


Figure N °13 : Le modèle de la production écrite de KELLOG (1990)

La planification représente une étape très importante où le scripteur détermine ses objectifs, trouve ses idées et les structures afin de produire un texte cohérent, cohésif et selon les exigences de la consigne. Ensuite, après avoir planifié son texte, le scripteur traduit et convertit ses idées en message écrit. Pour cela, il doit choisir le vocabulaire et les structures syntaxiques selon le contexte, le destinataire, le genre, etc. La programmation est la troisième étape de la rédaction du texte. Elle représente les mécanismes qui contrôlent la conversion des idées au concret, verbalement en écrit. Le scripteur contrôle les mouvements de sa main et de ses doigts et rédige son texte.

Le contrôle du texte se fait par un processus de lecture et de révision. Selon KELLOG, la lecture et la révision sont importantes pour le processus de la rédaction. La lecture est une condition indispensable pour la qualité du texte écrit, et la révision est importante pour l'amélioration et la reformulation de ce qui a été déjà écrit. La révision peut intervenir à plusieurs moments

du processus rédactionnel : avant ou après. Elle peut avoir comme conséquence, l'interruption du processus d'exécution ou de formulation, lorsque le scripteur évalue et reformule la phrase avant même de la rédiger sur papier.

La planification, la traduction, la programmation, l'exécution, la lecture et la révision nécessitent les informations et les connaissances déjà stockées dans la MDT. Au début du processus rédactionnel, le scripteur fait appel aux informations déjà stockées pour le traitement.

Selon KELLOG, la MDT est une clé de la réussite du processus de l'écriture. Lors de la rédaction d'un texte, le scripteur doit prendre conscience des stratégies et de leurs consommations cognitives. Il doit penser à diminuer la consommation d'énergie cognitive dans des moments, et élever la qualité de sa production dans d'autres moments du processus de la rédaction. Selon plusieurs chercheurs (SHEPARD, PAIVIO, GATHERCOLE et BADDELEY, FLOWER et HAYS), la formulation en tant que la première phase du processus de la rédaction (la formulation avec ses deux sous-processus : la programmation et la traduction des idées en langage) consomme la plus grande quantité d'énergie et de ressources cognitives, ce qui réduit la capacité de la MDT dès le début de l'activité de la rédaction. L'exécution ne demande pas beaucoup d'énergie de la part du scripteur, surtout s'il a déjà appris l'écriture manuelle. Le contrôle qui représente la dernière phase du processus demande de son côté une grande quantité d'énergie et de ressources cognitives. Lors de la lecture d'une phrase ou d'un texte, le scripteur a recours à la boucle phonologique et à l'administrateur central. La révision qui met l'accent sur la syntaxe et la cohésion textuelle (BADDELEY, GATHERCOLE, GERNSBACHER) est encore consommatrice d'énergie. Donc, plus la formulation consomme d'énergie, plus le contrôle diminue. Le développement du traitement de l'in-

formation assure le développement du processus rédactionnel et sa consommation énergétique, il devient automatique et moins coûteux (MC CUTCHEN, 1998).

Ce qui a poussé plusieurs chercheurs à valoriser le rôle du traitement de l'information dans la MDT dans le processus de la rédaction des textes.

III.8.5. Comment se développe la MDT ?

Les capacités mnésiques diffèrent d'une personne à l'autre, chez l'adulte comme chez l'enfant. Nous n'avons pas tous la même capacité de la MDT, elle n'est pas figée mais, elle évolue avec l'âge et au fil du temps.

L'évolution et l'efficacité de la MDT dépend de l'efficacité de la MLT. Avec l'âge cette dernière sera plus efficace et aura une grande capacité et par conséquent, plusieurs connaissances stockées et enrichies. Si on veut retenir une information, la tâche sera plus facile s'il s'agit d'une information déjà stockée dans la MLT, qu'une information nouvelle.

Pour ne pas oublier des connaissances nouvellement apprises, c'est à l'enseignant et à l'apprenant lui-même de suivre des stratégies et des principes qui permettent une mémorisation utile et efficace sur le long terme. Plusieurs stratégies peuvent améliorer le fonctionnement de la MDT comme :

- **La stratégie d'autorépétition subvocale** Cette stratégie ne peut apparaître qu'à l'âge de sept ans, il s'agit de répéter l'information qu'on veut retenir dans sa tête.
- **La stratégie de regroupement des informations** Il s'agit de regrouper plusieurs chiffres ou lettres ensemble pour diminuer le nombre des informations à retenir et donc, faciliter la mémorisation.
- **La stratégie d'association des informations** Elle consiste à construire une histoire ou une phrase pour retenir plusieurs mots.

- **La stratégie d'image mentale** Il s'agit de construire une image mentalement dans sa tête ou visualiser des informations orales, afin de les retenir.

De plus, il y a d'autres facteurs qui facilitent la mémorisation comme :

- Une trace écrite peut assurer la bonne mémorisation des nouvelles connaissances.
- La répétition est une technique efficace pour la bonne mémorisation.
- Si l'apprenant a bien compris son cours, il va mieux mémoriser ce qu'il a appris.
- La variation des supports en classe assure la mémorisation : textes/schémas/images/vidéos, etc.
- Au début de chaque séance, l'enseignant doit réactiver les connaissances acquises précédemment en posant des questions aux apprenants.
- Au cours de la séance, l'enseignant doit impliquer l'apprenant à la construction des connaissances à retenir, comme l'élaboration d'une synthèse avec les apprenants, la lecture répétitive des information qu'on veut retenir, noter les mots essentiels, colorier ce qu'on n'a pas pu retenir en rouge ou en jaune, utiliser des aide-mémoires en classe, des affiches visuelles, etc.

Des stratégies permettant de construire des habilités de MDT à travers l'utilisation des outils ou listes de vérification qui aident les apprenants à planifier et réviser leurs écrits. Les tableaux ci-dessous représentent des suggestions qui permettent un développement de la MDT :

Suggestion A

	Fait	Pas fait
Planifie – pense à ce que tu veux dire ou à ce que tu dois faire.		

Organise – utilise ton organisateur graphique de ton choix, inscris toutes les idées.		
Ecris – écris ton brouillon.		
Révisé – révise ton brouillon, cherche les erreurs, utilise des stratégies telles que : M.O.P.E (majuscule, organisation, ponctuation, épellation)		
Relie – relie ton texte et fais des changements si certaines idées ne semblent pas claires ou à la bonne place.		

(Adapté de : Sousa, D., *How the Special Needs Brain Works*, Thousand Oaks(CA), Corw in Press, Inc., 2001. Cité par : Can Learn Society –disponible sur: www.canlearnsociety.ca, 2013: 7)

Suggestion B

	Fait	Pas fait
Pense à tes idées, réfléchis à ce que tu vas dire		
Explore les mots- identifie les mots clés dont tu auras besoin dans la phrase.		
Compose des phrases-place les mots dans une phrase complète.		
Assure-toi que la phrase est correcte.		
Souviens-toi de mettre une majuscule au premier mot et de ponctuer la phrase.		
Assure-toi que la phrase a du sens.		

Repère le ou les verbes et demande-toi qui fait l'action du verbe.		
Vérifie que les mots dans la phrase sont dans le bon ordre.		

(Adapté de: Sousa, D., *How the Special Needs Brain Works*, Thousand Oaks (CA), Corw in Press, Inc., 2001. Cité par: Can Learn Society –disponible sur: www.canlearnsociety.ca, 2013: 8)

Suggestion C (M.O.P.E)

	Fait	Pas fait
<p>Majuscule :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Est-ce que le premier mot de chaque phrase commence par une majuscule ? -Est-ce que chaque nom propre commence par une majuscule ? - j'ai encore des questions au sujet des majuscules, est-ce que j'ai demandé à quelqu'un ? 		
<p>Organisation : (est-ce qu'on peut le lire ? Est-ce que c'est propre ?)</p> <ul style="list-style-type: none"> Est-ce que les espaces entre mes mots sont suffisamment grands ? Est-ce que la feuille est propre ? (sans taches, pas froissée, aucune déchirure) Les phrases sont-elles complètes ? j'ai encore des questions sur l'apparence de mon texte, est-ce que j'ai demandé à quelqu'un ? 		
<p>Ponctuation :</p> <ul style="list-style-type: none"> Est-ce que mes phrases se terminent par la bonne ponctuation ? Est-ce qu'il y a des virgules dans mes phrases pour séparer les choses dans les énumérations ou pour séparer les idées ? 		

j'ai des questions sur la ponctuation, est-ce que j'ai demandé à quelqu'un ?		
<p>Epellation :</p> <p>Quand je survole mon texte sans le lire, est-ce que les mots ont l'air d'être bien écrit ?</p> <p>Est-ce que j'ai regardé dans mon livret de mots personnels, dans le dictionnaire ou sur le mur des mots de la classe ?</p> <p>je me demande encore si tous les mots sont bien épelés, est-ce que j'ai demandé à quelqu'un ?</p>		

(Adapté de: Sousa, D., *How the Special Needs Brain Works*, Thousand Oaks (CA), Corw in Press, Inc., 2001. Cité par: Can Learn Society –disponible sur: www.canlearnsociety.ca, 2013: 9)

Selon KELLOG, la MDT est indispensable à la rédaction des textes dans toutes ses étapes. Alors, ceux qui ont une grande capacité mnésique ont plus de chance de produire des textes originaux, corrects et cohérents (MADIGAN, LINTON et JOHNSON, 1996).

III.8.5.L'impact de la motivation sur la mémoire

Selon Vincent DELOURMEL², la mémoire pour l'être humain est la porte qui le mène à son efficacité, à réfléchir vite et à bien agir et qui lui favorise un développement personnel. Ainsi que pour agir et bien mémoriser ce qu'on a appris ou ce qu'on a vécu, il faut être motivé, la motivation est au départ de toute action.

La motivation joue un rôle important dans le déroulement des mécanismes qui sont liés à la volonté de l'individu, elle agit sur l'attention au niveau de la MCT, donc, automatiquement il va mémoriser ce qui a pu attirer son attention, son intérêt et sa curiosité. En agissant directement sur la MCT,

² Vincent DELOURMEL est un mémoriste, une personne qualifiée pour réaliser des exploits extraordinaires sur la mémoire.

la motivation agit indirectement sur la MLT car elles sont liées (les informations stockées dans la MLT proviennent de la MCT). Plusieurs expériences ont montré que la motivation peut aussi agir directement sur la MLT, elle agit sur l'organisation des différentes informations stockées, à condition que l'individu soit déjà expert.

Donc, la motivation agit sur le côté attentionnel au niveau de la MCT, les informations les plus motivantes et les plus importantes sont celles qui seront rapidement mémorisées. De plus, elle agit sur l'organisation de l'information dans la MLT, cette action sera plus efficace si cette information avait été déjà acquise.

La motivation est l'une des stratégies efficaces pour apprendre mais, l'utilisation de ces stratégies dépend de la motivation de l'individu, elle est une clé vers la réussite.

III.9. La compétence scripturale

Selon Michèle Dabène (1991 :2), si la didactique de l'écrit veut donner plus d'importance à l'écriture et à son enseignement, elle doit s'intéresser à toutes ses composantes afin de faire acquérir aux apprenants une véritable compétence scripturale. Il l'a défini en tant que : « *sous-ensemble de la compétence langagière, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale* ». La compétence langagière en tant que : « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* » (BOURDIEU (1974), cité par Michèle Dabène, 1987 :2), elle se compose de la compétence orale et la compétence scripturale. Elle inclut non seulement les savoirs linguistiques mais aussi, l'usage de ces derniers de manière adéquate dans de différentes situations oralement ou par écrit. On peut appliquer la même définition pour parler de la compétence scripturale en tant que dispositif qui inclut des savoirs linguistiques et des savoirs sociaux.

Selon Marie-Claude Albert (1998, cité par : Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 27), la compétence de l'écrit se décline en cinq composantes :

- ✓ Une compétence linguistique : relative à la langue cible : la compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), la compétence lexicale, etc.
- ✓ Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- ✓ Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;
- ✓ Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- ✓ Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Selon BOURDIEU (1977) :

« Ce qui fait problème ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement correctes mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations ».

Bourdieu a parlé de « la compétence de situation » (Sandrine ONILLON, 2008 : 42) ou la compétence pratique acquise en situation (ou comme nous l'avons appelée : la compétence communic'ationnelle). Pour lui, on ne peut pas séparer la compétence (linguistique) de la compétence de la situation (savoir pratiquer la compétence de manière adéquate dans un nombre infini de situations).

Selon S.ONILLON (2008 :43), la compétence scripturale renvoie à : *« l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, à savoir les pratiques scripturale à la disposition de l'individu, et c'est la réalisation même de ces pratiques*

en contexte qui dessine les contours de la compétence scripturale de l'individu.».

Donc, ce qui est important pour acquérir une compétence scripturale est non seulement l'ensemble des savoirs linguistiques acquis par l'individu, mais aussi savoir utiliser ces savoirs acquis correctement pour s'exprimer à l'écrit dans de différents contextes.

III.9.1. Les composantes de la compétence scripturale

Selon Michèle Dabène, chacune des composantes de la compétence scripturale doit faire l'objet d'un enseignement, elles peuvent s'analyser en termes de :

III.9.1.1. Les savoirs

Ils représentent l'ensemble des savoirs : linguistiques, sémiotiques et socio-pragmatiques :

Les savoirs linguistiques :

Ils constituent la base de la compétence scripturale. La compétence ou la composante linguistique est constituée d' : « un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite » (Dabène, 1987). Les savoirs linguistiques concernent les différentes caractéristiques du système d'écriture, en l'occurrence l'orthographe de la langue française.

Les savoirs sémiotiques : Il s'agit de l'acquisition de savoirs sur la nature du système spécifique de signes qui renvoie à la langue et à des éléments non verbaux : calligraphie, typographie.

Les savoirs socio-pragmatiques : Selon Dabène, malgré l'importance de cette composante, mais elle est délaissée dans le contexte scolaire en matière de l'écriture. Elle renvoie, pour lui aux : « *fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées* ». Les savoirs linguistiques, sémiotiques et socio-pragmatiques sont liés aux savoirs sur le monde ou

les savoirs encyclopédiques. La lecture et l'oralité représentent deux sources importantes des savoirs sur le monde (Ibid.)

III.9.1.2. Les savoir-faire

Les savoir-faire font l'objet de plusieurs études faites par la linguistique textuelle et par la psychologie cognitive. Ils représentent la forme opérationnelle et explicite des savoirs et il se subdivise en deux sous-ensembles : savoir-faire textuel et un savoir-faire spécifique qui comprend deux séries d'opération : le savoir-lire et le savoir-écrire (Dabène).

Selon Dabène (1987 :53), le savoir-faire textuel est une composante importante pour la compréhension et la production des textes. Pour lui :

« il ne peut y avoir de pratique scripturale de production ou de réception sans cet aspect de la compétence qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs ».

Les composantes du savoir-faire textuels sont nombreuses : la cohésion interphrastique, progression des apports sémantiques renouvelés, cohérence pragmatique, toutes ces composantes renvoient aux dimensions linguistiques et pragmatique du savoir-écrire (Jacqueline Lafonte-Terranova, 2008).

III.9.1.3. La compétence textuelle

La compétence textuelle se centre sur les critères de la cohésion qui se manifestent dans les relations interphrastiques (le niveau local des du texte), et la cohérence du texte et la progression logique des idées entre les différents passages (le niveau global du texte). Donc, elle représente la capacité de produire un texte en assurant sa cohérence et sa cohésion. Autrement dit, la compétence textuelle est la capacité d'utiliser de manière adéquate les savoirs linguistiques précédemment acquis au service de l'intention de la communication dans de différents contextes (la bonne formation des phrases et de

l'ensemble du texte. C'est au récepteur de juger la cohérence du texte produit.

Les liens entre la cohésion (le niveau local du texte) et la cohérence (le niveau global du texte) constituent la cohérence textuelle (Teum Van Dijk, cité par Wasim BISHAWI, 2014 : 80).

III.9.1.3.1. La cohérence textuelle et ses règles

Un ensemble ou une suite de mots ne constitue pas forcément une phrase, ainsi qu'une suite de phrases ne constitue pas forcément un texte. Donc, il y a des règles et des conditions à suivre pour assurer la bonne formation des phrases et du texte, en d'autres termes, avoir une des compétences micro-structurelles et macro-structurelles qui constituent et assurent la cohérence textuelle (Ibid.). La cohérence est un jugement fait sur la qualité du texte produit, plus précisément sur la progression et l'organisation des idées dans le texte et leur adéquation avec l'intention de la communication et le contexte de la production.

La notion de la cohérence se confond souvent avec celle de cohésion, la première s'occupe de l'aspect grammatical des phrases et la deuxième de l'aspect de l'acceptabilité des idées et son enchaînement dans le texte (Robert De Beaugrande, 1979 : 40). Ce jugement est porté par un lecteur en se basant sur sa connaissance de l'intention et l'objectif de la communication et le contexte de la communication et ses propres savoirs.

Afin de produire un texte cohérent, il y a des règles à respecter. Sur ce sujet, plusieurs travaux ont été faits, nous proposons la classification proposée par Dabène :

- **La règle de progression** : Elle représente une règle importante, selon Michel Charolles (1978 :22) le respect de la règle de progression qui accompagne le développement du texte assure sa cohérence macro-structurelle et micro-structurelle.

Pour produire un texte cohérent, l'apport d'information nouvelle doit avoir une relation avec le thème. Cette relation entre le thème et le rhème (la nouvelle information) permet d'établir la progression thématique d'un texte :

- ✓ Une progression linéaire simple : le rhème d'une phrase ou du paragraphe devient le thème de la phrase ou du paragraphe suivant. Il est répandu dans les textes argumentatifs.
- ✓ Une progression à thème constant : le thème est gardé tout au long du texte, en y ajoutant des rhèmes. Elle est privilégiée dans les textes narratifs ou parfois descriptifs.
- ✓ Une progression à thèmes dérivés : les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier d'un hyperthème à partir duquel s'organise la progression (Riegel & al. 2009 : 1027).
- La règle de continuité : Cette règle affirme l'importance d'utiliser des différentes formes et procédés comme : l'anaphorisation, la pronominalisation, la subordination, la substitution lexicale, etc. Et ce, pour assurer la continuité et cohérence d'un texte et facilitent sa compréhension.
- La règle de la non-contradiction : Cette règle permet d'assurer l'homogénéité du texte produit. Tomber dans la contradiction est un phénomène qui peut apparaître soit par oubli des informations précédemment citées, soit par l'utilisation des éléments sémantiques qui se contredisent. On peut éviter la contradiction par la révision des textes produits, ceci assure sa bonne présentation.

III.9.1.3.1. La cohésion et ses marques

Elle représente l'ensemble des moyens linguistiques qui lient les phrases les unes aux autres afin de produire un texte oral ou écrit. La cohésion selon Marie-Paul et Péry-Woodley (1993, cité par W. BICHAWI : 201) est : « souvent définie comme les liens qui, de phrase en phrase, tissent la texture du texte ». Elle permet d'assurer l'enchaînement dans un texte, et elle est le résultat de son organisation sémantique. Un texte jugé cohésif, est un texte dans lequel le scripteur a appliqué les marques de cohésion ci-dessous, qui permettent de déterminer la cohésion textuelle (M. Charolles, 1995 : 1) :

- **Les connecteurs** : Ils servent pour un scripteur de lier les différentes phrases et les paragraphes par une relation sémantico-logique (Sophie MOIRAND), selon le contexte où ils sont employés. L'utilisation des connecteurs dépend du type du texte à produire.
- **Les reprises anaphoriques** : L'anaphore désigne la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en début de phrase.
- **Les expressions introductrice de cadre de discours** : Elles se situent souvent, au début des phrases qui indiquent que plusieurs propositions dans un même texte ont le même rapport avec certains critères, et donc regroupées en semble à l'intérieure d'un même cadre de discours (Ibid. :41).
- **Les marques configurationnelles** : Elles représentent les alinéas au début des paragraphes constitutifs du texte, les organisateurs méta-discursifs (d'autre part, bref, en somme, etc.).
- **Les signes de ponctuation** : Servent à clarifier l'écrit et faciliter sa lecture et à marquer les pauses que l'on doit faire en lisant, sans oublier certaines intonations à donner. Ces signes sont très importants pour avoir un texte cohésif.

III.10. Ecrire selon la logique actionnelle

Rédiger un texte est une compétence qui fait appel à différentes capacités et ressources de manière adéquate afin de résoudre un problème ou accomplir une tâche. Donc, être compétent à l'écriture, c'est savoir-mobiliser (LE BOTERF, 1994 : 16) ses capacités et ses ressources de manière adéquate selon les exigences de la consigne et dans un contexte donné. Autrement dit, savoir choisir, coordonner, organiser les ressources cognitives.

La confrontation régulière des apprenants à de nouvelles situations leur permet : de pratiquer une réflexion sur leur apprentissage et donc, leur donner envie d'acquérir ce qu'ils ne savent pas et ce qu'ils ne savent pas faire et avoir une certaine expertise. La définition de la compétence en tant qu'un savoir-mobiliser donne naissance à une nouvelle conception du métier de l'enseignement qui ne sera pas désormais, centré sur le développement de

ces capacités par la pratique, par la confrontation des tâches nouvelles qui obligera l'apprenant à mobiliser ses ressources cognitives adéquatement, et donc réfléchir à sa bonne pratique et sa bonne mobilisation.

La compétence scripturale (ou les compétences scripturales) n'est pas une simple compétence. Dans une situation de production écrite, l'apprenti-scripteur doit mobiliser plusieurs compétences, capacités et mêmes des ressources cognitives :

« La situation de production écrite crée chez le scripteur une dynamique de mobilisation de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux, etc.), d'opérations cognitives transversales (lecture, compréhension, écriture, relecture, correction, etc.), de ressources métacognitives (planifier, analyser, sélectionner, prise de décision, etc.) » (RUZIBIZA, 2006 :130)

Le CECRL (2001 : 122) distingue deux types de compétences : les compétences générales (qui ne sont pas propre à la langue mais elles sont des compétences qu'on a besoin et on leur fait appel dans des activités langagières et non-langagières : la connaissance du monde, la culture générale, la connaissance socioculturelles, les aptitudes d'apprentissage et les savoir-faire pratiques dans la vie quotidienne) ; et les compétences langagières communicatives (les connaissances et les aptitudes linguistiques, les connaissances et les aptitudes sociolinguistiques et les aptitudes pragmatiques). Donc pour devenir un acteur social efficace et actif, l'apprenant doit être capable de maîtriser des compétences langagières et d'autres non-langagières.

Comme nous l'avons cité précédemment, pour déterminer le niveau de la compétence acquise ou la compétence cible, le CECRL propose des descripteurs de six niveaux : de A1 à C2, et d'autres échelles pour décrire les niveaux de la compétence écrite. Apprendre à écrire selon ce cadre ne désigne pas seulement l'apprentissage de l'écriture, mais aussi l'interaction écrite.

La compétence à produire des textes exige de l'apprenti-scripteur ou l'apprenant-utilisateur de la langue, la mobilisation des connaissances, des savoir-faire et même la mise en œuvre du processus de l'écriture qui représente une troisième dimension de cette compétence comme le propose le modèle tridimensionnel DIEPE³ (le groupe belge DIEPE, cité par Génévrière BRIET et Françoise BERDAL-MASUY, 2007 : 9). La maîtrise du processus d'écriture fait partie des attitudes ou comportements que le scripteur doit adopter lors de la rédaction des tâches (lors du processus) sans oublier ses représentations, sa motivation et son rapport à l'écriture. Le modèle DIEPE (1995) ci-dessous représente trois dimensions : la première celle du « produit », elle englobe : le texte, la langue et la communication, la deuxième celle « du processus » de l'écriture et la troisième dimension qui concerne « le scripteur » et englobe : les connaissances, les savoir-faire et les attitudes.

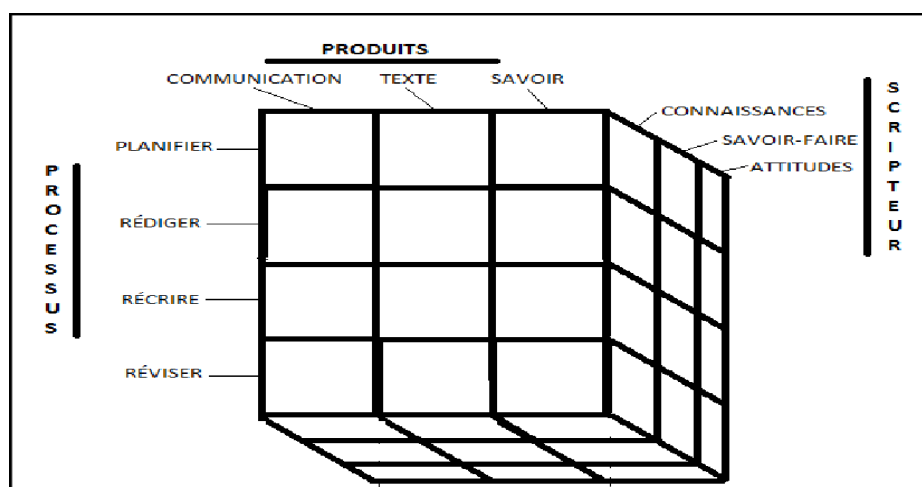


Figure N° 14 : Les composantes de la compétence à écrire (le modèle DIEPE, 1995)

³Le groupe DIEPE (un groupe belge qui a proposé un modèle tridimensionnel des composantes de la compétence scripturale).

Le CECRL (2001 :53) propose quatre étapes du processus de l'écriture : la planification, la mise en texte, la réécriture et la révision (le cadre a défini pour chaque étape des niveaux de : A1 à C2), sans oublier de parler des stratégies utilisées et développées lors de la production écrite. En s'appuyant sur les définitions précédemment citées, nous proposons la définition suivante de la compétence scripturale en tant que : « *La mobilisation consciente des savoirs et des savoir-faire par le biais des stratégies afin de produire un écrit cohérent et cohésif, selon les exigences du contexte* ».

Cette mobilisation consciente ou ce savoir-mobiliser conscient des ressources exige que l'apprenant soit : stratège. La stratégie est : « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but* » (Cornaire et Raymond, 1999 : 55). De plus, en cas de difficultés lors du processus de l'écriture ou lors de la mobilisation des ressources ou en cas de manque d'informations sur le thème d'écriture, l'apprenant-scripteur aura recours à des stratégies comme :

- ✓ **Les stratégies d'évitement : savoir orchestrer et coordonner son objectif et ses moyens pour accomplir une tâche plus simple ou plus limitée que la tâche proposée par l'enseignant.**
- ✓ **Les stratégies de réalisation : trouver les moyens pour se débrouiller même à un niveau plus élevé.**

L'apprenant utilise ces stratégies afin d'adopter une attitude positive par rapport à ses acquis et ses ressources : il paraphrase, traduit des expressions de sa langue maternelle (la francisation), il construit de nouveaux savoirs sur un savoir antérieur, etc. (CECRL : 53). En ce qui concerne le processus de l'écriture, le CECRL détermine quatre étapes : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. Pour chacune des étapes précédentes, le cadre a proposé des stratégies et des échelles pour les illustrer :

- ✓ **La planification : Répétition ou préparation.**
Localisation des ressources ; s'adresser à un destinataire ; savoir adapter la tâche selon ses ressources ; adaptation du message selon les objectifs.
- ✓ **L'exécution : Compensation (la francisation des expressions de la langue maternelle. Construction de nouvelles connaissances sur d'autres antérieures. Essai (l'expérimentation)**
- ✓ **L'évaluation : Le contrôle du produit.**
- ✓ **La remédiation : S'autoévaluer.**

L'installation de la compétence scripturale en langue étrangère est un processus complexe qui prend du temps. Elle exige la mise en place d'un dispositif d'apprentissage dans une approche qui lui assure un enseignement efficace qui favorise son installation et son développement.

Dans notre travail, nous proposons l'approche communic'actionnelle, une nouvelle approche proposée par Claire BOURGUIGNON. Grâce à sa conception constructiviste, cette approche peut assurer un enseignement efficace de l'écriture, et ce à travers la réalisation d'une tâche accompagnée d'une mission et des contraintes. L'accomplissement de cette mission donne du sens à l'apprentissage, une condition qui assure la motivation des apprenants. En agissant, ces derniers face à une nouvelle situation, ils opèrent une mobilisation consciente des ressources déjà intériorisées et auront besoin d'apprendre ce qu'ils ne savent pas ou ce qu'ils ne savent pas faire, ils coordonnent les nouvelles et les anciennes connaissances et ils les mobilisent adéquatement par le biais des stratégies afin d'accomplir la tâche proposée.

L'utilisation des stratégies lors de l'accomplissement d'une tâche par l'apprenant exige que ce dernier soit motivé et ait la volonté la volonté d'apprendre. Il est à noter qu'une fois le scripteur utilise le processus d'écriture et les autres attitudes de manière consciente, ces derniers deviennent elles-mêmes des stratégies.

III.11. Une stratégie : c'est comment ?

III.11.1. Qu'est-ce qu'une stratégie selon le CECRL ?

Selon Claire BOURGUIGNON (2014 :20), les stratégies tiennent une place primordiale dans la logique actionnelle. En lisant le CECRL, nous remarquons que le terme : « stratégie » est cité plusieurs fois : d'abord, pour parler des caractéristiques de la forme apprentissage/usage par un apprenant/un usager de la langue, en tant qu'une démarche consciente choisie et mobilisée convenablement pour l'accomplissement de tâche.

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECRL, 2001 :15)

Sur la même page du document, la stratégie est définie en tant que : « Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». Ensuite, il a été utilisé pour parler des caractéristiques de la tâche selon la logique actionnelle, devant une nouvelle tâche (ni routinière ni automatisée) l'apprenant-usager de la langue aura recours à des stratégies.

La relation entre les stratégies, la tâche et le contexte dépend de la nature de la tâche : si celle-ci est langagière, son accomplissement dépend des actions qui sont des activités langagières, dans ce cas les stratégies utilisées sont au service des activités langagières. Or, s'il s'agit d'une tâche qui n'est pas essentiellement langagière (elle implique lors de sa réalisation des activités langagières mais les actions qui sont mises en œuvre ne font pas partie de ces

dernières), les stratégies utilisées sont pour d'autres types d'activités non-langagières (faire monter un meuble, réaliser une affiche, etc.).

De plus, en réalisant des activités langagières (production, réception, médiation, interaction) un apprenant non-natif ou un utilisateur de la langue étrangère a besoin des stratégies pour :

« Mobiliser des ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication ou situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis » (Ibid. :48).

Ces stratégies qui sont appelées selon le CECRL : « des stratégies communicatives », elles ne doivent pas s'interpréter comme une erreur de communication mais, c'est grâce à elles que l'apprenant-usager de la langue puisse faire les choix les plus convenables et les plus efficaces à l'accomplissement de la tâche. Selon BOURGUIGNON, la stratégie est liée au traitement de la communication et à la réflexion consciente opérée sur les ressources mobilisées lors de l'exécution de la tâche.

III.11.2. Les caractéristiques des stratégies selon la logique communic'actionnelle

Dans son livre intitulé : « Pour enseigner les langues selon le CECRL : clés et concepts », Claire BOURGUIGNON s'est basée d'un côté, sur sa lecture du CECRL et de l'autre, sur la définition de la stratégie proposée par Edgar MORIN (1991), pour donner les caractéristiques des stratégies selon la logique actionnelle :

« L'action est stratégie. La stratégie est indispensable pour une bonne action. Elle suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice pour son action les déterminismes et les aléas extérieurs. La stratégie prépare à affronter du nouveaux » (E. MORIN, 1990, cité par Bourguignon, 2014 : 21).

Pour l'auteure, il sera important d'abandonner les anciennes activités d'apprentissage qui prennent appui sur le principe : « accumulation-application », et les remplacer par d'autres basées sur le principe : « choix pertinent (assurés par les stratégies)-proposition). Le premier type d'activités crée un bachotage, ennuie l'apprenant et par conséquent, il le démotive et tue son esprit créatif et stratégique.

De ce qui précède, on peut constater que le mode de fonctionnement des activités d'apprentissage joue un rôle décisif à la motivation des apprenants. Par ailleurs, les activités proposées et la motivation améliorent le rapport à la langue de l'apprenant et en particulier son rapport à l'écrit. Dès qu'il est motivés, conscient, a envie, l'apprenant pourra mobiliser ses ressources adéquatement en utilisant des stratégies qu'il a construites lors de l'accomplissement des différentes tâches, et qu'il pourra les développer grâce à sa confrontation à de nouvelles situations.

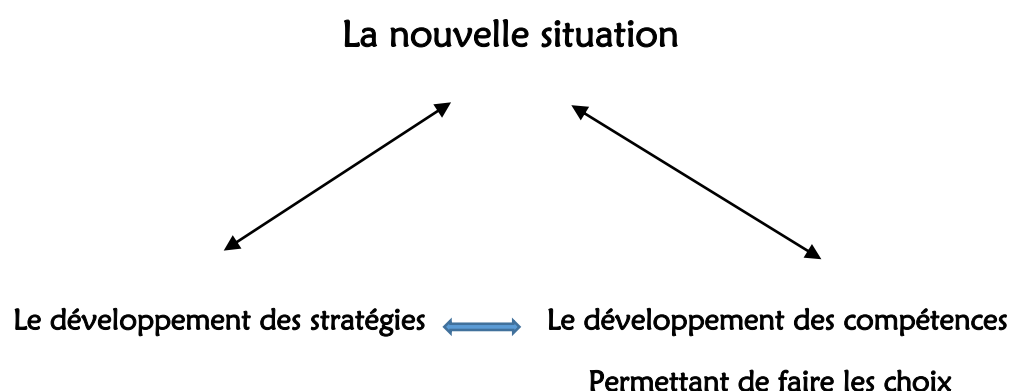


Figure N° 15 : Le développement des compétences grâce au développement des stratégies

Selon BOURGUIGNON, la stratégie se construit et se développe. Elle représente la clé de voûte de la bonne action. Afin d'assurer sa construction et son développement vu son intérêt pour un bon apprentissage-usage de la langue cible, il est important de faire affronter les apprenants à des tâches selon la logique communic'actionnelle, qui s'accordent avec le principe :

« choix pertinent-proposition ». Autrement dit, une tâche définie par une mission et des contraintes qui dirigent l'apprenant vers la réalisation de la tâche, en le poussant à faire des choix, et à agir en utilisant les ressources les plus appropriées (une tâche d'usage ou une action sociale diffère de la simulation de l'AC). La stratégie et l'action sont liées. La stratégie assure la bonne action et une bonne action mène à un bon usage de la langue. La stratégie permet de gérer l'imprévu et même affronter ce qui est totalement nouveau (BOURGUIGNON : 22).

III.11.3. Dans une perspective communic'actionnelle, quelles stratégies pour le développement des compétences ?

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités, des dispositions permettant d'agir » (CECRL : 15). Selon le CECRL, la compétence en tant que savoir-agir ou savoir-mobiliser nécessite l'appropriation des compétences générales et des compétences à communiquer langagièrement et même des compétences stratégiques. Donc, l'objectif de l'action est « le savoir-agir » (un objectif non-langagier) et non pas la maîtrise de la langue (un outil au service de l'action). Si le choix pertinent mène l'apprenant à atteindre cet objectif non-langagier (le savoir-agir) donc, la stratégie et l'action sont liées. Comme nous l'avons cité précédemment. La stratégie permet à l'apprenant-usager d'affronter le nouveau avec ses imprévus. En d'autres termes, la stratégie lui permet d'être de plus en plus autonome en tant qu'utilisateur de la langue. Etre autonome, ne signifie pas ici, l'utilisation des différentes stratégies pour apprendre (un savoir-apprendre). Un utilisateur autonome de la langue, est celui qui est capable de mobiliser ses ressources de manière adéquate et en faisant les choix pertinents pour accomplir une tâche, et ce, sans avoir besoin d'aide : « La compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome » (BOURGUIGNON : 23).

En effet, les niveaux de la compétence tels qu'ils sont définis dans le CECRL désignent ce qu'un apprenant-usager est capable de faire, son aptitude à gérer l'imprévu et son degré d'autonomie de l'utilisation de la langue. Donc, plus l'apprenant n'est autonome dans l'utilisation de cette langue, il sera plus compétent. Selon Bourguignon, il ne faut jamais définir la compétence en tant que la capacité à lire, à produire, mais il faut plutôt la définir comme : l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome.

En se basant sur la définition de la compétence en langue de De KETELE :

La compétence en langue suppose bien des connaissances de la langue et des savoir-faire langagiers de base (language skills) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer (De KETELE J-M, 2006, cité par BOURGUIGNON : 24).

Et sur la définition de la production écrite proposée par S. PLANE (2006 :33) en tant qu' : « [...] activité de gestions de contraintes », des contraintes de type linguistiques, sociolinguistiques, des contraintes résultant de prescription de la consigne et des contraintes imposées par le texte produit ». Il sera évident que résoudre une tâche complexe ou pour acquérir une compétence scripturale ou orale, plusieurs facteurs sont indispensables :

- ✓ **Acquérir une compétence linguistique.**
- ✓ **Acquérir une compétence textuelle.**
- ✓ **Utiliser des stratégies permettant d'établir des relations entre les idées dans le texte (compréhension de la consigne, usage des connecteurs logiques et temporels, l'utilisation des différentes connaissances apprises dans l'activité de la réception de l'écrit, etc.).**
- ✓ **Acquérir la compétence de réécriture du texte produit.**
- ✓ **La mobilisation de tous ces facteurs de manière adéquate pour résoudre la situation-problème ou la tâche complexe**

proposée, mais à condition que cette mobilisation soit précédée par des activités de réception et de production orale. (Nguyen Viet Anh, 2011 :262). Or, cette mobilisation doit être appliquée de manière adéquate, elle nécessite des choix pertinents de la part de l'apprenant-usager pour assurer la bonne action : une stratégie.

Nous pouvons déduire la définition de la compétence scripturale comme : « La compétence scripturale est une compétence complexe qui suppose les savoirs et les savoir-faire et les compétences : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente par le biais des stratégies cognitives et actionnelles (nous préférons les appeler « les stratégies communic'ationnelles) ; dans des situation problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer, sans négliger l'impact des représentations et du rapport à l'écrit et la motivation de l'apprenant-usager de la langue étrangère. »

Il est évident que le CECRL a donné une grande importance aux stratégies mises en œuvre lors de la rédaction des textes en langue étrangère. De ce fait, le processus de l'écriture, les représentations, les stratégies et les attitudes du scripteur doivent faire l'objet des activités en classe.

III.12. Les stratégies communic'ationnelles

Selon BOURGUIGNON, dans la logique actionnelle, la maîtrise d'une compétence et même son développement n'exclut pas les exercices et les tâches simples. La construction et le développement d'une compétence doit commencer par une étape de fixation des connaissances, des capacités et des compétences. Le tableau ci-dessous explique le processus de l'appropriation de la connaissance à la compétence :

	Objet d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
--	------------------------------	--	----------------------------------	-------------------


	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	Stratégies d'action : mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	Stratégies cognitives Appliquer/ transférer
	Savoir	Connaissance	exercice	Stratégies cognitives : Appliquer

Tableau N° 19 : De la connaissance à la compétence selon la logique actionnelle (bourguignon, 2014: 25)

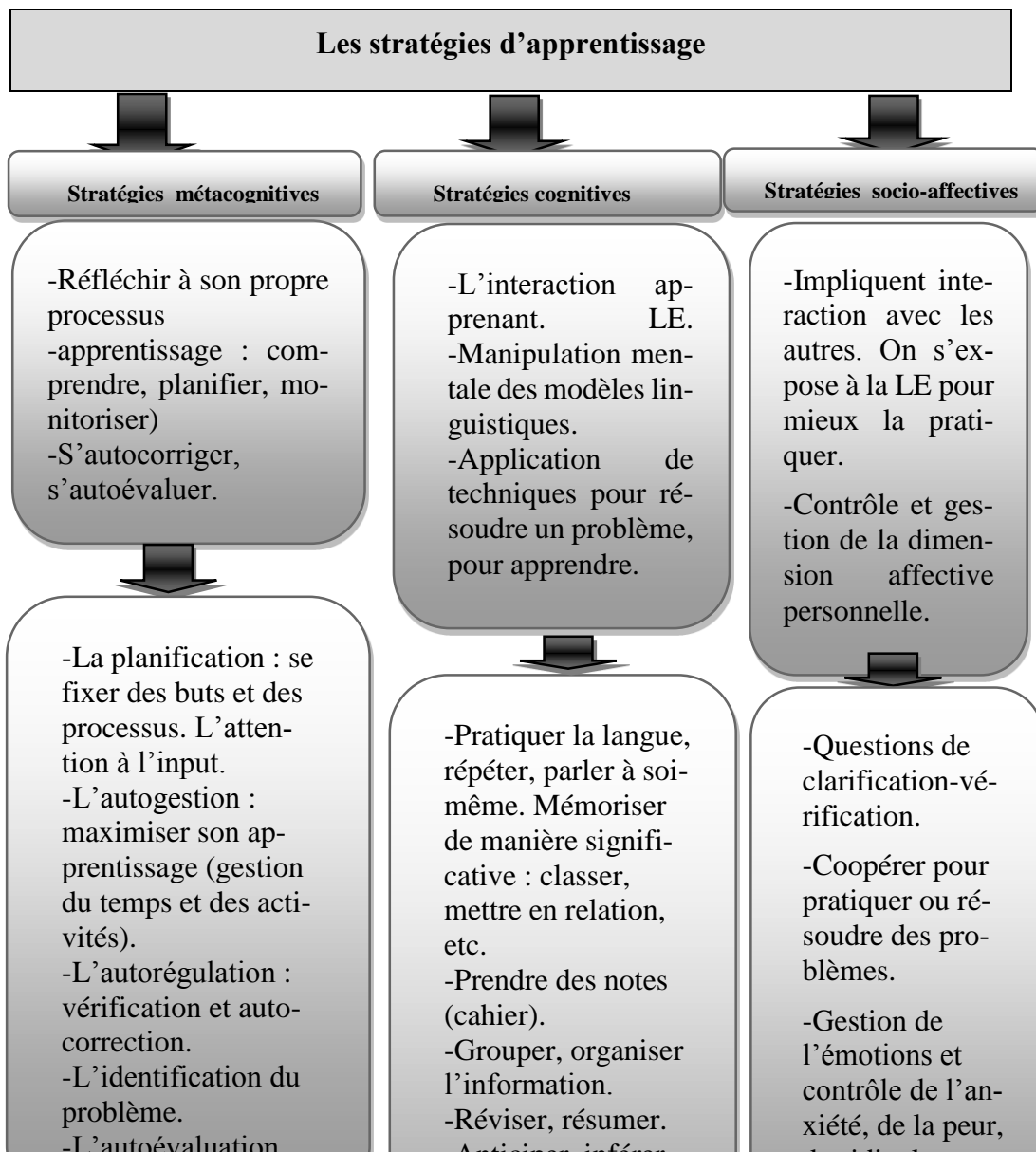
Ce processus d'appropriation de la compétence, commence par : l'acquisition des connaissances et des capacités à travers des exercices et des tâches simples : de l'apprentissage à l'usage dans des tâches simples. Une fois, ces deux dernières sont appropriées (bien entendu, il y a des degrés d'appropriation des ressources qui diffèrent d'un apprenant à un autre), elles seront mobilisées en tant que ressources internes pour accomplir de différentes tâches complexes.

Ce savoir-agir ou cet usage conscient et stratégique de la langue pour agir est une compétence. C'est pour cette raison que BOURGUIGNON a parlé de l'utilisation de deux types de stratégies : cognitives et d'action, le premier type permet l'appropriation des connaissances et les capacités alors que le deuxième type, permet l'appropriation des compétences. Quant à la combinaison pertinente de ces stratégies dans l'action, permet à l'apprenant un bon usage de la communication en agissant, nous avons appelé l'ensemble des stratégies utilisées de manière concomitante dans notre communic'action avec un natif ou avec un étranger utilisateur de la langue : « des stratégies communic'actionnelle ». Elles favorisent la mobilisation adéquate des com-

pétences communicatives et des compétences actionnelles pour pouvoir réaliser des missions. Elles doivent être au service de l'apprentissage-usage de la langue (la communication et l'action). Ces stratégies communic'ationnelles se déclinent en trois catégories (dans ce travail nous allons parler des stratégies de l'écriture parce qu'il a pour objectif l'appropriation scripturale) :

III.12.1. Les stratégies d'apprentissage (le savoir-apprendre)

Elles représentent l'ensemble des stratégies utilisées et développées par l'apprenant-usager pour la maîtrise des connaissances et des capacités, elles incluent trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affective :



O'malley, Chamot et al.
1985, a-b, 1990.

Dans Cyr P.,
(1948 :41)

Figure N° 16 : Les stratégies d'apprentissage (Martínez Rebollo, A., 2014 : 44)

III.12.2. Les stratégies de communication (orale et écrite)

Elles représentent l'ensemble de techniques utilisées par un apprenant-usager d'une langue étrangère, lorsqu'il se trouve face à une difficulté langagière. Elles lui permettent d'atteindre son objectif communicatif (Pit Corder, 1983 :15-19). Claire KRAMSCH distingue deux catégories de stratégies de communication orale : les stratégies interactives et les stratégies psycholinguistiques (même à l'écrit, l'apprenant-usager de la langue peut avoir recours aux stratégies interactives en cas de difficultés en langue étrangère :

Les stratégies interactives

- **Inventer de nouveaux mots et approximation** : Transférer la langue maternelle en langue cible pour atteindre son objectif communicatif et se faire comprendre. Par le principe de tentative-attente de- l'évaluation que fait le destinataire (Sylvia Fasel Mayer, 2013 :13). En cas d'oubli d'un mot en langue étrangère, l'apprenant aura recours à la langue maternelle rien que pour montrer à l'interlocuteur qu'il connaît le mot manquant mais, il l'a oublié. Alors, en utilisant cette stratégie d'approximation, il peut réussir sa communication.

- Les emprunts, les compensations ou le code-switching : C'est une recherche de sécurité et d'assistance par l'insertion de la langue maternelle dans des conversations en langue étrangère.

III.12.3. Les stratégies de l'écriture

L'apprenant-usager de la langue étrangère utilise un ensemble de stratégies qui sont définies selon LEGENDRE (2005 : 1261) comme étant : « *Un ensemble de décisions prises pour écrire un texte qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant en compte les composantes de la situation d'écriture* ». Selon le CECRL (2001 :53) :

« Les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre les compétences différentes en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles-afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche ».

Nous avons souligné le mot « compétences » dans la situation ci-dessus afin de soutenir ce que nous avons dit précédemment que : savoir-écrire ou savoir produire un texte, est une tâche complexe qui fait appel à plusieurs compétences.

Le scripteur en langue étrangère se réfugie à des stratégies pour dissimuler sa non-maîtrise ou sa maîtrise insuffisance de cette langue par :

- **La planification des textes produits** : est la première stratégie, le scripteur en langue étrangère se focalise beaucoup sur la correction de la grammaire que sur la structure et la complexité de ce qu'il rédige, et par conséquent il ne va pas s'exprimer librement et en détail comme il le ferait dans ses productions écrites en langue maternelle. Les scripteurs en langue étrangère s'orientent moins vers la planification. Plusieurs recherches ont été faites sur ce sujet notamment celles de : SILVA (1993), PEFONTANE (1998), VICTORI (1990) et d'autres. Ces derniers ont pu faire une étude comparative entre les productions des apprenants de niveau faible et de niveau élevé. Les apprenants d'un niveau précoce ne consacrent pas de temps à la planification et passent à la rédaction

directement, de ce fait leurs textes manquent de clarté, de cohésion et d'objectifs. Par contre, les apprenants de niveau élevé pensent d'abord aux idées qu'ils vont traiter. Ils les mentionnent sur la feuille, les évaluent, en sélectionnent quelques-unes d'entre elles, les plus pertinentes, et en cherchent d'autres (Veda Alim-YETIS, 2008 : 32).

- La mise en texte : le scripteur en langue étrangère passe beaucoup de temps à la mise en texte, réfléchit beaucoup et fait beaucoup de pauses pour relire ce qu'il vient d'écrire ou pour consulter le dictionnaire (précisément l'apprenant de niveau élevé) pour vérifier s'il est sur la bonne voie ou non. L'apprenant habile sait ce qu'il sait faire en cas de blocage ou de difficultés lexicologiques. Il continue sa rédaction en laissant un espace vide à un mot inconnu (il cherche dans le dictionnaire ou emploie le mot en langue maternelle). Cette stratégie lui permet de ne pas perdre le temps et les idées (Ibid. : 33).
- La révision ou la réécriture du texte produit : les scripteurs en langue étrangère utilisent les mêmes stratégies de révision habituellement utilisées en langue maternelle, mais selon VICTORI (1990 :541) il existe une grande différence entre l'apprenant habile et celui moins habile. Le premier accorde beaucoup plus d'importance à cette stratégie que le deuxième. L'apprenant habile contrôle si son texte traite le sujet demandé, corrige les formes incorrectes et les phrases maladroitement, puis il réalise même quelques modifications sur le plan. En bref, il cherche à perfectionner son texte. Les apprenants compétents qui réussissent bien la rédaction des textes en langue étrangère sont ceux qui maîtrisent ce processus rédactionnel. Ils l'utilisent en tant que stratégie efficace de l'écriture.

Le CECRL a distingué quatre stratégies :

- La planification
 - La préparation ou répétition : la préparation consciente des ressources disponibles selon les exigences de la situation (selon l'intention de l'écriture).
 - Prise en compte du destinataire : le scripteur doit penser au destinataire du texte.
 - Localisation des ressources : savoir-mobiliser le potentiel disponible au service de la tâche.

- **Adaptation de la tâche** : en cas de difficultés (difficultés de mobilisation ou de localisation des ressources) le scripteur cherche à simplifier la tâche qui lui paraît difficile, au lieu de rédiger une lettre il rédige une carte postale.
- **Adaptation du message** : vu la pauvreté ou l'insuffisance des moyens linguistiques, le scripteur modifie ce qu'il voulait dire et s'exprime en utilisant ce qu'il dispose.
- **Stratégies d'évitement** : l'ensemble des stratégies utilisées par le scripteur lorsqu'il se trouve face à un sujet pour lequel il n'a pas suffisamment de ressources : il l'évite ou il utilise ce dont il dispose pour parler d'un autre sujet.
- **L'exécution** : En utilisant les stratégies précédentes, le scripteur aura une attitude positive par rapport à ce qu'il dispose, pour cela il utilise d'autres stratégies pour la mise en texte ou l'exécution (en cas de difficultés) :
 - ✓ **La compensation** : il paraphrase, décrit ce qu'il veut dire, a recours à la francisation des expressions de sa langue maternelle.
 - ✓ **La construction sur un savoir antérieur** : la construction des «îlots de sécurité» ou l'utilisation des connaissances antérieures pour construire de nouvelles connaissances, essaie d'utiliser ce qu'il dispose pour parler d'une nouvelle situation (l'essai).
- **L'évaluation ou le contrôle** : après avoir paraphrasé et compensé, le scripteur évalue le succès ou la réussite de sa communication. Il contrôle consciemment sa production sur le plan linguistique et le plan communicatif.
- **La remédiation** : Après avoir relevé ses erreurs et ses fautes, il les corrige.

III.12.4. Les stratégies actionnelles

Cette appellation est proposée par Emilie PERRICHON (2008 :180) pour elle, ce type d'action permet l'engagement de l'apprenant dans l'action, ou le monde social (l'action sociale), elles garantissent le lien entre l'agir d'apprentissage (la tâche communicative) et l'agir d'usage (la tâche actionnelle) et favorisent le développement des stratégies d'apprentissage. PERRICHON a

distingué trois catégories : **stratégies sociales et informationnelles, stratégies socio- affectives et stratégies co-actionnelles**

III.13. Quel lien entre le développement des stratégies et le développement des compétences ?

Comme nous l'avons vu précédemment les compétences et les stratégies sont liées. Selon BOURGUIGNON : « *la compétence est liée au degrés d'autonomie dans l'action* ». C'est la stratégie qui favorise cette autonomie par le fait qu' : « *elle permet de gérer l'imprévu et de préparer à affronter du nouveau* » (Ibid. : 22), donc le niveau de la compétence est définie grâce à l'aptitude à gérer l'imprévu.

De ce fait, nous pouvons dire que le développement des stratégies augmente chez l'apprenant, l'aptitude à gérer l'imprévu et donc, développer ses compétences. Une raison pour laquelle le CECRL a accordé une grande importance aux stratégies accompagnant le processus de l'apprentissage-usage de la langue étrangère, il a même proposé des échelles de niveau de l'utilisation des stratégies dans la production (CECRL : 49).

Afin d'assurer le développement des stratégies, il sera utile de proposer des unités des tâches accompagnées des missions avec des contraintes (la démarche communic'actionnelle qui fait l'objet de notre travail) qui obligent l'apprenant à faire les choix pertinents pour un bon apprentissage et une action qui assurent une bonne communic'action ou un usage situationnel de la langue au service de l'action (Voir figure N° 17).

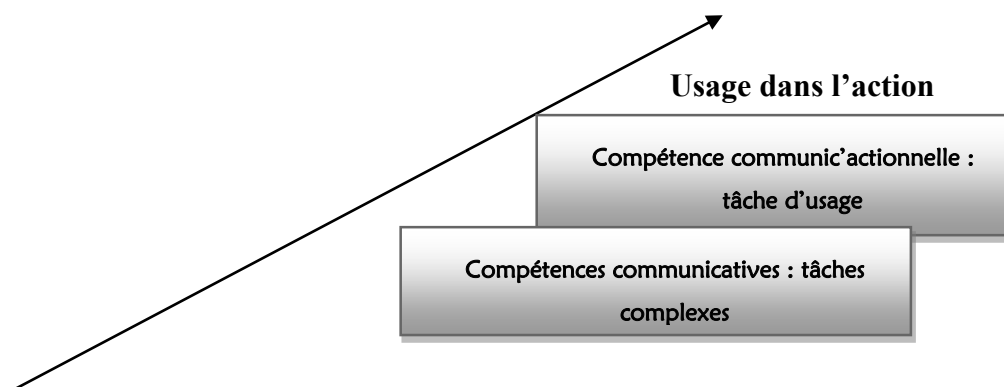
III.14. La compétence communic'actionnelle et l'appropriation scripturale : quel rapport ?

Selon l'auteure, la production orale et écrite et la compréhension ne sont pas des compétences mais, elles sont des capacités qui font appel à d'autres ca-

pacités. Pour elle, la compétence fait appel à plusieurs connaissances, capacités et compétences. Quant aux tâches communicatives, elle les considère comme des tâches simples parce qu'elles font appel qu'à une capacité langagière (lire, écrire, parler, etc.).

Selon nous, pour écrire on doit faire appel à plusieurs connaissances et capacités et même compétences (la compétence textuelle,...) et les mobiliser de manière adéquate, par le biais des stratégies (les stratégies cognitives et les stratégies d'écriture) pour pouvoir rédiger un texte cohérent et cohésif (selon les prescriptions de la consigne, et en s'adressant à un destinataire) donc, on parle ici d'une tâche communicative complexe qui permet d'acquérir une compétence scripturale (une compétence communicative). Il s'agit d'une situation d'apprentissage-usage de la langue.

L'usage ou la mobilisation de cette compétence en agissant pour réaliser une tâche complexe (même l'apprentissage-usage de l'écriture qui se fait en réalisant la tâche complexe ayant un objectif communicatif et un objectif non communicatif : une communication et une action) favorise l'appropriation d'une compétence que nous l'avons appelée : « la compétence communic'ationnelle ». C'est en agissant qu'on acquiert et on développe la compétence scripturale, et c'est à travers la compétence scripturale qu'on a acquise, on peut agir et réaliser des tâches. Autrement dit, l'appropriation de la compétence communic'ationnelle exige et/ou favorise l'appropriation d'autres compétences (orale, écrite, actionnelle, etc.). Afin de mieux expliquer le processus de l'acquisition de la compétence communic'ationnelle, nous nous sommes basé sur un schéma de BOURGUIGNON (2014 :28) qui explique sa vision :



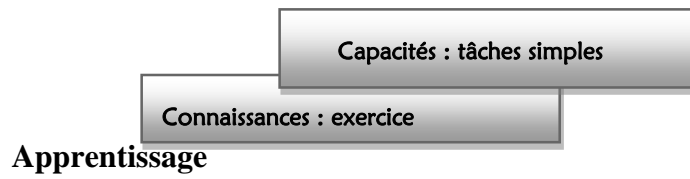


Figure N° 17 : De la connaissance à la compétence communic'actionnelle

C'est dans le dans le cinquième chapitre que nous nous allons mettre l'approche communic'actionnelle en essai en classe de FLE avec des apprenants de la première année moyenne, et ce pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Chapitre IV
Transposition de l'écrit : Quelles représenta-
tions et quel impact ?

Dans ce chapitre, nous mènerons une enquête afin de focaliser l'attention sur le rapport à l'écrit des enseignants du FLE au moyen. Cette enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants par le biais d'un questionnaire portant sur leur relation à la lecture et à l'écriture dans le milieu professionnel et dans leur quotidien ; et par conséquent son impact sur le rapport à l'écrit des apprenants.

IV.1.Méthodologie

Nous développerons les points suivants : le type de recherche, la population et l'échantillon de travail, les outils de collectes de données et l'analyse des résultats.

IV.1.1.Identification de l'enquête

IV.1.1.1. Le Type de Recherche

D'abord, le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE en Algérie. Les objectifs poursuivis dans notre recherche, c'est-à-dire la quête des stratégies, selon la démarche communic'actionnelle, focalisée sur le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE, ainsi que sur les moyens et les éléments de réponse aux insuffisances des apprenants et réduire les difficultés qu'ils pourraient rencontrer lors de cet épineux exercice de la rédaction. Nous ambitionnons également d'étudier leur motivation en tant que paramètre de leur réussite et qui est suscitées par l'action et la tâche. Ce qui confère à la présente étude un caractère de recherche quantitative dont les résultats et implications seraient utilisés à titre d'arguments pour avoir une idée sur le rapport à l'écrit des enseignants. Selon nos hypothèses, ce dernier aspect représente en réalité la pierre angulaire de l'enseignement/apprentissage de l'écriture. Dans cette optique, un questionnaire a été administré aux enseignants du FLE au collège avant de commencer l'expérimentation. Ensuite, nous souhaitons rappeler qu'il s'agit

ici d'une recherche qui promet d'analyser les données du questionnaire afin de vérifier la cohérence des hypothèses émises au commencement et donc soumettre des propositions susceptibles de rendre plus pertinentes les pratiques d'accompagnement en écriture et en lecture au regard de leur imbrication. Notre contribution est celle de tout chercheur, armé de courage et vœux pieux pour concourir à améliorer la pratique de l'écriture chez nos apprenants du moyen impliquant un changement dans les rapports à l'écriture des apprenants du moyen (le rapport à l'écrit ou à l'écriture est lié à celui de l'enseignant).

IV.1.1.2.L'échantillon enquêté

Avant de se lancer dans notre expérimentation, nous avons songé à effectuer cette enquête en distribuant le questionnaire aux enseignants de FLE du palier moyen (le 23 septembre), ces derniers représentent notre population cible.

La collecte des données concerne 13 établissements du chef-lieu de la wilaya. Lesquels sont tous représentés dans le tableau ci-dessous. Notre échantillonnage est représentatif de la population à étudier, il se chiffre à 70 mais, uniquement 42 réponses nous sont parvenues sur les 70 questionnaires distribués. Ce nombre d'enseignants nous semble raisonnable et représentatif dans la mesure où ces enseignants sont censés suivre le même programme et présenter les mêmes cours, grâce aux résultats, certaines des hypothèses proposées vont être infirmées ou confirmées.

	Etablissements
1	Ali BEDGHIOU
2	Addaradji AYEB
3	Alaayech HASRORI
4	Mouhamed DJEFFEL

5	Mouhamed CHAMI
6	Yaakoub ZOUAOUI
7	Ahmed Ait Zaoueche
8	Tadjeddine BEN AMRANE
9	Mouloud FERAOUNE
10	Mouhamed Djefel
11	Mouhammed HAMMADI
12	Lakhmissi OUEGAD
13	Abdelhamide BOUGHRARA

Tableau N° 20 : Liste des établissements

IV.1.2. Instruments de recueil de données

Pour étayer l'un des objectifs de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué à 42 enseignants. Un questionnaire comportant 30 questions qui portent sur des éléments que nous avons jugés centraux par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture et du rapport à l'écrit des enseignants du FLE. Les objectifs de cette recherche d'ordre analytique sont :

- ✓ Décrire le rapport à l'écrit des enseignants de FLE au palier moyen.
- ✓ Analyser le rapport à l'écrit en fonction de quatre dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique.
- ✓ Formuler des recommandations qui pourraient améliorer les pratiques d'accompagnement de l'écrit en général et de l'écriture en particulier au collège.

Pour élaborer ce questionnaire nous avons eu recours à l'enquête qui a été faite par deux chercheurs du Cégep de Sherbrooke en juin 2015, Louis

DESMEULES et Ginette BOUSQUET. Elle est subventionnée par le programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'enseignement des loisirs et du sport (MELS) afin de proposer des pistes d'interventions ayant pour but le perfectionnement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

En nous inspirant fondamentalement de l'esprit du questionnaire canadien, et pour l'intérêt scientifique de notre recherche, nous avons inséré quelques modifications pour l'adapter à la fois à la culture pédagogique locale et aux données du système scolaire algérien, entre autres le palier choisi (voir annexe N° 01). Le questionnaire se compose de trois parties : une première partie comporte des renseignements d'ordre personnel et professionnel des enseignants (l'âge l'expérience, le genre, et les niveaux habituellement enseignés) la deuxième partie comporte des questions sur l'écriture et la lecture en général et la dernière comporte des questions sur les deux activités précédentes en contexte professionnel.

Comme nous l'avons cité précédemment, l'objectif général de cette enquête est de décrire le rapport à l'écrit des enseignants de FLE à l'enseignement moyen. L'analyse du rapport à l'écrit des enseignants sera faite en fonction de quatre dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique. Le questionnaire a été conçu par ces deux chercheurs pour étudier particulièrement les dimensions : conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit des enseignants. Le tableau ci-dessous montre les questions correspondant à chacune des dimensions (Les items 1 à 5 correspondent aux questions sociodémographiques (Louis DESMEULES et Ginette BOUSQUET, 2015 : 27)

Dimen- sion	Numéro des questions
Affec- tive	8 ; 11
Axiologique	7 ; 10
Conceptuelle	6 ; 9 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 29 ; 30
Praxéologique	16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28

Tableau N°21 : Liste des numéros d'items selon chaque dimension

Nous sommes allés auprès des établissements visés pour distribuer ce questionnaire aux enseignants. Nous avons commencé le travail en distribuant le questionnaire aux enseignants, où nous avons expliqué la nature et les objectifs de la recherche que nous menons. Nous avons accordé 20 minutes aux personnes enquêtées pour qu'elles puissent répondre de manière précise et surtout de manière objective à nos questions et donc nous fournir tous les renseignements et les données susceptibles d'enrichir d'avantage notre travail. Dans le questionnaire figurent des questions fermées et des questions ouvertes. Ces dernières sont soit de type binaire (oui/non), soit des questions à choix multiples.

IV.2.L'analyse du questionnaire

Nous présentons les résultats du questionnaire dans des tableaux et des graphiques contenant des pourcentages pour chaque réponse. Ces résultats sont accompagnés de commentaires. Les réponses nous permettront de mieux cerner les pratiques, les opinions et les attitudes des enseignants par

rapport à l'écrit en général et à l'écriture en particulier. C'est ce qui représente le focal de notre recherche.

IV.2.1. Les caractéristiques des participants à l'enquête

Item 01 :

1-Quel est votre sexe ?

Féminin. Masculin.

	Répondants	Pourcentage
Féminin	34	80,95%
Masculin	08	19,05%

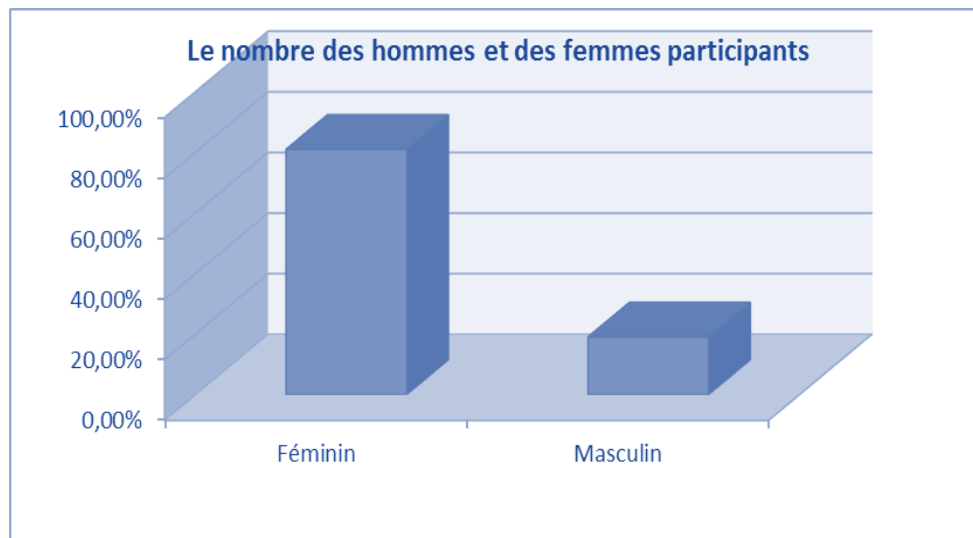


Tableau N°22 : Le nombre des hommes et des femmes participants

Graphique N° 1 Le nombre des hommes et des femmes participants

Selon les données du tableau N° 22, nous avons 80,95 % de femmes et 19,05 % d'hommes, les femmes sont majoritaires dans notre échantillon.

La présence masculine est modeste dans le secteur de l'enseignement en général pour des raisons socioprofessionnelles. Le métier d'enseignant a tendance à se féminiser depuis plusieurs décennies. Les hommes se sont détournés de ce métier parce qu'il s'est dévalorisé, les apprenants devenaient de plus en plus démotivés. Et les disciplines universitaires plus volontiers scientifiques dans lesquels s'inscrivent les jeunes hommes leur ouvrent des possibilités professionnelles plus rémunératrices que le professorat. Pendant que les hommes déshéritent des tâches qui recommandent beaucoup d'efforts (chercher, préparer, expliquer, guider, corriger, évaluer, etc.), elle, leurs collègues enseignantes y trouvent du respect et de la valeur ajoutée.

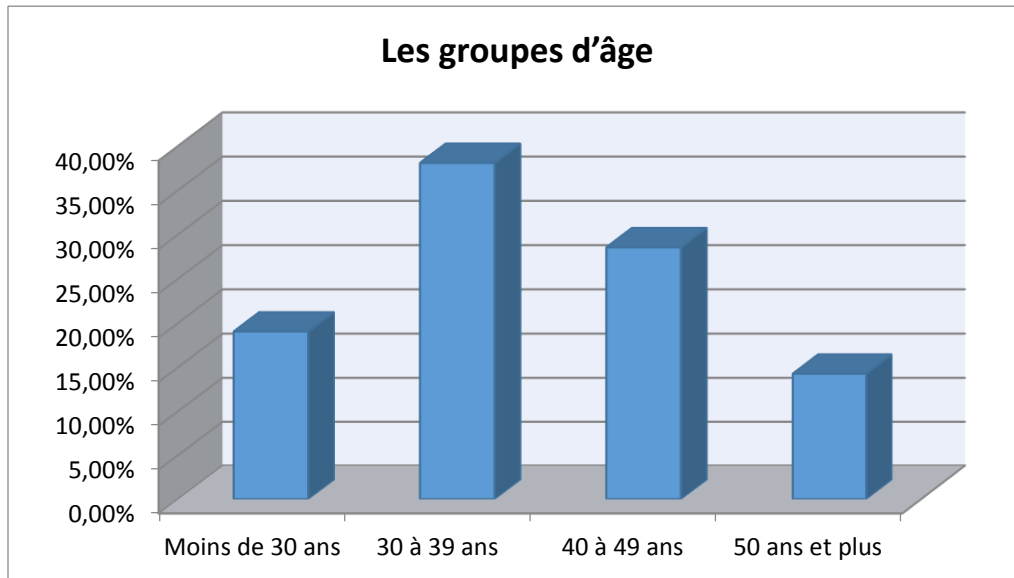
Item 2

-Quel est votre âge ?

Moins de 30 ans. 30 à 39 ans. 40 49 ans. 50
ans et plus

	Répondants	Pourcentage
Moins de 30 ans	08	19,05%
30 à 39 ans	16	38,10%
40 à 49 ans	12	28,57%
50 ans et plus	06	14,29%

Tableau N°23 : Les groupes d'âge



Graphique N° 2 : Les groupes d'âge

Le tableau N°23 montre les groupes d'âge de notre échantillon. Selon les données du tableau, le groupe de moins de 30 ans et le groupe de 50 ans et plus sont peu présents, 19,05 % des répondants ont moins de 30 ans, et 14,29 % sont ceux qui ont 50 ans et plus. Cela explique que les anciens enseignants sont en cours de disparition et ils seront remplacés par de nouveaux enseignants. Ces dernières années le recrutement des enseignants de la langue française a connu une augmentation significative, ce qui explique le pourcentage élevé du groupe d'enseignants de moins de 30 ans à 39 ans (22 enseignants). La répartition des groupes d'enseignants de 30 à 39 ans et de 40 à 49 ans est équilibrée, nous avons respectivement 38,10 % et 28,57%.

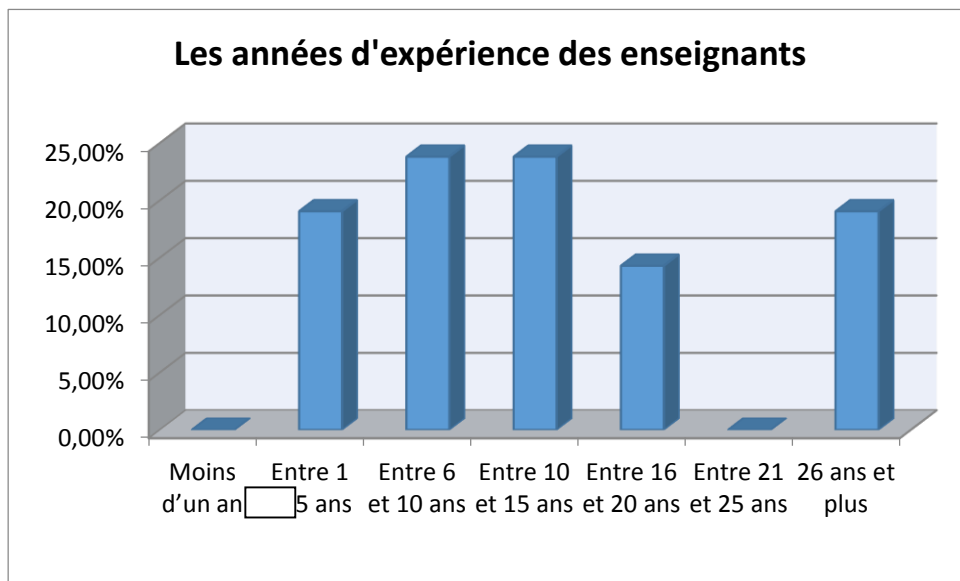
Item 3

Combien d'années complètes d'expériences avez-vous ?

Moins d'un an Entre 01 et 05 ans Entre 06 et 10 ans
 Entre 10 et 15ans Entre 16 et 20 ans Ent1 et 25 ans 26
 ans et plus

	Répondants	Pourcentage
Moins d'un an	00	0,00%
Entre 1 et 5 ans	08	19,05%
Entre 6 et 10 ans	10	23,81%
Entre 10 et 15 ans	10	23,81%
Entre 16 et 20 ans	06	14,29%
Entre 21 et 25 ans	00	0,00%
26 ans et plus	08	19,05%

Tableau N °24 : Les années d'expérience des enseignants



Graphique N° 3 Les années d'expérience des enseignants participants

Selon le tableau N°24, les groupes de 6 à 10 ans et de 10 à 15 ans ont des pourcentages un peu plus élevés, 28,81% des répondants, suivis d'un pourcentage un peu moins élevé celui des deux groupes d'enseignants qui ont entre une et cinq années et ceux qui ont 26 ans et plus (19,05 %). Le pourcentage le plus faible représente le groupe d'enseignants de 16 et 20 ans (14,29 %).

Item 4

-Vous enseignez quels niveaux habituellement ?

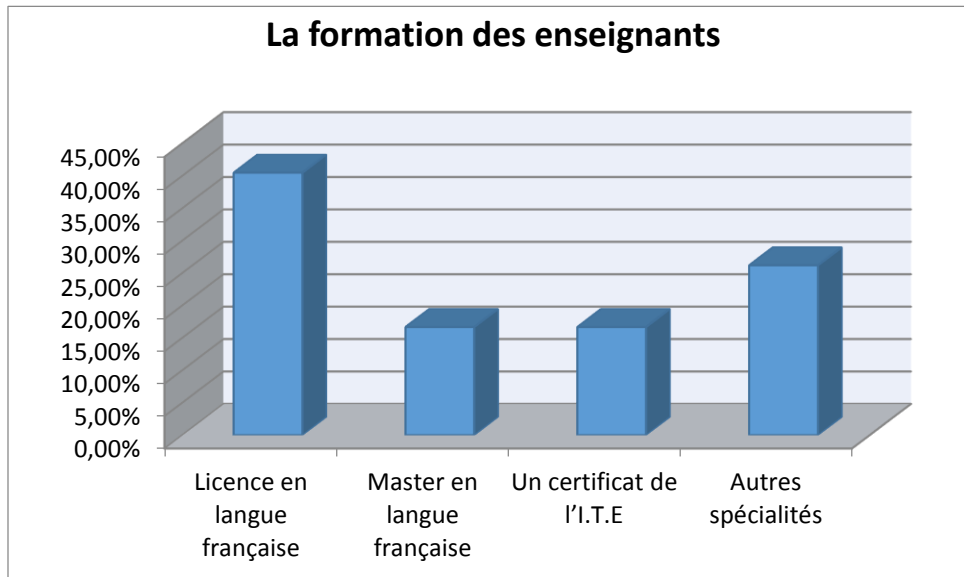
Dans nos écoles, l'enseignement des classes des examens est attribué aux enseignants les plus expérimentés. Par conséquent, les groupes d'enseignants de 10 ans à 26 ans de carrière, enseignent le plus souvent les classes des quatrièmes et des troisièmes années. Alors que, les classes des premières et des deuxièmes années sont accordées aux enseignants nouvellement recrutés.

Item 5

-Quelle est votre formation universitaire ?

	Répondants	Pourcentage
Licence en langue française	17	40,48%
Master en langue française	07	16,67%
Un certificat de l'I.T.E	07	16,67%
Autres spécialités	11	26,19%

Tableau N° 25 : La formation des enseignants.



Graphique N° 4 La formation des enseignants

La licence et le master en langue française sont les diplômes requis pour l'accès au concours de l'enseignement moyen. Selon nos données, 40,48% des enseignants sont détenteurs de licence en langue française. Suivent ensuite en ordre décroissant, 16,67 % des répondants qui ont un master en langue française, 16,67 % d'entre eux ont un certificat de l'I.T.E. Par contre 26,19 % des enseignants ne sont pas spécialisés en langue française car le ministère de l'éducation a ouvert le concours aux porteurs de : licence en biologie, traduction, chimie, économie, psychologie, etc.

IV.2.2. L'écrit en général

En observant les résultats obtenus dans les tableaux : 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30 nous allons remarquer l'importance de la dimension conceptuelle.

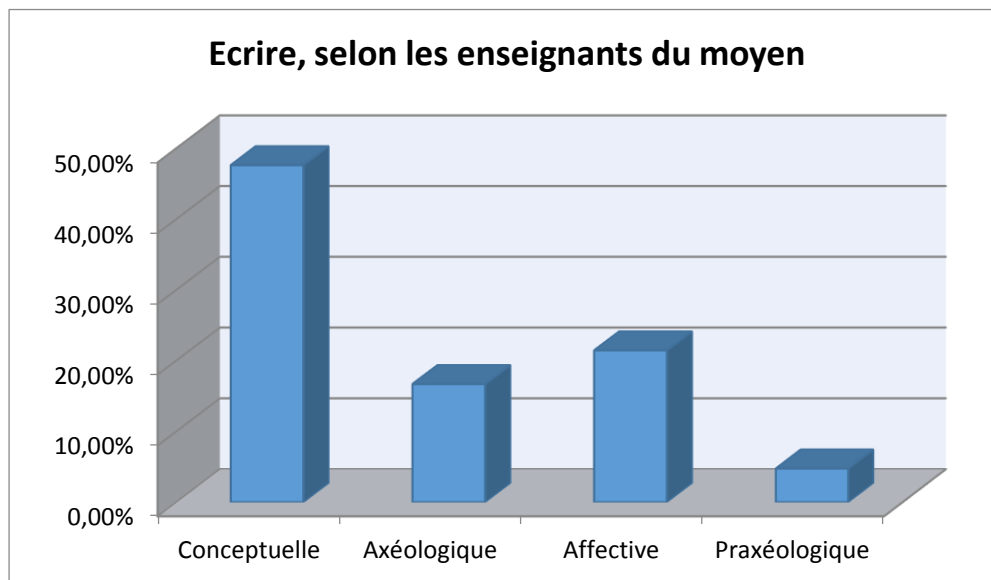
Item 7

-Veuillez noter spontanément cinq mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé :

« Pour moi écrire c'est :

	Nombre de la répétition	La dimension	Pourcentage
Exprimer ses idées, Transmettre un message, Transcrire, communiquer.	20	Conceptuelle	47,62%
Une compétence indispensable.	07	Axéologique	16,67%
Emouvoir autrui sans être gêné, sortir de soi-même, une tâche difficile, amusant.	09	Affective	21,43%
C'est jouer avec les mots, un moyen au service des autres disciplines	02	Praxéologique	4,76%

Tableau N°26 : Ecrire, selon les enseignants du moyen



Graphique N° 5 Ecrire selon les enseignants participants

Le tableau N° 26 montre les résultats concernant l'item Veuillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « Pour moi écrire, c'est... ». Nous avons classé les réponses des enseignants selon leurs dimensions d'appartenance. Certains mots ou courtes expressions pouvaient être classés dans deux dimensions ou plus. Nous les avons exclus du Tableau (04 expressions).

Selon les résultats obtenus, nous remarquons l'importance de la dimension conceptuelle dans l'ensemble des mots ou courtes expressions. Pour 47,62% des enseignants, écrire c'est transcrire ou exprimer ou communiquer. La dimension affective est la seconde en ordre d'importance avec 21,43 % des mots ou courtes expressions. Pour les répondants, écrire c'est une tâche difficile, émouvoir autrui, sortir de soi-même et écrire c'est

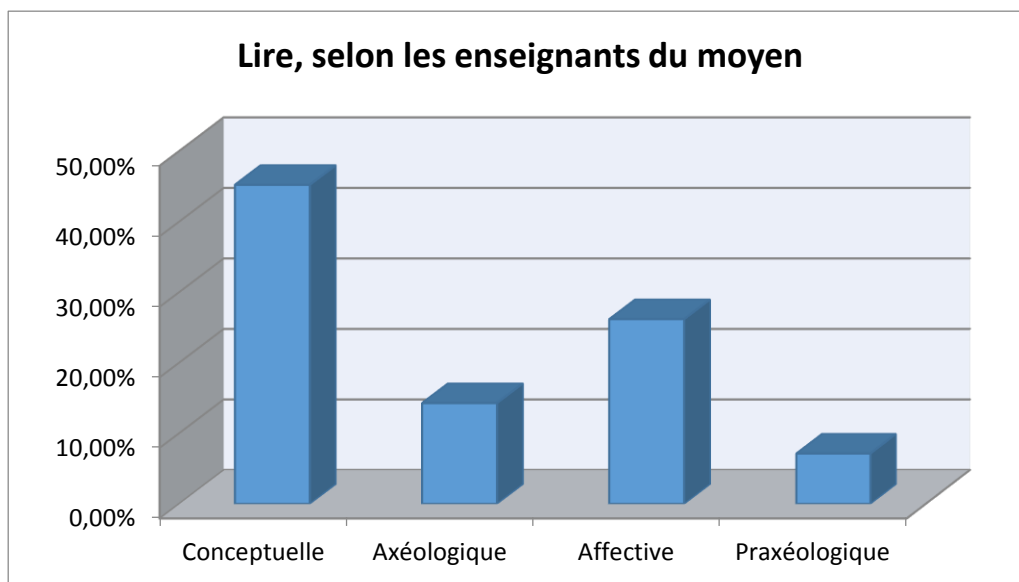
amusant. La dimension axiologique représente 16,67% des mots ou courtes expressions. La réponse qui revient le plus souvent est : écrire est une compétence indispensable. La dimension praxéologique compte seulement 04,76 % du total de mots ou courtes expressions. Pour 04,76% des enseignants, écrire, c'est un outil au service des autres disciplines.

Item 08

-Veuillez noter spontanément cinq mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé : « Pour moi lire c'est :

	Nombre de la répétition	La dimension	Pourcentage
Se cultiver, s'instruire, se former, découvrir, imaginer, développer son imagination.	19	Conceptuelle	45,24%
C'est important pour développer son imagination et sa manière de penser.	06	Axiologique	14,29%
C'est une nourriture de l'âme, voyager sans dépenser de l'argent, lire c'est rêver.	11	Affective	26,19%
C'est un outil au service de l'écriture.	03	Praxéologique	7,14%

Tableau N° 27 : Lire, selon les enseignants du moyen



Graphique N° 6 Lire, selon les enseignants du moyen

Le tableau N°27 montre les résultats concernant l'item Veuillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « Pour moi lire, c'est... ». Nous avons classé les réponses des enseignants selon leurs dimensions d'appartenance. Certains mots ou courtes expressions pouvaient être classés dans deux dimensions ou plus. Nous les avons exclus du tableau (03 expressions).

Selon les résultats obtenus, nous remarquons l'importance de la dimension conceptuelle dans l'ensemble des mots ou courtes expressions. Pour 45,24 % des enseignants, lire c'est s'instruire, se cultiver, se former ou développer son imagination. La dimension affective est la seconde en ordre d'importance avec 26,19 % des mots ou courtes expressions. Pour les répondants,

lire c'est rêver, c'est la nourriture de l'âme et voyager sans dépenser de l'argent. La dimension axiologique représente 14,29 % des mots ou courtes expressions. La réponse qui revient le plus souvent est : lire, c'est important pour développer son imagination et sa manière de penser. La dimension praxéologique compte seulement % du total de mots ou courtes expressions. Pour 07,14% des enseignants, écrire, c'est un outil de l'écriture.

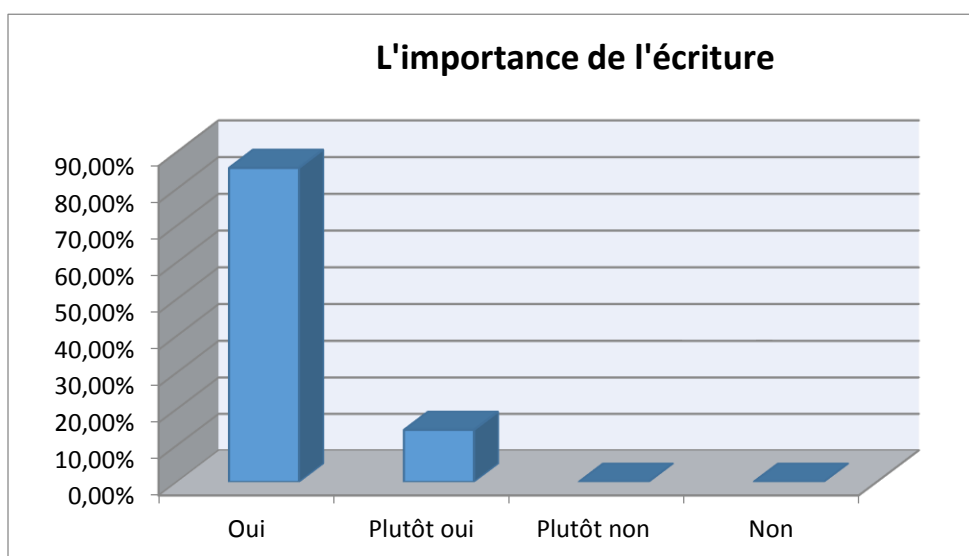
Item 7

-Est-ce important d'écrire ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non

	Répondants	Pourcentage
Oui	36	85,71%
Plutôt oui	06	14,29%
Plutôt non	00	0,00%
Non	00	0,00%

Tableau N° 28 : L'importance de l'écriture



Graphique N° 7 :L'importance de l'écriture chez les enseignants participants

Le Tableau N° 28 montre les avis des enseignants de notre échantillon sur l'importance d'écrire. La totalité (100%) des répondants affirment que l'écriture est importante. 85,71 % des enseignants qui ont répondu par oui et 14,29 % ont répondu par plutôt oui.

Ecrire est une activité indispensable en classe de FLE, elle s'apprend et elle se travaille tout au long du parcours scolaire. Le développement de la compétence scripturale doit être une préoccupation des enseignants dès le début de l'année car la production écrite ne consiste pas seulement en une simple transposition des mots, ou mettre en juxtaposition des phrases mais, il s'agit d'une activité complexe qui repose sur plusieurs apprentissages (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 : 27).

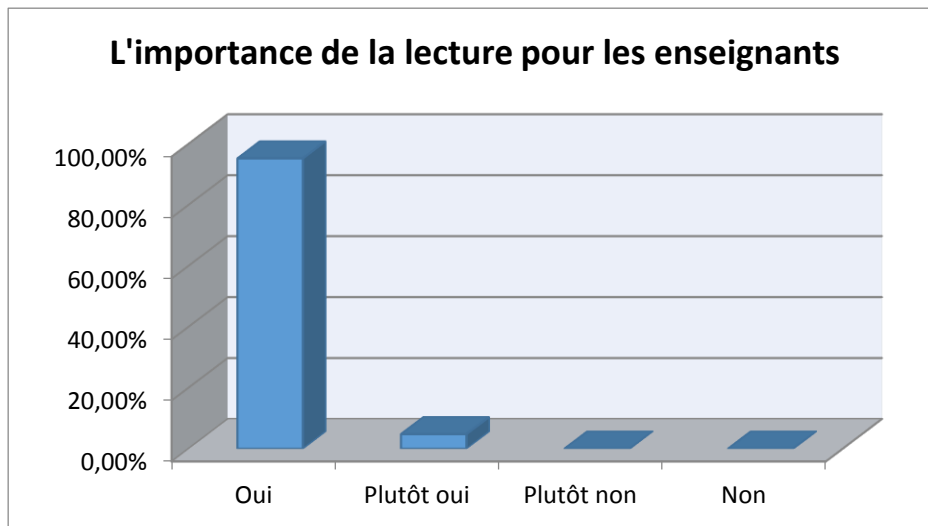
Item 9

-Est-ce important pour vous de lire ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non

	Répondants	Pourcentage
Oui	40	95,24%
Plutôt oui	02	4,76%
Plutôt non	00	0,00%
Non	00	0,00%

Tableau N° 29 : L'importance de la lecture pour les enseignants



Graphique N° 8 : L'importance de la lecture chez les enseignants participants

Le Tableau N° 29 montre les avis des enseignants de notre échantillon sur l'importance de la lecture. La totalité des répondants affirment que la lecture est importante, nous avons un pourcentage de 95,24 % des enseignants qui ont répondu par oui et 04,76% des enseignants qui ont répondu par plutôt oui.

La lecture représente une source inépuisable d'idées, elle enrichit le vocabulaire des apprenants et elle les aide à adapter un style et à acquérir les différentes structurations textuelles. L'écriture de son côté permet d'améliorer la lecture des apprenants, leur prononciation et leur donne envie à la lecture de différents textes pour découvrir de nouveaux mots, nouvelles expressions, nouvelles idées, etc.

La lecture et l'écriture sont deux activités indissociables et complémentaires (Chartrand et Blaser) et si elles ne sont pas enseignées de cette manière,

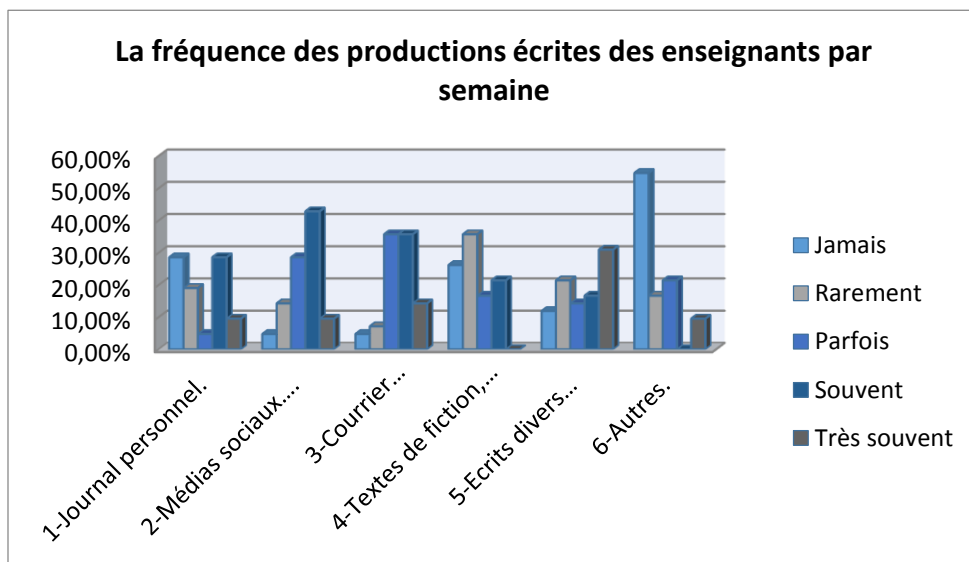
elles ne peuvent pas assurer la construction et le développement d'une compétence scripturale (Jaffré, 2004 :21).

Item 8

a-Au cours d'une semaine, à quelle fréquence produisez-vous les genres d'écrits énumérés dans le tableau :

	Jamais	Rarement	Parfois	souvent	Très souvent
1-Journal personnel.	((n=12) 28.57 %	(n=08) 19.05%	(n=02) 4.7%	(n=12) 28.57%	(n=04) 9.52%
2-Médias sociaux, clavardage, forum de discussion.	(n=02) 4.76%	(n=06) 14.29%	(n=12) 28.57%	(n=18) 42.86%	(n=04) 9.52%
3-Courrier électronique.	(n=02) 4.76%	(n=03) 7.14%	(n=15) 35.71%	(n=15) 35.71%	(n=06) 14.29%
4-Textes de fiction, poèmes, chanson.	(n=11) 26.19%	(n=15) 35.71%	(n=07) 16.67%	(n=09) 21.43%	(n=00) 0.00%
5-Ecrits divers (recettes, légendes des photos, mémos, etc.	(n=05) 11.90%	(n=09) 21.43%	(n=06) 14.29%	(n=07) 16.67%	(n=13) 30.95%
6-Autres.	(n=23) 54.76 %	(n=07) 16.67%	(n=09) 21.43%	(n=00) 0.00%	(n=04) 9.52%

Tableau N°30 : La fréquence des productions écrites des enseignants par semaine



Graphique N° 9 :La fréquence des productions écrites des enseignants par semaine

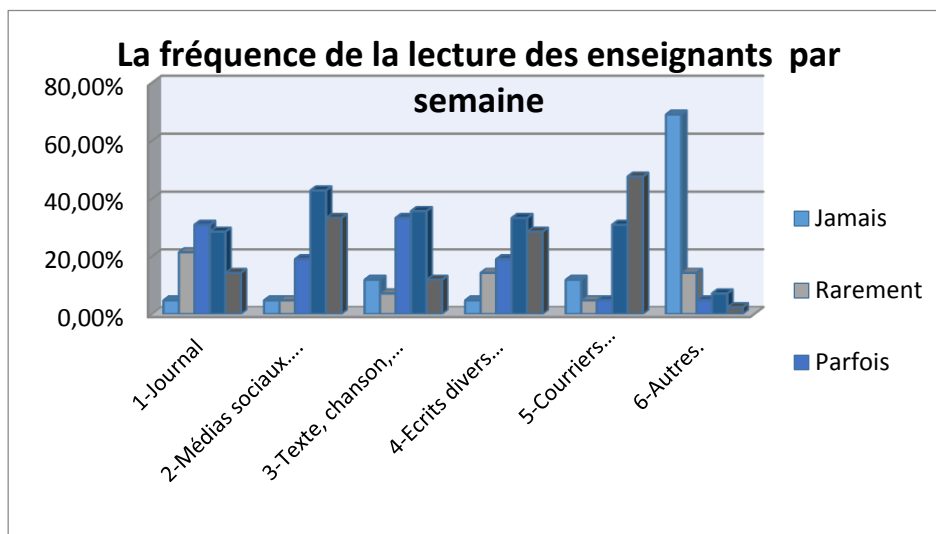
Le Tableau N° 30 présente la fréquence des productions d'écrits produits par les enseignants au cours d'une semaine. Selon les données du tableau, les médias sociaux, le clavardage et les forums de discussion représentent les genres d'écrits souvent et très souvent produits par les enseignants avec un pourcentage de 52,38 %. 22 enseignants (souvent et très souvent) passent beaucoup de temps sur Facebook, Messenger et d'autres réseaux sociaux. Suivent ensuite, le courrier électronique (50 %), des écrits divers (47,61 %) notamment les recettes qui représentent le genre d'écrits le plus produits par les enseignantes qui représentent plus de 90 % de notre échantillon, le journal personnel (38,09 %), et les pourcentages les plus faibles (21,43 %) et (09,52 %) représentent respectivement le taux de la production des textes de fiction, des chansons et des poèmes et la production d'autres genres d'écrits par les enseignants au cours de la semaine.

Item 10

-Au cours d'une semaine, à quelle fréquence lisez-vous les genres d'écrit énumérés dans le tableau :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1-Journal	(n=02) 4.76%	(n=09) 21.43%	(n=13) 30.95%	(n=12) 28.57%	(n=06) 14.29%
2-Médias sociaux, clavardage, forum de discussion.	(n=02) 4.76%	(n=02) 4.76%	(n=08) 19.05%	(n=18) 42.86%	(n=14) 33.33%
3-Texte, chanson, poèmes, romans.	(n=05) 11.90%	(n=03) 7.14%	(n=14) 33.33%	(n=15) 35.71%	(n=05) 11.90%
4-Ecrits divers (recettes, légendes de photos, mémos)	(n=02) 4.76%	(n=06) 14.29%	(n=08) 19.05%	(n=14) 33.33%	(n=12) 28.57%
5-Courriers électroniques.	(n=05) 11.90%	(n=02) 4.76%	(n=02) 4.76%	(n=13) 30.95%	(n=20) 47.62%
6-Autres.	(n=29) 69.05%	(n=06) 14.29%	(n=02) 4.76%	(n=03) 7.14%	(n=01) 2.38%

Tableau N°31 : La fréquence de la lecture des enseignants par semaine



Graphique N° 10 : Les genres d'écrit lus par les enseignants au cours d'une semaine

Le tableau N°31 montre les genres d'écrits lus par les enseignants au cours d'une semaine. Selon le tableau, les genres d'écrits souvent et très souvent lus au cours d'une semaine sont : le courrier électronique avec un pourcentage de 78,57 %, le taux de la lecture des textos, des messages et des commentaires écrits sur les médias sociaux, clavardage, forum de discussion. Ces derniers sont suivis de : la lecture des écrits divers (61,90%), des textes de fiction, des poèmes et des chanson (47,61 %), la lecture des journaux (42,85 %) et uniquement 09,52 % des enseignants de notre échantillon lisent d'autres genres d'écrit.

Pour les genres d'écrits produits et lus par les enseignants de notre échantillon, nous avons essayé de comprendre si des différences existaient selon le genre et le groupe d'âge. Il ressort des tableaux précédents (Tableaux : 8, 9, 10) que les centres d'intérêts en lecture et en écriture diffèrent selon l'âge et le genre : c'est au sein du groupe des enseignants âgés moins

de 30 ans à 40 ans, que l'on trouve le plus grand nombre d'internautes qui produisent et publient sur les forums de discussion, le clavardage et les médias sociaux avec un attrait spécial exercé par Facebook. De plus, nous observons que les hommes (100 % du total masculin) lisent plus fréquemment ce genre d'écrits que les femmes (60 % du total féminin). Pour la lecture de ce genre d'écrit, les jeunes passent beaucoup de temps connectés : ils chattent, co-échangent des informations (100% du groupe des 30 ans et moins). 55 % du groupe des 40 ans et moins lisent fréquemment sur les médias sociaux, le clavardage ou le forum de discussion comparativement à 35 % chez les 40 ans à 49 ans. Seulement 20 % du groupe de 50 ans sont fascinés par les outils de communication.

Une dernière différence est celle de la lecture de récits, de romans et de poèmes. 100 % des enseignants qui lisent ce genre d'écrit appartiennent à la proportion des groupes d'âge des 40 ans à 50 ans et plus. Les anciens enseignants sont plus nombreux à lire fréquemment ce genre d'écrit.

Pour la lecture des journaux, 100% des hommes de notre échantillon lisent quotidiennement des journaux, uniquement. Les hommes lisent plus fréquemment ce genre d'écrit que les femmes (41 % des femmes de notre échantillon).

IV.2.3. La dimension conceptuelle

Cette partie comporte les items qui concernent les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit. Les items 12, 14 concernent les conceptions liées à l'écriture dans les autres matières et les items 11, concernent les conceptions liées aux difficultés à l'écriture chez les apprenants au moyen.

IV.2.3.1. Les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit

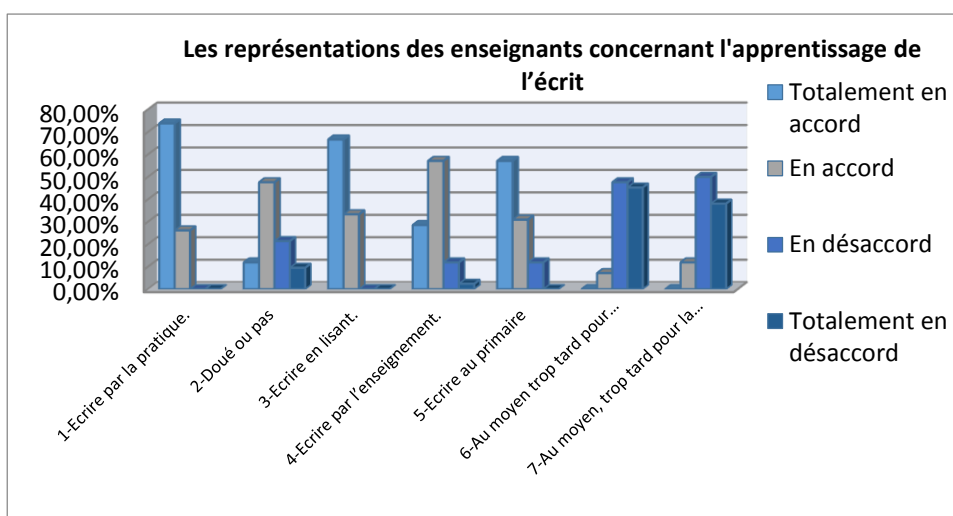
Item 12

-Quel est votre degré d'accord avec les énoncés énumérés dans le tableau :

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1-Ecrire s'apprend par la pratique.	(n=31) 73.81%	(n=11) 26.19%	(n=00) 0.00%	(n=00) 0.00%
2-On est doué par l'écriture ou on ne l'est pas.	(n=05) 11.90%	(n=20) 47.62%	(n=09) 21.43%	(n=04) 9.52%
3-Ecrire s'apprend en lisant.	(n=28) 66.67%	(n=14) 33.33%	(n=00) 0.00%	(n=00) 0.00%
4-Ecrire s'apprend par l'enseignement.	(n=12) 28.57%	(n=24) 57.17%	(n=05) 11.90%	(n=01) 2.38%
5-Ecrire s'apprend surtout au primaire parce que c'est la base, et au moyen.	(n=24) 57.17%	(n=13) 30.95%	(n=05) 11.90%	(n=00) 0.00%
6-Au moyen c'est trop tard pour développer la compétence à écrire.	(n=00) 0.00%	(n=03) 7.14%	(n=20) 47.62%	(n=19) 45.24%

7-Au moyen, il est trop tard pour développer la compétence à lire.	(n=00) 0.00%	(n=05) 11.90%	(n=21) 50.00%	(n=16) 38.10%
--	-----------------	------------------	------------------	------------------

Tableau N° 32 : Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage de l'écrit



Graphique N° 11 : Le degré d'accord des enseignants sur les représentations sur l'apprentissage de l'écrit

Le Tableau N° 32 nous montre le degré d'accord des enseignants sur des représentations qui concernent l'apprentissage de l'écrit. Selon les résultats obtenus tous les enseignants sont d'accord et totalement d'accord qu'en pratiquant l'apprenant apprend l'écriture avec un pourcentage de 100 %, et en lisant il construit et développe sa compétence (100 %). Dire que l'enseignement a un rôle crucial dans la construction et le développement de la compétence scripturale représente le point de vue de 85,71 % des enseignants de notre échantillon, car l'importance que l'enseignant donne à l'enseignement de l'écriture influence positivement sur la qualité des productions

écrites des apprenants. De plus, selon eux écrire s'apprend surtout au primaire (88,09 %), mais il n'est pas trop tard pour apprendre à lire (88,09 %) au moyen. Seulement 11,90 % qui disent l'inverse.

59,52 % des enseignants sont d'accord qu'on est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas, presque le même pourcentage que celui des enseignants qui ont affirmé que l'écriture s'apprend par l'enseignement et la pratique, peut-être ils veulent dire qu'on peut apprendre à écrire par l'enseignement mais pas de la même manière d'une personne douée.

Comme nous l'avons cité précédemment, écrire est une activité indispensable en classe de FLE, elle s'apprend et elle se travaille tout au long du parcours scolaire

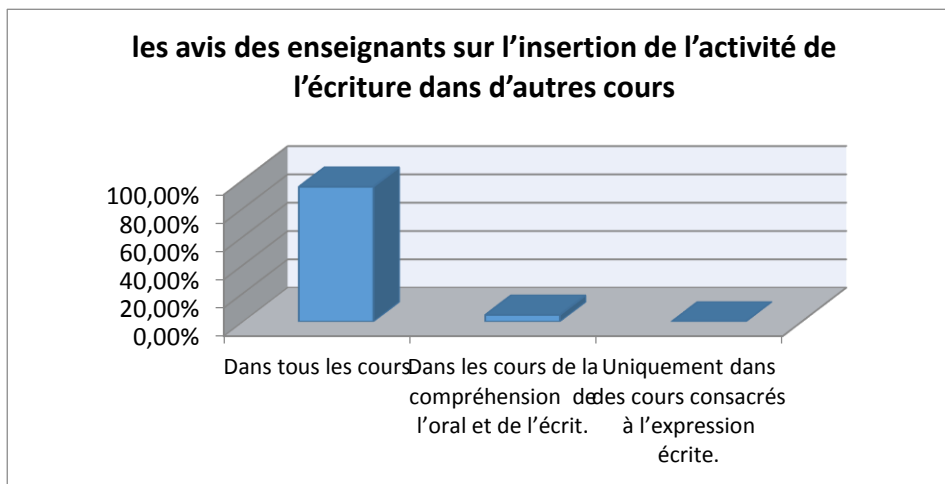
Item 14

-Dans quel (s) cours devrait-on consacrer des activités d'écriture ?

- Dans tous les cours
- Dans les cours de la compréhension de l'oral et de l'écrit
- Uniquement dans des cours consacrés à l'expression écrite

	Répondants	Pourcentage
Dans tous les cours	40	95,24%
Dans les cours de la compréhension de l'oral et de l'écrit.	02	4,76%
Uniquement dans des cours consacrés à l'expression écrite.	00	0,00%

Tableau N°33 : Les cours où on peut consacrer des activités d'écriture



Graphique N°12 : Les avis des enseignants sur l'insertion de l'écriture dans les autres cours

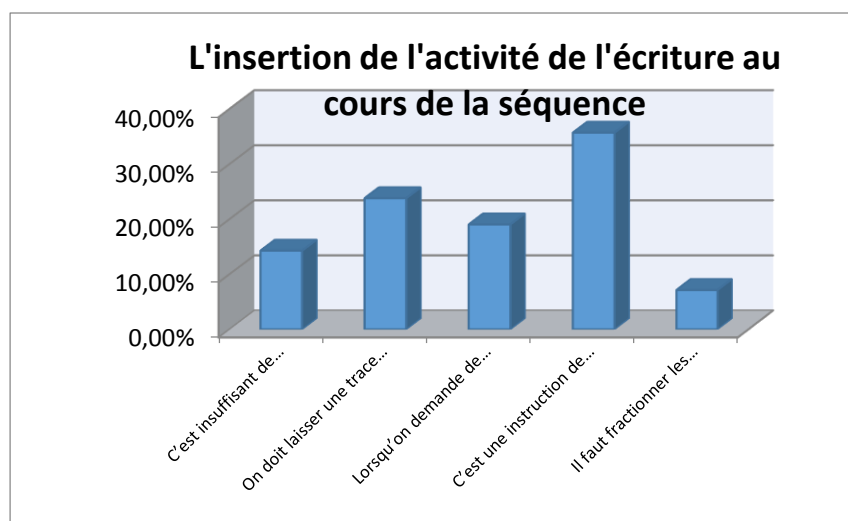
Les résultats du tableau N°33 indiquent que la majorité des enseignants affirment que la production écrite doit être insérée dans tous les cours (95,24 %). Selon 04,76 %, on doit enseigner l'écriture uniquement dans les cours de la compréhension de l'oral et de l'écrit.

L'enseignement de l'écriture doit tenir une place importante, il exige une longue pratique et un travail continu de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Cet enseignement demande, autant que les autres matières, une méthode efficace, une dépense permanente de temps et une intervention personnelle de l'enseignant.

- Justifiez (suite de la question 14)

	Répondants	Pourcentage
C'est insuffisant de consacrer une seule séance à la production écrite, elle doit être insérée à la fin de tous les cours.	06	14,29%
On doit laisser une trace écrite qui servira de rappel.	10	23,81%
Lorsqu'on demande de l'apprenant de rédiger une phrase à la fin de chaque séance, il pourra rédiger un court paragraphe à la fin de la séquence.	08	19,05%
C'est une instruction de l'inspecteur.	15	35,71%
Il faut fractionner les activités de l'écriture et les insérer à la fin de chaque cours.	03	7,14%

Tableau N°34: L'insertion de l'activité de l'écriture au cours de la séquence



Graphique N° 13 : L'insertion de l'écriture au cours de la séquence

Le Tableau N°34 présente les résultats obtenus à l'item Dans quel (s) cours devrait-on enseigner à écrire ? Selon les résultats, plus de la majorité des enseignants affirment qu'enseigner à écrire au moyen devrait se faire dans tous les cours. Leurs justifications diffèrent d'un enseignant à l'autre : selon 35,71 % des répondants, il est important d'insérer des activités d'écriture à la fin de tous les cours parce que c'est une instruction de l'inspecteur. Pour 23,81 % d'eux, on doit laisser une trace écrite qui servira de rappel. 14,29 % d'eux prônent l'insertion de l'écriture dans tous les cours car lorsqu'on demande de l'apprenant de rédiger une phrase à la fin de chaque séance, il pourra rédiger un court paragraphe à la fin de la séquence. 19,05 % d'eux affirment que c'est insuffisant de consacrer une seule séance à la production écrite, elle doit être insérée à la fin de tous les cours, 07,14 % des enseignants voient qu'il faut fractionner les activités de l'écriture et les insérer à la fin de chaque cours.

Il ressort des deux tableaux 12 et 15 que la majorité des enseignants (28 enseignants qui représentent 66,66 % des répondants) affirment qu'il est important de consacrer une phase rédactionnelle à la fin de toutes les activités en classes, non pas pour développer la compétence scripturale des apprenants, mais parce que c'est une instruction de l'inspecteur ou parce que qu'il faut laisser une trace écrite qui servira de rappel ou il faut fractionner les activités de l'écriture et les insérer à la fin de chaque cours. Seulement 33,33 % des répondants (14 enseignants) semblent conscients de l'importance de l'écriture pour cela, ils affirment que c'est insuffisant de consacrer une seule séance à la production écrite, elle doit être insérée à la fin de tous les cours,

et lorsqu'on demande de l'apprenant de rédiger une phrase à la fin de chaque séance, il pourra rédiger un court paragraphe à la fin de la séance.

Afin de mieux analyser les résultats nous avons fait un retour aux questionnaires pour avoir plus d'informations sur les répondants qui ont affirmé qu'il est insuffisant d'accorder une seule séance à l'écrit.

IV.2.3.2. Les conceptions liées à l'écrit dans les autres leçons

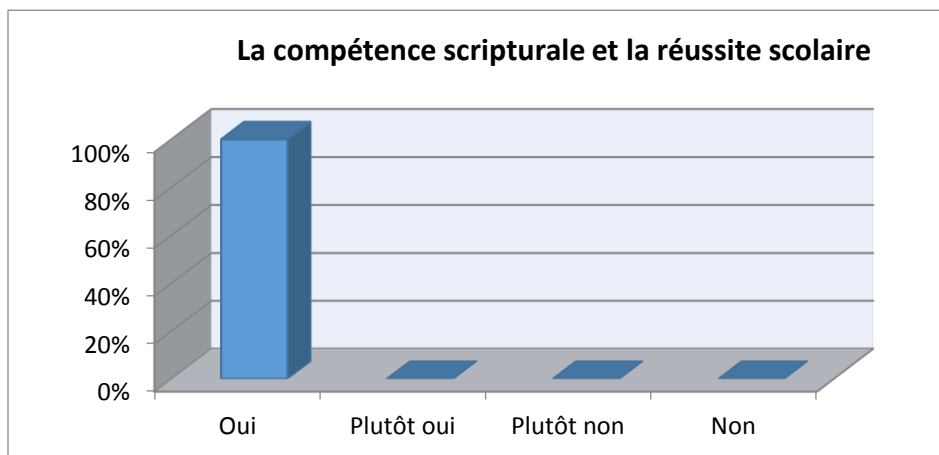
Item 11

-Selon vous, le degré de réussite de vos apprenants en langue française dépend-il de leur compétence en lecture et en écriture ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non

	Répondants	Pourcentage
Oui	42	100.00%
Plutôt oui	00	0.00%
Plutôt non	00	0.00%
Non	00	0.00%

Tableau N° 35 : La compétence scripturale et la réussite scolaire



Graphique N° 14 : La compétence scripturale et la réussite scolaire

Selon les données du tableau N°35, tous les enseignants (100%) ont répondu par oui. Selon eux, le degré de la réussite des apprenants en langue française dépend de leur compétence en lecture et en écriture.

Item 12

-Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences scripturales de vos apprenants en écriture ?

Oui Plutôt oui Plutôt non Non

	Répondants	Pourcentage
Oui	42	100%
Plutôt oui	00	00%
Plutôt non	00	00%
Non	00	00%

Tableau N°36: Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des apprenants

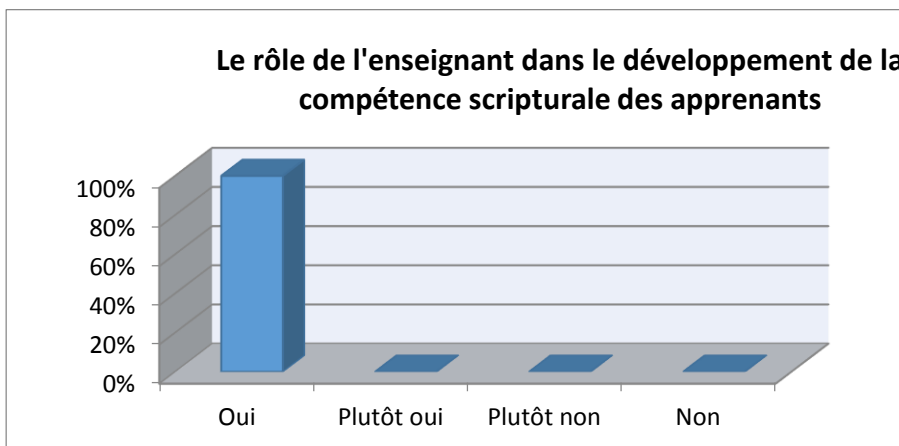


Tableau N° 15 : Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des apprenants

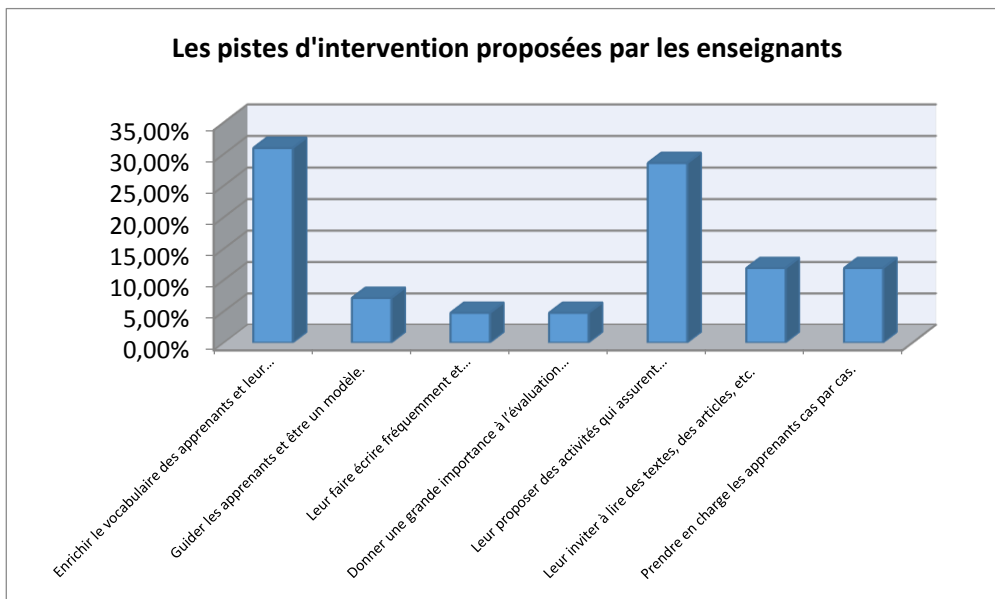
Selon les données du tableau N°36, tous les enseignants (100%) ont répondu par oui. Ils affirment avoir un rôle dans le développement de la compétence scripturale des apprenants.

– Expliquez (suite de la question 12)

	Répondants	Pourcentage
Enrichir le vocabulaire des apprenants et leur expliquer la différence entre les types textuels.	13	30,95%
Guider les apprenants et être un modèle.	03	7,14%
Leur faire écrire fréquemment et quotidiennement.	02	4,76%
Donner une grande importance à l'évaluation de la production écrite.	02	4,76%
Leur proposer des activités qui assurent l'installation des connaissances linguistiques.	12	28,57%
Leur inviter à lire des textes, des articles, etc.	05	11,90%

Prendre en charge les apprenants cas par cas.	05	11,90%
---	----	--------

Tableau N°37 : Les pistes d'intervention proposées par les enseignants



Graphique N° 16 : Les pistes d'intervention proposées par les enseignants

Le Tableau N°37 montre les résultats obtenus en interrogeant les enseignants de notre échantillon sur leur rôle dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants. 100 % des répondants de notre enquête affirment avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences en écriture. Ces derniers proposent quelques pistes, ce sont en ordre décroissant : enrichir le vocabulaire des apprenants et leur expliquer la différence entre les types textuels (30,95 % des enseignants), leur proposer des activités qui assurent l'installation des connaissances linguistiques (28,57 %), leur inviter à lire des textes, des articles, etc. (11,90 %), prendre en charge les apprenants cas par cas (11,90 %), guider les apprenants et être un modèle (7,14 %), leur faire écrire fréquemment et quotidiennement, donner une

grande importance à l'évaluation de la production écrite (4,76 %) et donner une grande importance à l'évaluation de la production écrite (4,76 %).

Seulement 07,14 % des enseignants affirment que pour développer la compétence scripturale des apprenants, il est impératif d'être un modèle, les guider, les prendre en charge, leur faire écrire fréquemment et quotidiennement, donner une grande importance à l'évaluation et l'intégrer dans les pratiques enseignantes. L'accumulation des savoirs ne peut jamais concrétiser l'objectif primordial de l'enseignement/apprentissage du FLE qui consiste à installer un ensemble de compétences chez l'apprenant pour la bonne maîtrise de cette langue (la compréhension de l'écrit, de l'oral, la production orale et l'interaction, la production écrite) une raison pour laquelle toutes les pratiques enseignantes doivent avoir pour objectif l'installation non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

IV.2.3.3. Les conceptions liées aux difficultés liées à l'écrit chez les apprenants

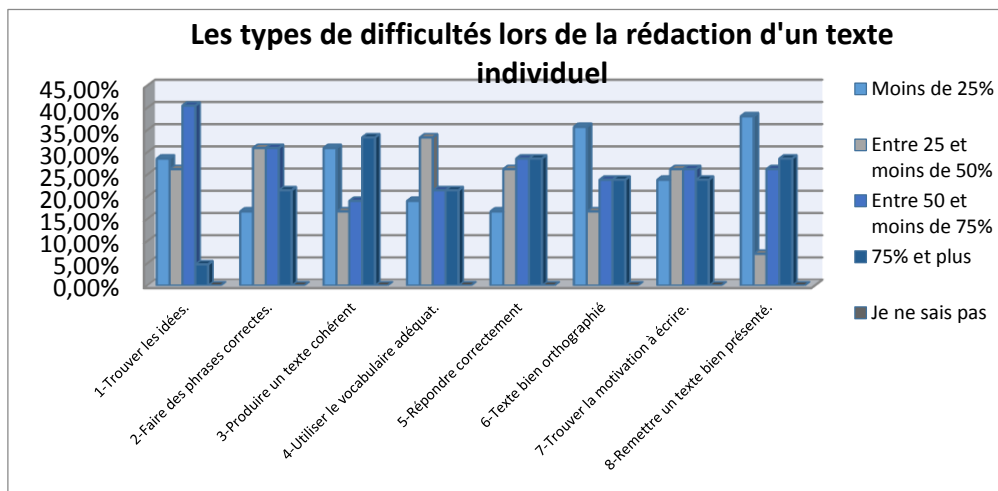
Item 29

-Selon votre expérience à l'enseignement lors de la rédaction d'un texte individuel ou dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'apprenants qui arrivent au moyen ont des difficultés à :

	Moins de 25%	Entre 25 et moins de 50%	Entre 50 et moins de 75%	75% et plus	Je ne sais pas
1-Trouver les idées.	(n=12) 28.57%	(n=11) 26.19%	(n=17) 40.48%	(n=02) 4.76%	(n=00) 0.00%

2-Faire des phrases correctes.	(n=07) 16.67%	(n=13) 30.95%	(n=13) 30.95%	(n=09) 21.43%	(n=00) 0.00%
3-Produire un texte cohérent et bien structuré.	(n=13) 30.95%	(n=07) 16.67%	(n=08) 19.05%	(n=14) 33.33%	(n=00) 0.00%
4-Utiliser le vocabulaire adéquat.	(n=08) 19,04%	(n=14) 33.33%	(n=09) 21.43%	(n=09) 21.43%	(n=00) 0.00%
5-Répondre correctement à la consigne par écrit.	(n=07) 16.67%	(n=11) 26.19%	(n=12) 28.57%	(n=12) 28.57%	(n=00) 0.00%
6-Remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué.	(n=15) 35.71%	(n=07) 16.67%	(n=10) 23.81%	(n=10) 23.81%	(n=00) 0.00%
7-Trouver la motivation à écrire.	(n=10) 23.81%	(n=11) 26.19%	(n=11) 26.19%	(n=10) 23.81%	(n=00) 0.00%
8-Remettre un texte bien présenté.	(n=16) 38.10%	(n=03) 7.14%	(n=11) 26.19%	(n=12) 28.57%	(n=00) 0.00%

Tableau N°38 : Les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte individuel



Graphique N° 17 : Les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte

Le Tableau N° 38 montre les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte individuel. Selon les résultats les réponses des répondants, 75 % et plus des apprenants au collège ont des difficultés à produire des textes cohérents et bien structurés (33,33 % des enseignants), répondre correctement à la consigne par écrit (28,57 % des enseignants). Un autre groupe des enseignants de notre échantillon affirment qu'entre 50 et moins de 75 % des apprenants qui arrivent au collège ont des difficultés à trouver les idées (40,48 % des enseignants), et ont des difficultés à construire des phrases correctes (30,95 %). Le troisième groupe des répondants affirment qu'une proportion de 25 % et moins de 50 % des apprenants ont des difficultés à utiliser le vocabulaire adéquat (33,33 % des enseignants), et à trouver la motivation à écrire (26,19 %). Selon une autre proportion des enseignants, moins de 25 % des apprenants ont des difficultés à remettre un texte relativement bien

orthographié et ponctué (35,71 % des enseignants), et à remettre un texte bien présenté (38,10 %). Cela signifie qu'un grand nombre d'apprenants au collège sont en difficulté d'apprentissage quand il s'agit de produire un texte grammaticalement correcte, bien orthographié, bien ponctué, cohérent et cohésif.

La plus part des enseignants du FLE enseigne la grammaire, l'orthographe, la conjugaison... séparément de leur usage en langue à l'oral et à l'écrit. De ce fait, l'apprenant se sent confus, il sait conjuguer les verbes les plus fréquents, il apprend des règles grammaticales, etc. Mais, il serait incapable de prendre part à une conversation ou rédiger un court texte correctement.

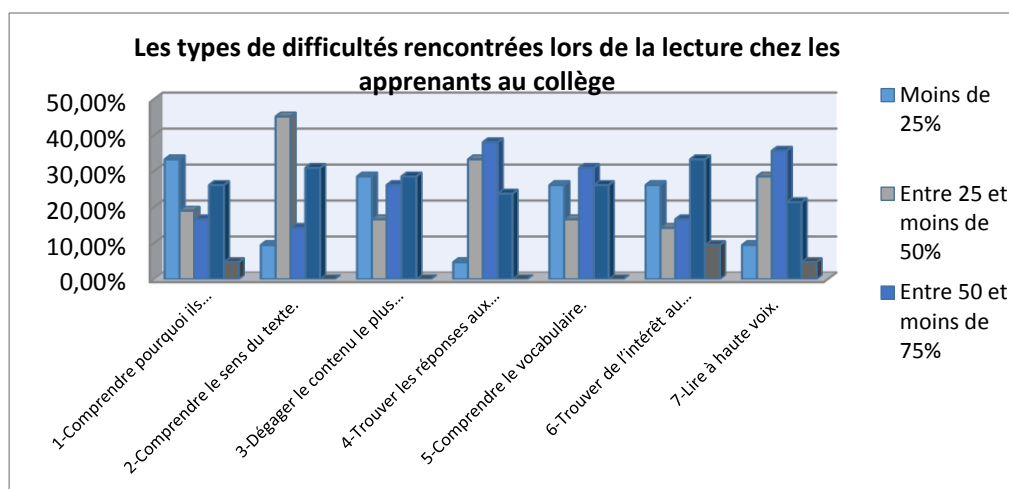
Item 30

-Selon votre expérience, lors de la lecture d'un texte, d'une consigne, d'un exercice, quelle proportion qui arrive au moyen a des difficultés :

	Moins de 25%	Entre 25 et moins de 50%	Entre 50 et moins de 75%	75% et plus	Je ne sais pas
1-Comprendre pourquoi ils lisent le texte.	(n=14) 33.33%	(n=08) 19.05%	(n=07) 16.67%	(n=11) 26.19%	(n=02) 4.76%
2-Comprendre le sens du texte.	(n=04) 9.52%	(n=19) 45.24%	(n=06) 14.29%	(n=13) 30.95%	(n=00) 0.00%
3-Dégager le contenu le plus important.	(n=12) 28.57%	(n=07) 16.67%	(n=11) 26.19%	(n=12) 28.57%	(n=00) 0.00%

4-Trouver les réponses aux questions posées.	(n=02) 4.76%	(n=14) 33.33%	(n=16) 38.10%	(n=10) 23.81%	(n=00) 0.00%
5-Comprendre le vocabulaire.	(n=11) 26.19%	(n=07) 16.67%	(n=13) 30.95%	(n=11) 26.19%	(n=00) 0.00%
6-Trouver de l'intérêt au contenu du texte.	(n=11) 26.19%	(n=06) 14.29%	(n=07) 16.67%	(n=14) 33.33%	(n=04) 9.52%
7-Lire à haute voix.	(n=04) 9.52%	(n=12) 28.57%	(n=15) 35.71%	(n=09) 21.43%	(n=02) 4.76%

Tableau N°39 : Les types de difficultés rencontrées lors de la lecture chez les apprenants au collège



Graphique N°18 : Les types de difficultés rencontrées lors de la lecture chez les apprenants au collège

Le Tableau N°39 nous montre les résultats concernant les types de difficultés rencontrées chez les apprenants au collège lors de la lecture d'un texte. Selon les résultats du tableau les résultats diffèrent entre moins de 25 % et 75 % et plus : 33,33 % des répondants affirment que moins de 25 %

des apprenants au collège ne comprennent pas pourquoi ils lisent le texte proposé par l'enseignant, 19,05 % d'eux disent que cette proportion représente de 25 et moins de 50 %, de 50 et moins de 75 % (16,67 % des enseignants), et 75 % et plus selon 26,19 % des enseignants. Par contre 04,74% d'eux ont coché la mention *je ne sais pas*.

Une proportion d'enseignants (9,52%) affirme que moins de 25 % d'apprenants ne peuvent pas comprendre le sens d'un texte, 45,24 % d'eux disent que cette proportion représente de 25 et moins de 50 %, de 50 et moins de 75 % (14,29% des enseignants), et 75 % et plus selon 30,95 % d'enseignants. Selon 9,52 % des enseignants, moins de 25 % des apprenants ont des difficultés à lire correctement un texte à haute voix, de 25 et moins de 50 (28,57% des répondants), de 50 à moins de 75% (35,71%), de 75 % et plus (21,43 %). 26,19 % des enseignants affirment que moins de 25 % des apprenants ont du mal à comprendre le vocabulaire, de 25 et moins de 50 (16,67% des répondants), de 50 à moins de 75% (30,95 %), de 75 % et plus (26,19 %). Selon % d'enseignants, moins de 25% d'apprenants ont des difficultés à trouver les réponses correctes aux questions posées par l'enseignant (%), de 25 et moins de 50 (% des répondants), de 50 à moins de 75% (%), de 75 % et plus (%).

28,57 % d'enseignants affirmant que moins de 25 % d'apprenants ont du mal à dégager le contenu le plus important, de 25 et moins de 50 (16,67% des répondants), de 50 à moins de 75% (26,19 %), de 75 % et plus (28,57 %). Selon 26,19 % d'enseignants, moins de 25 % d'apprenants ont du mal à trouver de l'intérêt au contenu du texte, de 25 et moins de 50 (14,29 % des répondants), de 50 à moins de 75% (16,67%), de 75 % et plus (33,33 %). Par contre, 09,52% ont coché la mention *je ne sais pas*.

C'est grâce à la lecture qu'on parvient à échanger avec les autres, à s'instruire et à développer notre personnalité. C'est pourquoi les apprenants

se doivent de maîtriser cette compétence transversale indispensable non seulement, dans toutes les disciplines scolaires mais aussi dans leur quotidien hors la classe. De nombreux apprenants au collège éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture, selon les résultats obtenus, les apprenants qui arrivent au collège ont du mal à lire des textes, à les comprendre, à y trouver de l'intérêt, à dégager le contenu le plus important et à trouver les réponses aux questions posées. Il est impératif donc de chercher des solutions efficaces qui peuvent contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de la lecture par les apprenants du FLE.

Le développement de la compétence en lecture constitue la clé de voûte et le garant de la réussite dans tous les domaines de la vie (REUTER, 1996). Malgré cette importance, de nombreux apprenants, comme nous l'avons cité, éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, ce qui entraîne des conséquences sur l'ensemble de leur parcours scolaire (Justin NSAMBAY TSHAMALA, 2012 : 13) parce que d'un côté, ces deux compétences sont complémentaires, et de l'autre côté, elles sont transversales. Plusieurs facteurs jouent un rôle indispensable dans l'apprentissage et la réussite des apprenants en lecture, mais le plus important est : l'enseignant qui doit être un modèle par son rapport à l'écrit.

IV.2.4. La dimension praxéologique

IV.2.4.1. Les genres de l'écrit demandés à lire aux apprenants

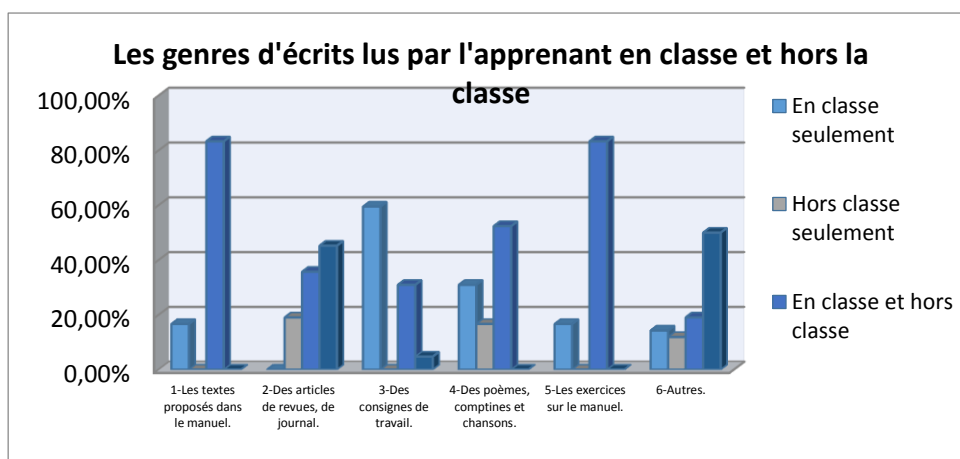
Item 20

-Quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos apprenants de lire. Veuillez préciser le lieu de production :

	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Je ne fais pas lire ce genre de textes
--	---------------------	-----------------------	--------------------------	--

1-Les textes proposés dans le manuel.	(n=07) 16.67%	(n=00) 0.00%	(n=35) 83.35%	(n=00) 0.00%
2-Des articles de revues, de journal.	(n=00) 0.00%	(n=08) 19.05%	(n=15) 35.71%	(n=19) 45.24%
3-Des consignes de travail.	(n=25) 59.52%	(n=00) 0.00%	(n=13) 30.95%	(n=02) 4.76%
4-Des poèmes, comptines et chansons.	(n=13) 30.95%	(n=07) 16.67%	(n=22) 52.38%	(n=00) 0.00%
5-Les exercices sur le manuel.	(n=07) 16.67%	(n=00) 0.00%	(n=35) 83.35%	(n=00) 0.00%
6-Autres.	(n=06) 14.29%	(n=05) 11.90%	(n=08) 19.05%	(n=21) 50.00%

Tableau N°40 : Les genres d'écrits lus par l'apprenant en classe et hors la classe



Graphique N°19 : Les genres d'écrit à lire par les apprenants en classe et hors la classe

Le Tableau N°40 présente les résultats des genres d'écrits à lire par les apprenants et le contexte où l'apprenant le lit. Selon le tableau, les genres d'écrits à lire les plus demandés sont les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser et les exercices proposés dans le manuel (83,35 % d'enseignants) en classe et hors la classe. Suivent ensuite, les poèmes, les comptines et les chansons (52,38 %), les consignes de travail (30,95 %), les articles de journaux et des revues (35,71%).

Nous observons qu'en contexte de classe seulement, le genre d'écrit à lire le plus fréquent se rapporte aux consignes de travail avec 59,52 % d'enseignants, suivi des poèmes, des comptines et des chansons pour 30,59 % d'eux. Hors la classe, seulement 19,05 % d'enseignants demandent à leurs apprenants de lire des articles de revues et des journaux (35,71% en classe et hors la classe), le reste qui représente 45,24 % de notre échantillon n'utilisent pas ce genre d'écrit pour enseigner le FLE. La majorité des enseignants exploitent uniquement des documents pédagogiques proposés dans le manuel scolaire et n'utilisent pas e documents authentiques.

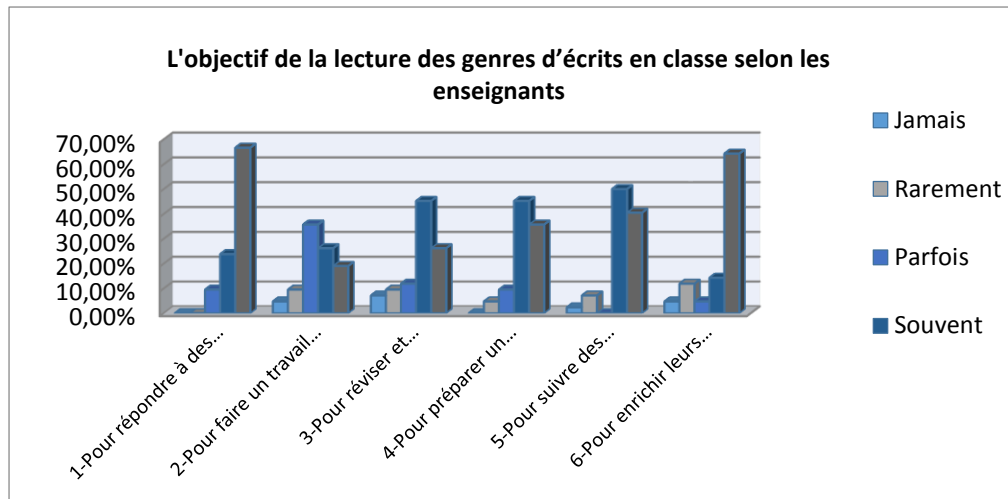
Exploiter différents types de documents authentiques et pédagogiques pour travailler la compréhension orale et la compréhension écrite en classe de FLE, est devenu important car on ne peut pas parler d'un enseignement authentique qu'au moment où ce dernier s'appuie sur l'exploitation des documents authentiques (écrits, oraux, iconiques et audiovisuels), qui sont élaborés par des natifs dans des situations de communication réelles et non pas pour des fins pédagogiques. La richesse de ce type de documents le rend incontournable pour assurer la motivation, grâce à sa typologie et à sa mise en page qu'il permet aux apprenants d'assimiler toutes les notions en classe sans lassitude. De plus, il assure un enseignement efficace de la culture de la langue cible.

Item 23

-Dans quels buts précis vous demandez à vos apprenants de lire ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1-Pour répondre à des questions d'examens, de devoirs.	(n=00) 0.00%	(n=00) 0.00%	(n=04) 9.52%	(n=10) 23.81%	(n=28) 66.67%
2-Pour faire un travail d'équipe.	(n=02) 4.76%	(n=04) 9.52%	(n=15) 35.71%	(n=11) 26.19%	(n=08) 19.05%
3-Pour réviser et mémoriser les cours vus en classe.	(n=03) 7.14%	(n=04) 9.52%	(n=05) 11.90%	(n=19) 45.24%	(n=11) 26.19%
4-Pour préparer un examen.	(n=00) 0.00%	(n=02) 4.76%	(n=04) 9.52%	(n=19) 45.24%	(n=15) 35.71%
5-Pour suivre des consignes.	(n=01) 2.38%	(n=03) 7.14%	(n=00) 0.00%	(n=21) 50.00%	(n=17) 40.48%
6-Pour enrichir leurs connaissances personnelles.	(n=02) 4.76%	(n=05) 11.90%	(n=02) 4.76%	(n=06) 14.29%	(n=27) 64.29%

Tableau N° 41 : L'objectif de la lecture des genres d'écrits en classe selon les enseignants



Graphique N° 20 : L'objectif de la lecture des genres d'écrits en classe selon les enseignants

Selon les réponses fournies par le tableau N°41, les principaux buts (souvent et très souvent) de la lecture demandée aux apprenants par les enseignants est pour répondre à des questions d'examens, de devoirs (90,47 % des enseignants) et suivre des consignes (90,47 % des enseignants). Suivent ensuite, pour préparer un examen (80,95 %), pour enrichir leurs connaissances personnelles (78,57 %), pour réviser et mémoriser le contenu vu en classe (71,42 %), et pour faire un travail d'équipe (45,23 %).

La constitution des groupes en classe de FLE est importante, le travail d'équipe permet une bonne circulation de la parole, un échange d'idées et de points de vue entre les membres du groupe. Il est plus facile de s'exprimer et de donner son point de vue à ses condisciples et au sein d'un groupe restreint parce que c'est plus rassurant pour lui. De plus, il permet de développer chez l'apprenant le sens de la solidarité et le respect de l'autre, etc. La réalité de la classe est parfois complexe et malheureusement contraignante. Des phé-

nomènes de surcharge en effectifs, des moments d'agitation et de surexcitation, etc. donnent du fil à retordre aux enseignants les plus volontaires. Ces constatations donnent parfois raison à la majorité des enseignants pour disqualifier et éviter le travail de groupe. Mais, il est quand-même important de noter que le travail de groupe recommande une formation et un apprentissage particulier. C'est en multipliant les travaux solidaires en classe que les apprenants apprendront à travailler ensemble : ils s'écoutent, se respectent, respectent les points de vue de l'autre. De ce fait, l'enseignant doit fixer des règles de travail à respecter tout au long de l'année scolaire.

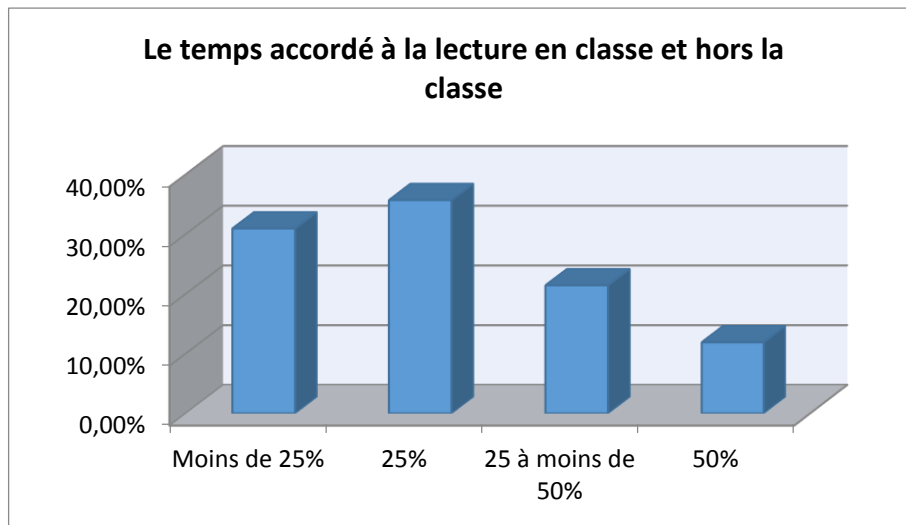
Item 21

-Quelle proportion du temps de classe par semaine les apprenants accordent-ils à la lecture des genres d'écrits ci-dessus en moyenne ?

Moins de 25% 25% 25 à moins de 50%
50%

	Nombre	Pourcentage
Moins de 25%	13	30,95%
25%	15	35,71%
25 à moins de 50%	09	21,43%
50%	05	11,90%

Tableau N°42 : Le temps accordé à la lecture en classe et hors la classe



Graphique N° 21 Le temps accordé à la lecture en classe et hors la classe

Le Tableau N° 42 montre les proportions du temps de classe accordée par semaine à la lecture des genres d'écrits précédemment demandés par les enseignants de notre enquête. Selon les résultats du tableau, plus de la moitié des enseignants accordent de 25 % et 50 % de temps de la classe par semaine (57,14 % des répondants). Si nous calculons la moyenne de temps accordé à cette activité : $100 \% \quad 3 / 25\% \quad \Rightarrow X / X = 45 \text{ minutes}$, $100 \% \Rightarrow 3 / 50 \% \quad \Rightarrow Y / Y = 1 \text{ heure } 30 \text{ minutes}$, le résultat nous donne : 1 heure 12 minutes (37,5 % de temps de la classe). L'équivalent d'un cours. En se basant sur les résultats du tableau 20, une heure et 12 minutes est le temps accordé à la lecture des textes et aux exercices proposés dans le manuel scolaire.

Selon nos résultats, le souci majeur des enseignants est De finir toutes les unités du programme annuel. Ils se trouvent en fait devant tant de tâches à réaliser avec leurs apprenants, ils se battent et se fatiguent pour terminer ce programme jugé long. Ils sont tiraillés entre les devoirs à corriger et la préparation des cours à expliquer aux apprenants.

La lecture demeure le garant de l'acquisition du lexique, de la morphosyntaxe propre à la langue cible et le plus important moyen de la transmission de sa culture. Elle est également une activité indispensable et obligatoire en classe de langue. Elle doit requérir beaucoup d'importance car, à elle seule, elle permet d'enrichir l'expérience de l'apprenant et de développer sa personnalité.

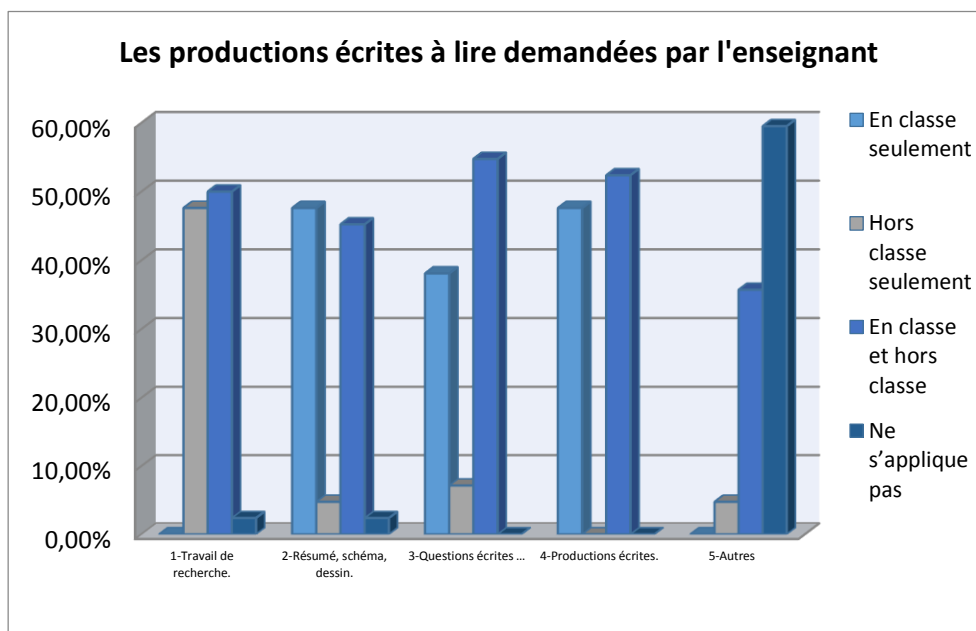
IV.2.4.2. Les genres d'écrits à produire demandés aux apprenants

Item 15

a- Quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de produire.

	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Ne s'applique pas
1-Travail de recherche.	(n=00) 0.00%	(n=20) 47.62%	(n=21) 50.00%	(n=01) 2.38%
2-Résumé, schéma, dessin.	(n=20) 47.62%	(n=02) 4.76%	(n=19) 45.24%	(n=01) 2.38%
3-Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel.	(n=16) 38.10%	(n=03) 7.14%	(n=23) 54.76%	(n=00) 0.00%
4-Productions écrites.	(n=20) 47.62%	(n=00) 0.00%	(n=22) 52.38%	(n=00) 0.00%
5-Autres	(n=00) 0.00%	(n=02) 4.76%	(n=15) 35.71%	(n=25) 59.52%

Tableau N°43 : Les productions écrites à produire demandées par l'enseignant



Graphique N° 22 : Les productions écrites à produire par l'enseignant

Selon les données du Tableau N°43, au collège les enseignants demandent de leurs apprenants de produire des productions écrites seulement en classe (47,62 %) ou en classe et hors la classe (52,38%). Le volume horaire consacré à cette matière par semaine est insuffisant pour développer la compétence scripturale des apprenants, pour cela il est important de leur donner fréquemment des sujets de production écrite en leur demandant de consulter le dictionnaire ou même de suivre un modèle. Tous les enseignants affirment qu'ils demandent de leurs apprenants de répondre à des questions écrites sur un cahier d'exercices ou dans le manuel (100%), 38,10 % d'entre eux préfèrent que ce genre de travail soit en classe, alors que le reste des répondants (54,76%) affirment qu'il doit être en classe et hors la classe.

L'écriture ainsi que son évaluation sont dédaignées dans nos écoles. Le temps consacré à cette activité demeure réduit en comparaison avec celui consacré à l'enseignement de la grammaire, à la conjugaison et à l'orthographe. Selon les emplois du temps, le taux horaire est imparti. On privilégie

essentiellement l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire au détriment la production écrite.

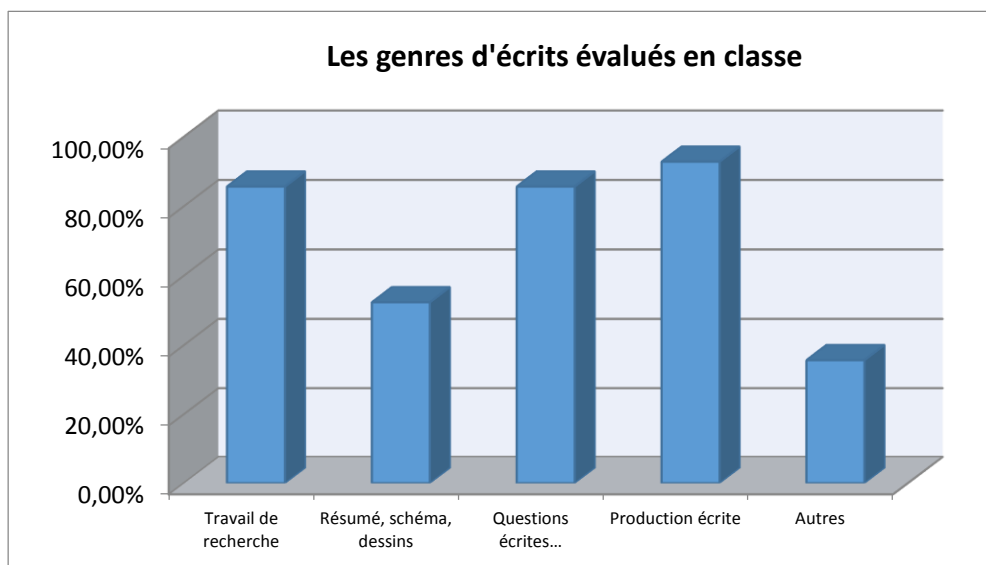
Il faut donner la priorité à la lecture et à l'expression écrite et encourager l'apprentissage par la découverte chez l'apprenant (Bruner). Ce dernier découvre et redécouvre ses apprentissages en lisant des textes. Écrire s'apprend en pratiquant, il est important d'installer chez les apprenants des savoirs et des savoir-faire et leurs demander d'écrire fréquemment. De plus, ces derniers doivent s'habituer à planifier et réviser leurs écrits. Un texte, c'est comme un meuble, ça se fabrique en classe ou hors la classe non pas pour qu'ils soient notés par l'enseignant mais pour le plaisir d'apprendre (Michel Duponchel, 1988 : 2).

b/- Cochez tous les genres d'écrits que vous évaluez dans votre cours :

- Travail de recherche.
- Résumé, schéma, dessins.
- Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel.
- Production écrite
- Autres

	Nombre	Pourcentage
Travail de recherche	36	85,71%
Résumé, schéma, dessins	22	52,38%
Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel	36	85,71%
Production écrite	39	92,86%
Autres	15	35,71%

Tableau N°44 : Les genres d'écrits évalués dans le cours



Graphique N° 23 : Les genres d'écrits évalués en classe

Le Tableau N°44 nous présente les résultats de l'item : quels sont les genres d'écrits évalués par les enseignants dans le cours. Selon ces résultats, les genres d'écrits attribués aux apprenants en classe et hors la classe ne sont pas tous évalués. La production écrite est évaluée par 92,86 % des répondants, le travail de recherche et les questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel ont le même pourcentage (85,71 %). Suivent ensuite, les résumés, les schémas et dessins (52,38 %). Enfin, 35,71 % des enseignants demandent des apprenants de produire d'autres genres d'écrits, et 35,71 % d'entre eux évaluent ces travaux.

L'évaluation de la production écrite vise à donner, non seulement à l'enseignant, mais aussi à l'apprenti-scripteur, des informations utiles pour remédier aux difficultés rencontrées lors de la rédaction. Un bon nombre de chercheurs (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010) affirment que les grilles élaborées pour l'évaluation de la production écrite permettent de stabiliser les critères, les indicateurs utilisés pour vérifier la progression des apprenants, ainsi que pour apprécier le degré de conformité à la tâche de production proposée (Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz, 2014 :

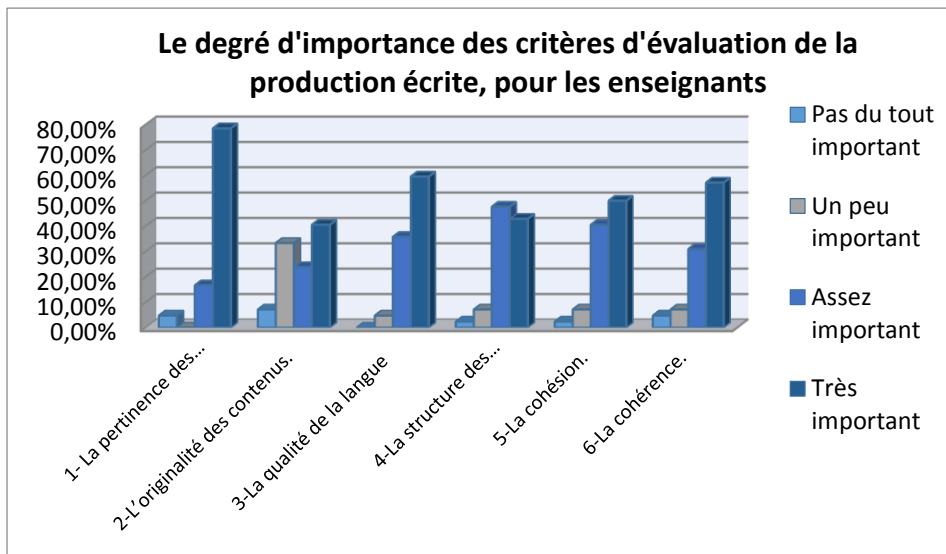
161-162). L'évaluation, (diagnostique, sommative ou formative) représente une aide non seulement pour juger ou noter un produit final mais aussi pour donner de l'importance au processus de la production de l'écrit.

Item 17

-Quelle est l'importance accordée aux critères énumérés dans le tableau, lorsque vous l'évaluez les productions écrites de vos apprenants ?

	Pas du tout important	Un peu important	Assez important	Très important
1- La pertinence des contenus selon les consignes données.	(n=02) 4.76%	(n=00) 0.00%	(n=07) 16.67%	(n=33) 78.57%
2-L'originalité des contenus.	(n=03) 7.14%	(n=14) 33.33%	(n=10) 23.81%	(n=17) 40.48%
3-La qualité de la langue (Ponctuation, orthographe, syntaxe, etc.)	(n=00) 0.00%	(n=02) 4.76%	(n=15) 35.71%	(n=25) 59.52%
4-La structure des informations relatives aux contenus.	(n=01) 2.38%	(n=03) 7.14%	(n=20) 47.62%	(n=18) 42.86%
5-La cohésion.	(n=01) 2.38%	(n=03) 7.14%	(n=17) 40.48%	(n=21) 50.00%
6-La cohérence.	(n=02) 4.76%	(n=03) 7.14%	(n=13) 30.95%	(n=24) 57.14%

Tableau N°45 : Le degré d'importance des critères d'évaluation de la production écrite



Graphique N° 24 : Le degré d'importance des critères d'évaluation des productions écrites

Le Tableau N°45 nous informe sur le degré d'importance des critères d'évaluation des productions écrites selon les enseignants de notre échantillon. Pour 95,23 % de ces derniers, la pertinence du contenu selon la consigne donnée et la qualité de la langue (orthographe, modes, etc.) sont les plus importants critères (assez et très importants). Suivent ensuite en ordre décroissant, la structure des informations relatives aux contenus et la cohésion (90,47 %), la cohérence (88,09 %) et enfin, l'originalité du contenu qui est un critère qualifié de pas du tout important et peu important pour un peu moins que la moitié (40,47 %) des enseignants.

L'évaluation est incontournable pour le développement de l'écriture, une raison pour laquelle les enseignants doivent accorder beaucoup d'importance à l'établissement des grilles accompagnantes et aux critères conçus. Au primaire ainsi qu'au moyen, la centration doit être axée sur l'évaluation formative qui n'a pas besoin de barèmes et de notes mais, elle doit se contenter de décrire et d'interpréter les apprentissages pendant le déroulement d'une

séquence (De Ketele 2010). Elle vise à mettre en lumière les progrès des apprenants, et à permettre à ces derniers de comprendre la nature de leurs erreurs et leurs difficultés rencontrées lors de la rédaction. L'évaluation sommative ou certificative vient à la fin d'un processus d'enseignement et elle sert à certifier le taux d'apprentissage des apprenants. En établissant des grilles d'évaluation, l'enseignant ne devrait pas privilégier la correction de la langue, mais aussi à la richesse syntaxique, lexical et l'usage correct de la langue dans différents contextes.

L'établissement de deux grilles d'évaluation : linguistique et pragmatique sera très important pour une pratique évaluative objective, fiable et efficace. De plus, la communication des critères d'évaluation aux apprenants est indispensable, cette démarche leur sert d'appui pour améliorer leurs performances en production écrite. Elle les informe sur les spécificités du texte à produire et donc sur ce les exigences de la situation. De ce fait, la conception de deux grilles d'évaluation critériées afin d'évaluer la production écrite, ainsi que la communication de ces critères aux apprenants représentent un passage obligatoire et efficace pour que ces derniers soient actifs, conscients, autonomes et auto-évaluateurs.

Item 16

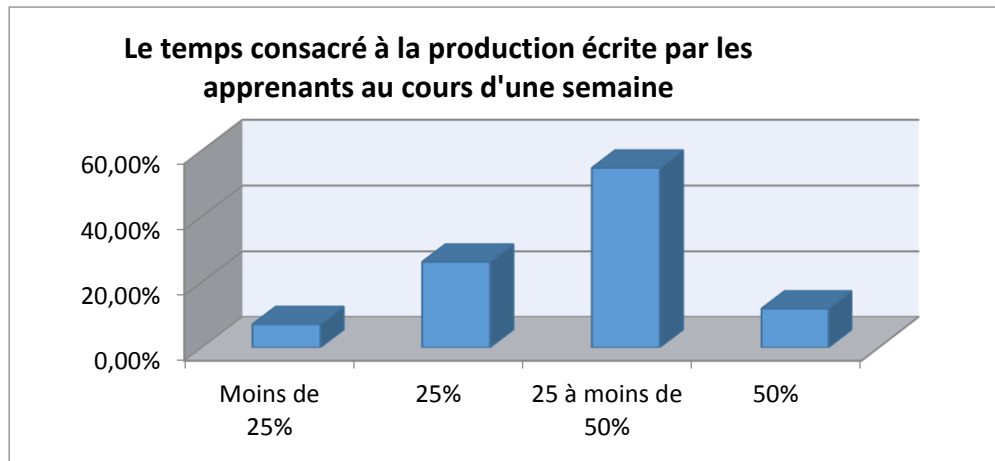
-Quelle proportion du temps de classe par semaine, les apprenants accordent-ils à la production écrite en moyenne ?

Moins de 25% 25% 25 à moins de 50% 50%

	Nombre	Pourcentage
Moins de 25%	03	7,14%
25%	11	26,19%

25 à moins de 50%	23	54,76%
50%	05	11,90%

Tableau N°46 : Le temps consacré à la production écrite par les apprenants au cours d'une semaine



Graphique N°25 : Le temps consacré à la PE au cours d'une semaine

Selon le Tableau N° 46, un peu plus que la majorité des répondants (88,09 %) affirment que la proportion du temps de classe par semaine que les apprenants accordent à la production écrite est de 25% à moins de 50%, suivent ensuite, le pourcentage de ceux qui disent que 25% est la proportion accordée à cette activité est 29,16 %, moins de 25% (7,14 %), et enfin le groupe des répondants qui affirment que 50% du temps est accordée à la rédaction (11,90 %). Nous avons calculé la moyenne de temps de classe consacré à la production écrite par les apprenants au moyen (Louis Desmeules et Ginette Bousquet, 2015 : 57). Nous avons eu une moyenne de 37,5 % du temps d'un cours de trois heures par semaine (les groupes de 25% à 50 % sont majoritaires, ils comportent 39 enseignants.) $100\% \quad 3 / 25\% \quad X / X = 0,75$, $(100\% \Rightarrow 3 / 50\% \quad Y / Y = 1,5)$ donc la moyenne se

situait à 1,12 ($1,5 + 0,75 = 1,12$) et le pourcentage obtenu est : 37,5 %, cela représente une heure et 12 minutes par semaine, l'équivalent d'une leçon.

IV.2.4.3. La préparation et la correction

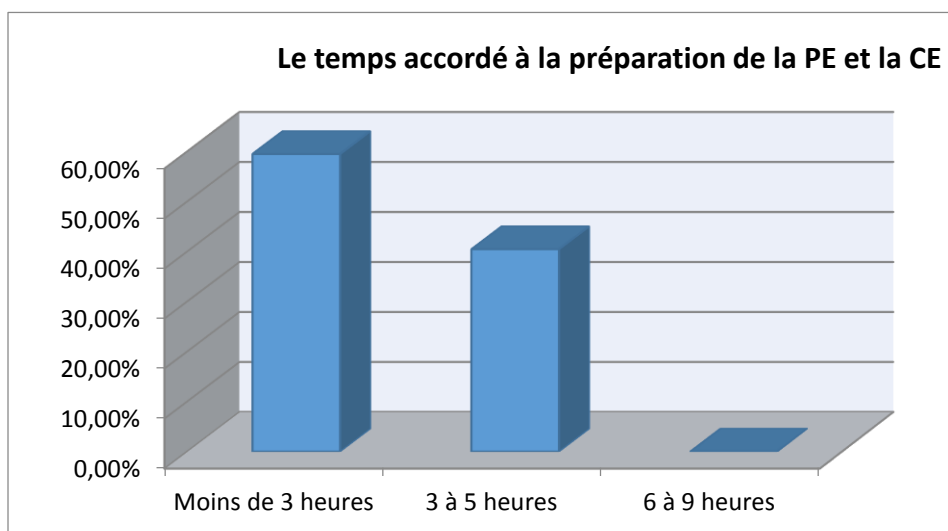
Item 18

-Combien du temps par semaine accordez –vous à la préparation du cours de la compréhension de l'écrit et la production écrite :

Moins de 3 heures. 3 à 5 heures 6 à 9 heures.

	Nombre	Pourcentage
Moins de 3 heures	25	59,52%
3 à 5 heures	17	40,48%
6 à 9 heures	00	0,00%

Tableau N° 47 : Le temps accordé à la préparation de la PE et CE



Graphique N° 26 : Le temps accordé à la préparation de la PE et la CE

Le tableau N° 47 présente le temps accordé à la préparation de la production et la compréhension écrite par les enseignants. Plus de la moitié des enseignants (59,52 %) passent moins de 3 heures par semaine à préparer le cours de la CE et de la PE. Alors que 40,48 % des répondants passent de 3 à 5 heures de préparation par semaine.

L'enseignant de FLE se doit de lire pour préparer un cours de français, il doit utiliser des manuels, des guides pédagogie et des documents authentiques. Il doit inventer de nouvelles activités et concevoir des fiches pédagogiques bien planifiées notamment pour le cours de la compréhension écrite et de la production écrite. Ces deux dernières activités exigent une bonne préparation qui permet d'atteindre les objectifs du cours et de la séquence.

Item 19

-Combien du temps accordez-vous à la correction des productions écrites des apprenants :

Moins de 3 heures 3 à 5 heures. 6 à 9 heures.

	Nombre	Pourcentage
Moins de 2 heures	25	59,52%
3 à 5 heures	07	16,67%
6 à 9 heures	04	9,52%

Tableau N° 48 : Le temps accordé à la correction de la PE par l'enseignant



Graphique N° 27 : L'importance de la lecture pour les enseignants

Le tableau N° 48 nous informe sur le temps accordé à la correction de la production écrite par les enseignants de notre échantillon. Plus de la moitié des répondants (59,52 %) passent moins de 2 heures à cette activité. Suivent ensuite, ceux qui y passent de 3 à 5 heures (16,67 %) et enfin, le groupe qui accorde de 6 à 9 heures à l'évaluation des productions écrites de ses apprenants (09,52 %). Si nous allons calculer le temps consacré à l'évaluation d'une copie d'un apprenant, dans une classe de 40 apprenants (dans le cas où l'enseignant passe 1 heures à cette activité), ce dernier passera 1 mn et 30 secondes.

A notre avis, c'est peu d'accorder une minute à l'évaluation de la production écrite car, il ne s'agit pas de la simple correction d'un exercice sur une copie par l'enseignant, mais d'une activité indissociable du processus de l'apprentissage. Elle doit être centrée sur les problèmes rencontrés et les erreurs commises par les apprenants, qui donnent naissance à d'autres apprentissages. L'évaluation représente un outil à l'enseignant lui-même, elle lui permet de soutenir les apprenants afin de surmonter toutes leurs difficultés. Comme nous l'avons cité précédemment, l'évaluation et plus précisément l'évaluation formative est un outil, une aide, sur lequel l'apprenant pourra

s'appuyer, tout au long de son apprentissage, pour améliorer ses compétences et ses productions.

IV.2.4.4. Les pratiques d'accompagnement à une activité d'écriture en classe

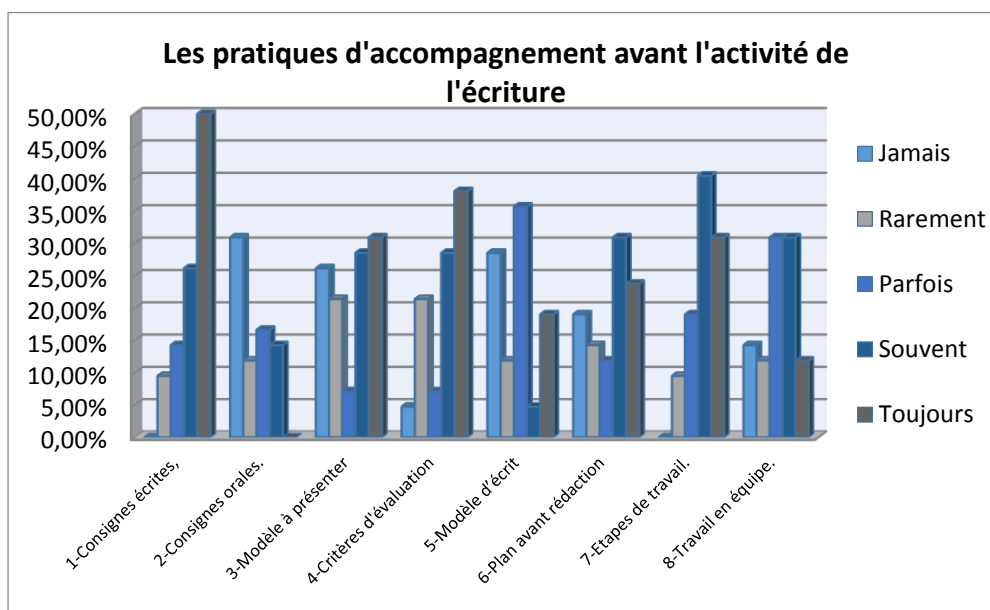
Item 23

-Comment procédez-vous avant l'activité de l'écriture en classe :

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1-Vous écrivez les consignes par écrit (au tableau ou sur la feuille)	(n=00) 0.00%	(n=04) 9.52%	(n=06) 14.29%	(n=11) 26.19%	(n=21) 50.00%
2-Vous donnez les consignes oralement.	(n=13) 30.95%	(n=05) 11.90%	(n=07) 14.29%	(n=06) 14.29%	(n=00) 0.00%
3-Vous faites vous-même un modèle de l'écrit avant de présenter la tâche aux apprenants.	(n=11) 26.19%	(n=09) 21.43%	(n=03) 7.14%	(n=12) 28.57%	(n=13) 30.95%
4-Vous communiquez aux apprenants les critères qui serviront à évaluer l'écrit.	(n=02) 4.76%	(n=09) 21.43%	(n=03) 7.14%	(n=12) 28.57%	(n=16) 38.10%

5-Vous donnez à vos apprenants un modèle d'écrit semblable à celui qu'ils doivent rédiger.	(n=12) 28.57%	(n=05) 11.90%	(n=15) 35.71%	(n=02) 4.76%	(n=08) 19.05%
6-Vous demandez de faire un plan avant de rédiger l'écrit demandé.	(n=08) 19.05%	(n=06) 14.29%	(n=05) 11.90%	(n=13) 30.95%	(n=10) 23.81%
7-Vous donnez aux apprenants les étapes du travail.	(n=00) 0.00%	(n=04) 9.52%	(n=08) 19.05%	(n=17) 40.48%	(n=13) 30.95%
8-Vous demandez aux apprenants de travailler en équipe.	(n=06) 14.29%	(n=05) 11.90%	(n=13) 30.95%	(n=13) 30.95%	(n=05) 11.90%

Tableau N° 49 : Les pratiques d'accompagnement avant l'activité de l'écriture



Graphique N° 28 : Les pratiques d'accompagnement avant l'activité de l'écriture

Le Tableau N°49 montre les pratiques d'accompagnement avant l'activité d'écriture. Selon les résultats obtenus, les enseignants écrivent le plus souvent (souvent et toujours) les consignes par écrit aux apprenants (78,57 %) et ils leur donnent les étapes de travail (71,42 %). 66,66% des répondants communiquent aux apprenants les critères de l'évaluation de la production écrite, 54,76 % demandent de faire un plan avant de rédiger, 59,52 % d'eux font un modèle de l'écrit avant de présenter la tâche aux apprenants, et 54,56 % des enseignants qui demandent de leurs apprenants de planifier leurs écrits. Le reste des pratiques d'accompagnement ont des pourcentages plutôt faibles (nous parlons des réponses souvent et toujours) 42,85 % des répondants demandent aux apprenants de travailler en équipe ; 23,80 % donnent aux apprenants un modèle d'écrit semblable à celui qu'ils doivent rédiger ; et le pourcentage le plus faible est celui de donner les consignes de travail oralement.

Nous remarquons que la majorité des enseignants donnent les consignes et les étapes de travail et attendent le résultat, en négligeant le processus qui représente le garant de l'appropriation et le développement de la compétence scripturale.

Aujourd'hui une grande importance en didactique est accordée à l'entrée en écriture des apprentis scripteurs. La méthode traditionnelle basée sur le brouillon est fréquemment suivie dans nos écoles et qui se passe en deux temps : un brouillon sur lequel est écrit un premier jet puis, un texte recopié au propre (BILLON, 2012) ne permet pas de développer la compétence scripturale. C'est à l'enseignant de sensibiliser les apprenants à l'importance de la préparation et la planification dans le processus rédactionnel. Pour cette raison, on doit enseigner explicitement une activité d'entrée en écriture aux apprenants (Bernadette Kervyn et Jérôme Faux, 2014 : 161-162). De même

que la planification, la révision et la réécriture sont indispensables pour la rédaction d'un écrit correct, cohérent et cohésif.

L'enseignement / apprentissage serait plus efficace si l'enseignant lui-même a une bonne relation avec l'écriture. En produisant de temps en temps des textes, l'enseignant peut identifier certaines difficultés et obstacles que les apprenants rencontrent, et comprendre leurs attitudes adoptées dans des situations de production d'écrit (Reuter, 1996 :89). Cette pratique permet soutenir les apprenants avant, durant et après le processus rédactionnel parce qu'elle aide à trouver les interventions pédagogiques les plus efficaces pour la classe, à mieux prévoir le déroulement de la séance, à mieux appliquer la remédiation à apporter.

Comme nous l'avons cité précédemment, la communication aux apprenants des critères conçus pour l'évaluation des productions écrites leur représente une aide à l'apprentissage et le développement de cette dernière.

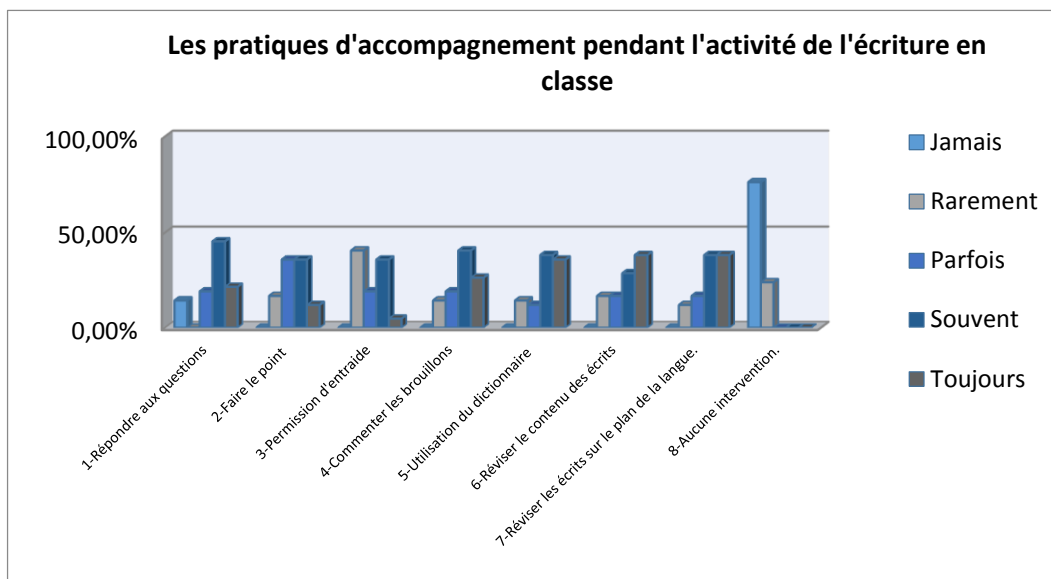
Item 25

-Comment procédez-vous pendant l'activité de l'écriture en classe ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1-Vous répondez aux questions des apprenants pendant qu'ils rédigent.	(n=06) 14.29%	(n=00) 0.00%	(n=08) 19.05%	(n=19) 45.24%	(n=09) 21.43%
2-Vous interrompez le travail des apprenants pour faire le point avec le groupe sur un aspect	(n=00) 0.00%	(n=07) 16.67%	(n=15) 35.71%	(n=15) 35.71%	(n=05) 11.90%

de l'écriture, une difficulté rencontrée, une solution possible.					
3-Si c'est un travail individuel, vous permettez aux apprenants de demander de l'aide à un autre apprenant.	(n=00) 0.00%	(n=17) 40.48%	(n=08) 19.05%	(n=15) 35.71%	(n=02) 4.76%
4-Vous faites des commentaires sur les brouillons que les apprenants produisent.	(n=00) 0.00%	(n=06) 14.29%	(n=08) 19.05%	(n=17) 40.48%	(n=11) 26.19%
5-Vous encouragez vos apprenants à utiliser le dictionnaire pendant la rédaction.	(n=00) 0.00%	(n=06) 14.29%	(n=05) 11.90%	(n=16) 38.10%	(n=15) 35.71%
6-Vous demandez à vos apprenants de réviser leurs écrits sur le plan du contenu.	(n=00) 0.00%	(n=07) 16.67%	(n=07) 16.67%	(n=12) 28.57%	(n=16) 38.10%
7-Vous demandez à vos apprenants de réviser leurs écrits sur le plan de la langue.	(n=00) 0.00%	(n=05) 11.90%	(n=07) 16.67%	(n=16) 38.10%	(n=16) 38.10%
8-Vous ne faites aucune intervention.	(n=32) 76.19%	(n=10) 23.81%	(n=00) 0.00%	(n=00) 0.00%	(n=00) 0.00%

Tableau N° 50 : Les pratiques d'accompagnement pendant l'activité de l'écriture en classe



Graphique N° 29 : Les pratiques d'accompagnement pendant l'activité de l'écriture

Le Tableau N°50 montre les résultats des pratiques d'accompagnement pendant l'activité d'écriture en classe. Selon les résultats obtenus et en se basant sur les échelles toujours et souvent, 76,19 % des répondants demandent à leurs apprenants de réviser leurs écrits sur le plan de la langue, 73,80 % d'eux encouragent leurs apprenants à utiliser le dictionnaire pendant la rédaction, 66,66 % font des commentaires sur les brouillons que produisent les apprenants, 66,66 % demandent de leurs apprenants de réviser leurs écrits sur le plan du contenu et 66,66 % répondent aux questions des apprenants pendant qu'ils répondent. Suivent ensuite, 47,61 % des enseignants qui interrompent le travail des apprenants pour faire le point avec le groupe, 40,47 % d'eux permettent aux apprenants de demander de l'aide à un autre apprenant.

Pendant l'activité de l'écriture, l'enseignant doit guider les apprenants dans leurs travaux (collectifs ou individuels). Guider les apprenants ne signifie

pas leur dire ce qu'ils doivent faire mais, l'enseignant veille que leurs activités soient planifiées, suivies, orientées vers un objectif précis. De plus, la révision des productions est une étape indispensable que l'enseignant doit y habituer ses apprenants parce qu'elle permet d'améliorer leurs productions d'écrits. Alors, il faut enseigner aux apprenants les stratégies de révision de textes, afin de les aider à découvrir eux-mêmes leurs erreurs et à les rectifier afin de produire des textes de meilleure qualité.

Le travail collaboratif et la révision collaborative jouent un rôle très important dans la qualité des productions écrites des apprenants, ces derniers travaillent, prennent des décisions et détectent leurs erreurs ensemble.

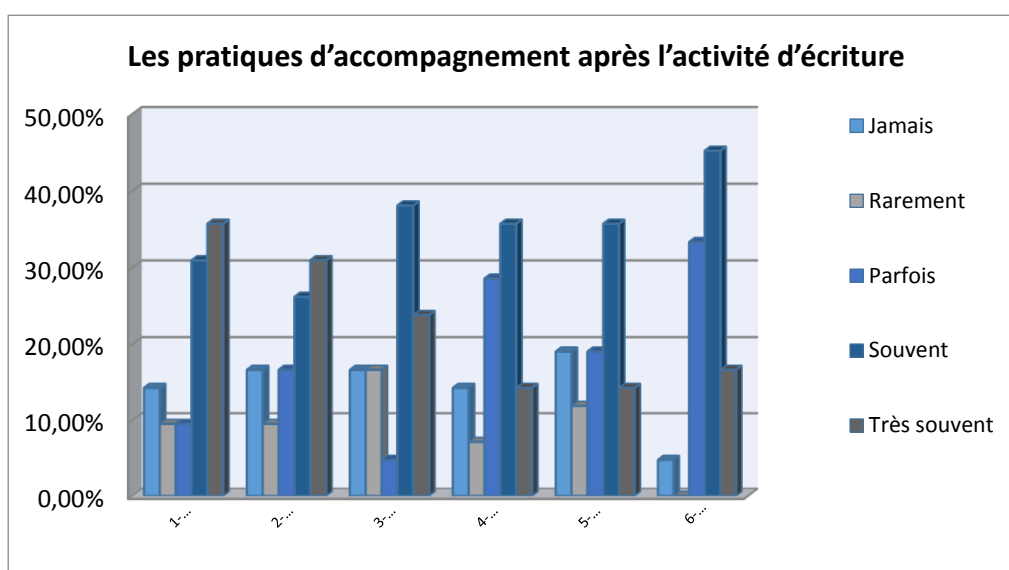
Item 26

-Comment procédez-vous après l'activité de l'écriture en classe ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1-Vous faites des commentaires généraux aux groupes.	(n=06) 14.29%	((n=04) 9.52%	(n=04) 9.52%	(n=13) 30.95%	(n=15) 35.71%
2-Vous faites des commentaires par écrit sur les travaux.	(n=07) 16.67%	(n=04) 9.52%	(n=07) 16.67%	(n=11) 26.19%	(n=13) 30.95%
3-Vous communiquez aux apprenants votre appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés	(n=07) 16.67%	(n=07) 16.67%	(n=02) 4.76%	(n=16) 38.10%	(n=10) 23.81%
4-Vous analysez avec les apprenants un ou plusieurs écrits.	(n=06) 14.29%	(n=03) 7.14%	(n=12) 28.57%	(n=15) 35.71%	(n=06) 14.29%
5-Vous demandez aux apprenants d'évaluer eux-	(n=08) 19.05%	(n=05) 11.90%	(n=08) 19.05%	(n=15) 35.71%	(n=06) 14.29%

mêmes leurs écrits à l'aide des critères.					
6-Vous demandez aux apprenants d'apprécier eux-mêmes leurs démarches à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit.	(n=02) 4.76%	(n=00) 0.00%	(n=14) 33.33%	(n=19) 45.24%	(n=07) 16.67%

Tableau N° 51 : Les pratiques d'accompagnement après l'activité d'écriture



Graphique 30 : Les pratiques d'accompagnement après l'activité de l'écriture

Le Tableau N°51 présente la répartition des pratiques d'accompagnement après l'activité d'écriture en classe. Selon les résultats obtenus, quatre pourcentages sont très proches les uns aux autres 66,66 % des enseignants font le plus souvent (souvent et toujours) des commentaires généraux au groupes, 64,18 % d'entre eux demandent aux apprenants d'apprécier eux-mêmes leurs démarches à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit, 61,90 % communiquent aux apprenants leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés, 57,14 % font des commentaires par écrit sur leurs travaux. Suivent ensuite, deux choix qui ont le même pourcentage (en se basant sur les critères souvent et toujours) : 50 % des répondants

demandent aux apprenants d'évaluer eux-mêmes leurs écrits à l'aide des critères et analysent avec les apprenants un ou plusieurs écrits.

L'objectif de l'évaluation de la production écrite des apprenants ne consiste pas seulement à déterminer le niveau d'apprentissage des apprenants, mais aussi à adapter l'enseignement afin qu'il prenne en considération leurs attentes, leurs difficultés et les aide à les surmonter. Cette dernière suppose des interventions fréquentes et efficaces, des stratégies variées de la part de l'enseignant afin de soutenir les apprenants. Les interventions de l'enseignant ne doivent jamais nuire la créativité et l'autonomie chez l'apprenant mais, elles doivent les favoriser.

Pour assurer une amélioration des productions écrites des apprenants, l'enseignant doit communiquer aux apprenants les critères de l'évaluation avant et après la rédaction. En appliquant cette procédure régulièrement, il développera chez eux le sens de la responsabilité et l'autonomie et ils deviennent des auto évaluateurs. C'est Georgette NUNZIATI (1974-1977) qui a proposé l'évaluation formatrice (apprendre à s'autoévaluer) qui suggère l'implication de l'apprenant dans le processus de la pratique évaluative continue (l'évaluation formative), ce dernier doit s'approprier les critères de l'évaluation, l'autogestion ou l'autocorrection des erreurs et l'autorégulation de ses apprentissages (gérer lui-même son processus d'apprentissage).

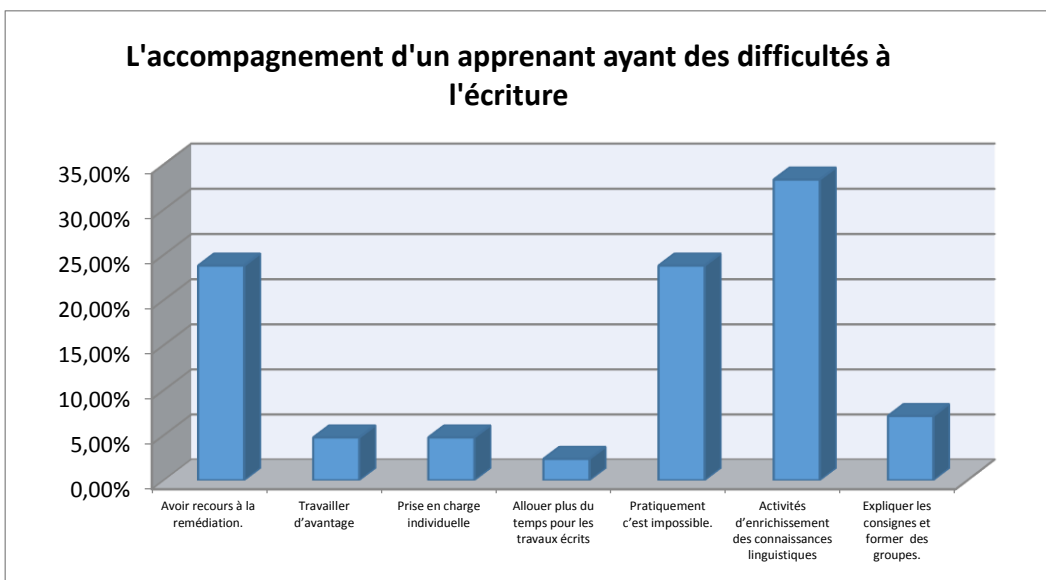
IV.2.4.5. Les apprenants en difficultés à l'écrit

Item 27

-Que faites-vous pour un apprenant qui a des difficultés à écrire ?

	Nombre	Pourcentage
Avoir recours à la remédiation.	10	23,81%
Travailler d'avantage à la maison et s'exercer par la dictée.	02	4,76%
Les prendre en charge individuellement en leur proposant des activités d'écriture.	02	4,76%
Allouer plus du temps pour les travaux écrits dans le programme officiel.	01	2,38%
Pratiquement c'est impossible.	10	23,81%
Leur proposer des activités qui permettent d'enrichir leurs connaissances linguistiques et d'enrichir leur vocabulaire.	14	33,33%
Leur réexpliquer les consignes et former des groupes.	03	7,14%

Tableau N°52 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à l'écriture



Graphique N°31 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à l'écriture

Le tableau N°52 montre ce que font les enseignants de notre échantillon lorsqu'un apprenant rencontre des difficultés à l'écriture. Selon les résultats obtenus, 33,33 % des répondants suggèrent l'application des activités qui permettent d'enrichir leurs connaissances linguistiques et d'enrichir leur vocabulaire. 23,81 % d'eux perçoivent l'importance d'avoir recours à la remédiation. 7,14 % proposent de leur réexpliquer les consignes et former des groupes. 4,76 % d'eux suggèrent de leur faire travailler d'avantage à la maison et en classe par la dictée, 4,76 % proposent de les prendre en charge individuellement en leur proposant des activités d'écriture et selon 2,38 % d'eux, il est important d'allouer plus du temps pour les travaux écrits dans le programme officiel. Par contre 7,14 % des répondants affirment qu'il est pratiquement impossible de résoudre ce problème.

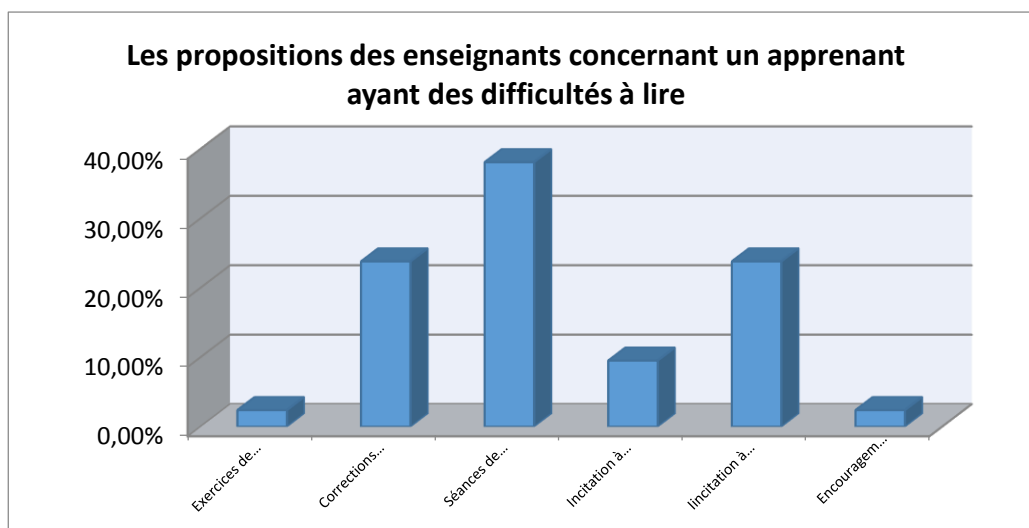
En effet, les enseignants ont donné quelques pistes afin d'aider les apprenants ayant des difficultés à écrire comme : la remédiation, les activités qui leur assurent un enrichissement lexical, la dictée en classe et hors la classe et espèrent même que le ministère de l'éducation accordent plus de temps à cette activité dans le programme officiel mais, ils ont négligé l'importance de la motivation, l'évaluation, la lecture, les stratégies de l'apprentissage de l'écriture et la (s) méthode (s) suivie (s) à son enseignement.

Item 28

-Que faites -vous pour un apprenant qui a des difficultés à lire ?

	Répondants	Pourcentage
Lui proposer des exercices de la phonétique et lui faire écouter des textes sonores.	(n=01)	2,38%
Lui faire des corrections immédiates au cours de l'activité de la lecture.	(n=10)	23,81%
Lui consacrer des séances de rattrapage (lui et les apprenants qui ont le même problème).	(n=16)	38,10%
L'inciter à lire des mots puis à lire des phrases.	(n=04)	9,52%
l'inciter à lire quotidiennement (des consignes, le titre de la leçon, la date, etc.)	(n=10)	23,81%
L'encourager et le motiver pour qu'il aime la lecture.	(n=01)	2,38%

Tableau N° 53 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à lire



Graphique 32 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à lire

Le tableau N°53 montre ce que font les enseignants de notre échantillon lorsqu'un apprenant rencontre des difficultés à lire. Selon les résultats obtenus, 38,10 % des répondants suggèrent de lui consacrer des séances de rattrapage (lui et les apprenants qui ont le même problème). 23,81 % d'eux perçoivent l'importance de lui faire des corrections immédiates au cours de l'activité de l'écriture. 23,81 % proposent de l'inciter à lire quotidiennement (des consignes, le titre de la leçon, la date, etc.). 9,52 % d'eux suggèrent de l'inciter à lire des mots puis à lire des phrases. 2,38 % proposent de lui proposer des exercices de la phonétique et lui faire écouter des textes sonores et selon 2,38 % d'eux, il est important d'encourager et motiver l'apprenant pour qu'il aime la lecture.

L'appropriation de la compétence lectorale par l'apprenant est une clé de réussite car elle concerne toutes les activités. En lisant un paragraphe, une consigne ou un texte à haute voix, les apprenants peuvent rencontrer plusieurs types de difficultés : des difficultés de déchiffrement, des confusions, etc. Ces dernières rompent la fluidité importante à la compréhension du texte ou du paragraphe lu. Par contre de nombreux apprenants bien qu'ils lisent des textes facilement, mais ils ne peuvent pas les comprendre. Donc, ces difficultés (instrumentales et de compréhension) empêchent l'apprenant à attribuer du sens à un écrit et constituent un obstacle au développement de plusieurs capacités.

Savoir-lire ne consiste pas seulement à un simple déchiffrement ou à la fluidité en lisant un écrit à voix haute, mais aussi il représente une capacité de construire du sens à partir du texte ou du paragraphe lu. Savoir-lire c'est aussi savoir adapter sa lecture au type d'écrit et à l'objectif de la lecture. Mais, afin d'accéder au sens, le savoir-lire n'est pas suffisant, selon REGAN-BOURGEOIS Karine (2004 :06) : « *le savoir-lire n'est pas suffisant, il faut lui associer l'aimer-lire pour générer le vouloir-lire* ». Alors, il est intéressant de développer les représentations et le rapport à la lecture des apprenants.

IV.3. Interprétation et discussion des résultats de l'analyse

Afin d'avoir des informations plus détaillées sur le rapport à l'écrit des enseignants de leur échantillon, les deux chercheurs Louis DESMEULES et Ginette BOUSQUET ont confectionné un questionnaire et l'ont accompagné d'une interview avec les participants. Malheureusement, les enseignants de notre échantillon n'ont pas accepté de répondre à notre interview sous prétexte qu'ils sont très occupés.

L'une des questions essentielles de ce travail était de connaître la nature du rapport à l'écrit des enseignants de FLE au palier moyen, vu son importance au développement de la compétence scripturale chez les apprenants. Pour cela, nous allons présenter les résultats en fonction de chaque dimension. Ensuite nous allons décrire le rapport à l'écrit des enseignants et leurs conceptions et pratiques afin de trouver des recommandations qui pourraient améliorer la situation de l'écrit en général et l'écriture en particulier.

IV.3.1. La dimension conceptuelle

Dans cette dimension, nous allons essayer : de parler des représentations des enseignants de notre échantillon et de monter leurs avis sur l'importance de la lecture et l'écriture. Tout d'abord, la totalité des enseignants affirment que le degré de réussite des apprenants du FLE dépend de leur compétence lectorale et scripturale car, ces dernières sont des compétences transversales. De plus, ces derniers disent qu'ils ont un rôle important dans le développement de la compétence scripturale de leurs apprenants et ce, en leur proposant des activités qui favorisent l'enrichissement de leur vocabulaire, en leur expliquant la différence entre les types textuels, proposant des activités qui assurent l'installation des connaissances linguistiques, leur invitant à lire des textes, des articles, prenant en charge les apprenants cas par cas, etc. Une minorité des enseignants affirme que pour développer la com-

pétence scripturale des apprenants, il est impératif d'être un modèle, les guider, les prendre en charge, leur faire écrire fréquemment et quotidiennement, donner une grande importance à l'évaluation et l'intégrer dans les pratiques enseignantes. De plus, ils sont en accord et totalement en accord qu'écrire s'apprend par l'enseignement, par la pratique et en lisant et qu'il n'est pas trop tard pour développer la compétence scripturale et la compétence lectorale au moyen. Pour cela, ils ont répondu positivement à la question concernant l'insertion d'une phase rédactionnelle dans toutes les leçons vues en classe.

Au vu des résultats de l'analyse, on peut souligner que malgré la conviction des enseignants de l'importance de l'écriture et de l'écriture et de l'importance de leur rôle dans le processus de l'apprentissage de ces deux activités, ils ne savent pas, pour autant, ce qu'ils doivent faire pour améliorer la situation de l'écrit en classe du FLE.

Entre la théorie et la réalité il existe un écart considérable. Concernant le niveau de l'écriture attendu chez l'apprenant à l'entrée au moyen, les enseignants s'attendent à ce que l'apprenant écrive correctement des phrases simples séparées ou un court paragraphe. Alors que, ces derniers disent que la majorité des apprenants qui arrivent au moyen ont des difficultés à construire des phrases correctes et ils n'arrivent pas à rédiger un texte cohérent et bien structuré. Concernant la lecture, les enseignants s'attendent à ce que les apprenants puissent comprendre et lire à haute voix et avec fluidité des textes faciles. Les résultats obtenus montrent qu'une grande partie des apprenants ont du mal à lire des textes à haute voix, à comprendre le sens de ce qu'ils lisent et dégager le contenu plus important. De plus, les apprenants ne sont pas motivés, ils ne savent pas pourquoi ils lisent des textes.

IV.3.2. La dimension axiologique

Tous les enseignants de notre échantillon affirment qu'il est important de lire et d'écrire, non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la vie citoyenne et pour le développement de la personnalité de l'individu. Concernant la lecture, Le développement de la compétence en lecture constitue la clé de voûte et le garant de la réussite dans tous les domaines de la vie (REUTER, 1996). Elle peut aider à développer plusieurs habilités : la curiosité, l'imagination et la créativité. L'écriture est une compétence incontournable pour le parcours scolaire et professionnel, elle permet de s'exprimer, de transcrire ses idées, etc. Alors, il faut valoriser l'enseignement de ces deux activités.

IV.3.3. La dimension affective

Comme nous l'avons vu précédemment, c'est dans cette dimension qu'on décrit les sentiments (plaisant /déplaisant) liés à l'écrit. La production écrite, en tant qu'une activité guidée, jugée, elle pourrait être déplaisante tandis l'expression écrite parce qu'elle est libre et sans obligation, elle est associée au plaisir et à la détente. Pour 21,42 % des enseignants de notre échantillon, écrire est : émouvoir autrui sans être gêné, sortir de soi-même, une tâche difficile, amusant. Alors que la lecture pour 26,19 % des enseignants, est la nourriture de l'âme, voyager sans dépenser de l'argent, rêvé. Sur le plan personnel pour eux, cette activité est une source inépuisable des idées, de l'imaginaire et du plaisir, et même s'il s'agit d'une lecture au milieu professionnel la lecture des textes du manuel scolaire afin de pouvoir préparer des cours, est une activité plaisante pour la plus part des enseignants. Il ressort des résultats du questionnaire, que les enseignants de notre échantillon passent beaucoup de temps (souvent et très souvent) en produisant et lisant et participant à des médias sociaux, le clavardage et les forums de discussion. L'enseignant doit avoir un bon rapport à la lecture et l'écriture, il doit être un modèle pour leurs apprenants.

IV.3.4. La dimension praxéologique

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants de notre échantillon sont tous d'accord qu'ils ont un rôle dans le développement de la compétence scripturale et de la compétence scripturale. Les représentations de l'enseignant sur l'écriture ou sur la lecture jouent un important sur celles de l'apprenant. Pour ce qui concerne l'écriture et l'accompagnement de cette activité, les avis sont partagés entre ceux qui essaient de proposer des pratiques et des méthodes d'intervention (enrichir le vocabulaire des apprenants, leur expliquer la différence entre les types textuels, leur proposer des activités qui assurent l'installation des connaissances linguistiques, prendre en charge les apprenants cas par cas, leur faire écrire fréquemment et quotidiennement, donner une grande importance à l'évaluation de la production écrite). Ceux qui disent que c'est impossible de résoudre ce problème, cela pourrait avoir un impact sur les représentations que l'apprenant fait sur l'apprentissage de l'écriture.

Bien entendu, les difficultés des apprenants en lecture et en écriture sont importantes mais, développer des stratégies et des interventions ne sont pas des tâches impossibles. En classe, le temps consacré à la production écrite et la lecture est peu comparativement à celui consacré à l'enseignement de la grammaire, à la conjugaison et à l'orthographe. La primauté et le temps essentiel sont donnés à l'enseignement de la langue, le peu du temps restant est laissé à la lecture, à la production écrite et à son évaluation. La motivation est un remède que les enseignants ont omis, si l'apprenant est motivé, il aura envie d'apprendre, et s'il a envie d'apprendre, il pourra le faire.

Avant l'activité de l'écriture, un bon nombre des répondants écrivent les consignes sur le tableau (76,19 %) et donnent aux apprenants les étapes du travail (71,42 %). Pendant la rédaction, ces derniers demandent à leurs apprenants de réviser leurs écrits sur le plan de la langue (76,19 %), leurs

encouragent à utiliser le dictionnaire pendant la rédaction (73,40 %), font des commentaires sur les brouillons que produisent les apprenants (66,66 %), et leur demandent de réviser leurs écrits sur le plan du contenu (66,66 %). Après la rédaction, les enseignants font des commentaires généraux au groupes (66,66 %), demandent aux apprenants d'apprécier eux-mêmes leurs démarches à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit (61,90 %), communiquent aux apprenants leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés (61,90 %), et font des commentaires par écrit sur leurs travaux (57,14 %).

En évaluant les productions des apprenants, les enseignants se concentrent le plus souvent sur deux critères : la correction de la langue et la pertinence des contenus selon les consignes données. L'objectif de l'évaluation de la production écrite des apprenants ne consiste pas seulement à déterminer le niveau d'apprentissage des apprenants ou suivre une instruction de l'inspecteur, mais aussi à adapter l'enseignement afin qu'il prenne en considération leurs attentes, leurs difficultés et les aide à les surmonter.

IV.3.5. Discussion des résultats

Sur le plan conceptuel, les enseignants au moyen même s'ils reconnaissent, théoriquement, l'importance de la lecture et de l'écriture mais devant la réalité de la classe, ils se sentent impuissants : la plus part des apprenants ont des difficultés en lecture et en écriture, un programme chargé à achever et le nombre des apprenants par classe, etc. Et malgré que la majorité d'entre eux affirment qu'il n'est pas trop tard pour apprendre à lire et à écrire au moyen, qu'ils jouent un rôle dans le développement des deux compétences en générale et le développement de la compétence scripturale en particulier et qu'ils doivent consacrer des phases rédactionnelles dans tous les cours, mais leurs propositions ont penché vers : l'enrichissement du lexique des apprenants, l'installation des connaissances linguistiques, etc. L'accumulation des

savoirs ne peut jamais concrétiser l'objectif primordial de l'enseignement / apprentissage du FLE qui consiste à installer un ensemble de compétences chez l'apprenant pour la bonne maîtrise de cette langue (la compréhension de l'écrit, de l'oral, la production orale et l'interaction, la production écrite) une raison pour laquelle toutes les pratiques enseignantes doivent avoir pour objectif l'installation non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

Sur le plan axiologique, lire et écrire sont essentiels et important pour les enseignants. Parmi les valeurs mentionnées par les enseignants nous citons : lire est : la nourriture de l'âme, voyager, s'instruire et écrire est : transcrire nos idées, émouvoir, communiquer.

Sur le plan affectif, les enseignants au moyen, par obligation, passent beaucoup de temps à la préparation des cours, des fiches pédagogiques, du cahier journal. Ces tâches de lecture (des textes, des documents professionnels, etc.) et d'écriture (la préparation des cours, des fiches, etc.) rendent la tâche de l'enseignant très fatigante. Ce dernier se réfugie (surtout les jeunes enseignants) à la lecture et à l'écriture sur les réseaux sociaux, clavardage et forums de discussion qui représentent une source du plaisir et de détente.

Sur le plan praxéologique, concernant l'accompagnement de la compétence scripturale avant, pendant et après l'activité de l'écriture, les réponses des enseignants ont penché vers : donner les consignes par écrit et donner les étapes du travail avant la rédaction, demander aux apprenants de réviser leurs écrits au niveau de la langue pendant la rédaction et donner des commentaires généraux sur les productions des apprenants après la tâche de l'écriture. Certains enseignants avouent que c'est impossible d'accompagner le développement de la compétence scripturale cela peut jouer sur les représentations et le rapport à l'écrit des apprenants qui vont considérer la rédaction une tâche difficile et impossible à apprendre.

IV.3.6. Pistes d'intervention

Les résultats du questionnaire ont permis de montrer les représentations des enseignants à l'égard de l'activité de l'écriture. En ce qui concerne les difficultés des apprenants en lecture et en écriture, ces derniers ont donné des interventions qui s'avèrent insuffisantes (la rédaction est une activité difficile, c'est difficile pour les apprenant d'apprendre à écrire, pratiquement c'est impossible de développer la compétence scripturale des apprenants, les apprenants ne savent pas écrire une phrase correctement, comment peuvent-ils écrire un paragraphe ou un texte ?, etc.). Les représentations des enseignants ont un lien avec les pratiques professionnelles car, elles peuvent influencer la réussite des apprenants et la qualité des interventions proposées en classe.

De plus, les pratiques d'accompagnement, choisies par les enseignants, durant les trois étapes de l'écriture s'avèrent insuffisantes pour soutenir le développement de la compétence scripturale des apprenants. On ne peut pas négliger l'importance de enseignement/ apprentissage de l'orthographe, la ponctuation, la grammaire et le vocabulaire mais à condition qu'il soit accompagnant à celui de l'écriture ou de l'oral (un apprentissage /usage). Il faut appuyer les différentes étapes de l'écriture, le processus est aussi important que le produit final. Selon Shelley Stagg Peterson (2014), habituer les apprenants à suivre les étapes de la rédaction est une stratégie qui peut développer leur autonomie.

Il faut accorder une grande importance à l'évaluation, L'enseignant doit lire les écrits des apprenants et identifier les principaux types d'erreur, ces dernières représentent un point de départ à l'enseignement de l'orthographe, de la ponctuation, de la grammaire et du vocabulaire.

Encourager la lecture, et surtout la lecture guidée où l'apprenant peut avoir une attitude d'enquête face à l'apprentissage des aspects de langues et à la recherche des informations essentiels.

Il faut placer l'écrit au centre des apprentissages en classe et sensibiliser les enseignants à l'importance de leur d'accompagnement des deux compétences : lire et écrire.

Avant de commencer à enseigner, il est utile d'offrir une formation initiale, complète pour bien préparer les enseignants nouvellement recrutés.

L'enseignant doit comprendre son rapport à l'écrit pour qu'il puisse comprendre celui des apprenants et cela permet un meilleur accompagnement du processus d'écriture.

Apprendre à lire et à écrire, doit être l'objectif principal de tous les enseignants, fréquemment et dans toutes les disciplines. Soutenir le développement de la compétence de la lecture permet le développement de la compétence scripturale, elles sont liées.

De plus la motivation, un facteur qui est dédaigné dans nos écoles, est un moteur de l'apprentissage. Il faut motiver les apprenants leur donner envie d'apprendre : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (Rousseau, 1762).

Dans le chapitre suivant, nous allons tester l'efficacité de l'approche communic'actionnelle

Chapitre V

Méthodologie : La démarche communic'ac-tionnelle dans sa pratique en classe du FLE

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne »

(Rousseau, 1762)

Ce deuxième volet de la partie pratique sert à vérifier nos hypothèses par le biais d'une activité expérimentale. Nous nous sommes basés sur la démarche communic' actionnelle afin d'élaborer les trois unités d'action utilisées dans notre travail. Préliminairement, les apprenants ont effectué quatre tests qui ont porté sur les activités de réception et de production orale et écrite. Les résultats obtenus dans les tests de réception et de production orale ont été utilisés en tant que base de données pour élaborer la première unité d'action, alors que ceux obtenus dans le test de la production ont été conservés pour une comparaison avec les résultats de la troisième unité d'action.

V.1. Identification de l'expérimentation

V.1.1.Choix du terrain d'étude et informateurs

Nous avons choisi le collège Ali BEDGHIOU de la Wilaya de Khenchela, pour son ancienneté et sa proximité. Cet établissement contient deux classes pour chaque niveau (8 classes) et pas plus de 35 apprenants par classe, un facteur relativement idéal permettant la réalisation de notre expérimentation. Concernant la classe, nous avons choisi une classe de première année moyenne contenant 20 apprenants (12 garçons et 8 filles âgés entre 11 et 12 ans). La classe est hétérogène : elle est constituée de niveaux différents. Avant de nous lancer dans cette entreprise, nous avons effectué les demandes d'autorisation nécessaires.

V.1.2.Corpus de la recherche

En nous appuyant sur les principes et conditions de base utilisées dans la démarche communic' actionnelle nous avons mené par nous-mêmes l'ensemble des unités d'actions et établi les grilles dévaluation utilisées dans la

présente expérimentation. Notre corpus se compose ainsi de trois unités d'action autour de trois tâches complexes. Il est patent de rappeler que l'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage qui assure, d'un côté, l'adéquation de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et de l'autre côté, une évaluation efficace et objective permettant de décrire le degré de l'accomplissement de tâche et donc désigner un niveau de compétence en langue cible. D'autant plus qu'elle permet d'opérer une réflexion analytique sur l'apprentissage. Les apprenants réactivent leurs connaissances antérieures, définissent les connaissances qui favorisent l'acquisition d'autres savoirs nécessaires à l'action et prennent conscience de ce dont ils ont besoin d'apprendre.

V.1.3.Choix méthodologique

Les objectifs de notre recherche exige de nous conduire avec méthode, en appliquant les principes de la démarche communic'ationnelle en classe par le biais de trois unités d'action (Claire BOURGUIGNON). Celles-ci seront en adéquation avec les principes du CECRL. Pour la construction des unités d'action nous avons suivi les étapes suivantes :

1. Choisir une thématique de l'action.
2. Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et motivé pour apprendre.
3. Réaliser un groupement de textes autour d'un thème. Ces textes seront au service de l'exécution de la mission. Le choix entre ces textes devrait répondre à deux critères :
 - Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à identifier, relever et sectionner les informations nécessaires (point focal).
 - Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.

4. Après avoir défini la mission et choisi les textes, c'est à l'enseignant de définir les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers des activités langagières.
5. Clôturer l'unité d'action par une production orale ou écrite (un objectif communicatif) qui permet de vérifier la réussite de l'action. Il faut définir au départ le niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et veiller à la conformité entre la production et les aptitudes de ce niveau, en utilisant les descripteurs du CECRL.
6. Evaluer la production et désigner le niveau de la compétence de l'apprenant.

Cette expérimentation a pour objectif de confirmer ou infirmer les hypothèses de notre travail.

V.1.4. La description de l'expérimentation

Nous avons choisi cette démarche communic'ationnelle qui favorise une logique constructiviste de l'apprentissage et assure une situation d'apprentissage-usage de la langue en accomplissant des tâches. Pour réaliser notre expérimentation et atteindre notre objectif, nous avons consacré une séance de 3 heures chaque mardi (l'après-midi) de 14 à 16 heures, et par la suite, vu l'intérêt que les apprenants ont accordé aux séances, nous leur avons proposé 3 heures chaque samedi de 9 heures jusqu'à midi.

Il a été question d'une quotité de 5 heures de cours par semaine pendant 20 semaines. L'enquête s'est déroulée pendant l'année scolaire 2016. Nous nous sommes basés sur la démarche communic'ationnelle afin d'élaborer les trois unités d'action utilisées dans notre travail. Les apprenants ont passé un test préliminaire, ils ont effectué quatre tests de : réception orale et écrite, de production orale et écrite. Les résultats obtenus dans les tests de réception et de production orale ont été utilisés en tant qu'une base pour élaborer la première unité d'action, alors que les résultats obtenus dans le

test de la production ont été conservés pour une comparaison avec les résultats de la troisième unité d'action.

V.2. Le déroulement de l'expérimentation

V.2.1. Le test préliminaire

Avant de commencer l'expérimentation, un test de niveau (préliminaire) ou une évaluation diagnostique est obligatoire pour définir le niveau initial de compétences de chaque apprenant du groupe de la première année du collège Ali BEDGHIOU. En fonction des résultats obtenus nous pourrons préparer les unités d'action de notre expérimentation. Ces unités d'action doivent viser un niveau plus élevé que leur niveau actuel. Il est à noter que le test, ainsi que l'évaluation, doivent être en adéquation avec le CECRL et ses descripteurs de niveaux. Nous avons respecté la même démarche suivie pour la construction des groupes de niveaux de compétences (voir annexe N° 2) :

1. D'abord, proposer à l'ensemble des apprenants la même tâche complexe, qui nécessite la lecture au moins de deux textes et l'écoute au moins de deux textes enregistrés, et donc la mobilisation adéquate des ressources.
2. Ensuite, leur demander de produire un texte à l'écrit et un texte à l'oral. La production permet d'évaluer le degré de réalisation de la tâche.
3. Enfin, évaluer selon la logique de l'évaluation de la compétence à travers des grilles d'évaluation avec des critères de performance (linguistique et pragmatique).
4. Après concertation, définir les paliers permettant de classer les apprenants dans des niveaux, par exemple : classer un apprenant dans un niveau A2 en réception et A2 en production.

Les apprenants (l'échantillon) ont passé ce test lors de la première séance du cours du premier semestre afin que nous disposions assez de temps

pour corriger les copies et définir le niveau de compétences de chacun des apprenants de la classe.

V.2.1.1. Le déroulement du test préliminaire

V.2.1.1.1. Eveil de l'intérêt des apprenants

Puisque c'est la première séance avec les apprenants, il est important de susciter leur intérêt et leur curiosité, en leur proposant la mission accompagnée de quelques contraintes. Cette tâche complexe vise le niveau A1.

La tâche :

Tu veux organiser une soirée pour fêter l'anniversaire de ton frère.

Tu as lu l'annonce ci-dessous affichée sur un mur et tu es très intéressé (e).

- Tu téléphones pour avoir plus d'information (les prix, le gâteau et la disponibilité).
- Tu vas lui faire un cadeau. Rédige une carte qui l'accompagne.



A toi de jouer !

Une fois que les apprenants sont impliqués dans la tâche, ils auront envie de travailler, d'imaginer et de la réaliser.

V.2.1.1.2.Niveau commun de compétence visé: niveau A1

<p>Utilisateur Élémentaire</p>	<p>A1</p>	<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>
---	------------------	---

Tableau N °54 : Niveau commun de compétences niveau A1 - Echelle globale (CECRL, 2001 : 25)

<p>Comprendre</p>	<p>Ecouter</p>	<p>Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</p>
	<p>Lire</p>	<p>Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</p>
<p>Parler</p>	<p>Prendre part à une conversation</p>	<p>Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</p>

	S'exprimer en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
Ecrire	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Tableau N °55 : Niveau communs de compétences niveau A1 (CECRL, 2001: 26)

V.2.1.1.3.La réception écrite

Texte-support-1 : La fête (voir annexe)

Texte-support-2 : Fêter son anniversaire.... à l'âge de soixante ans !

Objectif de l'activité :

Acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche.

Distribuer la fiche-support, puis inviter les apprenants à lire les documents. Ensuite, leur demander de répondre aux questions sur la fiche n°1.

Passer récupérer les copies des apprenants après leur avoir donné le temps suffisant (45mns).

Evaluer la capacité de compréhension et de traitement de l'information nécessaires à la production des apprenants, en utilisant les grilles d'évaluation de la réception écrite (voir annexe n°2).

V.2.1.1.4. La réception orale

Objectif de l'activité :

Acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche.

D'abord, diffuser la vidéo n°1, deux ou trois fois. Ensuite, distribuer la fiche-apprenant n°3, puis demander aux apprenants de répondre aux questions.

Ensuite, nous avons diffusé la vidéo n°2, deux ou trois fois. Ensuite, nous avons distribué la fiche-apprenant n°4, puis nous leur avons demandé de répondre aux questions.

Puis, nous avons passé récupérer les copies des apprenants, après leur avoir donné le temps suffisant (1 heure).

Enfin, nous avons évalué la capacité de la compréhension et le traitement de l'information des apprenants, en utilisant les grilles d'évaluation de la réception orale (voir annexe n°2).

V.2.1.1.5. Production orale

Objectif de l'activité :

Définir le niveau de la compétence de l'apprenant en évaluant sa capacité de la production orale.

Nous avons demandé aux apprenants de poser quatre questions : En appelant le responsable de l'aquarium pour avoir des d'informations sur : les prix, le gâteau et la disponibilité, pour fêter l'anniversaire de son frère à l'aquarium. (L'enseignant joue le rôle du responsable). Ensuite, nous avons

évalué la production orale des apprenants en utilisant les grilles d'évaluation de la production orale (voir annexe n°2).

V.2.1.1.6. Production écrite

Objectif de l'activité :

Définir le niveau de compétence de l'apprenant en évaluant sa capacité de produire un texte écrit.

Nous avons demandé aux apprenants de rédiger la carte de l'anniversaire. Ensuite, nous sommes passés récupérer les copies des apprenants, après leur avoir donné le temps nécessaire. Ensuite, nous avons évalué la production écrite des apprenants en utilisant les grilles d'évaluation de la production écrite (voir annexe n°2)

V.2.1.1.7. Comment utiliser les grilles d'évaluation ?

Il est important de rappeler que selon BOURGUIGNON (2014 :73) évaluer l'aptitude à utiliser la langue pour communiquer consiste à élaborer deux grilles pour évaluer la dimension linguistique et la dimension pragmatique. Ces deux grilles doivent comprendre des rubriques et des critères qui seront pondérés selon leur importance et en fonction de l'objectif de l'unité d'action. La pondération accordée à chaque rubrique des deux grilles permet de rétablir une bonne relation entre la note et le niveau de la compétence en question (il est tout à fait probable de trouver deux apprenants ayant un même niveau et deux notes différentes).

Les grilles d'évaluation permettent de donner du sens à l'apprentissage. Les apprenants prennent conscience de leurs niveaux de compétence et de ce qu'ils leur restent pour atteindre un niveau plus élevé et deviennent de plus en plus responsables et autonomes, de ce fait, ils se rendent compte que l'apprentissage est un continuum et que les savoirs sont toujours utiles et réutilisables.

Pour pouvoir définir le niveau de compétence d'un apprenant (Ibid. :74), il faut :

- ✓ Construire des grilles d'évaluation sur des segments allant d'un niveau à un autre, par exemple : A1, A2, B1 (au moins deux).
- ✓ Remplir les grilles avec des rubriques, des critères de performances et des pondérations.
- ✓ Pour définir le niveau de compétence, il faut évaluer la production de l'apprenant (la PRUL⁴ (BOURGUINON) ou l'interaction, la production écrite, la production orale), donc élaborer six grilles d'évaluation. Mais, cette tâche est difficile dans la réalité de la classe. Alors, il suffit d'évaluer la production de l'apprenant (orale ou écrite) en élaborant deux grilles d'évaluation : linguistique et pragmatique.
- ✓ Se concerter entre enseignants sur le nombre de paliers pour situer l'apprenant à un niveau, par exemple : pour atteindre le niveau A2 en production écrite, un apprenant doit avoir au moins « 3 A2 » sur la grille pragmatique et « 2 A1 » sur la grille linguistique. Il est à noter que le niveau A1 est obligatoire en syntaxe et en traitement de l'information.

Pour évaluer la compétence de recueil des informations, il suffit d'élaborer une grille pragmatique puisque les activités de réception ne concernent que la capacité à traiter l'information. Cette évaluation est souhaitable, sauf quand il s'agit d'une évaluation diagnostique ou d'une formation des groupes de niveau de compétences.

Dans cette phase, nous avons eu recours à ce test pour définir, d'un côté, les niveaux de compétences des apprenants et pour pouvoir adapter les unités d'action au niveau visé. De l'autre côté, ce test nous a permis de former des groupes de niveau de compétences plus ou moins homogènes. Au total, nous avons élaboré six grilles d'évaluation : deux (linguistique et pragmatique) pour la production écrite, deux (linguistique et pragmatique) pour la

⁴ PRUL ou la pratique raisonnée de la langue lors de la prise de parole en continu.

production orale, une grille d'évaluation pragmatique pour la réception orale et une autre pour la réception écrite.

V.2.1.1.8. Définir le niveau initial des apprenants

V.2.1.1.8.1. La réception écrite :

Pour avoir le niveau A1, l'apprenant doit avoir « 2A1 » avec obligation de se situer en A1 au niveau de traitement de l'information. Lors de l'évaluation des copies, nous avons eu besoin d'insérer le niveau « -A1 », vu le niveau insuffisant de quelques apprenants.

→ La qualité de la communication

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		

M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6	+		
F7	+		
F8	+		

→ Le traitement de l'information

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		

M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

→ Respect des règles culturelles

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2		+	
M3		+	
M4		+	
M5		+	
M6		+	
F1	+		

M7		+	
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7		+	
F8		+	

V.2.1.1.8.2. Le niveau de la compétence en réception écrite

Le code de l'apprenant	A1-	A1
M1	+	
M2	+	
M3	+	
M4		+
M5	+	
M6		+

F1	+	
M7		+
M8		+
M9		+
F2	+	
M10	+	
M11		+
F3		+
M12	+	
F4		+
F5		+
F6		+
F7	+	
F8	+	

V.2.1.1.8.3. La réception orale

Pour avoir le niveau A1, l'apprenant doit avoir « 2A1 » avec obligation de se situer en A1 au niveau de traitement de l'information. Lors de l'évaluation des copies, nous avons eu besoin d'insérer le niveau « -A1 », vu le niveau insuffisant de quelques apprenants.

→ La qualité de la communication

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
------------------------	-----	----	-----

M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6	+		
F7	+		
F8	+		

→ Le traitement de l'information

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
------------------------	-----	----	-----

M1	+		
M2	+		
M3		+	
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12		+	
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

→ Le respect des règles culturelles

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
------------------------	-----	----	-----

M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5		+	
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12		+	
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

V.2.1.1.8.4.Le niveau de compétence en réception orale

Le code de l'apprenant	A1-	A1
-------------------------------	------------	-----------

M1	+	
M2	+	
M3	+	
M4		+
M5	+	
M6		+
F1	+	
M7	+	
M8		+
M9		+
F2		+
M10	+	
M11		+
F3		+
M12		+
F4		+
F5		+
F6	+	
F7	+	
F8	+	

V.2.1.1.8.5. La production orale

Pour avoir le niveau A1, l'apprenant doit avoir « 3A1 » avec obligation de se situer en A1 au niveau de la syntaxe et en traitement de l'information.

Lors de l'évaluation des copies, nous avons eu besoin d'insérer le niveau « A1- », vu le niveau insuffisant de quelques apprenants.

→ Le lexique

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11	+		
F3	+		
M12	+		
F4	+		
F5		+	
F6	+		
F7	+		

F8	+		
----	---	--	--

→ La syntaxe

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9	+		
F2	+		
M10	+		
M11	+		
F3	+		
M12	+		
F4	+		
F5		+	
F6	+		
F7	+		

F8	+		
----	---	--	--

→ Le groupe verbal

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6	+		

F7	+		
F8	+		

→ Le groupe nominal

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	

F7	+		
F8	+		

→ La qualité de la communication

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9	+		
F2	+		
M10	+		
M11		+	
F3	+		
M12	+		
F4	+		
F5		+	
F6	+		

F7	+		
F8	+		

→ Le traitement de l'information

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	

F7	+		
F8	+		

→ Interaction

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9	+		
F2	+		
M10	+		
M11	+		
F3	+		
M12	+		
F4	+		
F5		+	
F6	+		

F7	+		
F8	+		

→ Règles culturelles

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	

F7		+	
F8	+		

V.2.1.1.8.6. Le niveau de la compétence en production orale

Le code de l'apprenant	A1-	A1
M1	+	
M2	+	
M3	+	
M4	+	
M5	+	
M6		+
F1	+	
M7	+	
M8		+
M9	+	
F2	+	
M10	+	
M11	+	
F3	+	
M12	+	
F4	+	
F5		+
F6	+	

F7	+	
F8	+	

V.2.1.1.8.7. La production écrite

Pour avoir le niveau A1, l'apprenant doit avoir « 3A1 » avec obligation de se situer en A1 au niveau de la syntaxe et le traitement de l'information. Lors de l'évaluation des copies, nous avons eu besoin d'insérer le niveau « - A1 », vu le niveau insuffisant de quelques apprenants.

→ Le lexique

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		

M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11	+		
F3	+		
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

→ La syntaxe

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		

M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11	+		
F3	+		
M12	+		
F4	+		
F5		+	
F6	+		
F7	+		
F8	+		

→ Le groupe verbal

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	

M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

→ Le groupe nominal

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	

M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7	+		
F8	+		

→ La graphie

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4		+	

M5		+	
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7		+	
F8		+	

→ La qualité de la communication

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		
M4	+		

M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2	+		
M10	+		
M11		+	
F3	+		
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6	+		
F7	+		
F8	+		

→ Le traitement de l'information

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		

M4	+		
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6	+		
F7	+		
F8	+		

→ Règles culturelle

Le code de l'apprenant	A1-	A1	A1+
M1	+		
M2	+		
M3	+		

M4		+	
M5	+		
M6		+	
F1	+		
M7	+		
M8		+	
M9		+	
F2		+	
M10	+		
M11		+	
F3		+	
M12	+		
F4		+	
F5		+	
F6		+	
F7		+	
F8		+	

V.2.1.1.8.8. Le niveau de compétence en production écrite

Le code de l'apprenant	A1-	A1
M1	+	
M2	+	
M3	+	

M4	+	
M5	+	
M6		+
F1	+	
M7	+	
M8		+
M9		+
F2		+
M10	+	
M11	+	
F3	+	
M12	+	
F4	+	
F5		+
F6	+	
F7	+	
F8	+	

Nous avons détaillé le mode évaluatif suivi (uniquement pour le test préliminaire) pour qu'il soit clair et compréhensible. Le tableau ci-dessous explicite et résume les résultats obtenus lors du test réalisé :

Le code de l'apprenant	PE		PO		RO		RE	
	A1-	A1	A1-	A1	A1-	A1	A1-	A1
M1	+		+		+		+	

M2	+		+		+		+	
M3	+		+		+		+	
M4	+		+			+		+
M5	+		+		+		+	
M6		+		+		+		+
F1	+		+		+		+	
M7	+		+		+			+
M8		+		+		+		+
M9		+	+			+		+
F2		+	+			+	+	
M10	+		+		+		+	
M11	+		+			+		+
F3	+		+			+		+
M12	+		+			+	+	
F4	+		+			+		+
F5		+		+		+		+
F6	+		+		+			+
F7	+		+		+		+	
F8	+		+		+		+	

 Le niveau A1 de la production écrite

Après avoir eu une idée sur le niveau de la compétence de chacun des apprenants, nous avons élaboré une première unité d'action qui vise le niveau A1 (dans une classe de 20 apprenants uniquement 05 qui ont le niveau A1).

Dans les trois unités d'action que nous avons proposées, nous avons choisis des thèmes qui mènent à la rédaction des textes narratifs, et ce n'était pas un choix hasardeux mais, nous avons suivi le même programme proposé dans le manuel scolaire des apprenants de la deuxième année moyenne. Ce

dernier comporte trois projets sur le type narratif : la fable, le conte et le récit réel.

V.2.2. La première unité d'action

La compétence communic'ationnelle visée :

Mobiliser les ressources acquises lors des activités langagières de manière pertinente afin de réaliser une affiche pour décorer la classe.

Réaliser des affiches pour la classe

La tâche

Ton professeur de dessin te demande de l'aider à décorer la classe en utilisant des affiches réalisées par les apprenants, dans le cadre d'une compétition entre les classes de ton collège.

Fais attention !

- L'affiche doit contenir une fable que tu dois rédiger.
- Tu devras l'illustrer.
- Tu devras penser à une morale que tu écriras en rouge.

A toi de jouer !

Pour t'aider dans ta réalisation : (Activité de réception / interaction orale / Production orale)

- Tu liras la fable : « **Le renard et le corbeau** » de *Jean De La Fontaine*.

Le texte sur la page 2, disponible sur le site :

<http://v2.benjaminrabier.com//images/livres/renardcigogne.jpg>

- Tu liras la fable : « **Le lion et la souris** » d'Esopé.

Le texte sur la page 3, disponible sur le site :

<http://ekldata.com/b2L4Tlk4-g3-UOgUmMI7xjMZvk/13.-Fable-d-Esopé-Le-Lion-et-la-Souris.pdf>

- Tu écouteras la fable : « **Le loup et l'agneau** » d'*Esopé*, disponible sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=WmZKb5WIR8g>

- Tu joueras avec tes amis les rôles d'une des fables de *Jean de La Fontaine* déjà vues

Ensuite : (Activité de production écrite) :

Tu rédigeras ta fable, tu la recopieras sur feuilles et tu l'illustras en dessinant ses personnages. N'oublie pas la morale !

V.2.2.1.La réception écrite(1)

Texte-support : La fable de Jean De La Fontaine : « Le renard et la cigogne »

Niveau : A1+

Source : <http://v2.benjaminrabier.com//images/livres/renardcigogne.jpg>

Objectifs :

- ✓ Approcher un genre littéraire : la fable.
- ✓ Se constituer une culture littéraire (les auteurs, la poésie, la prose)
- ✓ Comprendre l'implicite d'un texte et la structure du texte narratif.
- ✓ S'approprier la fable le renard et le corbeau.

- ✓ **Exprimer la morale d'une fable.**
- ✓ **Trouver des renseignements précis dans le document**
- ✓ **Rétablir l'ordre chronologique de l'histoire**

Compétence communicative visée :

Produire un écrit cohérent pour raconter une fable en prose en respectant la structure du texte narratif

V.2.2.1.1. Découvrir la fable et ses précurseurs

Distribuer la fiche support N°01, contenant la biographie des auteurs : Jean De La Fontaine et Esope.

-Nous avons montré aux apprenants quelques fables des deux auteurs.
-Ensuite, nous leur avons parlé de la fable, de ses caractéristiques, et de la différence entre l'écriture de Jean De La Fontaine et celle d'Esope. En binôme, les apprenants observent le document contenant les fables des deux auteurs pour qu'ils puissent découvrir les secrets d'écriture de chacun d'eux.

Dans cette phase, nous avons essayé d'attirer leur attention en commençant par la fable « le renard et le corbeau », les apprenants à cet âge aiment regarder et écouter des histoires. Ils doivent aimer ce qu'ils lisent, ce qu'ils écrivent, ce qu'ils confectionnent, et afin de donner du sens à leur apprentissage, ils doivent savoir l'utilité de ce qu'ils font en classe.

V.2.2.1.2. Se préparer à lire la fable « Le renard et la cigogne »

Inviter les apprenants à regarder la vidéo muette de la fable, disponible sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=k8HTMNOdPOc>

Nous avons diffusé la vidéo en entier sans le son, deux ou trois fois, puis nous avons demandé aux apprenants de regarder la vidéo et deviner le thème de la fable.

V.2.2.1.3.Lire la fable

Distribuer la fiche-support N°02 :

-Nous avons demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement, puis nous leur avons distribué la fiche apprenant N°01 et nous leur avons demandé de faire les activités.

Ensuite, nous avons expliqué aux apprenants le schéma narratif de ce genre littéraire : le narratif, et expliquer ses caractéristiques.

Distribuer la fiche apprenant N° 02, puis :

-D'abord, nous leur avons demandé de décrire le comportement des deux animaux dans la fable.

-Ensuite, nous leur avons demandé de chercher, en binôme, les différentes phases de l'histoire : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale, et nous leur avons demandé de désigner les moments de la fable de la cigale et le renard.

-Puis, nous leur avons demandé de lire la fable et deviner ce que peut symboliser un renard dans un récit, et une cigogne.

-Enfin, nous avons écouté les propositions des apprenants, et nous leur avons demandé : d'associer chaque animal au symbole correspondant.

-Pour clôturer l'activité, nous leur avons demandé, en binôme, de compléter les expressions, en choisissant dans la liste proposée, l'animal correspondant.

Distribuer la fiche apprenant N° 03

La fiche comporte un cours de vocabulaire sur les proverbes français, leurs emplois et les expressions imagées. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 04

La fiche comporte un cours de conjugaison : les temps du récit : l'imparfait et le passé simple, puis nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 05

La fiche comporte un cours de grammaire : les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux, puis nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.2.1.3. Rédiger la situation initiale d'une fable en prose en s'appuyant sur une séquentielle d'images

Distribuer la fiche apprenant N°06

-En groupe de quatre, et s'appuyant sur les images, nous avons demandé aux apprenants de rédiger la situation initiale d'une fable d'une girafe et une tortue. Avant de commencer le travail, nous leur avons demandé de planifier ce qu'ils vont écrire, en utilisant la fiche support n°3.

-Ensuite, nous leur avons demandé de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs); et de s'auto évaluer en utilisant la grille d'auto-évaluation -1-

V.2.2.2. La réception écrite(2)

Texte-support : La fable d'Esopé : « Le lion et la souris »

Niveau: A1+

Objectifs :

- ✓ S'approprier la fable le lion et la souris.
- ✓ Exprimer la morale d'une fable.

Compétence communicative visée :

Produire un énoncé oral cohérent pour raconter une fable après avoir acquis le vocabulaire nécessaire.

Parcours pédagogique

V.2.2.2.3. Lire la fable et extraire les informations essentielles à l'action

Distribuer la fiche-support N°03, ensuite :

-Nous avons demandé aux apprenants d'observer l'illustration et deviner l'histoire sans avoir lu le texte.

Distribuer la fiche apprenant N°7

-D'abord, nous avons demandé aux apprenants de lire silencieusement la fable et répondre aux questions, puis, nous leur avons demandé de chercher, en binôme, les différentes phases de l'histoire : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Ensuite, nous leur avons demandé de deviner que pouvait symboliser un lion dans un récit, et une souris, et nous leur avons demandé de décrire le comportement des deux animaux dans la fable.

Distribuer la fiche apprenant N° 08

La fiche comporte un cours de grammaire sur : les articulateurs chronologiques. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 09

La fiche comporte un cours de conjugaison : l'imparfait et le passé simple-2- et nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.2.2.4. Raconter la suite de la fable.

Distribuer la fiche apprenant N°10

-En groupe de quatre, et s'appuyant sur les images, nous avons demandé aux apprenants de rédiger la suite de la fable d'une girafe et une tortue. Avant de commencer la rédaction, nous leur avons demandé de planifier leurs écrits.

-Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs) ; et de s'auto évaluer en utilisant la grille d'auto-évaluation -2-

V.2.2.3. La réception orale

Texte-support : La fable de Jean De La Fontaine : « Le loup et l'agneau »

Niveau : A1+

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=WmZKb5WIR8g>

Objectifs

- ✓ S'approprier la fable *le loup et l'agneau*.
- ✓ Exprimer la morale d'une fable.

Compétence communicative visée :

Rédiger une saynète en s'appuyant sur une fable.

Parcours pédagogique

Étape 1 – Ecouter la fable

Étape 2 – Répondre au questionnaire

Étape 3 – Choisir une fable et réaliser des masques de déguisement.

Étape 4 – Rédiger la saynète.

V.2.2.3.1. Ecouter la fable

-Diffuser la vidéo deux ou trois fois.

Nous avons invité les apprenants à regarder la vidéo le début de la fable jusqu'à 1mn et 9 secondes et nous leur avons demandé de deviner la suite de la fable.

Distribuer la fiche apprenant N°11

-Nous avons demandé aux apprenants de répondre aux questions.

V.2.2.3.2. Choisir une fable et réaliser des masques de déguisement

-Nous avons demandé aux apprenants de choisir une fable parmi les fables déjà vues, choisir les masques de déguisement et les colorier.

-Les masques que nous avons utilisés sont disponibles sur le site « **Tête à modeler** », sur : <http://www.teteamodeler.com/search?q=des+masque+de+d%C3%A9guisement>.

V.2.2.3.3. Rédiger les saynètes

Distribuer la fiche apprenant N°12

En binôme, et s'appuyant sur les fables vues, nous avons demandé aux apprenants de rédiger une saynète. Ensuite, nous leur avons expliqué que pour rédiger une saynète il faut :

1. **Designner les personnages, et où se passe l'action.**
2. **Ecrire le nom du personnage qui prend la parole en début de la ligne.**

3. Ecrire entre parenthèses :

- ✓ les attitudes et les gestes des personnages et leurs déplacements.
- ✓ leur façon de parler et leurs sentiments.

4. Faire attention à la ponctuation.

5. Rédaction de la saynète.

Les activités théâtrales en classe de langue doivent être conçues et utilisées comme des activités ludiques qui accompagnent le programme d'enseignement. Ces activités permettent de favoriser la cohésion du groupe et les travaux solidaires, faciliter la prise de parole en langue cible, dynamiser la classe et rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage et augmenter la motivation chez l'apprenant en lui proposant des activités permettant de sortir du cadre de l'enseignement habituel en classe.

V.2.2.4. La Production et interaction orale

Niveau : A1+

Objectifs

- ✓ Mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises.
- ✓ Démontrer du respect en écoutant l'autre.
- ✓ Améliorer la prononciation des différents sons.
- ✓ Développer l'estime de soi des apprenants.

Compétence communicative visée :

S'exprimer correctement et savoir gérer des interactions sociales.

Parcours pédagogique

Étape 1 – Se préparer à jouer la saynète.

Étape 2 – Jouer la saynète.

V.2.2.4.1. Se préparer à jouer la saynète

Après relecture des travaux des apprenants, des consignes de modification sont apportées et les apprenants s'autocorrigent. Ensuite, nous leur avons demandé aux de réécrire leurs saynètes.

V.2.2.4.1. Jouer la saynète

Une fois que les apprenants sont prêts à jouer leurs rôles, ils commencent. Il est important de complimenter tous les efforts, et donnez des retours positifs à toutes les saynètes.

V.2.2.5.La Production écrite

Niveau : A1+

Objectifs :

Raconter une fable en respectant la structure textuelle du récit.

Choisir les personnages selon ce qu'ils symbolisent.

Organiser les évènements dans un récit.

Produire la morale d'une fable.

Compétence communicative visée :

Mobiliser les ressources acquises afin de produire un écrit cohérent pour raconter une fable autour d'une morale choisie au départ.

Compétence communic'ationnelle :

Mobiliser les ressources acquises d'une manière pertinente pour réaliser une affiche pour la classe.

Parcours pédagogique

Étape 1 – Se préparer à la rédaction de la fable.

Étape 2 – Choisir une morale.

Étape 3 – Planifier son travail.

Étape 4 – Rédiger la fable.

Étape 5 – Réaliser l'affiche.

Étape 6 - Commencer la compétition et la décoration de la classe.

Étape 7 – Evaluer les travaux des apprenants.

V.2.2.5.1. Se préparer à la rédaction de la fable

Distribuer la fiche apprenant N°13

-Nous avons demandé aux apprenants de faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.2.5.2. Choisir une morale et suivre les étapes pour rédiger une fable

Distribuer la fiche support N°04

-Nous avons demandé aux apprenants suivre les étapes expliquées sur la fiche.

V.2.2.5.3. Planifier son texte

-Nous avons demandé aux apprenants de planifier leurs textes en choisissant une morale, les personnages, le cadre, l'intrigue et la fin.

V.2.2.5.4. Rédiger la fable

Nous avons demandé aux apprenants de commencer la rédaction de la fable, individuellement.

V.2.2.5.5. Evaluer le premier jet

Distribuer la grille d'auto-évaluation N° 03, puis :

-Nous avons demandé aux apprenants de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs), puis, de s'autoévaluer, réviser le texte et le réécrire.

V.2.2.5.6. Réaliser l'affiche.

-Nous avons demandé aux apprenants de commencer la réalisation des affiches, les illustrer et écrire la morale en rouge.

V.2.2.5.7. Evaluer la compétence communic' actionnelle

-Nous avons évalué les affiches (Evaluer la compétence communi'ac-tionnelle) en utilisant la grille d'évaluation N° 01.

-A cette phase, les apprenants ont commencé la compétition et ils ont désigné les meilleures affiches pour la décoration de la classe.

Nous avons distribué des diplômes pour récompenser et motiver les apprenants pour leurs travaux, que nous avons trouvé sur le site « **Tête à modeler** », disponible sur le site : <http://www.teteamodeler.com/scolaire/motivation/diplome8.asp>

V.2.2.6. Les résultats de la première unité d'action




Nous avons utilisé la grille d'évaluation de la compétence commu-nic' actionnelle n°1 (voir annexe n° 3) pour évaluer les affiches des apprenants qui contiennent des fables. Nous n'avons pas noté les productions des appre-nants mais, nous avons juste défini leurs niveaux de la compétence. Le ta-bleau ci-dessous explicite les résultats obtenus. Pour avoir le niveau A1, il faut avoir 3A1 avec obligation de se situer en A1 au niveau de la syntaxe et du traitement de l'information (si un apprenant se situe en A1+ au niveau de la syntaxe et au A1 au niveau du traitement de l'information il se situera en A1), et pour atteindre le niveau A1+, il faut avoir 3A1+, avec obligation de se situer en A1+ au niveau de la syntaxe et du traitement de l'information :

Le code de l'apprenant	La grille linguistique														
	Le lexique			La syntaxe			Le GV			Le GN			Graphie		
	AI-	AI	AI+	AI-	AI	AI+	AI-	AI	AI+	AI-	AI	AI+	AI-	AI	AI+
M1	+			+			+				+			+	
M2	+			+				+			+			+	
M3	+			+				+			+			+	
M4	+			+					+			+			+
M5	+			+				+			+				+
M6			+		+				+			+			+
F1		+		+				+			+			+	
M7	+			+				+			+			+	
M8			+			+			+			+			+
M9			+		+				+			+			+
F2			+		+				+			+			+
M10		+			+			+			+			+	
M11		+			+				+			+			+
F3		+			+				+			+			+
M12	+			+				+			+			+	
F4		+			+				+			+			+
F5			+			+			+			+			+
F6		+		+					+			+			+

F7	+			+				+			+			+
F8	+			+				+			+			+

Le code de l'apprenant	La grille pragmatique									Les résultats
	Qualité de la Communication			Traitement de l'information			Règles culturelles			
	A1-	A1	A1+	A1-	A1	A1+	A1-	A1	A1+	
M1	+			+			+			A1-
M2		+			+			+		A1-
M3		+		+			+			A1-
M4		+			+			+		A1-
M5	+			+			+			A1-
M6			+			+			+	A1+
F1		+		+				+		A1-
M7	+			+			+			A1-
M8			+			+			+	A1+
M9			+			+			+	A1
F2		+				+			+	A1

M10		+			+			+		A1
M11			+			+			+	A1
F3			+			+			+	A1
M12	+			+				+		A1-
F4			+			+			+	A1
F5			+			+			+	A1+
F6		+			+				+	A1-
F7	+			+					+	A1-
F8	+			+			+			A1-

 Le niveau A1-
  Le niveau A1
  Le niveau A1+

Après avoir terminé l'évaluation de la première unité d'action, nous avons eu les résultats suivants : « 3 A1+ », « 6 A1 », «11 A1- ». Ensuite nous avons élaboré une deuxième unité d'action qui vise le niveau A2.

Nous avons eu recours à la remédiation (notamment pour les apprenants qui n'ont pas eu le niveau A1) et surtout à la théâtralisation pour fixer, exploiter et réactiver le lexique thématique et même pour systématiser des notions grammaticales vues en classe.

V.2.4. La deuxième unité d'action

La compétence communic'ationnelle visée :

Mobiliser les ressources acquises lors des activités langagières de manière pertinente afin de réparer un livre.

Réparer un livre ancien

La tâche :

Ta petite sœur a trouvé une page presque déchirée d'un livre ancien, mais elle a pu lire la première ligne, et elle a hâte de connaître la suite de ce qu'elle a lu : « Il était une fois, une jeune fille aussi belle que le soleil..... » Pour cela elle a demandé ton aide.

Fais attention !

→ Tu devras prendre en considération ce que les petites filles aiment dans un conte.

A toi de jouer !

Pour t'aider dans ta réalisation : (Activité de réception / interaction orale / Production orale)

-Tu liras le conte « **La belle au bois dormant** », sur la fiche support N° 01, disponibles sur le site : http://www.phonemus.fr/histoires/La_belle_au_bois_dormant.pdf

-Tu écouteras le conte : « **Le petit poucet** », disponible sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=V-b35rE-qAw>

-Tu imagineras une fin d'un conte en te basant sur des images.

Ensuite : (Activité de production écrite) :

Tu répareras le livre, et tu raconteras le conte à ta sœur.

V.2.4.1.La réception écrite

Texte-support : « *la belle au bois dormant* »

Niveau : A2

Objectifs

- Trouver des renseignements précis dans le document.
- S'appropriier le conte « la belle au bois dormant ».
- Enrichir son vocabulaire.
- Décrire le héros et l'héroïne.

Compétence communicative visée

Produire un écrit cohérent pour raconter le début d'un conte.

Parcours pédagogique

Phase 1 – Se préparer à lire le conte.

Phase 2 – Lire le conte .

Phase 3 – Répondre aux questions.

Phase 4 – Recherche des ingrédients du conte

Phase 5 –Rédiger la situation initiale d'un conte.

V.2.4.1.1. Se préparer à lire les deux documents

Inviter les apprenants à regarder le conte « Cendrillon », disponible sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=mv8Zv11dmgo>

Diffuser la vidéo en entier sans le son.

Demander aux apprenants de regarder la vidéo et raconter l'histoire.

Diffuser la vidéo en entier avec le son deux fois et leur demander de répondre aux questions sur la fiche apprenant-1-.

V.2.4.1.2. Lire les textes et extraire l'essentiel à l'action

Distribuer la fiche-support N°01

-Nous avons demandé aux apprenants de lire le conte silencieusement, puis nous leur avons distribué la fiche apprenant N°02 et nous leur avons demandé aux apprenants de répondre aux questions.

-Ensuite, nous leur avons demandé d'appliquer le schéma narratif sur le conte.

Distribuer la fiche apprenant N° 02

La fiche comporte un cours de vocabulaire sur : le lexique de la description.

Diffusez la vidéo sur : « le portrait physique », disponible sur le site : (<http://www.laits.utexas.edu/fi/node/28937>) et demander aux apprenants d'écouter attentivement pour relever le lexique de la description physique.

Diffusez la vidéo sur : « le portrait morale », disponible sur le site : ([http://www.laits. utexas.edu/fi/node/28938](http://www.laits.utexas.edu/fi/node/28938)) et demander aux apprenants d'écouter la vidéo et relever le vocabulaire de la description morale.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la même fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 03

La fiche comporte un cours de conjugaison : le présent de l'indicatif et nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 04

La fiche comporte un cours de grammaire : La subordonnée relative. Puis, nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.4.1.3. Rechercher les ingrédients du conte

Chaque groupe lit et analyse collectivement le conte, ainsi que la fiche support N° 02. A partir de la lecture de leur conte, chaque groupe devra compléter la fiche en retrouvant les "ingrédients" de leur conte : héros, quête ou problème, lieux, aides (gentils), obstacles (méchants), objets magiques, dénouement (fin).

V.2.4.1.4. Rédiger la situation initiale d'un conte

Distribuer la fiche apprenant N°05 et la fiche-support N°03

-En groupe de quatre, et s'appuyant sur l'image, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte sur les droits de l'enfant.

Les apprenants doivent :

- Nommer le personnage principal de l'imagerie.
- Décrire sommairement son aspect physique.
- Préciser sa condition et le problème auquel Blanche-Neige est confrontée.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs) ; et de s'autoévaluer en utilisant la grille d'auto-évaluation -1

V.2.4.2.La réception orale

Support : Le conte : « Le petit poucet »

Niveau : A2

Objectifs

Insérer des dialogues dans un récit.

Améliorer la prononciation des différents sons.

Raconter la suite d'un conte : les péripéties, l'intrigue et le dénouement.

Compétence communicative visée :

Rédiger la suite d'un conte.

Parcours pédagogique

Phase 1 – Ecouter la vidéo et répondre aux questions

Phase 2 – Se préparer à la rédaction de la suite du conte.

Phase 3 – Imaginer et rédiger la suite d'un conte.

V.2.4.2.1.Ecouter la vidéo

D'abord, nous avons diffusé la vidéo deux ou trois fois. Ensuite :

Nous avons distribué la fiche apprenant N°06, et nous avons demandé aux apprenants de répondre aux questions.

V.2.4.2.2. Se préparer à la rédaction de la suite d'un conte

Distribuer la fiche apprenants N°07

-Nous avons demandé aux apprenants de faire les activités de la fiche apprenant.

Distribuer la fiche apprenant N°08 aux apprenants.

-La fiche comporte un cours de vocabulaire : le vocabulaire du merveilleux. Ensuite, nous leur avons demandé de faire les activités.

Distribuer la fiche apprenant N° 09

-La fiche comporte un cours de grammaire : les mots qui structurent un conte. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de faire les activités.

Distribuer la fiche apprenant N°10

-La fiche comporte un cours de conjugaison : le passé composé et l'accord du participe passé (révision). Ensuite, nous leur avons demandé de faire les activités.

V.2.4.2.3.Rédiger la suite d'un conte.

Distribuer la fiche apprenant N°11

En groupe, les apprenants découpent les images et les associent à chacune des étapes du conte.

Distribuer la fiche apprenant N°12 et la fiche support N°03

En petit groupe, et s'appuyant sur ce qu'ils ont vu, nous avons demandé aux apprenants de rédiger la suite du conte « le petit poucet » à leurs propres mots et en insérant un dialogue.

1^{ère} phase : écrire la suite d'un récit

Objectifs :

- * Produire la suite d'un récit en gardant les mêmes personnages, les mêmes lieux, et en conservant le même système de temps.

- * Ecrire des actions ordonnées chronologiquement.
- * Ecrire une situation finale possible.

2ème phase : S'auto évaluer et améliorer sa production

Objectifs :

- * Identifier ses lacunes et y remédier pour améliorer son texte.
- * Réécrire son texte en tenant compte des remarques faites par les autres apprenants et l'enseignant.

V.2.4.3.La production et interaction orale

Niveau : A2

Objectifs

- Mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises.
- Démontrer du respect en écoutant l'autre.
- Travailler dans un groupe.
- Développer l'estime de soi des apprenants.

Compétence communicative visée :

S'exprimer correctement et savoir gérer des interactions sociales.

Parcours pédagogique

Étape 1- Se préparer à la production orale, à travers des activités écrites.

Étape 2- Imaginer la fin d'un conte.

Étape 3- Evaluer les productions orales des apprenants.

V.2.4.3.1. Se préparer à l'oral.

Distribuer la fiche apprenant N°13

-Nous avons demandé aux apprenants de faire les activités sur la fiche.

V.2.4.3.2. Imaginer la fin d'un conte

-Nous avons demandé aux apprenants d'imaginer la situation finale d'un conte. Une fois que les apprenants sont prêts à présenter productions orales, ils commencent leurs présentations. Nous avons complimenté tous les efforts.

V.2.4.3.3. Evaluer les productions orales

Nous avons évalué les productions orales à l'aide des grilles d'évaluation N° 03 (Une grille d'évaluation linguistique et une autre pragmatique) : la grille linguistique propre à l'évaluation de la production orale ne comporte pas la rubrique de la graphie et la grille linguistique comporte une rubrique de l'interaction.

V.2.4.4. Lecture plaisir

Niveau : A2

Objectifs

- Mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises.
- Démontrer du respect en écoutant l'autre.
- Travailler dans un groupe.
- Développer l'estime de soi des apprenants.

Compétence communicative visée :

Acquérir le vocabulaire et la structure du conte.

Parcours pédagogique

Étape 1 -Lire les quatre contes.

Étape 2 -Analysez-les.

Etape3 -Remplir le tableau

V.2.4.4.1.Lire les contes

Distribuer la fiche support N° 04

-Nous avons demandé aux apprenants de lire les contes sur la fiche.

V.2.4.4.2.Analysez les contes et remplir le tableau

-D'abord, nous avons demandé aux apprenants de remplir le tableau récapitulatif. Ensuite, nous leur avons distribué le tableau rempli.

V.2.4.5.La production écrite

Niveau : A2

Objectifs :

- Raconter un conte merveilleux.
- Respecter la structure du conte.
- Réemployer le vocabulaire merveilleux acquis précédemment
- Etre serviable (aider les autres).

Compétences communicatives visées :

- Mobiliser les ressources acquises afin de produire un écrit cohérent pour raconter un conte merveilleux.
- Concevoir et écrire de manière autonome un conte.
- Relire sa production et la corriger

Compétence communic'ationnelle :

Mobiliser les ressources acquises d'une manière pertinente pour raconter le conte à sa sœur en réparant le livre ancien qu'elle a trouvé.

Parcours pédagogique

Etape 1 – Planifier son travail

Etape 2 – Rédiger la situation initiale du conte .

Etape 3 – S'auto-évaluer et réécrire la SI.

Etape 4 – Imaginer et écrire un élément perturbateur.

Etape 5 – Evaluer et réécrire l'élément perturbateur.

Etape 6 – Rédiger de la suite du conte

Etape 7 – S'auto-évaluer et réécrire la suite du conte.

Etape 8 - Rédiger la fin et le dénouement du conte.

Etape 9 - S'auto-évaluer et réécrire la fin du conte.

Ateliers : (La réparation du livre)

- ❖ Recopier le conte rédigé sur des feuilles blanches.
 - ❖ Illustration du conte.
 - ❖ la réalisation d'une couverture.
- Etape 10- Evaluer les travaux et la distribution des diplômes.

V.2.4.5.1. Planifier son texte

Distribuer la fiche apprenant N°14

-Nous avons demandé aux apprenants de planifier leurs contes, en utilisant la fiche. Il est important d'habituer les apprenants à la planification et à la révision de leurs productions écrites. La rédaction est une activité complexe qui fait intervenir trois processus :

1-Le processus de planification : ce processus comporte les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation du texte aux destinataires.

2-La mise en texte : rédiger le texte.

3-La révision : repérer les erreurs et de leur correction.

V.2.4.5.2.Rédiger la situation initiale du conte

Distribuer la fiche apprenant N° 15

Demander aux apprenants de commencer la rédaction de la situation initiale du conte, individuellement.

V.2.4.5.3.S'auto-évaluer et réécrire la SI

Distribuer la grille d'auto-évaluation N° 03

-D'abord, nous avons demandé aux apprenants de réviser le texte écrit. Ensuite, nous leur avons demandé de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs) et de s'auto évaluer.

V.2.4.5.4.Imaginer et écrire l'élément perturbateur

Distribuer la fiche apprenant N° 16

-Nous avons demandé aux apprenants d'imaginer et rédiger l'élément perturbateur de leurs contes.

V.2.4.5.5.S'auto-évaluer et réécrire l'élément perturbateur

-Nous avons demandé aux apprenants de réécrire leurs textes en s'appuyant sur les commentaires et les corrections faites précédemment.

V.2.4.5.6.Rédiger la suite du conte

Distribuer la fiche apprenant N°17

-Nous avons demandé aux apprenants de rédiger la suite du conte, en suivant leurs planifications.

V.2.4.5.7. S'auto-évaluer et réécrire la suite du conte

D'abord, nous avons demandé aux apprenants de s'auto-évaluer en utilisant la grille d'auto-évaluation N°04. Ensuite, leur demander de réécrire leurs écrits, en leur distribuant la fiche apprenant N°18.

V.2.4.5.8. Rédiger la fin et le dénouement du conte.

Distribuer la fiche apprenant N°19

-Nous avons demandé aux apprenants de rédiger la fin de leurs contes.

V.2.4.5.9. S'auto-évaluer et réécrire la fin du conte

D'abord, nous avons demandé aux apprenants de s'auto-évaluer en utilisant la grille N°05. Ensuite, nous leur avons demandé aux apprenants de réparer le livre, en réalisant :

- 1- Une couverture.
 - 2- Dessiner le héros et l'héroïne et choisir un titre au conte.
 - 3- Associer à chaque étape du conte un dessin accompagnant
- Ateliers : (La réparation du livre)
- ❖ Recopier le conte rédigé sur des feuilles blanches.
 - ❖ Illustrer du conte.
 - ❖ Réaliser la couverture.

V.2.4.5.10. Evaluer les contes réalisés par les apprenants

Nous avons évalué les contes réalisés (Evaluer la compétence communic'ationnelle) en utilisant la grille d'évaluation N° 02. Ensuite, nous avons distribué les diplômes disponibles sur : <http://www.teteamodeler.com/scolaire/motivation/diplome8.asp>

V.2.4.5.11. Les résultats obtenus après la deuxième unité d'action

Nous avons utilisé la grille d'évaluation de la compétence communic'ationnelle n°2 (voir annexe n° 4) pour évaluer les contes des apprenants. Nous n'avons pas noté les productions des apprenants mais, nous avons juste défini leurs niveaux de la compétence. Le tableau ci-dessous explicite les résultats obtenus. Pour avoir le niveau A2, il faut avoir 3A2 avec obligation de se situer en A2 au niveau de la syntaxe et du traitement de l'information (si

un apprenant ne se situe pas en A2 au niveau de la syntaxe ou au niveau du traitement de l'information il ne se situera en A2

Le code de l'apprenant	La grille linguistique											
	Le lexique				La syntaxe				Le groupe verbal			
	A1-	A1	A1+	A2	A1-	A1	A1+	A2	A1-	A1	A1+	A2
M1	+				+					+		
M2		+				+					+	
M3	+					+				+		
M4		+				+					+	
M5		+				+				+		
M6				+				+				+
F1		+				+				+		
M7	+				+					+		
M8				+				+				+
M9			+				+				+	
F2				+			+					+
M10		+				+				+		
M11		+				+					+	
F3			+			+					+	
M12	+				+					+		
F4			+				+				+	
F5				+				+				+
F6			+			+					+	
F7		+				+				+		
F8	+				+					+		

Le code de l'apprenant	La grille linguistique							
	Le groupe nominal				Graphie			
	A1-	A1	A1+	A2	A1-	A1	A1+	A2
M1		+				+		
M2		+					+	
M3		+				+		
M4			+				+	
M5		+					+	
M6				+				+
F1		+					+	
M7		+				+		
M8				+				+
M9			+					+
F2			+					+
M10		+				+		
M11			+				+	
F3				+				+
M12		+				+		
F4				+			+	
F5			+					+

F6			+				+	
F7		+					+	
F8		+					+	

 Le niveau A1  Le niveau A1+  Le niveau A2

Le code de l'apprenant	La grille pragmatique												Les résultats
	Qualité de la Communication				Traitement de l'information				Règles culturelles				
	A1-	A1	A1+	A2	A1-	A1	A1+	A2	A1-	A1	A1+	A2	
M1	+				+					+			A1-
M2			+				+			+			A1
M3		+				+				+			A1
M4		+					+				+		A1
M5		+				+				+			A1
M6				+				+				+	A2
F1		+				+					+		A1
M7	+				+					+			A1-
M8				+				+				+	A2
M9			+				+					+	A1+

F2			+				+					+	A1+
M10		+				+			+				A1
M11			+			+				+			A1
F3		+				+				+			A1+
M12		+				+			+				A1-
F4			+			+				+			A1+
F5				+			+					+	A2
F6			+			+				+			A1
F7		+				+			+				A1
F8	+				+				+				A1-

Le niveau A1-
 Le niveau A1
 Le niveau A1+
 Le niveau A2

Tableau N°9 Les résultats de la deuxième unité d'action

Après avoir terminé l'évaluation de la première unité d'action, nous avons eu les résultats suivants : « 3 A2 », « 4 A1+ », « 9 A1 », « 4 A1- ». Ensuite nous avons élaboré une deuxième unité d'action qui vise le niveau : « A2 »

Nous avons eu recours à la remédiation (notamment pour les apprenants qui n'ont pas eu le niveau A1) et surtout à la théâtralisation pour fixer, exploiter et réactiver le lexique thématique et les structures et même pour systématiser des notions grammaticales vues en classe.

V.2.3. La troisième unité d'action

La compétence communic'ationnelle visée :

Mobiliser les ressources acquises lors des activités langagières de manière pertinente afin d'organiser une action bénévole pour ramasser des dons aux enfants syriens.

Organiser une action bénévole pour ramasser des dons aux enfants syriens

La tâche :

Vue la situation alarmante des familles syriennes réfugiées, tu as pris la décision d'organiser une action bénévole pour les aider, au niveau de ton collège.

Fais attention !

- Tu ne pourras pas organiser l'action bénévole tout seul, tu auras besoin des adultes : le directeur et les enseignants.
- Tu devras mobiliser et sensibiliser tous les élèves de ton collège.

A toi de jouer !

Pour t'aider dans ta réalisation : (Activité de réception / interaction orale / Production orale)

Tu liras les documents 1 et 2, sur la fiche support N°1, disponibles sur les sites : <http://www.europe1.fr/international/syrie-les-enfants-de-la-guerre-une-generation-perdue-1910949>

Et <http://www.humanium.org/fr/moyen-orient-afrique-du-nord/syrie/>

Tu écouteras un court métrage : « **Chloé et les réfugiés** », disponible sur le site :

<http://apprendre.tv5monde.com/fr/apprendre-francais/chloe-et-les-refugies?exercice=3>

Tu discuteras avec tes amis pour élaborer le programme de la journée. Tu réaliseras une affiche pour sensibiliser le directeur, les enseignants et les élèves de ton collège.

Ensuite : (Activité de production écrite) :

Tu prépareras un plan de la journée
Tu rédigeras un discours pour la journée dans lequel tu parles de la situation des enfants syriens, et tu racontes une scène des enfants syriens qui t'as beaucoup marquée.

V.2.3.1.La Réception écrite

Texte-support :

Texte : A Le sombre avenir de la jeunesse syrienne

Texte : B Les problèmes principaux auxquels font face les enfants

Niveau : A2+

Objectifs

- Trouver des renseignements précis dans le document
- Connaître les droits de l'enfant.

Compétence communicative visée

Produire un écrit cohérent pour parler des droits de l'enfant.

Parcours pédagogique

Phase 1 – Se préparer à lire les document : 1 et 2

Phase 2 – Lire les documents .

Phase 3 – Répondre aux questions.

Phase 4 – Rediger un texte sur les droits de l'enfant.

V.2.3.1.1. Se préparer à lire les deux documents

Nous avons invité les apprenants à regarder le court métrage, disponible sur le site : « **On a tout quitté avec la guerre qui nous tombait sur la tête** », disponible sur le site : <https://www.youtube.com/watch?v=APD0aTNwMYc>

Ensuite, nous avons diffusé la vidéo en entier, deux ou trois fois si nécessaire, puis : nous leur avons demandé de regarder la vidéo et deviner le thème de la vidéo. Enfin, nous leur avons demandé de décrire sommairement la situation des réfugiés en donnant des phrases complètes.

V.2.3.1.2. Lire les textes et extraire l'essentiel à l'action

Distribuer la fiche-support N°01

-D'abord, nous avons demandé aux apprenants de lire les deux textes silencieusement. Ensuite, nous leur avons distribué la fiche apprenant N°01. Puis, nous leur avons demandé aux apprenants de répondre aux questions. Enfin, nous leur avons expliqué aux apprenants le champ lexical et nous leur avons demandé de relever dans le texte le champ lexical de la guerre.

Distribuer la fiche apprenant N° 02, puis :

-Nous avons demandé aux apprenants de regarder la photo, faire attentions aux expressions des visages des deux frères et décrire leurs sentiments.

Distribuer la fiche apprenant N° 03

La fiche comporte un cours de vocabulaire sur : le lexique des sentiments. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 04

La fiche comporte un cours de conjugaison : le présent de l'indicatif : 1^{er} et 2^{ème} groupe. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 05

La fiche comporte un cours de grammaire : l'expression de la cause. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 06

La fiche comporte un cours d'orthographe : l'accord de l'adjectif qualificatif. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.3.1.3. Rédiger un texte pour parler des droits des enfants

Distribuer la fiche apprenant N°07

-En groupe de quatre, et s'appuyant sur l'image, nous avons demandé aux apprenants d'écrire les droits de l'enfant à la place des pointillés, puis nous leur avons demandé de rédiger un texte sur les droits de l'enfant.

-Ensuite, nous leur avons demandé aux apprenants de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs), puis s'auto évaluer en utilisant la grille d'auto-évaluation -1

V.2.3.2. La Réception orale

Support : La vidéo : « Chloé et les réfugiés » sur tv5 monde.

Niveau : A2+

Objectifs

- Exprimer ses sentiments dans une conversation.
- Améliorer la prononciation des différents sons.

→ **Développer l'estime de soi des apprenants.**

Compétence communicative visée :

Rédiger une saynète en s'appuyant sur une fable.

Parcours pédagogique

Phase 1 – Ecouter la vidéo et répondre aux questions

Phase 2 – Se préparer à la rédaction du dialogue

Phase 3 – Imaginer et rédiger un dialogue entre un humanitaire et un enfant syrien.

V.2.3.2.1. Ecouter la vidéo

Nous avons diffusé la vidéo deux ou trois fois. Ensuite, nous avons distribué la fiche apprenant N°08 et nous avons demandé aux apprenants de répondre aux questions.

V.2.3.2.2. Se préparer à la rédaction du dialogue

Distribuer la fiche apprenants N°09

La fiche comporte un cours de grammaire : l'expression de l'obligation. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 10

La fiche comporte un cours de conjugaison : le passé composé. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 11

La fiche comporte un cours de culture : le vouvoiement et le tutoiement. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

Distribuer la fiche apprenant N° 12

La fiche comporte un cours d'orthographe : l'accord du participe passé. Nous avons demandé aux apprenants de lire les consignes et faire les activités proposées sur la fiche.

V.2.3.2.3.Rédiger le dialogue

Distribuer la fiche apprenant N°13 et la fiche –support N°02

En binôme, et s'appuyant sur ce qu'ils ont vu, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un dialogue entre un journaliste et un enfant réfugié.

V.2.3.3.La production et interaction orale

Niveau : A2+

Objectifs

- Mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises.
- Démontrer du respect en écoutant l'autre.
- Travailler dans un groupe.
- Développer l'estime de soi des apprenants.

Compétence communicative visée :

S'exprimer correctement et savoir gérer des interactions sociales.

Parcours pédagogique

Étape 1 – Préparer un plan de la journée.

Étape 2 – Présenter les plans et choisir le meilleur.

V.2.3.3.1. Préparer un plan à la journée

En petit groupes, nous avons demandé aux apprenants de préparer un plan de la journée d'action bénévole, mais ils doivent :

- Demander la permission de la directrice
- Sensibiliser les camarades, les enseignants et tous les travailleurs du collège
- Préparer un discours (à cette étape ils doivent uniquement planifier la journée)

Après relecture des travaux des apprenants, des consignes de modifications sont apportées et les apprenants s'autocorrigent. Enfin, nous avons demandé aux apprenants de réécrire leurs demandes.

V.2.3.3.2. Présenter les plans et choisir le meilleur.

Distribuer la fiche apprenants N° 14

Une fois que les apprenants sont prêts à présenter leurs plans, ils commencent leurs productions. Ensuite, nous avons complimenté tous les efforts, et nous avons donné des retours positifs à tous les plans réalisés.

V.2.3.4. La production écrite

Niveau : A2+

Objectifs :

- Demander la permission d'un adulte.
- Raconter une scène émouvante.
- Organiser la journée.
- Produire un discours pour la journée.

Compétence communicative visée :

Mobiliser les ressources acquises afin de produire un écrit cohérent pour parler de la situation alarmante des enfants syriens, et raconter une scène émouvante.

Compétence communic' actionnelle :

Mobiliser les ressources acquises d'une manière pertinente pour animer et organiser une journée consacrée à une action bénévole pour ramasser des dons aux familles syriennes.

Parcours pédagogique

Etape -1- Réaliser une affiche de sensibilisation.

Etape -2- Se préparer à la rédaction et planifier son discours.

Etape -3- Rédiger le discours .

Etape -4- Evaluer les discours et les travaux des apprenants

Etape -5- Choisir le meilleur discours

Etape -6- Se préparer à la journée.

V.2.3.4.1. Réaliser une affiche de sensibilisation

Distribuer la fiche apprenant N°15

Demander aux apprenants de :

-Choisir un slogan

-Choisir une image qui illustre le thème et entre en convergence avec le message.

V.2.3.4.2. Se préparer à la rédaction et planifier son texte

Nous avons demandé aux apprenants de planifier leurs textes.

V.2.3.4.3. Rédiger son texte.

Distribuer la fiche apprenant N°16

Nous avons demandé aux apprenants de commencer la rédaction du discours, individuellement.

V.2.3.4.4. Evaluer les discours des apprenants

Distribuer la grille d'auto-évaluation N° 03

-D'abord, nous avons demandé aux apprenants de s'évaluer entre eux (évaluation par les pairs) et de s'auto évaluer. Ensuite, nous leur avons demandé leur de réviser le texte et le réécrire.

V.2.3.4.5. Le choix du meilleur discours

Nous avons demandé aux apprenants de choisir le meilleur discours.

V.2.3.4.6. Evaluer la compétence communic' actionnelle

-Nous avons évalué les discours (Evaluer la compétence communi'ac-tionnelle) en utilisant la grille d'évaluation N° 01. Ensuite :

-Se préparer à la journée : préparer les plans, l'affiche pour informer et sensibiliser les enseignants et les élèves, prendre la permission du directeur. Nous avons demandé à deux apprenants d'afficher l'affiche réalisée et le plan choisi sur le mur du collège.

V.2.3.4.7. Les résultats obtenus après la troisième unité d'action

Nous avons utilisé la grille d'évaluation de la compétence communic'ationnelle n°3 (voir annexe n° 5) pour évaluer les travaux des apprenants. Nous n'avons pas noté les productions des apprenants mais, nous avons juste défini leurs niveaux de la compétence. Le tableau ci-dessous explicite les résultats obtenus.

Pour avoir le niveau « A2+ », il faut avoir « 3 A2+ » avec obligation de se situer en « A2+ » au niveau de la syntaxe et du traitement de l'information, et pour atteindre le niveau « A2 », il faut avoir « 3 A2 », avec obligation de se situer en « A2 » au niveau de la syntaxe et du traitement de l'information :

Le code de l'apprenant	La grille linguistique												
	Le lexique				La syntaxe					Le groupe verbal			
	A1	A1+	A2	A2+	A1-	A1	A1+	A2	A2+	A1	A1+	A2	A2+
M1	+				+						+		
M2		+				+						+	
M3	+					+					+		
M4		+					+					+	
M5		+					+				+		
M6				+				+				+	
F1		+					+				+		
M7	+					+					+		
M8				+				+					+
M9			+						+			+	
F2				+				+					+

M10		+				+					+		
M11		+				+							+
F3		+					+						+
M12	+					+					+		
F4			+				+						+
F5				+						+			+
F6			+				+						+
F7		+				+					+		
F8	+					+					+		

A1
 A1+
 A2
 A2+

Le code de l'apprenant	La grille linguistique							
	Le groupe nominal				Graphie			
	A1	A1+	A2	A2+	A1	A1+	A2	A2+
M1	+				+			
M2		+				+		
M3		+				+		
M4		+				+		
M5			+				+	
M6			+				+	
F1		+					+	
M7		+				+		
M8		+						+
M9				+				+

F2			+					+
M10			+			+		
M11		+				+		
F3			+				+	
M12		+				+		
F4				+			+	
F5				+				+
F6		+				+		
F7		+				+		
F8		+				+		

A1
 A1+
 A2
 A2+

Le code De l'apprenant	La grille pragmatique													Les résultats
	Qualité de la Communication				Traitement de l'information					Règles culturelles				
	A1	A1+	A2	A2+	A1-	A1	A1+	A2	A2+	A1	A1+	A2	A2+	
M1	+				+						+			A1-
M2		+					+				+			A1+
M3	+						+				+			A1+
M4	+						+					+		A1+
M5	+						+				+			A1+
M6				+				+					+	A2
F1		+					+					+		A1+
M7	+					+					+			A1
M8				+					+				+	A2
M9			+						+				+	A2+

F2			+				+						+	A1+
M10	+					+						+		A1
M11			+				+						+	A1
F3		+						+					+	A1+
M12		+				+						+		A1
F4			+				+						+	A1+
F5				+					+				+	A2+
F6		+					+						+	A1+
F7	+					+						+		A1
F8	+					+						+		A1

A1
+
A1+
+
A2
+
A2+
+
A1-

Après avoir terminé l'évaluation de la première unité d'action, nous avons eu les résultats suivants : « 2 A2+ », « 2 A2 », « 9 A1+ », « 6 A1 », « 1 A1 ».

Nous avons eu recours à la remédiation (notamment pour les apprenants qui n'ont pas eu le niveau A1) et surtout à la théâtralisation pour fixer, exploiter et réactiver le lexique thématique et les structures et même pour systématiser des notions grammaticales vues en classe.

V.3. Interprétation des résultats

V.3.1. Comparaison des résultats de la production écrite du test préliminaire et de la production écrite de la troisième unité d'action

Comme nous l'avons mentionné au début de cette partie, notre comparaison portera sur la différence entre les résultats obtenus au test préliminaire et à la troisième unité d'action afin de voir s'il y a eu une variation

d'une phase d'apprentissage à l'autre. Pour cela nous comparerons leurs niveaux initiaux et leurs niveaux à la fin de l'expérimentation. Le nombre d'apprenants de notre groupe d'expérimentation (20 apprenants) est idéal pour l'expérimentation et pour l'application de l'approche communic'ationnelle, pour cela nous ne pouvons pas généraliser nos résultats ou dire que cette approche est un remède à tous les maux de l'enseignement au collège. Notre analyse comparative se fera à partir de l'observation du tableau 5 et de l'analyse détaillée des résultats obtenus en évaluant la production écrite des apprenants, à la fin de chacune des unités d'action :

Le code de l'apprenant	Les résultats du test préliminaire	Les résultats de la première unité d'action	Les résultats de la deuxième unité d'action	Les résultats de la troisième action
M1	A1-	A1-	A1-	A1-
M2	A1-	A1-	A1	A1+
M3	A1-	A1-	A1	A1+
M4	A1-	A1-	A1	A1+
M5	A1-	A1-	A1	A1+
M6	A1	A1+	A2	A2
F1	A1-	A1-	A1	A1+
M7	A1-	A1-	A1-	A1
M8	A1	A1+	A2	A2
M9	A1	A1	A1+	A2+
F2	A1	A1	A1+	A1+
M10	A1-	A1	A1	A1
M11	A1-	A1	A1	A1

F3	A1-	A1	A1+	A1+
M12	A1-	A1-	A1-	A1
F4	A1-	A1	A1+	A1+
F5	A1	A1+	A2	A2+
F6	A1-	A1-	A1	A1+
F7	A1-	A1-	A1	A1
F8	A1-	A1-	A1-	A1

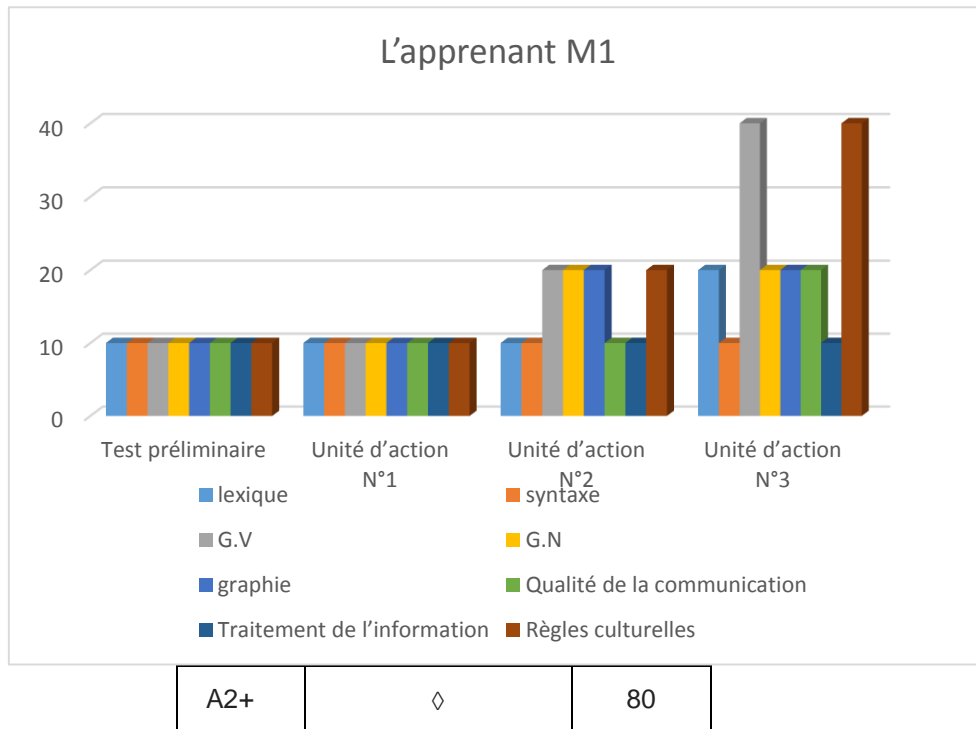
Tableau N° 56 : Le développement de la compétence scripturale des apprenants au cours des unités d'action

En comparant les résultats du test préliminaire à ceux obtenus à la fin des unités d'action nous remarquons une amélioration et une hausse significative des résultats des apprenants, sauf pour l'apprenant M1 qui n'a pas validé le niveau A1.

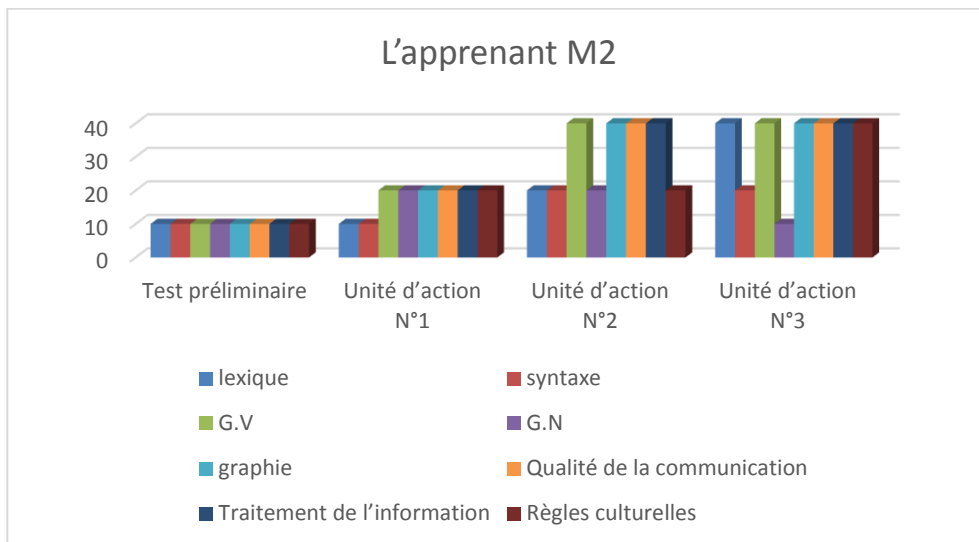
La comparaison des résultats du test avec les résultats finaux des unités d'action nous semble insuffisante pour démontrer le développement de la compétence scripturale des apprenants. Alors, il s'avère important de comparer les résultats de chacun des apprenants, au test préliminaire avec les résultats détaillés de chacune des unités d'action (voir les résultats de l'évaluation de chaque unité d'action). Les figures ci-dessous rendent compte des résultats de chacun des apprenants :

Echelle :

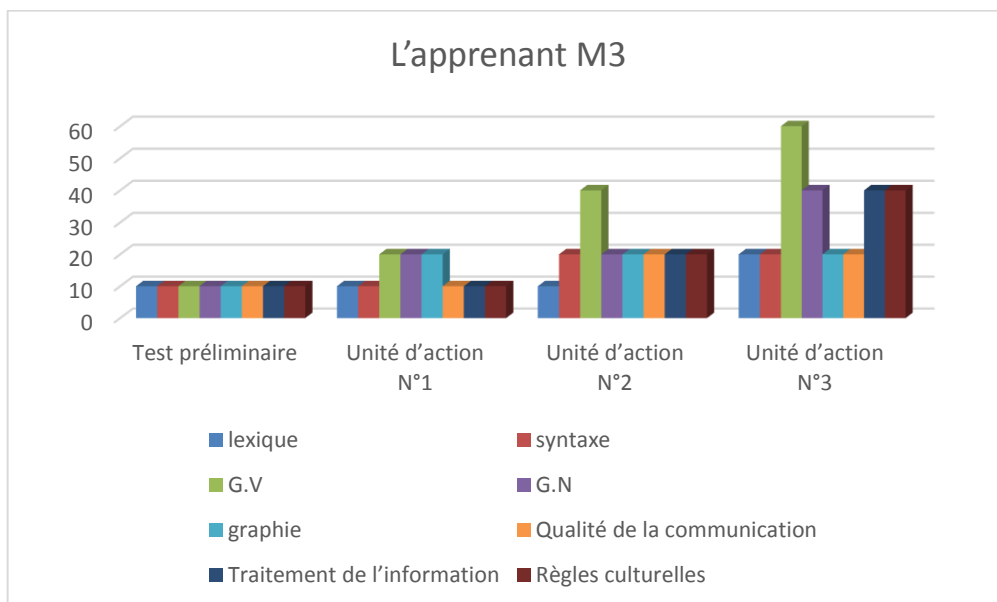
	Correspond à	
A1-	◇	10
A1	◇	20
A1+	◇	40
A2	◇	60



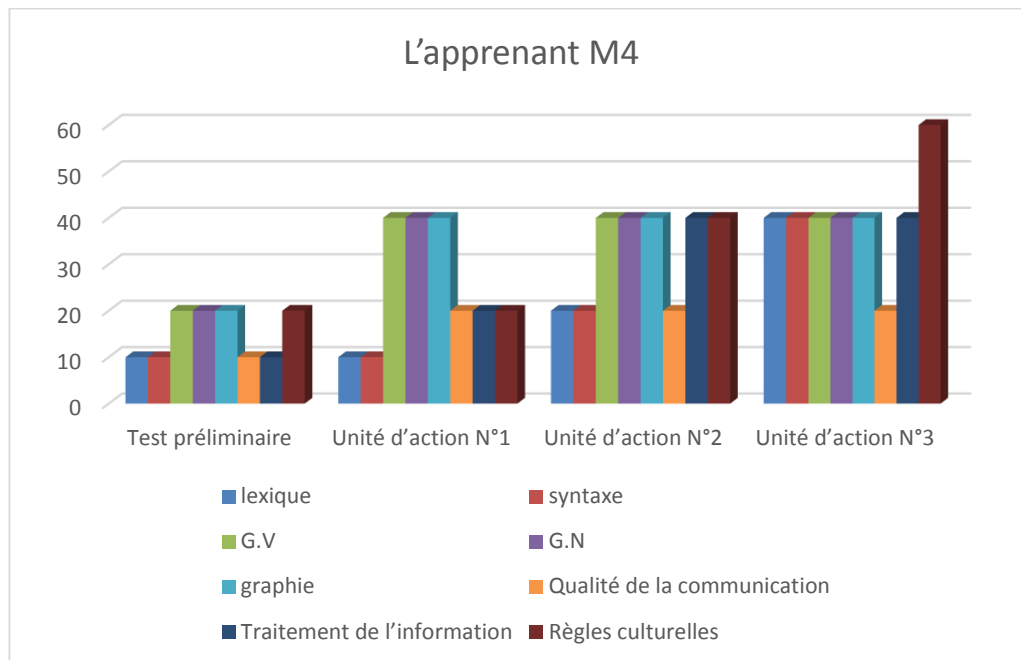
Graphique N° 33 : Les niveaux de l'apprenant M1 du test préliminaire à la première unité d'action



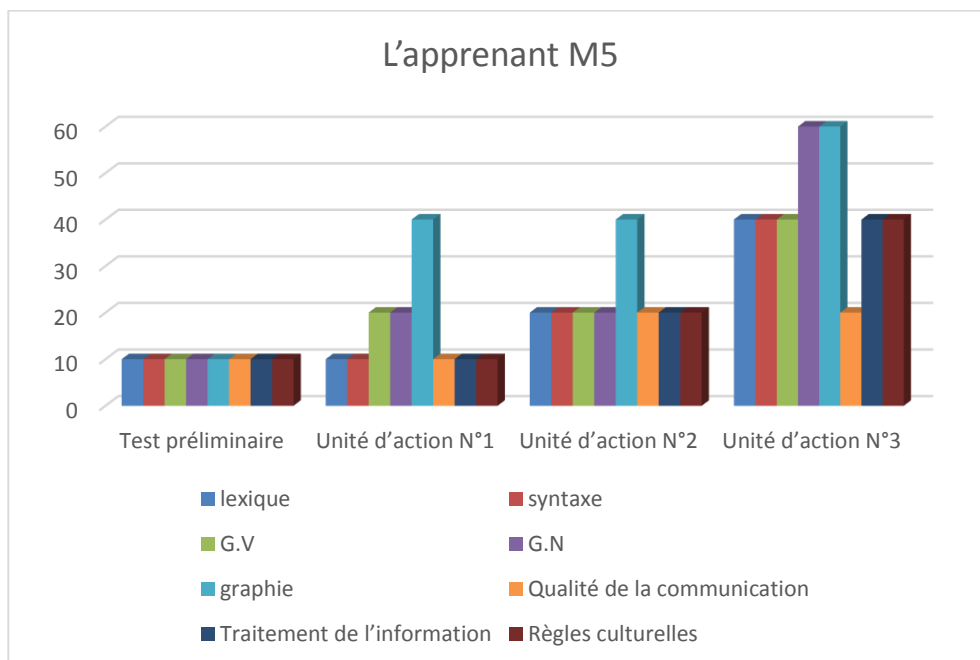
Graphique N° 34 : Les niveaux de l'apprenant M2 du test préliminaire à la troisième unité d'action



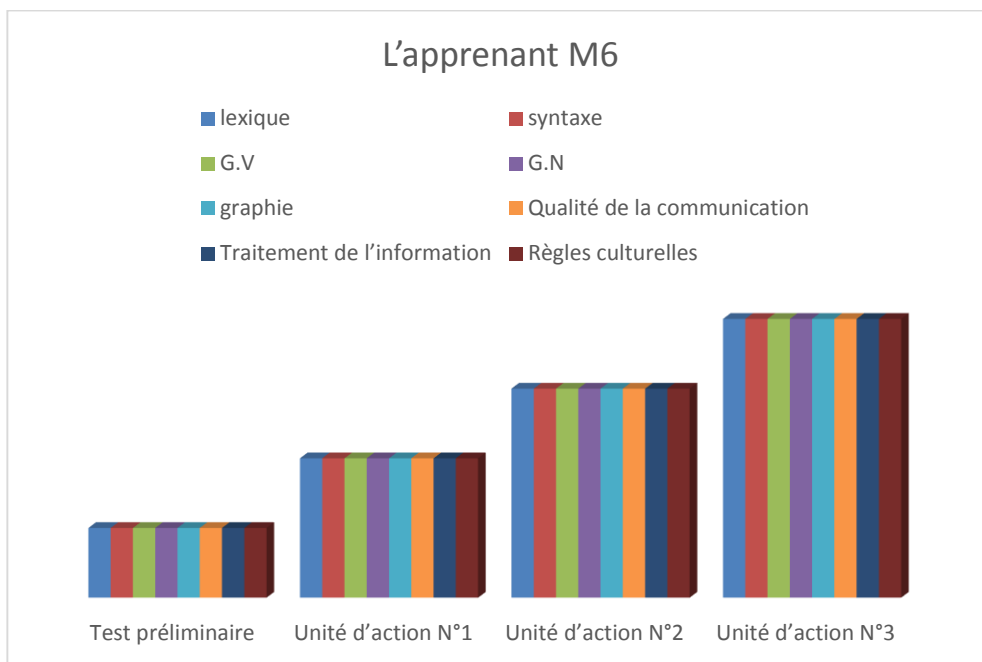
Graphique N° 35 : Les niveaux de l'apprenant M3 du test préliminaire à la troisième unité d'action



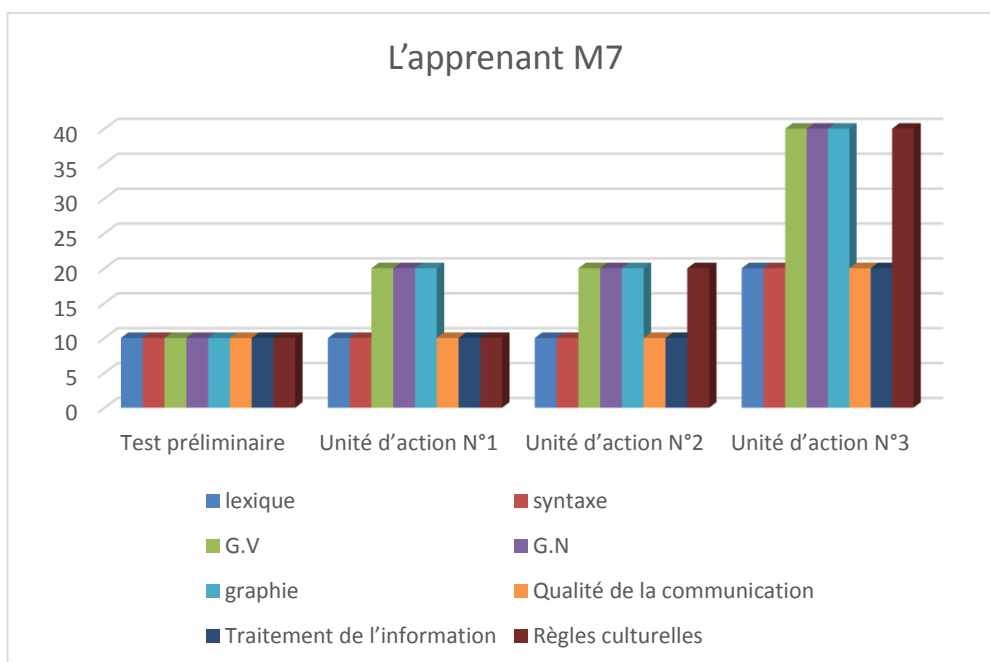
Graphique N° 36 : Les niveaux de l'apprenant M4 du test préliminaire à la troisième unité d'action



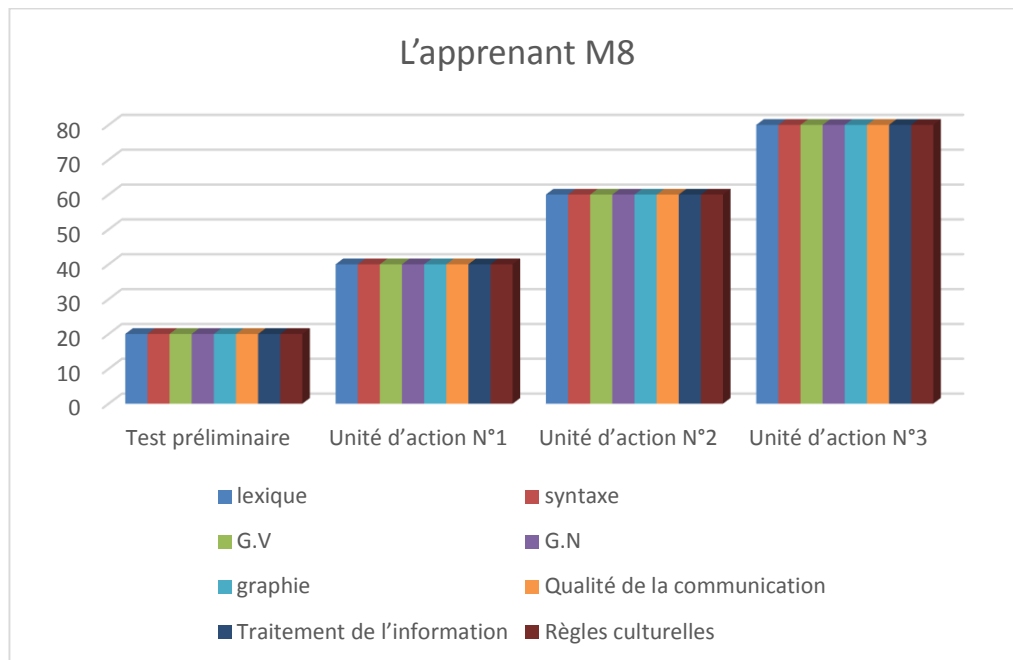
Graphique N° 37 : Les niveaux de l'apprenant M5 du test préliminaire à la troisième unité d'action



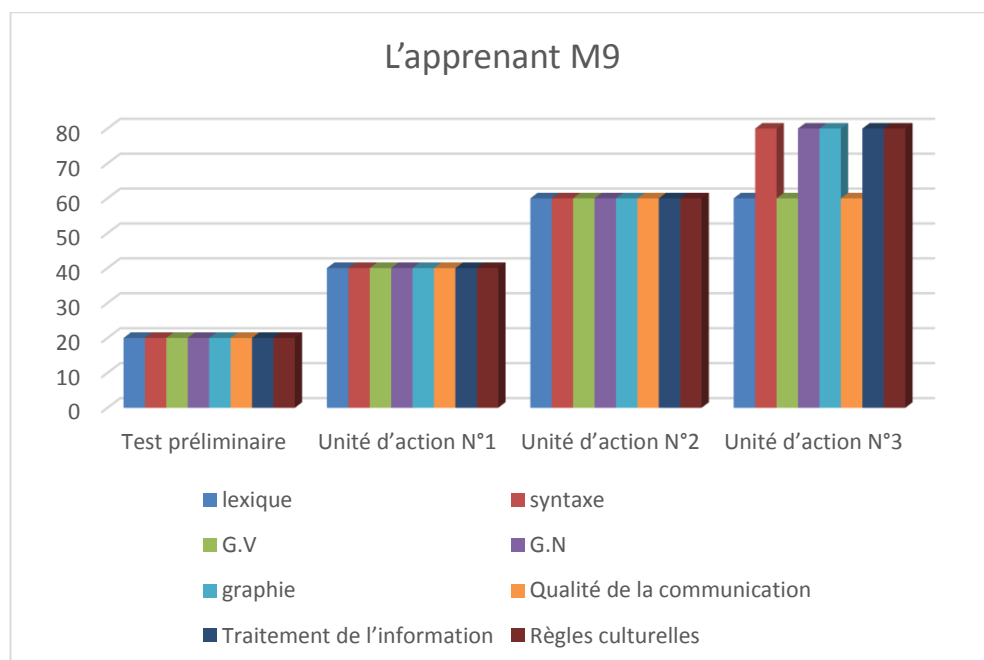
Graphique N° 38 : Les niveaux de l'apprenant M6 du test préliminaire à la troisième unité d'action



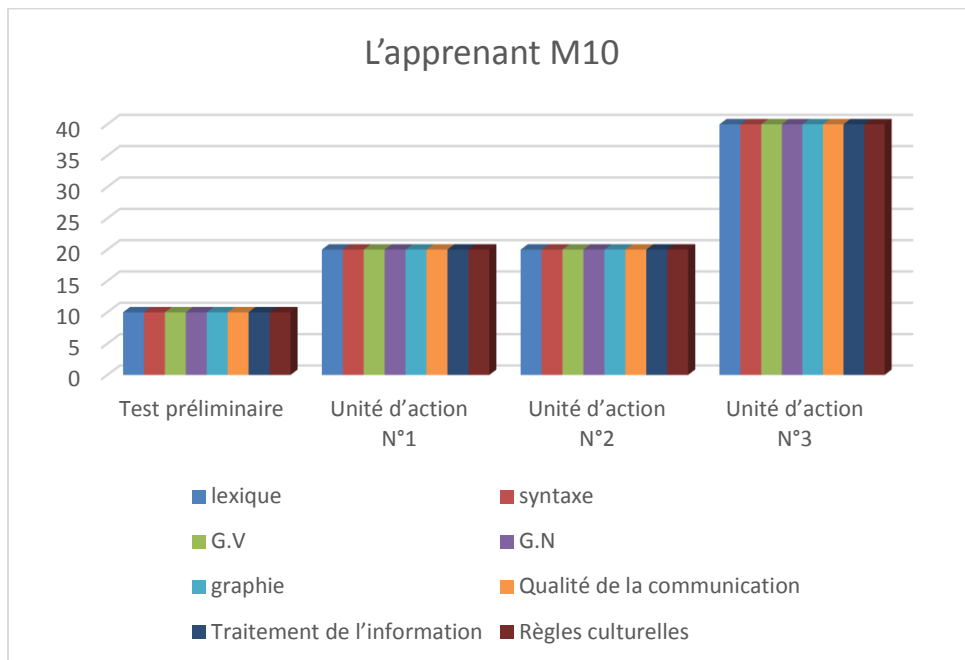
Graphique N° 39 : Les niveaux de l'apprenant M7 du test préliminaire à la troisième unité d'action



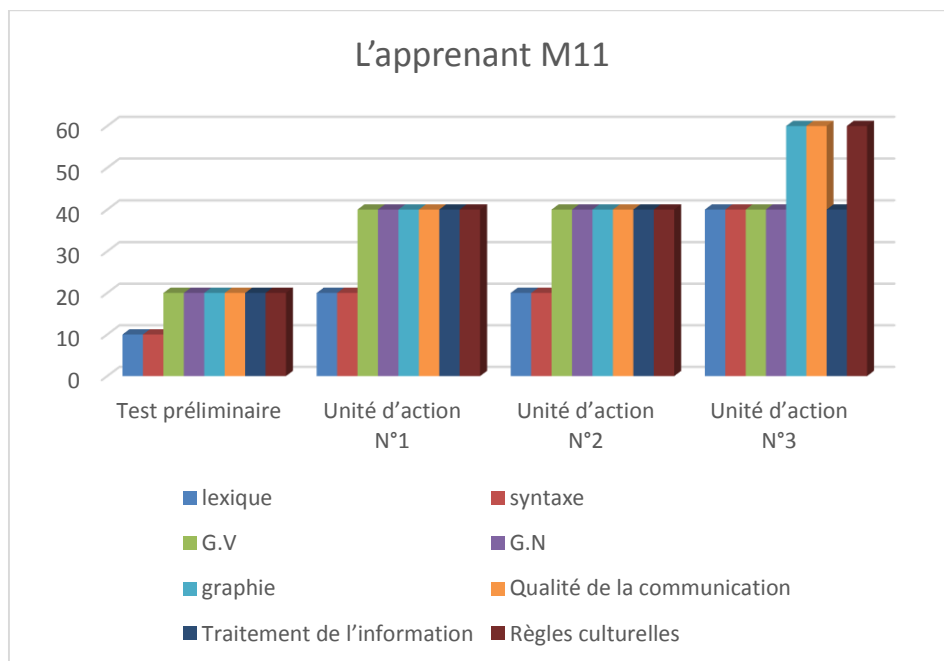
Graphique N° 40 : Les niveaux de l'apprenant M8 du test préliminaire à la troisième unité d'action



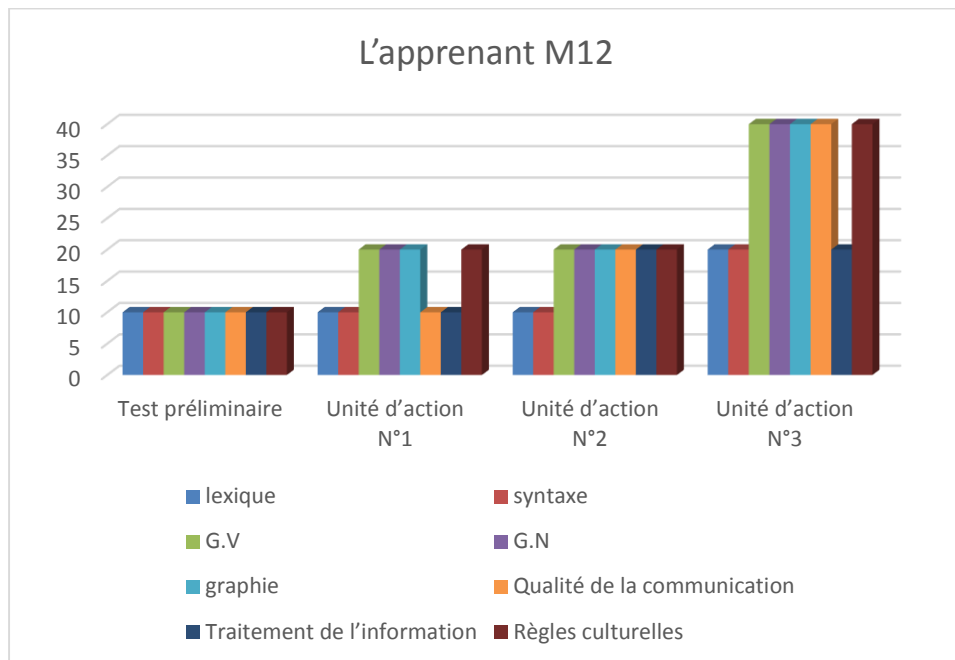
Graphique N° 41 : Les niveaux de l'apprenant M9 du test préliminaire à la troisième unité d'action



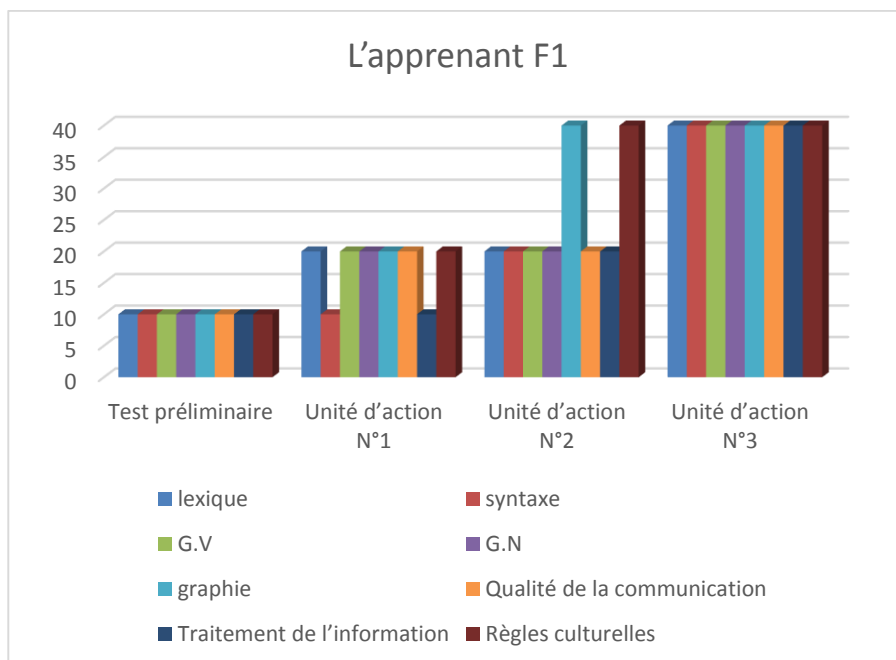
Graphique N° 42 : Les niveaux de l'apprenant M10 du test préliminaire à la troisième unité d'action



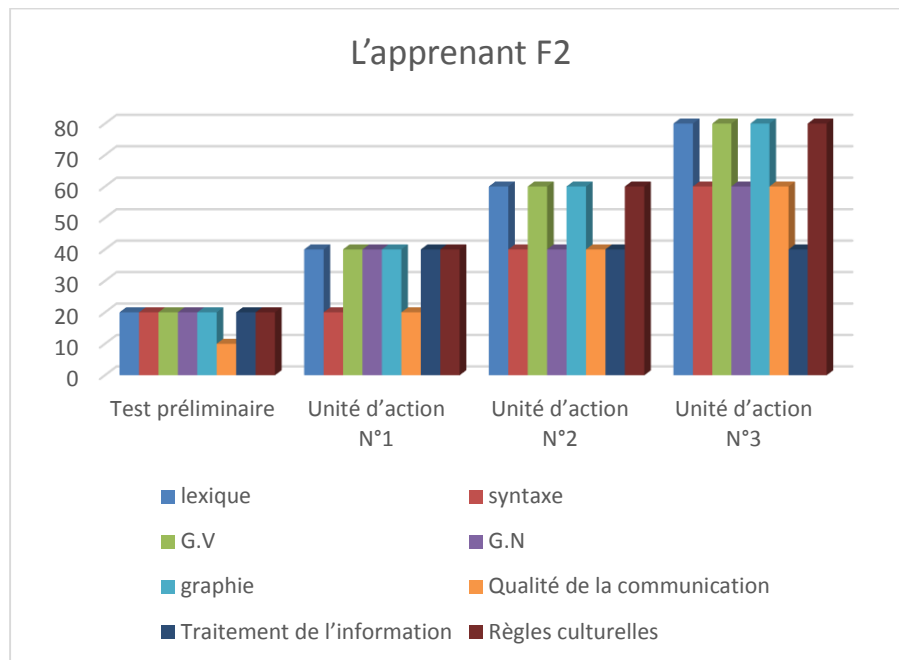
Graphique N° 43 : Les niveaux de l'apprenant M11 du test préliminaire à la troisième unité d'action



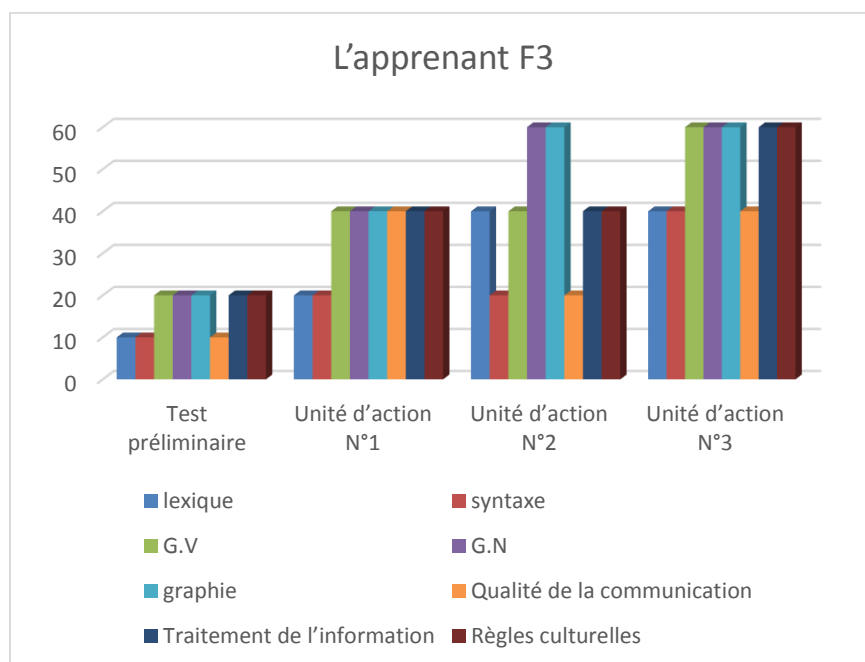
Graphique N° 44 : Les niveaux de l'apprenant M12 du test préliminaire à la troisième unité d'action



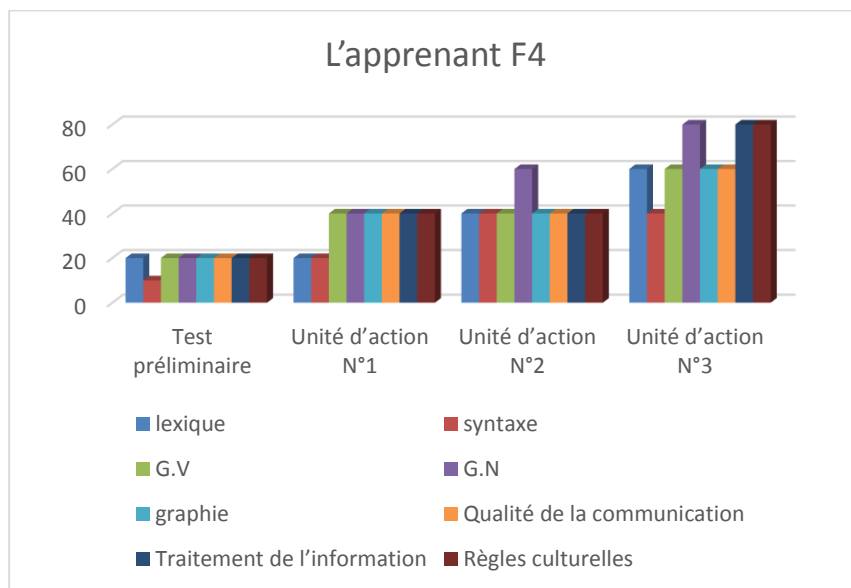
Graphique N°45 : Les niveaux de l'apprenant F1 du test préliminaire à la troisième unité d'action



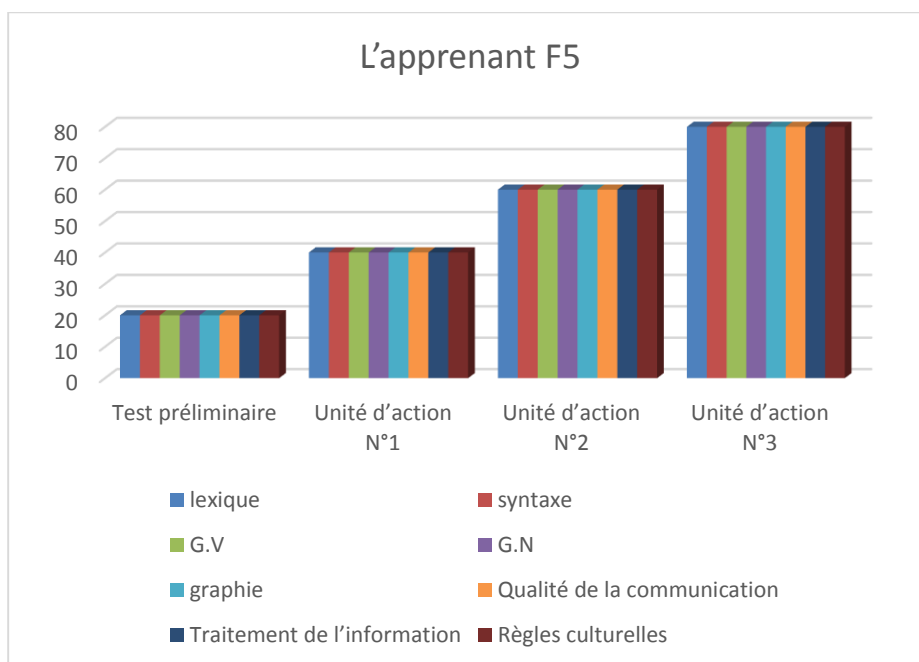
Graphique N° 46 : Les niveaux de l'apprenant F2 du test préliminaire à la troisième unité d'action



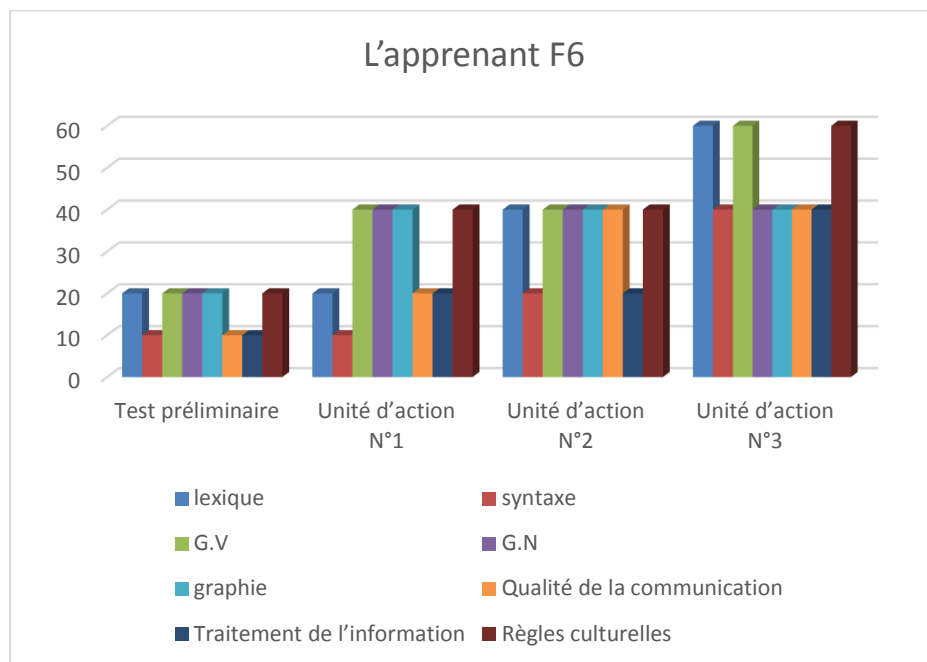
Graphique N° 47 : Les niveaux de l'apprenant F3 du test préliminaire à la troisième unité d'action



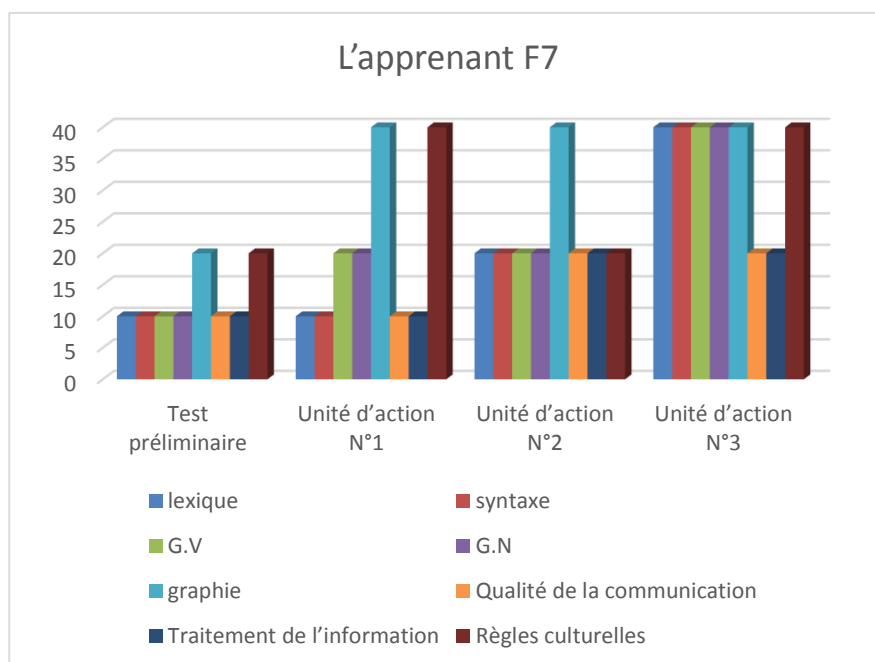
Graphique N° 48 : Les niveaux de l'apprenant F4 du test préliminaire à la troisième unité d'action



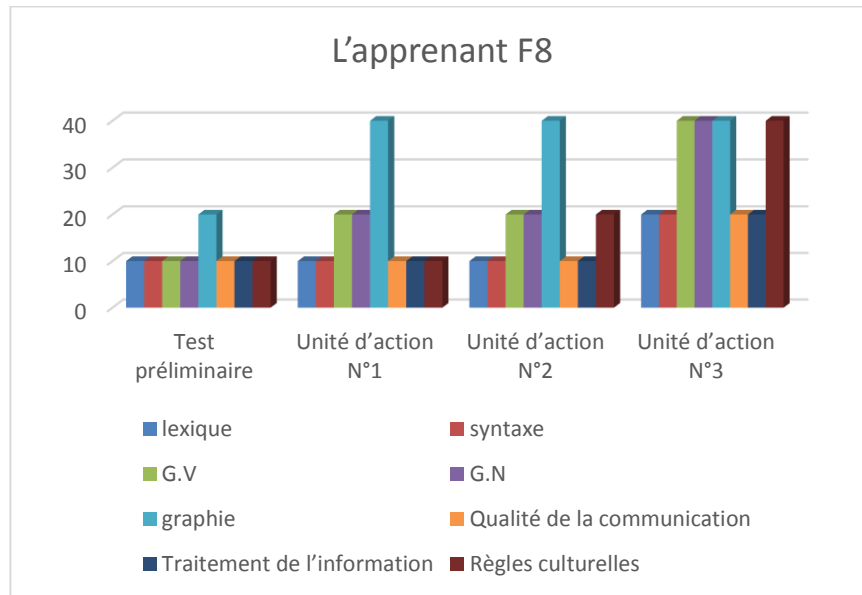
Graphique N° 49 : Les niveaux de l'apprenant F5 du test préliminaire à la troisième unité d'action



Graphique N° 50 : Les niveaux de l'apprenant F6 du test préliminaire à la troisième unité d'action



Graphique N° 51 : Les niveaux de l'apprenant F7 du test préliminaire à la troisième unité d'action



Graphique N° 52 : Les niveaux de l'apprenant F8 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Comme nous l'avons vu, les résultats de chacun des apprenants se sont améliorés. Pour certains, cette hausse demeure minime par rapport à leur niveau initial comme c'est le cas des apprenants M1, M7, F2, M10, M11, M12, F7, F8. En revanche, pour le reste des apprenants cette hausse se fait nettement plus ressentir.

L'apprenant M1 est resté au même niveau (A1-) mais, ses résultats détaillés montrent une hausse au niveau du lexique (il a eu le niveau A1 à la troisième unité d'action), du groupe verbal (il a eu le niveau A1 à la deuxième unité d'action et le niveau A1+ dans la troisième), du groupe nominal (il a eu le A1 dans la première unité d'action et il est resté au même niveau à la deuxième et à la troisième unité d'action), la graphie (il a eu le A1 dans la première unité d'action et il est resté au même niveau à la deuxième et à la troisième unité d'action), la qualité de la communication (il a eu le niveau

A1 à la troisième unité d'action) et les règles culturelles (il a eu le niveau A1 à la deuxième unité d'action et le A1+ à la troisième unité d'action).

Donc, nous constatons qu'il y a une amélioration dans les résultats des apprenants. Leurs niveaux, à la fin des trois unités d'action, le confirment en effet. D'autant plus qu'ils varient entre A1, A1+, A2 et A2+. Certes, il n'est peut-être pas question d'une différence flagrante, manifeste dans les résultats des apprenants mais il serait quand même faux d'ignorer l'efficacité de la démarche communic'actionnelle. Elle a permis l'installation de la compétence communic'actionnelle (la compétence d'utiliser la langue (à l'oral ou à l'écrit) convenablement au service de l'action par le biais des stratégies communic'actionnelles.

Certes au début de cette recherche-action, il nous a semblé difficile de susciter l'intérêt des apprenants parce qu'ils étaient peut-être passifs et désintéressés. Malgré les tentatives de changement et de refonte du système éducatif, l'école algérienne est restée traditionnelle. Un enseignant qui détient le savoir et un apprenant passif, qui se contente d'écouter attentivement, reçoit le savoir et le réutilise en fonction des consignes pour avoir une bonne note à l'examen. Alors, nous avons essayé de varier les activités en classe afin d'éviter la lassitude. Nous avons en effet essayé de les motiver, de les faire bouger et parler, de confectionner, de jouer, de dessiner, etc.

L'unité d'action a permis à l'apprenant de prendre connaissance de la tâche à accomplir et les activités langagières qui se rattachent à la mission. Elle lui a permis également comprendre la raison et l'enjeu d'un tel besoin de réactiver et exploiter ce qu'il venait d'apprendre. C'est la représentation de la situation (la représentation que l'apprenant a de la situation où il agit) qui le met en action et lui permet de choisir les actions adéquates à la réalisation de la tâche, et donc, atteindre l'objectif non langagier défini au départ.

Après avoir compris l'objectif de son apprentissage, l'apprenant repère ses besoins et fait le tri entre ces ressources antérieures.

La mission à accomplir est toujours accompagnée de contraintes (l'action sociale est toujours accompagnée de contraintes : le temps, la distance, le manque de moyens, etc.) qui permettent à l'apprenant et l'oblige à faire des choix parmi ses ressources déjà acquises et ses fraîches connaissances à peine vues durant l'unité d'action, celles les plus pertinentes à l'atteinte de l'objectif. A travers cette démarche d'apprentissage-usage, l'apprenant est amené à construire de nouvelles connaissances et s'approprier des compétences, et ce, en allant d'un niveau initial de la compétence pour atteindre le niveau suivant, selon les niveaux définis dans les descripteurs proposés par le CECRL.

Suivre le processus de la rédaction, est devenu une habitude chez les apprenants de cette classe. Dans leurs travaux solidaires ou solitaires, avant la rédaction, ils s'organisent et planifient leurs écrits, les révisent et les réécrivent.

Tout au long de notre expérimentation, nous avons veillé à la motivation des apprenants, en choisissant des thèmes, des activités et des textes qui permettent de susciter leur intérêt et leur curiosité. Nous avons valorisé tous les efforts des apprenants en leurs distribuant des diplômes pour récompenser ce qu'ils ont pu faire, réaliser, confectionner, etc.

La démarche communic'ationnelle elle-même est motivante car elle donne du sens à l'apprentissage. De plus, c'est grâce aux tâches complexes proposées lors des unités d'action que nous avons pu gérer facilement la différenciation en classe.

Les apprenants ont pu développer des stratégies communic' actionnelles permettant de réaliser les différentes missions proposées : en leur proposant la mission, les contraintes, les activités langagières :

- Au début de l'unité d'action, ils commencent de planifier leur apprentissage, ils prennent conscience de ce qu'ils doivent apprendre pour le bon accomplissement de la tâche.
- Pendant l'unité d'action, ils construisent leur apprentissage au fur et à mesure de l'accomplissement de la tâche.
- A la fin de l'unité d'action (et même pendant l'unité d'action car ils peuvent commencer la rédaction au début de l'unité d'action), ils mobilisent ce qu'ils ont acquis adéquatement pour accomplir la mission. Ce sont les stratégies communic' actionnelles qu'ils ont appropriées qui leur assurent non seulement, un meilleur accomplissement de la tâche mais aussi une meilleure rédaction. Ils agissent grâce à leurs productions qui sont elles-mêmes des stratégies au service d'un objectif non-langagier.

Le mode évaluatif proposé par l'auteure de cette approche est en parfaite adéquation avec la démarche apprentissage/usage de la langue. En élaborant deux grilles : linguistique et pragmatique nous avons pu non seulement contrôler le taux de l'acquisition des savoirs et des capacités, mais aussi nous avons pu évaluer la compétence communic' actionnelle des apprenants. L'évaluation de la compétence communic' actionnelle donne du sens à l'apprentissage, lorsque l'apprenant est impliqué dans son apprentissage, il aura une idée sur son niveau de compétence et sur ce qui lui reste pour arriver à un niveau plus élevé.

L'évaluation elle-même a permis de motiver les apprenants et de leur donner envie à apprendre non pas pour avoir une bonne note mais pour atteindre un niveau de compétence plus supérieur. Grâce à sa logique positive (les indicateurs de performance indiqués dans la grille d'évaluation), elle

leur permet d'être conscient de ce qu'ils savent et ce qu'ils savent faire (même s'ils ne savent pas beaucoup faire) et qu'il leur manque d'autres choses à apprendre pour atteindre un niveau supérieur.

Nous pensons qu'il serait faux d'affirmer avec vigueur, à partir de cette expérimentation faite avec une classe de vingt apprenants que la démarche communic'actionnelle est la solution pour améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, parce que s'il s'agissait d'une classe de quarante apprenants, elle pourrait donner d'autres résultats, mais nous pouvons pas ignorer le développement des stratégies, l'intérêt et la vivacité des apprenants lors des unités d'action. Ces derniers attendent impatiemment la nouvelle mission, réfléchissent, essayent, cherchent, co-agissent, s'entraident, s'autoévaluent afin de l'accomplir.

Conclusion générale

Rappel de l'objectif de la recherche

En nous engageant dans le présent travail, nous étions prises par l'élan et la motivation d'une professeure du FLE qui s'est posée des questionnements au sujet du rapport à l'écrit des enseignants et son impact sur le développement de la compétence scripturale des apprenants. Ceci nous a amené à l'analyser et le décrire afin de proposer des pistes d'intervention avant, pendant et après l'activité de l'écriture.

En poursuivant notre questionnement didactique, nous avons ensuite tenté de proposer la perspective communic'actionnelle qui peut favoriser le développement de la compétence scripturale des apprenants de la première année au collège.

A la préparation des unités d'action exploitées dans ce travail, nous avons veillé qu'elles fournissent des situations d'apprentissage-usage, en proposant des missions qui favorise l'implication de l'apprenant et qui le mènent non seulement, à réfléchir quand et comment il mobilise ses pré-requis adéquatement afin d'accomplir la mission, mais aussi à avoir envie d'apprendre. Ces situations permettent une meilleure mobilisation des ressources et des stratégies appropriées.

Nous avons consacré la première partie à l'historique et à l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ainsi que les différents concepts et notions inspirés du CECRL. En parlant des différentes relectures de cet outil, nous avons parlé de la perspective co-actionnelle et de la perspective communic'actionnelle qui proposent un passage de la théorie proposée dans le CECRL à une pratique sur le terrain, en classe de langues.

Ensuite, nous avons parlé de l'écrit en général et de l'écriture en particulier, notamment de son enseignement/apprentissage, sa relation avec la

lecture, des stratégies favorisant son apprentissage et de la compétence scripturale et son développement. Nous avons cerné les enjeux que recouvrait une possible pratique de l'approche communic'actionnelle en classe du FLE, et ce, afin de répondre à nos questions de recherche :

1. L'appropriation de l'écriture aurait-elle vraiment lieu si l'approche adoptée en classe met l'action en situation d'apprentissage-usage ?
2. Dans cette perspective communic'actionnelle, quelles stratégies permettraient le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant ?
3. Comment l'appropriation de la compétence communic'actionnelle pourrait-il favoriser et soutenir l'appropriation d'autres compétences ?
4. Etant donné que le rapport à l'écrit se transpose de l'enseignant à l'apprenant et pourrait être un levier ou un frein pour le développement de la compétence scripturale, quel rapport à l'écrit ont les enseignants du FLE au collège ?

Principaux résultats

L'approche communic'actionnelle : une démarche motivante pour le développement de la compétence scripturale

Cette approche est une démarche motivante permettant un apprentissage-usage des connaissances lors de l'écriture. Cette situation d'apprentissage-usage fournie dans les unités d'action a, en effet, un rôle primordiale dans la construction et l'appropriation de la compétence communic'actionnelle - ou la capacité d'utiliser la langue de manière adéquate au service de l'action par le biais des stratégies. Cette compétence a permis de soutenir le développement de la compétence scripturale des apprenants qui ont eu envie

d'écrire, en mobilisant leurs ressources acquises et en apprenant d'autres nouvelles pour accomplir les différentes missions. Par ailleurs, nous avons remarqué que l'implication des apprenants leur a donné du sens à leur apprentissage, de développer des stratégies et de pratiquer un contrôle sur les ressources appropriées.

En classe, les apprenants étaient des acteurs de leur apprentissage, ils étaient motivé, intéressés et attentifs. Ces derniers ont développé des attitudes : la recherche, la réflexion, le contrôle, la planification et le tri des connaissances acquises : se sont les stratégies communic'actionnelles qui favorisent le développement des différentes compétences. En effet, cette perspective nous a permis d'appréhender le développement de la compétence scripturale en saisissant comment les apprenants se comportent, gèrent, trient, choisissent, essayent, cherchent, ont envie d'apprendre afin d'accomplir les différentes missions proposées.

Les unités d'action que nous avons administrées selon la démarche évoquée dans notre recherche ont permis aux apprenants de mobiliser de manière adéquate les ressources qu'ils possèdent et les ressources externes et en développe de nouvelles ou modifie d'autres anciennes. Le développement des stratégies est un appui indispensable au développement des différentes compétences en langue étrangère.

De la théorie à la pratique, cette perspective a prouvé ses effets positifs sur l'apprentissage et l'usage réflexif des connaissances et sur l'appropriation des différentes compétences, son aspect motivationnel et ses situations d'apprentissage-usage assurées par les différentes tâches d'apprentissage et les tâches d'usage. Le développement des stratégies communic'actionnelles (les stratégies de l'écriture, les stratégies métacognitives, cognitives, actionnelles...) est au cœur de cette perspective, ceci afin que les apprenants aient une meilleure connaissance de leur propre processus d'apprentissage (conseil

de l'Europe, 2001 : 109-119), un meilleur tri et un meilleur choix des ressources et une réflexion sur la manière de l'accomplissement de la tâche (l'usage adéquat de la langue pour agir). Notre recherche nous a permis non seulement de valider l'hypothèse de l'existence de la compétence communic'ationnelle et que son appropriation favorise l'appropriation d'autres compétences, mais aussi l'existence des stratégies communic'ationnelles qui permettent aux apprenants d'avoir un retour réflexif sur les ressources appropriées, de faire le choix et de combler leurs insuffisances.

Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier pour le développement de la compétence scripturale

Les principaux résultats issus de l'analyse des données recueillies, en fonction des quatre dimensions (affective, praxéologique, conceptuelle et axéologique) à l'aide du questionnaire que nous avons administré auprès des enseignants, montrent que malgré que la majorité des enseignants participants à l'enquête affirment l'importance de l'écriture et de la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE et ils affirment leur rôle dans la construction de la compétence scripturale des apprenants.

Les résultats du questionnaire nous ont permis de connaître les représentations des enseignants à l'égard de l'activité de l'écriture et de décrire leur rapport à l'écrit. Les représentations des enseignants ont un lien avec les pratiques professionnelles car, elles peuvent influencer la réussite des apprenants et la qualité des interventions proposées en classe. En ce qui concerne les interventions et les pratiques enseignantes proposées par les enseignants participants à notre enquête pour accompagner les apprenants ayant des difficultés en lecture et en écriture sont insuffisantes. Les enseignants du FLE au collège, même s'ils reconnaissent, théoriquement, l'importance de la lecture et de l'écriture mais devant la réalité de la classe, ils se sentent impuissants : la plus part des apprenants ont des difficultés en lecture et en écriture, un

programme chargé à achever et le nombre des apprenants par classe, etc. Malgré que la majorité d'entre eux affirment qu'il n'est pas trop tard pour apprendre à lire et à écrire au moyen, qu'ils jouent un rôle dans le développement des deux compétences en générale et le développement de la compétence scripturale en particulier et qu'ils doivent consacrer des phases rédactionnelles dans tous les cours, mais leurs propositions ont penché uniquement, vers l'appropriation de la compétence linguistique.

De plus, les pratiques d'accompagnement, choisies par les enseignants, durant les trois étapes de l'écriture s'avèrent insuffisantes pour soutenir le développement de la compétence scripturale des apprenants. On ne peut pas négliger l'importance de enseignement/ apprentissage de l'orthographe, la ponctuation, la grammaire et le vocabulaire mais à condition qu'il accompagne celui de l'écriture ou de l'oral (un apprentissage/usage). L'accompagnement des différentes étapes de l'écriture (le processus) est indispensable pour une meilleure qualité du produit final.

L'enseignant doit accorder une grande importance à l'évaluation, de ce fait, il doit lire les écrits des apprenants et identifier une typologie des erreurs, ces dernières représentent un point de départ à l'enseignement de l'orthographe, de la ponctuation, de la grammaire et du vocabulaire, etc.

En effet, Il faut placer l'écrit au centre des apprentissages en classe et sensibiliser les enseignants à l'importance de leur d'accompagnement des deux compétences : lire et écrire. L'enseignant doit comprendre son rapport à l'écrit pour qu'il puisse comprendre celui des apprenants et cela permet un meilleur accompagnement du processus d'écriture. De plus la motivation, un facteur qui est dédaigné dans nos écoles, est un moteur de l'apprentissage. Il faut motiver les apprenants leur donner envie d'apprendre.

Nous pouvons retenir qu'il faut tenir compte de la spécificité du contexte d'enseignement d'accueil, des ressources matérielles ainsi que les attentes et les besoins des apprenants impliqués et le rapport à la langue et à l'écrit des enseignants et celui des apprenants. De même, les réformes actuelles avec toutes les innovations qu'elles apportent, ne doivent pas s'intéresser uniquement à l'appropriation des compétences et négliger l'acquisition des connaissances ainsi qu'elles doivent tenir compte de la différence qui existe entre un transfert et une mobilisation, entre un contrôle et une évaluation.

A notre avis la solution n'est pas seulement d'adopter de nouvelles réformes et les imposer en tant que le remède magique qui va tout changer et résoudre, mais il vaut mieux choisir l'approche qui va être la plus adaptée aux apprenants et au contexte d'enseignement/apprentissage, aux ressources matérielles disponibles et assurer une bonne formation didactique de l'enseignant. Sur ce sujet, Christian PUREN (2011) a parlé des deux paradigmes : le paradigme de l'optimisation c'est-à-dire on doit rechercher les conditions les plus favorables afin d'obtenir un meilleur rendement et un paradigme de l'adaptation où on doit choisir entre les pratiques et les procédés existants, ceux qui seront les plus efficaces et adéquats avec la configuration : apprenant-environnement-dispositif. De plus, l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage doivent être en parfaite adéquation pour un meilleur rendement.

Limites et prolongements

Il serait intéressant de poursuivre cette étude par :

- L'analyse des productions écrites des apprenants pour connaître les typologies des erreurs commises et leurs origines (culturelles, liées à la langue maternelle, difficultés à la mémorisa-

tion, du lexique, méconnaissance de la grammaire et de l'orthographe, insuffisance des pratiques de la production écrite en classe et en dehors la classe, le rapport à l'écrit, etc.).

- L'analyse du rapport à l'écrit et les représentations de l'écriture des apprenants à l'aide d'un questionnaire et une entrevue.
- Administrer un questionnaire de motivation auprès des apprenants afin de mieux savoir leur degré de satisfaction et de motivation après la mise en application de cette nouvelle perspective.

Les obstacles rencontrés

A la réalisation de ce travail, nous avons rencontré les obstacles suivants :

- L'insuffisance d'ouvrages sur la nouvelle perspective évoquée dans cette thèse.
- Le manque des moyens dans le collège où nous avons fait notre recherche-action.
- Il nous était difficile d'appliquer le mode évaluatif évoqué par le CE-CRL.
- Nous n'avons pas eu l'échantillon suffisant pour notre enquête parce que la majorité des enseignants ne veulent pas participer à l'enquête. De plus, il y en a quelques réponses contradictoires qui démontrent un désintérêt ou un manque de concentration des répondants (voir annexe N°6).

Enfin, l'erreur est une partie inévitable du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE en général et celui de l'écriture. Celle-ci est une activité qui se travaille, s'enseigne et se développe au fil du temps. Selon R. BURFIN (1991) :

« Il convient ici d'être persuadé qu'écrire n'a rien d'une activité mystérieuse, mais est simplement un moyen de communiquer avec des mots que nous comprenons, que nous lisons chaque jours, dont nous connaissons bien la physionomie »

Table des matières

Dédicace.....	3
Remerciement.....	4
Sommaire.....	6

Introduction générale.....	9
----------------------------	---

Première partie : Le projet de la recherche

Chapitre I : Parcours historique des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères

I.1. Parcours historique des méthodes de l'enseignement des langues étrangères	18
--	----

I.1.1. La méthodologie traditionnelle.....	18
I.1.2. La méthodologie naturelle	18
I.1.3. La méthode directe.....	19
I.1.4. La méthode active.....	20
I.1.5. La méthodologie audio-orale.....	21
I.1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	21
I.1.7. L'approche communicative.....	22
I.1.7.1. L'approche notionnelle-fonctionnelle.....	22
I.1.7.2. L'approche communicative	23
I.1.7.3. L'approche actionnelle.....	23
I.1.7.4. Les principes fondamentaux de l'AC.....	24

I.2. Les tendances actuelles dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.....	26
---	----

I.2.1. L'approche par compétence.....	26
I.2.1.1. Qu'est-ce que la compétence ?.....	27
I.2.1.2. L'APC dans la réforme du système éducatif en Algérie, une volonté réelle de changement ou une quête de civisme ?.....	29
I.2.1.3. Les limites de l'APC.....	32
I.2.2. La perspective actionnelle.....	32
I.2.3. Qu'est-ce que le CECRL ?.....	36

1.2.4. Et Le socle commun de connaissances et de compétences ?.....	36
1.3. De l'approche communicative à l'approche actionnelle, une Continuité ou une rupture ?.....	37
1.4. Quelle est la différence entre la PA et l'APC ?.....	41
1.5. Les concepts clés de l'approche actionnelle.....	43
1.5.1. L'action.....	43
1.5.2. La tâche.....	43
5.2.1. La tâche de pré-communication pédagogique.....	44
1.5.2.2. La tâche de communication.....	44
1.5.2.3. La tâche proche de vie réelle.....	44
1.6. Quelles sont les critères de la tâche actionnelle ?.....	46
1.7. Qu'est-ce que la compétence selon le CECRL?.....	47
1.8. La tâche complexe en classe des langues.....	51
1.8.1. La tâche complexe	51
1.8.2. Construire et proposer une tâche complexe.....	54
1.8.3. La tâche complexe la différenciation.....	55
1.8.4. La tâche complexe et les degrés de la compétence.....	57
1.8.4.1. La compétence élémentaire (habilité).....	57
1.8.4.2. La compétence du second degré.....	57
1.8.4.3. La compétence complexe.....	57
1.8.5. La tâche complexe et les tâches simples.....	58
1.8.6. Evaluer la tâche complexe, comment ?.....	59
1.9. La tâche ou la situation-problème.....	60
1.10. Evaluer selon le CECRL.....	61

1.10.1. Les critères de l'évaluation.....	61
1.10.2. Les types d'évaluation.....	63
1.10.2.1. Evaluation formative et évaluation sommative.....	64
1.10.2.2. L'évaluation normative et l'évaluation critériée.....	65
1.10.2.3. L'évaluation directe et l'évaluation indirecte.....	65
1.10.2.4. L'évaluation holistique et l'évaluation analytique.....	66
1.10.2.5. L'évaluation sans examen.....	67
1.10.2.6. L'auto-évaluation et la Co-évaluation.....	67
1.10.2.6. L'évaluation du savoir / L'évaluation de la capacité.....	68
1.10.3. Comment évaluer la compétence, la capacité et la performance ?.....	69
1.10.3.1. Evaluer la compétence communicative.....	69
1.10.3.2. Et l'action ?.....	71
1.10.4. L'évaluation de la production et la compréhension.....	72
1.10.4.1. L'évaluation de la production.....	72
1.10.4.2. L'évaluation de la compréhension.....	73
1.11. L'évaluation par compétence, la notation et les alternatives à la note.....	74
1.12. Les compétences à installer dans une perspective actionnelle.....	76
1.12.1. La compétence actionnelle.....	76
1.12.2. La compétence stratégique.....	78
1.12.3. La compétence informationnelle.....	79
1.12.4. La compétence citoyenne.....	79
1.13. Le transfert des connaissances et des compétences - les compétences transversales (transférables).....	81
1.13.1. Le transfert dans l'activité pédagogique.....	81

I.13.2.Contextualisation-décontextualisation-recontextualisation.....83

I.13.3.Le transfert et la métacognition.....84

 I.13.3.1.Les métaconnaissances ou les connaissances cognitives.....85

 I.13.3.2.Les compétences métacognitives (le contrôle).....86

I.13.4.Le transfert et la compétence langagière.....87

Chapitre II : Les nouvelles lectures du CECRL et les démarches opérationnelles de son approche actionnelle

II.1.Les nouvelles lectures du CECRL.....89

II.2.Des actions, des co-actions ou des communic-actions ?.....90

II.3.De la PA à la naissance d'une approche co-actionnelle.....94

 II.3.1.La tâche selon une approche co-actionnelle.....94

 II.3.1.1.Historique de la tâche sociale.....95

 II.3.1.2.L'agir d'usage et l'agir d'apprentissage (tâche d'apprentissage et action sociale).....98

 II.3.2.La compétence culturelle : un passage co-actionnel de l'interculturalité à la co-culturalité.....99

II.4.L'approche communic'actionnelle.....101

 II.4.1.Les sciences de la conception ou la démarche de l'investigation : vers une nouvelle base théorique à l'actionnel.....102

 II.4.2.La DI et le constructivisme : de la connaissance de l'objet à la construction de la connaissance.....103

II.4.2.1.L'adaptation - l'assimilation - l'accommodation.....	104
II.4.2.1.1.L'assimilation.....	104
II.4.2.1.2.L'accommodation.....	105
II.4.2.1.3.L'équilibration	105
II.4.3.Le cognitivisme.....	105
II.4.4.Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant.....	106
II.5.Les stratégies de l'apprentissage.....	107
II.5.1.La typologie d'Oxford.....	110
II.5.2.La typologie d'O'Malley et Chamot (1990).....	110
II.5.3.La typologie de Rubin.....	111
II.5.4.Les stratégies de l'apprenant dans une perspective actionnelle : des stratégies actionnelles.....	114
II.6.Le projet actionnel selon Claire BOURGUIGNON.....	116
II.6.1.L'apprentissage-usage selon la logique communic'actionnelle.....	119
II.6.2.Comment mettre l'apprenant-usager en action : en situation d'apprentissage-usage ?.....	120
II.6.3. Qu'est-ce qu'une unité d'action ?.....	120
II.6.3.1.Une unité d'action : quel objectif ?.....	122
II.6.3.2.La tâche et l'action dans une unité d'action.....	124
II.6.3.3.La construction d'unité d'action : comment ?...125	
II.7.La tâche et l'action : une source de motivation.....	127
II.7.1.Qu'est que la motivation ?.....	127
II.7.2.La motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.....	128
II.8.Stratégies – tâche – action ?.....	129
II.9.Evaluer par compétence, selon la logique communic'actionnelle.....	130

II.9.1. Le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence.....	130
II.9.2. L'objectif de l'évaluation selon la démarche communic'actionnelle.....	137
II.9.3. Comment élaborer une grille d'évaluation selon la logique communic'actionnelle ?.....	138

II.10. Les groupes de niveaux de compétence.....140

II.10.1. Les groupes de compétence et les niveaux de compétence.....	140
--	-----

Chapitre III : La compétence scripturale : Ecrire selon la démarche communic'actionnelle

III.1. Qu'est que l'écrit ?.....	143
III.2. Qu'est-ce que l'écriture ?.....	143
III.3. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ?.....	145

III.3.1. La production écrite en langue étrangère	149
III.3.2. La littératie en langue étrangère.....	152

III.4. Le rapport à l'écrit.....154

III.4.1. Le rapport à l'écriture selon Barré-De Miniak.....	154
III.4.2. Le modèle du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser.....	155
III.4.3. Les dimensions du rapport à l'écrit selon Chartrand et Blaser.....	156

III.4.3.1. La dimension affective.....	156
III.4.3.2. La dimension conceptuelle.....	156
III.4.3.3. La dimension axiologique.....	156
III.4.3.4. La dimension praxéologique.....	157

III.5. L'impact du rapport à l'écrit et les représentations sur la production écrite.....158

III.6. La connaissance linguistique et le rapport à l'écriture.....159

III.7. Les modèles de la production écrite.....159

III.7.1.Le modèle de Sophie MOIRAND (1979).....	159
III.7.2.Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).....	160
III.7.3.Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	161
III.7.4.Le nouveau modèle de Hayes (1996).....	163
III.7.5.Le nouveau modèle de Baddeley (2000).....	165
III.8.Le rôle de la mémoire dans le processus de l'apprentissage.....	166
III.8.1.Qu'est-ce que la mémoire ?.....	166
III.8.2.Les niveaux de la mémoire.....	167
III.8.3.Les principaux types de la mémoire.....	168
III.8.3.1.La mémoire déclarative et la mémoire non déclarative.....	168
III.8.3.2.La mémoire lexicale et la mémoire sémantique (la mémoire verbale).....	168
III.8.3.3.La mémoire de travail.....	169
III.8.4.La MDT et l'écriture.....	170
III.8.5.Comment se développe la MDT ?.....	173
III.8.6.L'impact de la motivation sur la mémoire.....	177
III.9.La compétence scripturale.....	178
III.9.1.Les composantes de la compétence scripturale.....	180
III.9.1.1.Les savoirs.....	180
III.9.1.2.Les savoir-faire.....	181
III.9.1.3.La compétence textuelle.....	181
III.9.1.3.1.La cohérence textuelle et ses règles.....	182
III.9.1.3.2.La cohésion et ses marques.....	183
III.10.Ecrire selon la logique actionnelle.....	184
III.11.Une stratégie : c'est comment ?.....	189
III.11.1.Qu'est-ce qu'une stratégie selon le CECRL ?.....	189
III.11.2.Les caractéristiques des stratégies selon la logique communic'actionnelle.....	191
III.11.3.Dans une perspective communic'actionnelle, quelles stratégies pour le développement des compétences ?.....	192
III.12.Les stratégies communic'actionnelles.....	195

III.12.1. Les stratégies d'apprentissage (le savoir-apprendre).....	196
III.12.2. Les stratégies de communication (orale et écrite).....	198
III.12.3. Les stratégies de l'écriture.....	198
III.12.4. Les stratégies actionnelles.....	201
 III.13. Quel lien entre le développement des stratégies et le développement des compétences ?.....	 201
III.14. La compétence communic' actionnelle et l'appropriation scripturale : quel rapport ?.....	202

La deuxième partie : La recherche

Chapitre IV : Transposition de l'écrit : Quelles représenta- tions et quel impact ?

IV.1. Méthodologie	206
IV.1.1. Identification de l'enquête.....	206
IV.1.1.1. Le Type de Recherche.....	206
IV.1.1.2. L'échantillon enquêté.....	207
IV.1.2. Instruments de recueil de données.....	208
 IV.2. L'analyse du questionnaire.....	 210
IV.2.1. Les caractéristiques des participants à l'enquête.....	211
IV.2.2. L'écrit en général.....	216
IV.2.3. La dimension conceptuelle.....	228
IV.2.3.1. Les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit.....	228
IV.2.3.2. Les conceptions liées à l'écrit dans les autres le- çons.....	235
IV.2.3.3. Les conceptions liées aux difficultés liées à l'écrit chez les apprenants.....	239
IV.2.4. La dimension praxéologique.....	245

IV.2.4.1. Les genres de l'écrit demandés à lire aux apprenants.....	245
IV.2.4.2. Les genres d'écrits à produire demandés aux apprenants.....	252
IV.2.4.3. La préparation et la correction.....	260
IV.2.4.4. Les pratiques d'accompagnement à une activité d'écriture en classe.....	263
IV.2.4.5. Les apprenants en difficultés à l'écrit.....	272
IV.3. Interprétation et discussion des résultats de l'analyse....	276
IV.3.1. La dimension conceptuelle.....	276
IV.3.2. La dimension axiologique.....	278
IV.3.3. La dimension affective.....	278
IV.3.4. La dimension praxéologique.....	379
IV.3.5. Discussion des résultats.....	380
IV.3.6. Pistes d'intervention.....	382
Chapitre V : Méthodologie La démarche communic'actionnelle dans sa pratique en classe du FLE	
V.1. Identification de l'expérimentation	285
V.1.1.Choix du terrain d'étude et informateurs.....	285
V.1.2.Corpus de la recherche.....	286
V.1.3.Choix méthodologique.....	286
V.1.4.La description de l'expérimentation.....	287
V.2.Le déroulement de l'expérimentation.....	288
V.2.1.Le test préliminaire.....	288
V.2.1.1.Le déroulement du test préliminaire.....	289
V.2.1.1.1.Eveil de l'intérêt des apprenants.....	289
V.2.1.1.2.Niveau commun de compétence visé: niveau A1.....	290
V.2.1.1.3.La réception écrite.....	292
V.2.1.1.4.La réception orale.....	292
V.2.1.1.5.Production orale.....	293
V.2.1.1.6.Production écrite.....	293
V.2.1.1.7.Comment utiliser les grilles d'évaluation ?.....	293
V.2.1.1.8.Définir le niveau initial des apprenants.....	295
V.2.1.1.8.1.La réception écrite.....	295

V.2.1.1.8.2.Le niveau de la compétence en réception écrite.....	299
V.2.1.1.8.3.La réception orale.....	300
V.2.1.1.8.4.Le niveau de compétence en réception orale.....	303
V.2.1.1.8.5.La production orale.....	304
V.2.1.1.8.6.Le niveau de la compétence en production orale.....	312
V.2.1.1.8.7.La production écrite.....	313
V.2.1.1.8.8. Le niveau de compétence en production écrite.....	322
V.2.2.La première unité d'action.....	324
V.2.2.1.La réception écrite(1).....	326
V.2.2.1.1.Découvrir la fable et ses précurseurs.....	326
V.2.2.1.2. Se préparer à lire la fable « Le renard et la cigogne ».....	327
V.2.2.1.3.Lire la fable.....	327
V.2.2.1.3. Rédiger la situation initiale d'une fable en prose en s'appuyant sur une séquentielle d'images.....	328
V.2.2.2. La réception écrite(2).....	329
V.2.2.2.3.Lire la fable et extraire les informations essentielles à l'action.....	329
V.2.2.2.4.Raconter la suite de la fable.....	330
V.2.2.3.La réception orale	331
V.2.2.3.1.Ecouter la fable.....	331
V.2.2.3.2.Choisir une fable et réaliser des masques de déguisement.....	332
V.2.2.3.3.Rédiger les saynètes.....	332
V.2.2.4.La Production et interaction orale.....	333
V.2.2.4.1. Se préparer à jouer la saynète.....	333
V.2.2.4.1. Jouer la saynète.....	333
V.2.2.5.La Production écrite.....	334
V.2.2.5.1. Se préparer à la rédaction de la fable.....	335
V.2.2.5.2.Choisir une morale et suivre les étapes pour rédiger une fable.....	335
V.2.2.5.3.Planifier son texte.....	335
V.2.2.5.4.Rédiger la fable.....	335
V.2.2.5.5.Evaluer le premier jet.....	335
V.2.2.5.6. Réaliser l'affiche.....	335
V.2.2.5.7.Evaluer la compétence communic'actionnelle.....	336
V.2.2.6.Les résultats de la première unité d'action.....	339
V.2.3.La deuxième unité d'action.....	341

V.2.3.1.La réception écrite.....	341
V.2.3.1.1. Se préparer à lire les deux documents.....	341
V.2.3.1.2.Lire les textes et extraire l'essentiel à l'action.....	342
V.2.3.1.3. Rechercher les ingrédients du conte.....	343
V.2.3.1.4. Rédiger la situation initiale d'un conte.....	343
V.2.3.2.La réception orale.....	344
V.2.3.2.1.Ecouter la vidéo.....	344
V.2.3.2.2. Se préparer à la rédaction de la suite d'un conte.....	344
V.2.3.2.3.Rédiger la suite d'un conte.....	345
V.2.3.3.La production et interaction orale.....	346
V.2.3.3.1. Se préparer à l'oral.....	346
V.2.3.3.2.Imaginer la fin d'un conte.....	347
V.2.3.3.3.Evaluer les productions orales.....	347
V.2.3.4. Lecture plaisir.....	347
V.2.3.4.1.Lire les contes.....	348
V.2.3.4.2.Analysez les contes et remplir le tableau.....	348
V.2.3.5.La production écrite.....	348
V.2.3.5.1. Planifier son texte.....	349
V.2.3.5.2.Rédiger la situation initiale du conte.....	350
V.2.3.5.3.S'auto-évaluer et réécrire la SI.....	350
V.2.3.5.4.Imaginer et écrire l'élément perturbateur.....	350
V.2.3.5.5.S'auto-évaluer et réécrire l'élément perturbateur.....	350
V.2.3.5.6.Rédiger la suite du conte.....	350
V.2.3.5.7. S'auto-évaluer et réécrire la suite du conte.....	350
V.2.3.5.8. Rédiger la fin et le dénouement du conte.....	350
V.2.3.5.9. S'auto-évaluer et réécrire la fin du conte.....	351
V.2.3.5.10. Evaluer les contes réalisés par les apprenants.....	351
V.2.4.5.11.Les résultats obtenus après la deuxième unité d'action.....	351
V.2.4.La troisième unité d'action.....	355

V.2.4.1.La Réception écrite.....	357
V.2.4.1.1. Se préparer à lire les deux documents.....	358
V.2.4.1.2.Lire les textes et extraire l'essentiel à l'action	358
V.2.4.1.3.Rédiger un texte pour parler des droits des en- fants.....	359
V.2.4.2.La Réception orale	359
V.2.4.2.1.Ecouter la vidéo.....	360
V.2.4.2.2. Se préparer à la rédaction du dialogue.....	360
V.2.4.2.3.Rédiger le dialogue.....	361
V.2.4.3.La production et interaction orale.....	361
V.2.4.3.1.Préparer un plan à la journée.....	362
V.2.4.3.2.Présenter les plans et choisir le meilleur.....	362
V.2.3.4.La production écrite.....	363
V.2.4.4.1. Réaliser une affiche de sensibilisation.....	364
V.2.3.4.2. Se préparer à la rédaction et planifier son texte.....	364
V.2.3.4.3.Rédiger son texte.....	364
V.2.3.4.4.Evaluer les discours des apprenants.....	364
V.2.3.4.5.Le choix du meilleur discours.....	364
V.2.3.4.6.Evaluer la compétence communic'action- nelle.....	364
V.2.3.4.7.Les résultats obtenus après la troisième unité d'ac- tion.....	365
 V.3. Interprétation des résultats.....	368
V.3.1. Comparaison des résultats de la production écrite du test préliminaire et de la production écrite de la troisième unité d'ac- tion.....	368
 Conclusion générale.....	386
Table des matières.....	396
Annexes -1-.....	409
Liste d'abréviation.....	411
Listes des figures	411
Listes des tableaux.....	412
Liste des graphiques.....	416
Références bibliographiques et sitographiques.....	420

Annexes-1-

Liste des abréviations

La MT : La méthodologie traditionnelle.

La MN : La méthode naturelle.

La MD : La méthode directe.

La MA : La méthode active.

La MAO : La méthode audio-visuelle.

La SGAV : La méthode structuro-globale audio-visuelle.

L'AC : L'approche communicative.

La PPO : La pédagogie par objectifs.

L'APC : L'approche par compétences.

La PA : La perspective actionnelle.

La RE : La réception écrite.

La RO : La réception orale.

La PE : La production écrite.

La PO : La production orale.

Le CECRL : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

La MDT : La mémoire de travail.

La MLT : La mémoire à long terme.

La MCT : La mémoire à court terme.

La PRUL : La pratique raisonnée de la langue lors de la prise de parole en continu.

DELFF : Le diplôme d'études en langue française.

DALF : Le diplôme approfondi de langue française.

TCF : Le test de connaissance du français.

IBSE: Inquiry-Based Science Education.

IBST: Inquiry-Based Science Teaching.

La DI : La démarche d'investigation.

Liste des figures

Figure N° 1 : Les niveaux communs du CECRL.

Figure N°2 : l'interaction entre les compétences et les tâches selon l'PA.

Figure N°3 : Compétence, performance, capacité.

Figure N° 4 : Le mécanisme du transfert.

Figure N° 5 : La tâche entre la logique communicative et la logique co-actionnelle.

Figure N° 6 : La démarche d'apprentissage-usage dans une unité d'action.

Figure N° 7 : Les quatre dimensions du rapport à l'écrit.

Figure N° 8 : Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Figure N° 9 : Le modèle de Hayes et Flower 1980 (Scheneuwly, 1995)

Figure N° 10 : LE modèle révisé de Hays (1996)

Figure N 11 : Le nouveau modèle de BADDELEY (2000)

Figure N 12 :Le modèle de la MDT de BADELLEY (2000)

Figure N 13 : Le modèle de la production écrite de KELLOG (1990)

Figure N° 14 : Les composantes de la compétence à écrire (le modèle DIEPE, 1995)

Figure N° 15:Le développement des compétences grâce au développement des stratégies.

Figure N° 16 : De la connaissance à la compétence communic'actionnelle.

Figure N° 17 : Les stratégies d'apprentissage.

Liste des tableaux

Tableau N° 1 : La différence entre l'AC et La PA.

Tableau N° 2 : La différence entre l'APC et la PA.

Tableau N° 3 : Les caractéristiques de la tâche complexe.

Tableau N°4 : L'itinéraire de la tâche complexe dans le processus de l'apprentissage.

Tableau N° 5 : Les types d'évaluation selon le CECRL.

Tableau N° 6 : Les critères de l'évaluation de la production écrite.

Tableau N°7 : Les différentes activités permettant d'évaluer la compréhension.

Tableau N° 8 : L'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, de la méthodologie traditionnelle à l'approche co-actionnelle.

Tableau N° 9 : Les orientations que la tâche peut prendre selon Christian PUREN.

Tableau N° 10 : Les composantes de la compétence selon PUREN.

Tableau N° 11 : Les deux types de stratégies selon Oxford.

Tableau N°12 : Le classement des stratégies d'apprentissage.

Tableau N°13 : La classification de Rubin.

Tableau N°14 : Les stratégies actionnelles selon Emilie PERRICHON.

Tableau N°15 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon BOURGUIGNON

Tableau N°16 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon Bourguignon (2014)

Tableau N°17 : Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence

Tableau N°18 : la place de l'écrit et de l'oral dans le parcours des méthodologies.

Tableau N° 19 : De la connaissance à la compétence selon la logique actionnelle.

Tableau N° 20 : Liste des établissements

Tableau N° 21 : Liste des numéros d'items selon chaque dimension

Tableau N° 22 : Le nombre des hommes et des femmes participants

Tableau N° 23 : Les groupes d'âge

Tableau N°24 : Les années d'expérience des enseignants

Tableau N°25 : La formation des enseignants.

Tableau N°26 : Ecrire, selon les enseignants du moyen

Tableau N° 27 : Lire, selon les enseignants du moyen

Tableau N° 28 : L'importance de l'écriture

Tableau N° 29 : L'importance de la lecture pour les enseignants

Tableau N°30 : La fréquence des productions écrites des enseignants par semaine

Tableau N°31 : La fréquence de la lecture des enseignants par semaine

Tableau N° 32 : Les représentations des enseignants concernant l'apprentissage de l'écrit

Tableau N°33 : Les cours où on peut consacrer des activités d'écriture

Tableau N°34 : L'insertion de l'activité de l'écriture au cours de la séquence

Tableau N° 35 : La compétence scripturale et la réussite scolaire

Tableau N°36 : Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des apprenants

Tableau N°37 : Les pistes d'intervention proposées par les enseignants

Tableau N°38 : Les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte individuel

Tableau N°39 : Les types de difficultés rencontrées lors de la lecture chez les apprenants au collège

Tableau N°40 : Les genres d'écrits lus par l'apprenant en classe et hors la classe

Tableau N° 41 : L'objectif de la lecture des genres d'écrits en classe selon les enseignants

Tableau N°42 : Le temps accordé à la lecture en classe et hors la classe

Tableau N°43 : Les productions écrites à produire demandées par l'enseignant

Tableau N°44 : Les genres d'écrits évalués dans le cours

Tableau N°45 : Le degré d'importance des critères d'évaluation de la production écrite

Tableau N°46 : Le temps consacré à la production écrite par les apprenants au cours d'une semaine

Tableau N° 47 : Le temps accordé à la préparation de la PE et CE

Tableau N° 48 : Le temps accordé à la correction de la PE par l'enseignant.

Tableau N° 49 : Les pratiques d'accompagnement avant l'activité de l'écriture

Tableau N° 50 : Les pratiques d'accompagnement pendant l'activité de l'écriture en classe

Tableau N° 51 : Les pratiques d'accompagnement après l'activité d'écriture

Tableau N° 52 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à l'écriture

Tableau N° 53 : L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à lire.

Tableau N °54 : Niveau commun de compétences niveau A1 - Echelle globale.

Tableau N °55 : Le niveau commun de compétences niveau A1.

Tableau N° 56 : Le développement de la compétence scripturale des apprenants au cours des unités d'action.

Liste des graphiques

- Graphique N° 1** Le nombre des hommes et des femmes participants
- Graphique N° 2** Les groupes d'âge
- Graphique N° 3** Les années d'expérience des enseignants participants
- Graphique N° 4** La formation des enseignants
- Graphique N° 5** Ecrire selon les enseignants participants
- Graphique N° 6** Lire, selon les enseignants au collège
- Graphique N° 7** L'importance de l'écriture chez les enseignants participants
- Graphique N° 8** L'importance de la lecture chez les enseignants participants
- Graphique N° 9** La fréquence des productions écrites des enseignants par semaine
- Graphique N° 10** Les genres d'écrit lus par les enseignants au cours d'une semaine
- Graphique N° 11** Le degré d'accord des enseignants sur les représentations sur l'apprentissage de l'écrit
- Graphique N° 12** Les avis des enseignants sur l'insertion de l'écriture dans les autres cours
- Graphique N° 13** L'insertion de l'écriture au cours de la séquence
- Graphique N° 14** La compétence scripturale et la réussite scolaire
- Graphique N° 15** Le rôle de l'enseignant dans le développement de la compétence scripturale des apprenants
- Graphique N° 16** Les pistes d'intervention proposées par les enseignants
- Graphique N° 17** Les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte
- Graphique N° 18** Les types de difficultés rencontrées lors de la lecture chez les apprenants au collège
- Graphique N° 19** Les genres d'écrit à lire par les apprenants en classe et hors la classe
- Graphique N° 20** L'objectif de la lecture des genres d'écrits en classe selon les enseignants
- Graphique N° 21** Le temps accordé à la lecture en classe et hors la classe
- Graphique N° 22** Les productions écrites à produire par l'enseignant

Graphique N° 23 Les genres d'écrits évalués en classe.

Graphique N° 24 Le degré d'importance des critères d'évaluation des productions écrites

Graphique N° 25 Le temps consacré à la PE au cours d'une semaine

Graphique N° 26 Le temps accordé à la préparation de la PE et la CE

Graphique N° 27 L'importance de la lecture pour les enseignants

Graphique N° 28 Les pratiques d'accompagnement avant l'activité de l'écriture

Graphique N° 29 Les pratiques d'accompagnement pendant l'activité de l'écrit

Graphique N° 30 Les pratiques d'accompagnement après l'activité de l'écriture

Graphique N° 31 L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à l'écriture

Graphique N° 32 L'accompagnement d'un apprenant ayant des difficultés à lire

Graphique N° 33 Les niveaux de l'apprenant M1 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 34 Les niveaux de l'apprenant M2 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 35 Les niveaux de l'apprenant M3 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 36 Les niveaux de l'apprenant M4 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 37 Les niveaux de l'apprenant M5 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 38 Les niveaux de l'apprenant M6 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 39 Les niveaux de l'apprenant M7 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 40 Les niveaux de l'apprenant M8 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 41 Les niveaux de l'apprenant M9 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 42 Les niveaux de l'apprenant M10 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 43 Les niveaux de l'apprenant M11 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 44 Les niveaux de l'apprenant M12 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 45 Les niveaux de l'apprenant F1 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 46 Les niveaux de l'apprenant F2 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 47 Les niveaux de l'apprenant F3 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 48 Les niveaux de l'apprenant F4 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 49 Les niveaux de l'apprenant F5 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 50 Les niveaux de l'apprenant F6 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 51 Les niveaux de l'apprenant F7 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Graphique N° 52 Les niveaux de l'apprenant F8 du test préliminaire à la troisième unité d'action

Références bibliographiques et sitographiques

Ouvrages

1- Atlan J. (2000). « **L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE** ». ALSIC. VOL3.

2- Barré-de Miniac C. (2000). **Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques**. Ville neuve d'ASQC (Nord): Presses Universitaire du Septentrion.

3- BEACCO Jean-Claude (2007). « **L'APC dans l'enseignement des langues, enseigné à partir du cadre Européen commun de référence pour les langues** », Paris, Didier

4- BEACCO J-C (2008). « **Tâche ou compétence ?** » in Le français dans le monde. N°357, Paris: Clé international.

5- BEILLY K.M. (1998). «**Learning about language assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions**». USA : Heinle et Heinle.

6- BERARD E. (2009). « **Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue** », le français dans le monde. N°45, Paris : Clé international.

7- BOURGUIGNON Claire (2003). « **L'apprentissage des langues par l'action. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues** ». Paris : Edition maison des langues, 2^e édition révisée et enrichie, pp.49-77

8- BOURGUIGNON Claire (2014). « **Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils** », 2^{ème} édition actualisée, Delagrave Edition, Paris.

9- BURFIN R. (1991). **Français pour tous, écrire sans fautes, Chronique sociale**, Lyon, p 13

10- CATROUX M. (2006). « **Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?** », Communication donnée dans le cadre des Journées d'Étude de l'EA 2025, IUT Bordeaux I, 2-3 février 2006.

11-Conseil de l'Europe (2001). « **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer** ». Strasbourg. Paris : Didier.

12- COURTILLON Janine (2005). « **Apprentissage d'une langue étrangères/seconde** » : volume 4. Parcours et stratégies de formation », éd : De Boeck Supérieur.

13- Cuq J-P et GRUCA L. (1982). « **Enseigner à communiquer en FLE** ». Edition Hachette.

14- DUMORTIER Jean Louis (2011). « **Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le gout de l'enseigner)** », volume 1, édition Presses universitaires de Namur.

15- FACCIO R. et KARJATANSSON R. (2005). « **L'heure du test-tester la compétence en communication interculturelle (CCI)** ». In Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

16- FLOVELL J-H. (1976). « **Metacognitive aspects of problem-solving** ». In L.B., Rosnick (Ed). The nature of intelligence. Hills dale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

17- GAVELEK J.R. et RAPHAEL E. (1985). « **Métacognition, cognition and humane performance** », Vol 2 Eds. Torrest-Presley. Academic Press.

18- GRIGGS P. (2003). « **A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : Une perspective sociocognitive** ». L'approche actionnelle dans l'enseignement des

langues. Paris : Edition maison des langues, 2^e édition révisée et enrichie, pp.79-100.

19- KERN R. (2000). **Literacy and language teaching**. Oxrord, Oxford University Press.

20- Le BOTERF Guy (1995). « **De la compétence. Essai sur un attracteur étranger** », Paris, Les éditions d'organisation.

21- LEON P. et ROUDIER J. (1988). **L'écriture, Préalables à sa pédagogie**. Paris : AFL.

22- LUODONPAA Milla (2007). « **Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieure** », Publication du département d'étude française 10, université de Turlu, Finlande, Fred Dervin & Eija Suomela – Salmi (Éds).

23- LUSSIER D. et TUNER C.E, (1995). « **Le point sur l'évaluation en didactique des langues** ». Québec : Centre Educatif et Culturel.

24- MERIEU Philipe (1992). « **Apprendre oui, mais comment ?** », ESF éditeur, Paris

25- MORIN Edgard (1990). « **Science avec conscience** », nouvelle édition, le Seuil-Points.

26- MORIN Edgard (1999). « **La tête bien faite** ». Paris : Le Seuil.

27- NOEL-JOTHY F. et SAMPSONS B. (2006). « **Certification et outils d'évaluation en FLE** ». Paris : Hachette.

28- OLIVIER Christian (2003). « **Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0** », in l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

29- ONILLON Sandrine (2008). « **Pratiques et représentations de l'écrit, Peter Lang, scientifique internationales** », p.431. Paris.

30- PUREN Christian (2002). « **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle** », Les langues modernes, n° 3

31- PUREN Christian (2007). « **De l'approche communicative à l'approche actionnelle** », le français dans le monde, N°37. Sept-oct.2007, pp37-40 ; Paris : FIPF- CLE.

32- PUREN Christian (2002). « **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle** ». Les Langues modernes, n° 3/2002 : 55-71. Paris : APLV.

33- PERRENOUD Philippe (1995). « **La pédagogie à l'école des différences** », ESF. Paris.

34- REBOUL Olivier (2010). « **Qu'est-ce qu'apprendre ?** », Ed PUF, collection l'éducateur, 1980, 10^{ème} édition, Paris.

35- REUTER Y. (2002). « **Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture** ». Paris : ESF éditeur.

36- REUTER Y. (2013). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Paris/Bruxelles: De Boeck.

37- ROSEN E. (2007). « **Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues** ». Paris : CLE International.

38- SHNEUWLY Bernard (1995) « **La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture** », collectifs sous la direction de Jean-Yves BOYER, Jean Paul DIONNE et Patricia RAYMANDE, Les éditions logiques, Canada.

39-SIMARD Claude (1992). « **L'Écriture et ses Difficultés d'Apprentissage** », Pour Favoriser la Réussite Scolaire : 276-294. Montréal : Editions Saint-Martin.

40-TAGLIANTE Christine (2005). « **L'évaluation et le cadre européen commun** », Paris : Clé international.

41- TARDIF Jacques (2006). « **L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement** », Chancelière Education, Montréal.

42- TARDIF Jacques (1997). « **Pour un Enseignement Stratégique** ». Québec : Les Editions Logiques, 1997. 12- WEBER Corine (1993). « **L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations** », Le Français dans le Monde - Recherches et Applications numéro spécial : 62-71.

43-TOUTAIN Olivier (2011). « **Entreprendre et innover** », éd, De Boeck Supérieur, Paris.

44- VINGER Gérard (1982). « **Ecrire – Éléments pour une Pédagogie de la Production Ecrite** ». Paris : Clé International.

45- WEBER Corine (1993). « **L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations** », Le Français dans le Monde - Recherches et Applications numéro spécial : 62-71.

46- ZUMBRUNN S. et TADLOCK J. et ROBERT E.D. (2011). **Self-regulation and motivation: interview of literature**. Communication sollicitée pour le Métropolitain Education Recherche Consortium, Richmond, VA.

Articles

1- BENTO Margaret (2012). « **Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France** ». Université Paris Descartes France <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1591/2757>.

2- BIBEAU R. (2000). « **Le projet viv@: le village interactif et virtuel en Ardèche** ». The English Multivers, <http://www.ardecol.ac-grenoble:fr/english/viva/vivafr.htm>, Consulté le 13/01/2016, à 23h

3- BOCHTLOD Manuel (2012). « **Les fondements conductivités de l'enseignement des sciences basées sur l'investigation** », disponible sur : <http://trema.revue.org/2817> consulté le : 01/02/2015 à 23h.

4- BUSSY Gerard (2013). **La mémoire de travail à l'école : pour comprendre et accompagner au quotidien** » disponible sur : <http://www.remediacog.com>, consulté le : 12/03/2015 à 22h 18.

5- DABENE Michèle (1991). « **Un modèle didactique de compétence scripturale** » Centre de la didactique du français université Stendhal. Grenoble II, disponible sur : http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/éditions.électroniques/repères/INRP_RS004_2.PDF/, consulté le : 13/09/2015 à 14h.

6- CYR Paul (1998). **Les stratégies d'apprentissage**. Paris, CLE International.

7-GAGNON, Roxane Anne MONNIER et DOLZ Joaquim, « **L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand** », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 24 septembre 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2120> ; DOI : 10.4000/pratiques.2120.

8- GOULLIER Francis (2007). « **Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation** », disponible sur le site : <https://apliut.revues.org/1973>, consulté le 11/07/2014 à 00h48.

9-MASTRIOCA, JONNAERT, DAVIAU, (2003). « **Compétences et évaluation par compétences en SVT** » WWW.svt.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/infosvt/ipr/competences_svt.Pdf, p1, consulté le 16/10/2014 à 23h.

10- MEIRIEU Philippe (1994). « **Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation** », disponible sur <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>

11- MEIRIEU Philippe (1996). « **La pédagogie différenciée enfermement ou ouverture** » disponible sur le site : « <http://www.merieu.com/Articles/Pedadif.Pdf> », p 4.

12-MERCIER Jean Pierre et DEZUTTER Olivier, (2012). « **La notion de rapport à l'écrit** », disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n167-qb0344/67720ac.pdf>, consulté le 28/07/2017 à 12h34.

13- MOFFET Jean-Denis (2000). « **La compétence langagière et le transfert** », disponible sur le site : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/> Consulté le 22/11/2014 à 15h 30.

14- NEWBY D. (2002). **L'authenticité. In Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture.** Strasbourg : Conseil de l'Europe. 18-26.

15- PUREN Christian (2004). « **De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle** », 10-24 pp, disponible sur le site : <https://apliut.revues.org/3416>, consulté le : 25/01/2016, à 14 h.

16- PUREN Christian (2010). « **La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, culture d'apprentissage et culture didactique** », disponible sur : <http://www.rpkan-sai.com/bulletins/pdf/024/073-087-Puren>, consulté le 26/10/2014 à 19h49.

17- PUREN Christian (2013). « **La compétence culturelle et ses composantes** », revue savoirs et formations, N°3, Fédération AEFTI, consulté le 25/11/2015 à 23h 48.

18- REY Bernard (2006) « **Compétences et évaluation par compétences en SVT** », disponible sur le site : WWW.svt.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/in-fossvt/ipr/competences_svt.Pdf, p1, consulté le 16/10/2014 à 22h.

19- SANCHEZ Laurence (2017). « **Classes sans notes et évaluation par compétence** », bibliothèque des expérimentations pédagogiques, disponible sur le site : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11798.pdf>, consulté le 16/07/2017 à 15h

20- STREBELLE Albert, DEPOVER Christian, NOEL Bernadette (2005) « **Favoriser l'acquisition et le transfert de compétence à l'école** », Acte de la 6^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, juillet 2002, Paris, France, disponible sur ; <http://edutice.archive-ouverte.fr>, consulté le : 17/07/2014 à 13h.

21- VINGER G. (1982) **Ecrire Élément pour la pédagogie de la production écrite**, CLE INTERNATIONAL, PARIS.

Thèses

1- ASLIM-YETİŞ Veda (2008). « **Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie.** ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Gülnihâl GÜLMEZ & Jean-Claude REGNIER. Présentée et soutenue publiquement le 10 novembre 2008

2- BISHAWI Wasim (2014). « **Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah** ». Linguistique. Université du Maine, 2014. Français.

3- DOLY Anne-Marie, « **métacognition et pédagogie** », 1998, disponible sur le site : theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1998/doly-am/polfa-mont/dolyam_parie2chap1.pdf. Consultée le : 20/11/2014 à 15h

4- GUILLOT Blandine (2011). Thèse de doctorat de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles : « **Représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien** » disponible sur le site : <http://tel.archives-ouvertes.fr/>, consulté le : 11/02/2016 à 12h24

5-PERRICHON Émilie (2008). « **Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle** ». Sous la direction de Christian Puren, professeur émérite à l'Université Jean Monnet de Saint Etienne. Date de soutenance : 24 octobre 2008.

Sites consultés

1-<http://enseigner.tv5monde.com>

2- « **Comment mémoriser, faire attention, mieux se concentrer** » de Vincent DELOURMEL disponible sur : http://les-secrets.com/p-qui_suis_je, consulté le 06/04/2016 à 22h

3-<http://www.teteamodeler.com>.

Dictionnaires

1-GALISSON Robert, COSTE Daniel (Dir), 1976. Le dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.

2-www.larousse.fr

3-Dictionnaire.reverso.net

Résumés

De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale des apprenants du FLE ? Cas des apprenants de la première année moyenne- Collège Ali BEDGHIOU.

Cette thèse étudie le développement de la compétence scripturale des apprenants en classe du FLE. L'étude porte sur l'adoption de l'approche communic'actionnelle issue de la perspective actionnelle proposée par le CECRL (2001). A la fois une démarche motivante et à visée d'apprentissage-usage, les unités d'action prônées par cette approche fournissent une meilleure mobilisation des ressources lors de l'écriture. Ce travail se concentre plus spécifiquement sur la notion stratégie et la contribution de celle-ci dans le développement de la compétence scripturale. Comment, à travers les différentes situations d'apprentissage-usage, activer une attitude réflexive, porteuse d'une implication de l'apprenant ? L'appropriation de l'écriture aurait-elle vraiment lieu si l'approche adoptée en classe met l'apprenant en situation d'apprentissage-usage ? Dans cette perspective communic'actionnelle, quelles stratégies permettraient le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant ? Comment l'appropriation de la compétence communic'actionnelle pourrait-elle favoriser et soutenir l'appropriation d'autres compétences ? Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action. Elle comporte une analyse de l'enquête faite auprès des enseignants du FLE au collège afin de décrire et analyser leur rapport à l'écrit. Etant donné que le rapport à l'écrit se transpose de l'enseignant à l'apprenant et pourrait être un levier ou un frein dans le développement de la compétence scripturale, alors quel rapport à l'écrit ont les enseignants du FLE au collège ?

Mots-clés : la compétence scripturale ; l'approche communic'actionnelle ; le rapport à l'écrit des enseignants ; la compétence communic'actionnelle ; les stratégies communic'actionnelles.

ملخص

من النظرية الى التطبيق، ما هي الاستراتيجيات لتطوير الكفاءة الكتابية لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؟ دراسة حالة من طلاب السنة أولى متوسط -على بدغيو-

تدرس هذه الأطروحة تطوير الكفاءة الكتابية لمتعلمي اللغة الفرنسية. تركز الدراسة على اعتماد المقاربة الحديثة: مقارنة التواصل والقيام بالمهام (كلار برغينيون) توفر هذه المقاربة أفضل طريقة لاستعمال المكتسبات لكتابة النصوص. هل تستطيع هذه المقاربة إثبات كفاءتها في تطوير الكفاءة الكتابية لمتعلمي اللغة الفرنسية؟ هل وضع متعلم اللغة الفرنسية في وضعية تعلم استعمال تطور عنده مهارة التفكير حول تعلمه

وبالتالي إدماجه في مراحل تعلمه؟ وتدرج هذه الدراسة في إطار بحث قيام-بمهمة. وتحتوي على تحليل دراسة قمنا بها مع أساتذة اللغة الفرنسية في المتوسطة سالفه الذكر وهذا لكي نحلل علاقتهم بالكتابة والقراءة. ما هي علاقة أساتذة اللغة الفرنسية في المتوسطة بالقراءة والكتابة؟

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الكتابية، كفاءة التواصل- قيام-بمهمة، علاقة الاساتذة بالقراءة والكتابة، كفاءة تواصل - قيام -بمهمة، استراتيجيات تواصل - قيام بمهمة.