

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Tahri Mohamed de Béchar

Département des Langues

**CONCEPTION ET
ANALYSE DES OUTILS DIDACTIQUES**

Dr SEDDIKI AMAR

Année universitaire 2019/ 2020

AVANT-PROPOS

Le présent document a été élaboré à l'intention des étudiants de Master en didactique qui sont appelés à enseigner dans les différents cycles du secteur de l'éducation nationale.

L'objectif de ce document pédagogique est d'initier l'étudiant à l'analyse des outils didactiques, en particulier, les activités proposées dans les différents projets des manuels scolaires. Afin d'améliorer le rendement pédagogique, l'enseignant doit être en mesure de comprendre la relation entre le texte de compréhension et les activités des différentes séquences.

L'enseignant analysera les résultats obtenus par ses apprenants et adoptera l'approche didactique qui sied le mieux au projet ou à chacune des séquences en fonction de la nature des activités.

Ce document insiste sur l'aspect pratique du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, il s'appuie sur une assise théorique en matière d'analyse des activités didactiques.

Dans cet optique, il est utile de faire un rappel des notions théoriques qui participent de la dichotomie « pédagogie/didactique » et autres concepts tels que la compétence, l'évaluation, la remédiation, etc.

Enfin, dans le but d'aider l'étudiant de Master à mieux asseoir ses connaissances dans cette spécialité, ce document s'appuie sur une assise théorique en matière de didactique des langues

SOMMAIRE

Introduction

La pédagogie

Les instruments pédagogiques

La didactique

Les outils didactiques

Rappel des concepts didactiques

La notion d'approche

Notion de compétence

Les différentes approches

La notion de projet

Le manuel scolaire de 4éme année moyenne

Les séquences

Les types d'activités proposées

Analyse des activités

La compétence scripturale

La didactique du texte littéraire

L'évaluation

Les niveaux d'évaluation...

Modes d'évaluation

Concepts de didactique

L'approche par les compétences

Les Besoins

Les interférences

Les approches

Conclusion

Introduction :

L'analyse des manuels scolaires de français nous révèle des informations didactiques très importantes relatives aux activités qui visent à installer les compétences linguistiques retenues pour chaque projet. Nous remarquons, par exemple, que ces activités ne s'adaptent pas souvent aux objectifs des différentes séquences.

D'autre part, certaines activités proposées sont en inadéquation avec le niveau des apprenants, et leur taux de corrélation avec le texte de compréhension est faible. Certaines activités ne répondent pas aux objectifs du projet, et par conséquent, nécessitent une analyse préalable pour améliorer les résultats des apprenants.

Il est indispensable que l'enseignant de FLE sache choisir, adapter et analyser les activités didactiques afin d'éviter de tomber dans la routine qui risque de démotiver les apprenants. Améliorer le rendement pédagogique passe d'abord par la compréhension et la maîtrise du fonctionnement des outils didactiques.

A cet effet, le module « Analyse des outils didactiques » doit non seulement doter les futurs enseignants, sur le plan théorique, des concepts essentiels et les entraîner à disséquer les outils didactiques que sont les exercices/activités que comportent les différentes séquences de chaque projet.

Pour ce faire, un rappel des notions et des concepts didactiques s'impose. Il s'agira, dans un premier temps, de déterminer le rôle de la pédagogie dans la classe de FLE et de faire saisir aux étudiants la distinction qu'il y a entre les instruments pédagogiques et les outils didactiques.

L'étudiant doit être en mesure de reconnaître la spécificité ou la généralité d'un outil didactique par rapport à la discipline enseignée, voire par rapport au projet et même à la séquence.

La pédagogie:

La pédagogie est la science de l'éducation par excellence, elle est une activité humaine qui consiste à éduquer et garantir un enseignement aux membres d'une société dès leur tendre enfance. Pour vygotsky, enseigner est une qualité fondamentale exclusivement humaine. L'éducation est un acte qui a lieu dans un contexte socioculturel qui définit les priorités et les moyens à mettre en œuvre selon des objectifs généraux et spécifiques répondant à des exigences sociales. Ainsi, la pédagogie est un processus psychologique purement humain, d'où la nécessité de l'enseigner en tant que discipline aux étudiants de la spécialité de « didactique ». Vigotsky en s'intéressant à la pédagogie, il a réussi à démontrer ses implications socio-culturelles. Le terme « social » est la pierre angulaire de la théorie socioconstructiviste, en d'autres termes l'apprentissage est un processus basé sur la cognition et l'interaction sociale. D'autre part Piaget avance dans sa Théorie Cognitive-Interactionniste que l'apprentissage dépend de l'interaction entre des variables internes et externes de l'individu (Ortega, 2009)

Ceci dit, pourquoi doit-on impliquer l'étudiant « futur enseignant » dans tous ces concepts, plutôt complexes pour le moins qu'on puisse dire ?

La salle de classe est un espace social et en même temps pédagogique qui favorise l'épanouissement de l'enfant et joue, à ce titre, un rôle complémentaire à celui de la famille en matière d'éducation. Selon Vygotsky, le développement de l'intelligence se réalise par le biais d'outils psychologiques qui se trouvent dans l'environnement de l'enfant, on citera, à titre d'exemple, le langage qui est un élément fondamental de ce processus. Ce qui revient à dire, que grâce aux mots, qui sont à l'origine des concepts, les activités pratiques sont transformées en activités mentales très complexes.

L'enfant serait incapable d'atteindre la maturité de l'homme sans l'accompagnement de l'adulte qui assure son éducation et son enseignement. De ce fait, l'enfant devient l'objet de la pédagogie.

La langue permet à l'enfant d'apprendre et d'interagir avec le monde extérieur, elle est également le médiateur principal de l'activité mentale. Sachant que notre intérêt est porté sur l'enseignement de la langue et en particulier le FLE, il est utile de rappeler que la langue est plus qu'un système de signes comme le conçoivent les structuralistes, mais un processus cognitif socioculturel qui permet à l'enfant d'acquérir et de développer un système linguistique grâce à l'interaction avec d'autres individus. La langue permet à l'enfant de mieux se connaître, et de se faire sa propre vision du monde. La pédagogie socioconstructiviste qui fonde sa théorie sur le caractère social de la langue admet que l'acquisition des langues doit passer par l'interaction de l'homme avec d'autres individus de sa société dans le but d'apprendre et surtout de communiquer.

De nos jours, l'apprentissage peut avoir lieu à distance ou par l'intermédiaire des média et des réseaux sociaux, mais cela ne signifie pas pour autant que l'interaction n'a pas lieu d'être, par ce que l'information recueillie est le produit d'autres individus que l'on retrouve dans des livres ou dans documents web, etc. Par conséquent, l'apprentissage ne peut être envisagé que sous son aspect social, quand il a lieu en classe, il permet aux apprenants de s'entraider, d'échanger, de coopérer afin de construire le savoir.

« L'éducation proprement dite. Dans un sens plus élevé à la fois et plus restreint, on désigne spécialement sous le nom d'éducation l'ensemble des procédés par lesquels on conduit l'enfant à son complet développement, en cultivant et dirigeant toutes ses facultés. » (Henri Marion, 1882)

Marion explique que la pédagogie est la science et l'art de l'éducation. Elle est plutôt une science, car la matière de la pédagogie réside dans le raisonnement théorique qu'elle emploie pour découvrir, évaluer et coordonner. (Quoted in Best, 1988, p. 154)

Néanmoins, la distinction entre la pédagogie et la didactique n'est pas aussi évidente, tant les deux disciplines se partagent un même objet, l'apprentissage.

Par ailleurs, la didactique étudie la relation entre les élèves, les enseignants et les savoirs regroupés en matières éducatives. En d'autres termes la didactique est moins philosophique que la pédagogie qui englobe la sociologie et la psychologie sociale de l'éducation. La pédagogie implique une vision, une certaine théorie et un ensemble de croyances concernant la société, le savoir, et la production, en relation avec des objectifs éducationnels. (Davies ,1994)

Ainsi, on peut dire que la pédagogie c'est cette relation entre l'enseignant, la classe et les apprenants, c'est aussi ce processus qui se traduit par le changement de comportement chez l'apprenant, le développement de son savoir grâce à un enseignant ou à quelqu'un qui est en mesure de lui assurer la cognition.

En plus du fait que la pédagogie a un côté matériel, elle possède également un côté affectif, d'où son aspect sociologique lors de l'opération apprentissage/enseignement.

Afin de mener à bien cette opération d'éducation et d'épanouissement de l'enfant, la pédagogie prône trois types de connaissance :

- La connaissance de l'être qui sera enseigné et formé
- La connaissance de la matière qui nous permet de promouvoir le développement mental de l'enfant.
- La connaissance des méthodes qui permettent de réaliser des relations saines et fructueuses entre la matière à enseigner et l'enfant lui-même.

La pédagogie en tant que science de l'éducation a connu des développements très importants à partir du début du vingtième siècle ; elle s'est scindée en plusieurs autres sous branches telles que :

La pédagogie traditionnelle

La pédagogie différenciée

La pédagogie intégrative

La pédagogie de projet

La pédagogie n'a cessé d'évoluer au gré des changements sociaux survenus au cours du vingtième siècle, ces développements ont été imposés par des besoins

socioéconomiques et les avancées réalisées dans le domaine de la psychologie, et de la science de manière générale.

Qu'est-ce qu'on entend par la pédagogie traditionnelle ?

La pédagogie traditionnelle à l'inverse de la pédagogie « moderne », elle voit le rapport enseignant/apprenant en termes de transmission de savoir dans une situation où le premier dispense l'information alors que le second écoute et apprend.

« C'est un rapport fondamental d'inégalité entre l'élève et son maître à qui il doit se soumettre en toutes circonstances » (Louanchi 1987) (p.325).

Les apprenants selon la pédagogie traditionnelle ne doivent pas défier l'autorité du maître, le cours est donc caractérisé par la passivité de la classe. En ce sens, il s'agit d'une soumission pédagogique totale des apprenants à la volonté de leur enseignant. Donc, ces derniers doivent, en toute situation, faire preuve d'obéissance et de respect à l'égard de leurs maîtres pendant le cours et à l'intérieur de l'établissement scolaire.

Selon Snyders (1975) « le fondement de l'éducation traditionnelle est l'ambition de conduire l'élève jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité » (p.15). En d'autres termes, le rôle de l'enseignant est capital dans l'éducation et l'accompagnement de l'enfant vers un objectif tracé d'avance selon des normes et des exigences sociales.

L'opération d'apprentissage est planifiée en respectant le principe de la gradation, c'est aller du plus simple vers le plus difficile selon une progression définie au préalable.

L'approche pédagogique traditionnelle :

La pédagogie traditionnelle fait usage d'une approche qui prône la mémorisation en tant que procédé principal de l'apprentissage, à savoir l'information fournie par l'enseignant doit être assimilée et prête à être récitée. Disons que la démarche didactique n'envisageait pas l'enseignement/apprentissage en termes de besoins de l'élève, ce qui se traduisait souvent par la démotivation des apprenants.

L'évaluation en pédagogie traditionnelle :

En pédagogie traditionnelle, l'évaluation obéit à la règle du classement selon le mérite, les apprenants sont classés après avoir subi une épreuve préparée par l'enseignant dont le but est de permettre l'admission de ceux qui réussissent à un niveau supérieur de savoir; ce procédé s'apparente à l'évaluation sommative.

La notation des copies se fait après l'adoption d'un barème en fonction d'un corrigé type qui va permettre de positionner un apprenant par rapport aux autres élèves de sa classe.

L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de hiérarchies d'excellence (Perrenoud, 1984)

Cette opération d'évaluation touche toutes les matières enseignées dans un des cycles de l'enseignement, elle est organisée trimestriellement et à la fin de l'année scolaire. Il est clair que la primauté du classement l'emporte sur les contenus et le degré des compétences acquises. Par conséquent, les résultats obtenus par les apprenants sont entachés de subjectivité et ne permettent pas de classer les élèves sur une échelle des compétences. Ce type d'évaluation n'est-il pas seulement une sorte de hiérarchisation mécanique ?

Les notes dans ce type d'évaluation servent de moyen de pression que l'enseignant utilise pour gérer la classe et faire régner le calme, il peut aussi s'en servir comme

moyen de motivation. Ceci dit, l'évaluation demeure une étape indispensable quelle que soit l'approche pédagogique adoptée.

« Dans tous les cas, l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et plus globalement dans le fonctionnement du système scolaire. Elle sert essentiellement à contrôler le travail des élèves et à gérer les inégalités (Tarek Saker Said Mezroua 2013/ n°7)

La pédagogie de l'intégration

C'est une pédagogie qui a pour fondement les concepts d'intégration et de compétence, elle a marqué la pratique de l'enseignement à la fin du vingtième siècle. C'est un courant majeur de la pédagogie moderne qui est venu répondre aux critiques émises contre la pédagogie par objectifs. Cette dernière était perçue comme un processus de morcellement des objectifs à enseigner. Par ailleurs, la pédagogie par objectifs avait l'avantage d'apprendre à l'apprenant la réalisation de quelque chose, en plus de l'acquisition des savoirs. Mais, l'inconvénient est que l'apprenant peut acquérir des savoir-faire importants sans liaison les uns avec les autres qui ne lui permettent pas de faire face efficacement à des situations dans la vie quotidienne.

C'est dans ce contexte que l'on peut introduire les concepts de performance/compétence et d'intégration. Les didacticiens s'accordent à dire que la compétence est la mobilisation spontanée d'un ensemble de ressources pour faire face à une situation de manière efficace.(De Ketele, 2000 ; Rogiers, 1996).

En d'autres termes une compétence n'existe que face à une situation particulière grâce à l'intégration d'aptitudes elles-mêmes faites de savoirs et de savoir-faire. Le but de la pédagogie d'intégration (Rogiers, 2001) est de maîtriser des situations qu'il rencontrera dans sa vie professionnelle ou privée.

Les quatre objectifs de la pédagogie d'intégration :

Donner du sens au processus d'apprentissage :

En plaçant le processus d'apprentissage dans un contexte qui a du sens pour l'apprenant en relation avec une situation de la vie réelle à laquelle il fera face.

,

1- Différenciation des questions par pertinence : Mettre l'accent sur ce qui est important, soit parce que c'est nécessaire et pratique pour la vie quotidienne, soit parce que cela pourrait devenir la base d'un apprentissage futur.

2- Application de l'apprentissage en situations pratique : ce n'est pas en bourrant la tête de l'apprenant de connaissances, mais en lui apprenant comment relier les matériaux appris à des valeurs telles que devenir un citoyen responsable, un ouvrier compétent, un individu libre. L'apprenant sera, par conséquent, évalué selon un scénario complexe (Roegiers, 2004).

Association des éléments appris :

Ce quatrième objectif est étroitement lié aux trois précédents, il consiste à doter l'enfant de la capacité de mobiliser son aptitude et sa connaissance afin de faire face à des situations quotidiennes de manière effective.

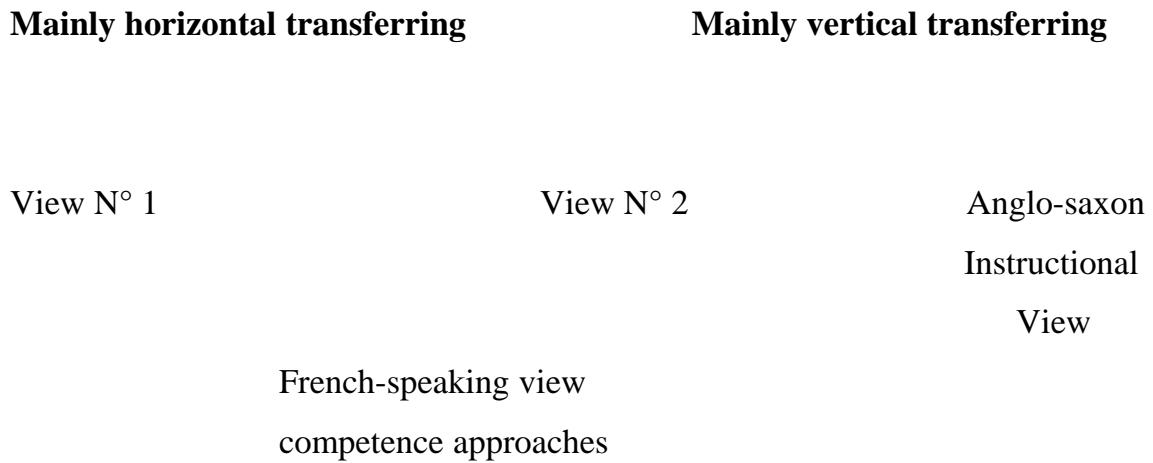
Cependant, l'école Anglo-saxonne propose une approche basée essentiellement sur la performance et la réussite de l'apprenant, elle favorise le transfert vertical des contenus plus que l'intégration globale en classe (Anderson, Reder, & Simon, 1996, 1998). Par ailleurs, l'école francophone met en avant deux perspectives à ce sujet. Même s'il existe un consensus général que la « situation d'apprentissage » est au centre du processus éducationnel, l'importance donnée au timing des situations d'intégration et la place qu'elles occupent dans le processus d'apprentissage est différente.

Une de ces idées pédagogiques de l'école francophone est que les méthodes actives doivent être mises en place pour permettre à l'élève d'apprendre à travers la

complexité. L'effort de transfert est réalisé d'une manière globale et, par conséquent, n'a pas besoin de structuration (Fourez, 1999; Jonnaert, 2002; Jonnaert & Masciotra, 2004; Legendre, 2004; Meirieu, 2005; Meirieu & Develay, 1992). Autrement dit, l'idée essentielle est que l'apprenant doit être confronté à une situation authentique afin qu'il mobilise les aptitudes qu'il possède ou qu'il en train d'acquérir. L'accent doit être mis sur le processus d'apprentissage et l'utilisation des savoir-faire de manière constante face à des situations réelles, c'est-à-dire la recherche de l'information, son analyse et son explication. « Apprendre à plonger avant de nager » (Roegiers, 2005).

La deuxième perspective met l'accent sur le lien entre les différents niveaux de complexité ainsi que le besoin d'intégration (Péladeau, Forget, & Gagné, 2005). L'objectif étant d'atteindre une utilisation utile et structurée des situations d'intégration.

In a schematic manner, the different approaches may be depicted as in Figure 1:



Or, les initiateurs de la pédagogie de l'intégration admettent qu'il faudra tenir de la résistance des enseignants dont le rôle est primordial dans l'application des instructions pédagogiques. On constate, cependant, qu'en pratique les enseignants sont enclins à enseigner selon la méthode à laquelle ils se sont habitués. Sur le terrain, les réticences peuvent avoir des effets négatifs sur le rendement, car la pédagogie

intégrative nécessite une attention particulière de la part de l'institution, et une préparation efficace des enseignants tant celle-ci est reconnue pour sa complexité.

En réalité, les obstacles qui se dressent devant l'approche par compétence sont multiples, et le moyen susceptible de régler ce problème réside dans l'adoption de la pédagogie d'intégration des situations, et bien entendu une formation adéquate des enseignants. Une autre remarque et non des moindres, les manuels scolaires devraient être conçus selon les exigences de la pédagogie d'intégration. La transmission des savoirs ne peut avoir lieu sans les manuels scolaires, le manuel peut, cependant, remplir sept autres fonctions différentes mais complémentaires (Gerard & Roegiers, 2003).

Les fonctions liées à l'apprentissage

Selon cette approche intégrative, les fonctions liées à l'apprentissage sont multiples et elles sont, de ce fait, conduites de manière implicite par l'enseignant. Il s'agit des éléments de base de la vision prônée par les défenseurs de l'approche par les compétences.

1. la transmission des savoirs, c'est-à-dire la communication des informations à l'apprenant.
2. Le développement des aptitudes et des compétences, de manière à aider l'apprenant à acquérir les méthodes, les attitudes, les pratiques quotidiennes et de travail.
3. La consolidation des acquis par l'intermédiaire des exercices.

4. L'évaluation des acquis pas seulement dans le but de la certification, mais aussi dans une perspective de formation, par le diagnostic des difficultés et la proposition d'actions de correction.

Les fonctions liées à la vie domestique et professionnelle :

Dans ce volet, il s'agit :

1. D'assister l'apprenant lors de l'intégration des acquis pour permettre à l'apprenant d'étendre ses acquis à des situations différentes de celle rencontrées lors de l'apprentissage.
2. la référence : cela signifie que l'enseignant devient une source d'information.
3. L'éducation sociale et culturelle, y compris les acquis liés au comportement, aux relations personnelles et à la vie sociale de façon générale.

Ceci dit, un manuel scolaire comporte certaines de ces fonctions avec plus ou moins d'écart à cause des objectifs et des données sociales et culturelles. Néanmoins, le manuel scolaire, selon la perspective de la pédagogie de l'intégration, doit tout d'abord assurer la fonction de développement des aptitudes et des compétences. Il doit également participer à l'intégration des acquis. En réalité, le manuel parfait qui tiendrait compte de tous ces paramètres est vraiment rare.

On citera à titre d'exemple le manuel scolaire de français de cinquième année primaire de notre pays. Selon les concepteurs du programme du manuel de français de cinquième année primaire, trois approches didactiques différentes sont mises à contribution, en l'occurrence, l'approche par compétences, l'approche communicative et l'approche par projet.

On remarquera que les objectifs tracés s'inscrivent dans le cadre de la pédagogie d'intégration et tendent à mettre en œuvre le principe de mobilisation des savoirs dès

lors que l'apprenant est confronté à une situation-problème. Les objectifs mis en avant par le programme selon la nature de la compétence sont comme suit :

- Construire le sens d'un message oral en réception (compréhension : écouter)
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.
(expression : parler)
- Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome (compréhension : lire)
- Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. (expression : écrire).

Le résultat escompté au terme d'une année d'apprentissage est résumé par la présente citation :

« L'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit [en] mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. » (GPM5, 2012, 68 YOUSFI, 2016)

A cet égard, nous constatons que l'approche communicative demeure indispensable et vient soutenir la pédagogie d'intégration tant les objectifs se résument en la production d'énoncés oraux ou écrits.

Le manuel scolaire de français en Algérie adopte la pédagogie par projet, le programme est réparti en quatre projets différents, eux-mêmes répartis en séquences, chacune ayant pour objet l'installation d'une compétence. Cependant, on remarque que les activités proposées à travers les différents projets sont à peu près les mêmes.

« À titre d'exemple, dans (YOUSFI, 2016 : 11-13), nous avons montré que le premier projet, intitulé : « Faire connaître les métiers », ne contient que six (06) types d'exercices/activités. La majorité de ces exercices concerne la compétence de

compréhension (exercices : à choix alternatif, à trous, d'appariement et d'identification), un exercice de réécriture (transformation) et un dernier type d'exercice d'écriture (à production courte) ».

Une autre remarque ayant trait à la nature des activités et des relations qu'elles entretiennent avec la pédagogie et ses approches, le manuel n'adopte pas un choix particulier d'exercices qui s'adaptent mieux aux objectifs de chaque projet. Cela signifie que l'approche par les compétences ne possède pas des modèles d'exercices propres, capables de préparer l'apprenant à confronter des situations réelles.

Nous empruntons à CUQ et GRUCA leurs propos quand ils ont abordé leur typologie d'exercices/activités. Ils affirment que « [leur] répertoire, qui n'a pas la prétention d'être exhaustif, présente des activités mères que l'on peut croiser, détourner, complexifier, etc., afin de les adapter au niveau de la classe, aux marques particulières du support et aux fonctions assignées à l'exercice » (CUQ et CRUCA, 2005 : 446 YOUSFI, 2016)

Par ailleurs, le programme a pour finalité l'intégration des compétences acquises, c'est-à-dire permettre aux apprenants de communiquer à l'oral et par écrit. Il s'agit de la compréhension et de la production d'énoncés

Au bout de cette année, « *l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit [en] mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* » (GPM5, 2012, 68) ; (PF5, 2011 : 78 ; 81 YOUSFI, 2016).

La méthodologie adoptée lors du processus d'enseignement du français est la même, elle s'appuie sur la pédagogie de l'intégration. En effet l'apprenant devient actif et n'est plus un récepteur passif d'information.

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basées sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » (PF5, 2011 : 75 YOUSFI, 2016).

Or dans le but de permettre à l'apprenant de communiquer, l'approche par les compétences adopte une démarche éclectique en ayant recours à l'approche communicative qui s'avère plus adaptée à répondre aux besoins de l'apprenant en matière de communication. Donc au niveau de la séquence de l'oral, l'apprenant doit faire face à des situations similaires à celles auxquelles il peut être confronté dans le quotidien.

« Les contenus du manuel s'appuient sur l'approche communicative [...]. Les activités choisies favorisent l'autonomie de l'apprenant. Il doit (apprendre à apprendre), c'est-à-dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant des actes de parole qui lui permettront d'agir dans la classe et hors de la classe. ». (GPMF4, 2012 : 39 YOUSFI, 2016).

Cette démarche s'actualise dans un cadre pédagogique plus large en l'occurrence celui du projet qui est divisé en trois séquences à travers lesquelles l'apprenant mettre en œuvre ses acquis langagiers pour parvenir en phase finale à la réalisation d'une production qui confirmera l'acquisition d'une compétence.

Le projet est défini par les concepteurs de ce programme comme étant « *le cadre dans lequel se réalisent les apprentissages* » (DAP5, 2011 : 184 YOUSFI, 2016).

En effet, le projet ne peut se passer du principe de base de l'approche communicative à savoir « la notion et la fonction », car il est clairement affirmer dans le programme de français que l'apprenant sera appelé à mettre en application pendant les actes de langage¹ ses connaissances acquises lors de l'année précédente.

« Les actes de parole déjà étudiés en 4eAP seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « Saluer » et « Demander quelque chose », de « Refuser » et d'« Expliquer », de « Remercier » et « Souhaiter ». » (PF5, 2011 : 89 YOUSFI, 2016).

« Énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication » (PF5, 2011 : 89 YOUSFI, 2016)

Par ailleurs, nous remarquons que le manuel de français à tous les niveaux des différents cycles met l'accent sur l'importance des points de langue (lexique et structures grammaticales) pendant le processus « enseignement /apprentissage » malgré l'adoption de l'approche par les compétences qui prône une démarche qui se distancie de la méthode structurale traditionnelle. Admettons que l'objectif visé est de permettre à l'apprenant de comprendre le fonctionnement de la langue et d'être autonome lors de la phase de production.

« *En prenant conscience du fonctionnement de la langue, l'élève est capable d'intégrer les notions étudiées dans des situations de communication.* » (PF5, 2011 : 99 YOUSFI, 2016).

Ceci dit, les points de langue sont soutenus par des activités qui visent la consolidation des acquis.

On observe que l'enseignement des langues étrangères (français, anglais) en Algérie a fait de la pédagogie d'intégration son cheval de bataille pour des raisons de rendement pédagogique. En revanche, la pratique quotidienne nous démontre que les résultats des apprenants à l'oral militent en faveur de cette pédagogie. Par contre, les enseignants admettent que les résultats à l'écrit ne sont pas à la hauteur des attentes.

Par ailleurs, les définitions de la pédagogie d'intégration des apprentissages sont très variées, pour Legendre (1993) l'intégration est « *l'action de greffer une nouvelle connaissance aux savoirs existants en vue de l'utilisation pour le transfert à plus ou moins long terme* »

En d'autres termes, l'intégration est un processus qui consiste de la part de l'apprenant à greffer un nouveau savoir à ses prés acquis afin de les appliquer à une situation nouvelle.

Ceci dit, il serait faux de limiter l'intégration aux savoirs et au savoir-faire car il existe un troisième élément qui est de l'ordre de l'affectif, il s'agit du savoir-être.

Le concept fondamental sur lequel est fondée la pédagogie de l'intégration est sans conteste la compétence, celle-ci fait référence aux apprentissages disciplinaires ou même transdisciplinaires. Selon D'Amour(1997), l'intégration est la capacité « *à faire*

évoluer le système d'acquis qui fonde sa compétence... et la capacité d'intégrer ses acquis à sa pratique!». Autrement dit, le résultat devrait se manifester à travers les d'intégration qui existent entre les différentes compétences visées.

Néanmoins, des obstacles peuvent se dresser sur le parcours de l'apprenant qui est mis devant une situation d'intégration.

Quels sont les obstacles que rencontre l'apprenant ?

Les problèmes peuvent surgir quand on adopte des approches d'apprentissages différentes comme la pédagogie par projet ou la stratégie d'enseignement par le biais des « situations-problèmes ». En réalité, l'apprenant préfère faire face à des situations déjà vues c'est-à-dire mémorisées ; il évite de faire l'effort de recherche. Ce qui se traduit souvent par une baisse de la motivation à cause des difficultés qu'il rencontre lors de l'effort de traitement de la nouvelle situation, sachant que la tâche d'intégration est d'abord une tache de recherche intérieure.

Les difficultés de l'apprentissage sont très diverses :

Les difficultés sont fonction du niveau des apprenants et de la nature de la discipline enseignée. Ces difficultés trouvent leur origine chez les apprenants dans l'intégration des connaissances précédentes. Par contre, le souci de l'enseignement est comment doit-on procéder pour intégrer les apprentissages.

Conscients de la difficulté de l'intégration Désilets et Tardif (1993) suggèrent un modèle pédagogique visant à développer les compétences, d'envisager l'enseignement en trois temps. Il s'agit premièrement de contextualiser les apprentissages, c'est-à-dire :

«Présenter les notions, concepts et principes comme étant des moyens de résoudre des tâches professionnelles ou comme étant des réponses possibles à des questions pratiques!». Puis de décontextualiser les apprentissages c'est-à-dire présenter à

l'apprenant plusieurs contextes ou problèmes qui lui permettront de mesurer l'importance des connaissances qu'il est en train d'acquérir. En dernier l'apprenant sera placé dans un contexte où il devra faire usage des connaissances qu'il a acquises. Ceci étant, on remarque que la solution proposée par Désilets et Tardif (1993) s'adapte mieux au domaine de l'apprentissage professionnel qu'à celui de l'éducation.

« La difficulté d'utilisation des connaissances en dehors du cours dans lequel elles ont été apprises démontre à quel point il est important que chaque enseignant, dans un programme d'études, sache ce qui est appris dans les cours autres que celui dont il a la responsabilité. Il faut aller plus loin que d'harmoniser le calendrier des examens d'un cours à un autre. Les enseignants doivent s'entendre sur le choix de démarches communes, du niveau de leurs exigences et même partager sur leurs approches pédagogiques ».

Comment évaluer l'intégration ?

L'évaluation est le point faible de la pédagogie de l'intégration, la question qui se pose aux enseignants est la manière de savoir la différence entre deux apprenants, celui qui a intégré et celui qui n'a pas intégré. Et bien quels sont les critères d'évaluation pour mesurer cette intégration.

Quelle est la part réservée à l'évaluation des connaissances ou doit-on favoriser l'évaluation la capacité de leur utilisation ? Dans une approche de l'intégration des apprentissages, l'évaluation aura pour objectif de nous renseigner sur la capacité d'utilisation des compétences dans des situations qui s'apparentent à celles de l'apprentissage, sans oublier de mesurer les connaissances acquises. De l'avis des pédagogues, il est conseillé d'utiliser comme moyen d'évaluation le même type d'activités qui a été utilisé lors de l'apprentissage. L'intégration doit également faire partie de la notation.

Enfin, on pourrait affirmer que l'approche de cette pédagogie de l'intégration réussit mieux au secteur de l'enseignement professionnel ou technique, car elle s'avère être une notion difficile à réaliser dans les disciplines des langues et des sciences humaines. Elle requiert aussi un bouleversement de notre manière d'enseigner et par la même d'évaluer l'apprenant qui doit être le centre du processus d'apprentissage.

- **La pédagogie de projet:**

Que signifie la pédagogie de projet ?

La notion de projet remonte au début du vingtième siècle, le terme « projet » est très souvent utilisé dans des situations relatives à la vie active de tous les jours. Le projet est souvent associé à un objectif à réaliser ; et cette réalisation requiert une planification des actions à mener. C'est John Dewey qui introduit le premier la notion de projet « learning by doing (*apprendre en faisant*) » et ce n'est que plus tard que William H. Kilpatrick développa la méthode de projet (*project-based learning*) qui parut dans la revue « *Teachers College Record* » en 1918 dans un article intitulé « *The Project Method* »,

Proulx(2004) précise que Kilpatrick « préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins », et que « la voie des projets [...] lui semblait la voie royale pour y parvenir ».

Kilpatrick pensait que l'apprenant devrait participer activement à sa propre formation, en passant par des apprentissages concrets. Cependant l'idée est abandonnée et ne resurgira que dans les années 1970 où les facteurs économiques vont remettre la notion de projet au goût du jour, c'est ainsi que le projet devient incontournable dans toute configuration pédagogique scolaire.

Selon Boutinet, il faudra distinguer quatre niveaux relatifs au projet.

- Le projet éducatif qui a pour objectif d'intégrer les apprenants dans le monde du travail et de les rendre autonomes, c'est un cadre plutôt professionnel. « Le projet pédagogique, est celui qui intervient dans la relation entre les enseignants et les élèves, dans le cadre scolaire », (CATHERINE REVERDY)

Cependant il considère que la pédagogie par projet est « *une mise effective en projet* », priorisant l'aspect méthodologique sur l'objectif même du projet

Ajoutant que « *tout projet pédagogique n'implique pas forcément une pédagogie par projet* ». (Boutinet, 2005)

Le projet est le produit final obtenu grâce à la solution d'un problème en passant par de multiples activités. Philippe Perrenoud définit l'apprentissage par projet :

1. comme étant une entreprise collective gérée par le groupe-classe.
2. elle a pour objectif une production concrète
3. les apprenants doivent jouer un rôle actif dans les différentes tâches à accomplir.
4. les actions lors de la gestion du projet se résument en l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire (planifier, décider, coordonner, etc.)
5. c'est aussi une entreprise qui favorise des apprentissages par projet faisant partie d'un programme d'une ou de plusieurs disciplines.

- **Les objectifs pédagogiques des projets :**

En premier lieu, il s'agit d'apprendre et de coopérer à travers cette entreprise que sont les projets.

- ***L'objectif de la pédagogie du projet :***

Dans le domaine d'enseignement /apprentissage, la pédagogie du projet a pour objectif de former des apprenants compétents en matière du savoir, sachant que les procédures acquises sont toujours des fonctions intégrées en prévision d'une situation réelle.

- **Réalisation du projet :**

« Dans cette étape, l'enseignant commence par la division de la classe en sous-groupes de travail. Puis, chaque groupe commence la production de quelque chose où il fait le lien entre le produit en classe et la chose vue à l'extérieur de l'école. Cette chose est considérée comme un grand élément de motivation pour l'apprenant. Cependant, elle doit aussi être suffisamment succincte, mais pour ne pas prendre toute la place et occulter les autres étapes ». (PERRENOUD, 1998)

La réalisation du projet se fait grâce aux savoirs et aux compétences que possède l'apprenant, c'est un processus qui chevauche avec celui de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant acquiert des connaissances en passant souvent par l'erreur et la correction.

Des projets pour construire ses apprentissages

L'apprenant possède des savoirs et des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour construire son projet. Dans la réalisation même de ce projet, il construit son savoir au fur et à mesure, en faisant des erreurs et en les corrigeant, étapes nécessaires qui apportent autant de nouvelles connaissances que l'apprenant.

Vigotsky considère que « *le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage* », que « *pour apprendre, il faut que chacun soit mobilisé dans sa zone de proche développement, zone où, par définition, il peut apprendre, mais n'a pas déjà appris, zone où il hésite, va lentement, revient sur ses pas, commet des erreurs, demande de l'aide* ».

La réalisation du projet

On remarque que la théorie de la pédagogie du projet s'intéresse beaucoup plus à la pratique. Elle se base sur l'apprentissage par l'action pour augmenter les chances de réussite dans le monde professionnel. La pédagogie du projet aide l'apprenant à

acquérir des stratégies professionnelles. Ces stratégies efficaces permettent aux apprenants de faire face à une situation problème donnée.

Cependant en classe, l'enseignant essaye de trouver le lien entre les outils linguistiques et leur pratique dans une situation authentique. Ainsi cette démarche pédagogique peut aider à réaliser les programmes éducatifs à travers des séquences liées en rapport avec l'intérêt de l'apprenant.

La pédagogie du projet a pour objectif de faire acquérir des savoirs et des savoir – faire en relation avec un thème précis. Par conséquent, on remarque que les séquences d'apprentissage doivent comporter deux types complémentaires principaux en l'occurrence la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit. La démarche est souvent différente d'un manuel à un autre, cependant, les séquences respectent toutes la notion des étapes. Le projet débute par la séquence de compréhension et se termine par la réalisation de la production écrite.

L'installation de cette compétence est le résultat des diverses activités telles que la lecture, la grammaire, le vocabulaire, etc...

L'efficacité de la pédagogie par projet

Pour connaître l'efficacité de la pédagogie par projet, il est nécessaire de recourir à des activités ayant pour but l'évaluation des apprentissages acquis. En effet, la pédagogie par projet bute sur le problème de l'évaluation, de la même manière que la pédagogie d'intégration. Mesurer l'efficacité d'une pédagogie est une tâche ardue qui dépend de multiples facteurs.

Comme toute pédagogie qui n'utilise pas les moyens d'enseignement classique, la pédagogie par projet nécessite des méthodes d'évaluation appropriées à ce type d'approche pédagogique, surtout si la discipline enseignée est à caractère littéraire et ne prête pas à l'expérimentation. Le problème se pose également aux disciplines dont

l'objectif est d'installer des compétences d'ordre réfléctif abstrait telle la philosophie, l'histoire, etc.

Les pédagogues proposent différents moyens d'évaluation, entre autres le suivi par étape du projet jusqu'à sa finalisation, c'est-à-dire un « compte rendu de la progression du travail ». Certains suggèrent l'idée d'une grille d'auto-évaluation remplie par les apprenants et soumise à l'appréciation des enseignants. Ceci dit, la mise en œuvre de ces procédures d'évaluation dans l'enseignement général ne serait pas facile.

Sur le terrain, les choses semblent compliquées pour des raisons liées d'une part aux enseignants et d'autre part aux apprenants eux-mêmes. Les enseignants craignent les difficultés d'ordre matériel, car il s'agit de mettre en pratique des stratégies pédagogiques nouvelles. De l'avis de certains enseignants, les approches pédagogiques traditionnelles auxquelles ils se sont habitués ont fait leur preuve et sont rentables. C'est la multiplicité des projets des différents groupes ou apprenants qui compliquent la tâche des enseignants car les notions à mettre en évidence ne peuvent être abordées de la même manière.

Quelques avantages de la pédagogie par projet :

Malgré les difficultés citées précédemment, la pratique de la pédagogie par projet a, cependant des avantages indéniables sur le processus d'apprentissages (CATHERINE REVERDY, 2013). L'apprenant a l'avantage de :

- Développer des compétences non strictement disciplinaires
- Faciliter la construction des modèles mentaux
- Augmenter les performances individuelles (à travers un apprentissage coopératif)
- Développer la motivation (en s'appuyant sur les acquis de l'élève)
- Prendre conscience de l'effort fourni et à fournir

Acquérir de l'autonomie.

- A titre d'information, Il convient de rappeler à cet égard que seuls les avantages inhérents à l'enseignement général ont été cités ci-dessus.

Enfin, il faut ajouter que la pédagogie par projet a l'avantage de répondre aux besoins des apprenants. En sus de ce qui a été déjà développé, cette pédagogie en classe de FLE tend à installer des compétences linguistiques à même de rendre l'apprenant capable de faire face à des situations réelles.

Comme il a été déjà mentionné, s'agissant du manuel scolaire de cinquième année primaire, cette approche vise à installer des compétences linguistiques en s'appuyant sur des procédés relatifs à l'approche communicative. Le projet réparti en trois séquences, il tient compte de tous les éléments permettant à l'apprenant de communiquer en faisant usage de ses compétences linguistiques, cognitives et pragmatiques.

Les différentes séquences permettent à l'apprenant de FLE de maîtriser le lexique inhérent au thème du texte de compréhension, la structure grammaticale objet de l'apprentissage, et par la même la sémantique et la syntaxe.

«C'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer.» (Wolfgang Klein, 1989, p 26).

Les moyens d'enseignement du FLE

Les moyens pédagogiques et les moyens didactiques jouent un rôle principal pendant l'opération enseignement / apprentissage. Il s'agit des manuels scolaires, des guides destinés à l'enseignants et les autres supports sonores ou visuels tels que les lecticiels, les logiciels d'exercices, les vidéos, etc...

Ces moyens pédagogiques sont indispensables et doivent correspondre aux programmes fixés par l'institution scolaire. En fait, l'enseignant ne peut pas se passer d'un support en l'occurrence le manuel de lecture qui sert de base au développement et à la progression des savoirs. De par la variété de ses textes, le manuel de lecture

propose des activités visant à assurer l'apprentissage. Les activités en question sont des exercices qui s'adaptent à chacune des séquences d'un projet donné.

L'enseignant se trouve souvent dans l'obligation d'avoir recours à des supports nécessaires pour l'enseignement d'une langue; pour assurer un apprentissage actif, voire même interactif, l'usage de l'outil informatique et des matériels audio-visuels s'imposent. Ce choix pédagogique permet à l'enseignant de mieux disposer de son temps, et d'éviter de tomber dans la monotonie de la routine. Ceci dit, l'enseignant doit planifier ses cours en fonction des moyens pédagogiques existants dans son école ou de ceux dont il dispose lui-même.

La fiche de préparation du cours

Les éléments constituant une fiche de préparation :

La fiche de préparation est un document pédagogique qui sert de feuille de route à l'enseignant, elle lui permet d'éviter l'improvisation en envisageant des étapes ou séquences coordonnées de son cours ou même de son projet. La fiche de préparation permet à l'enseignant d'organiser son travail selon les critères pédagogiques de gradation logique des difficultés et des besoins de l'apprenant.

Chaque fiche pédagogique comporte des objectifs à atteindre en fonction des moyens didactiques dont dispose l'enseignant. C'est un document qui doit tenir compte des paramètres pédagogiques de la classe en tant que groupe social.

Comment préparer une fiche pédagogique :

La préparation de la fiche pédagogique est un travail qui fait partie des tâches pédagogiques quotidiennes de l'enseignant ; c'est un document qui lui sert de feuille de route à pendant la séance de cours. L'enseignant envisage son cours à travers des points ou étapes qui répondent à des questions selon l'ordre d'importance.

Déterminer :

L'objectif principal du projet

Définir les différentes séquences

Déterminer les outils d'évaluation :
les activités ou exercices
Adoption d'une stratégie cognitive
L'Approche à utiliser doit correspondre au thème du projet.

Les moyens à mettre en œuvre:

Le choix du texte support :

Le texte est un support pédagogique qui renferme les savoirs permettant d'installer les compétences visées par le projet.

Le texte tient compte du vocabulaire, de la grammaire, et de la conjugaison qui accompagnent le thème du projet.

Les activités :

Chaque projet comporte des activités qui vont permettre à l'apprenant d'acquérir les moyens indispensables à la construction du sens et à la production.

La première séquence :

A ce niveau, l'enseignant met l'accent sur les compétences de compréhension lors de l'exploitation du texte proposé.

Après une lecture silencieuse, les apprenants sont sollicités pour donner un avis sur le thème du texte. Une fois l'étape de lecture et de compréhension achevée, l'enseignant entame les séquences visant à introduire les notions, les points de langue et les structures à mettre en place. Chaque séquence du projet suit grossièrement le même schéma pédagogique.

Exemple de projet :

Le projet n°1 du manuel scolaire de français de quatrième année moyenne

Le contrat d'apprentissage : comprendre et produire des textes argumentatifs

Le projet : Créer un blog touristique

Séquence 1 : écouter pour comprendre et informer

Ecoute(3)

Expression d'un point de vue

Observer et dire

Lecture et compréhension du texte

Observer et analyser (vocabulaire de l'argumentation)

Structure du texte argumentatif et activités de consolidation(3)

Séquence 2 :

Le même schéma pédagogique est adopté

une panoplie d'activités est proposée pour renforcer l'apprentissage, sauf qu'à ce niveau, l'accent est mis sur les notions et les structures qui vont avec.

Séquence 3 :

Schéma pédagogique : idem

Compréhension de l'écrit _ vocabulaire de l'argumentation

Notions et structures en liaison avec le texte argumentatif

Activités de consolidation

Production écrite à visée argumentative.

Le titre d'une séquence :

Dans le premier projet, les trois séquences ont chacune un titre

1. Bienvenue dans ma région !
2. Gloire à nos ancêtres !
3. Oui à la culture !

On remarque que les titres des séquences dans le projet en question se rapportent à des situations de départ évoquant des thèmes censés motiver les apprenants.

Ceci dit, le choix des thèmes et des textes de base doivent obéir aux critères suivants :

- Age
- Niveau
- Besoins des apprenants

Même si les projets sont bien détaillés dans le manuel scolaire de français de quatrième année moyenne, l'enseignant se doit de préparer son cours en élaborant une fiche de préparation qui lui permettra de définir les objectifs de chacune des étapes d'enseignement.

Les objectifs du cours de français sont préalablement définis et présentent sous les aspects suivants :

- **La dimension culturelle :**

Les connaissances socioculturelles de la langue que l'enseignant souhaite faire acquérir aux apprenants.

- **Les compétences communicatives et fonctionnelles :**

La capacité de s'exprimer sur un sujet donné, de rédiger un texte argumentatif, etc... En bref, les apprenants acquièrent les savoir-faire indispensables à la communication orale ou écrite

- **La compétence linguistique :**

Le vocabulaire, la grammaire, les actes de parole (description, comparaison, exprimer une opinion, etc...).

- **Les compétences langagières :**

La compréhension orale et la compréhension écrite sont à la base des différentes compétences.

- **Remarque :** la fiche de préparation ne suit pas automatiquement les différentes étapes de façon routinière, la programmation des activités dépendra des objectifs du projet. Ainsi la priorité sera donnée aux compétences qui s'avèrent plus importantes.

- **La répartition du temps :**

La séquence est répartie en activités ayant des objectifs de consolidation qui obéissent à des méthodes de travail .La répartition du temps se fera selon le volume horaire hebdomadaire imparti au français par les programmes officiels. Etant donné le nombre important d'activités proposées par les concepteurs du manuel, l'enseignant gagnerait en temps à donner certains exercices à faire en tant que devoir à la maison. Cela étant, l'enseignant reste maître à bord et doit moduler le facteur temps en fonction des besoins pédagogiques de la classe.

- **La variation des activités**

Les activités proposées par le manuel sont très variées même si parfois on remarque une certaine inadéquation entre la nature de l'exercice et l'objectif visé. Cependant, il est du devoir de l'enseignant d'adapter les activités au niveau de ses apprenants afin qu'ils prennent confiance

L'enseignant organisera le travail en deux mouvements :

Le travail individuel qui est un moment de découverte et d'acquisition de nouvelles compétences.

Le travail collectif qui est un moment de communication en français et de partage des savoirs acquis.

La démarche pédagogique d'une séquence :

- Introduction du thème de la séquence (leçon)
- Lecture et découverte du texte de travail
- Compréhension : repérage des indices linguistiques et culturels
- Exercices pratiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison)
- Réinvestissement des éléments acquis : exercices, production écrite
- Révision et évaluation

Place de la motivation pendant le processus d'apprentissage du FLE

Quand bien même Le projet et l'approche adoptée iraient de pair, ils ne suffisent pas à améliorer le niveau des apprenants si la motivation de la classe n'est pas au rendez-vous.

Ce détail, si important, n'est pas pris en compte par la démarche pédagogique du projet. Ce problème relève de la psychopédagogie et doit être traité par l'enseignant en ayant recours à des outils pédagogiques appropriés.

Revenons à la notion d'outil pédagogique.

Un outil pédagogique est très souvent un support indispensable soutenu par une démarche afin d'illustrer ou d'élucider des notions difficiles qui peuvent se dresser en obstacle lors du processus d'apprentissage à l'occasion de la compréhension, de l'explication, ou même lors de la réalisation d'une tâche. En d'autres termes, l'enseignant et l'apprenant ne peuvent se passer de l'outil pédagogique. Bien entendu, chaque situation d'apprentissage requiert un type d'outil.

Dans ce même contexte, le support pédagogique qui accompagne habituellement un enseignant pendant sa séance est un document authentique, un enregistrement sonore, une vidéo, une carte, etc... qui facilite la compréhension, motive les apprenants, favorise l'interaction et la communication, et suscite des réactions. Telles sont les caractéristiques du cours de langue (FLE), un espace d'échange, qui favorisent l'apprentissage.

, il faut, cependant, éviter de confondre outil pédagogique et outil didactique; le premier étant un outil matérialisé, tandis que le second relève de la matière à enseigner.

L'outil didactique :

« Outil didactique » est un terme générique désignant tout dispositif matériel accompagnant une situation d'enseignement-apprentissage. ... Afin de le spécifier, nous

distinguerons l'**outil didactique** du « matériel » qui sert de support à l'aide **didactique**, comme l'est le tableau, le vidéo-projecteur ou l'ordinateur. (Duplessis 2016-11)

A ce propos, l'usage d'une terminologie spécialisée varie au gré des différents théoriciens de la didactique. Pour lever toute équivoque, nous entendons par outil didactique, le travail réalisé par l'enseignant pendant la séance dans le but d'opérer des changements comportementaux chez l'apprenant.

« enseigner consiste à transformer des modes de penser et de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques » (Schneuwly, 2000)

L'outil didactique ou l'outil d'enseignement est représenté par un certain nombre d'activités organisées en trois ou quatre épisodes de la séquence pédagogique .Ce qui est nouveau dans le domaine de la recherche didactique, c'est ce qui est connu sous la théorie de la transposition didactique (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998 ; Chevallard, 1991). Cette théorie affirme que:

1. les connaissances scientifiques se transforment en objets d'enseignement (référentiels curriculaires, livres didactiques...)
2. les objets d'enseignement sont reconstruits et reconfigurés à travers des activités ou des tâches que les apprenants réalisent. Cette transformation en objets enseignés a lieu au cours de l'interaction didactique.

« L'objet enseigné consiste, donc, en ce que le professeur construit avec ses élèves au cours de l'interaction didactique.

, « Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion » (Graça et Pereira, 2009)

Ce qui complique davantage la notion d'outil, c'est la définition du terme « outil » avancée par Plane et Schneuwly (2000) qui considèrent que ce concept peut signifier soit un certain dispositif matériel indépendant d'une pratique (par exemple, le tableau noir, l'outil informatique, le cahier...) ou au contraire des pratiques stabilisées,

transmises, notamment, par la formation ou par échanges entre collègues, sans support matériel ex : la tâche, la consigne, etc...

Or, la séquence didactique ou séquence d'enseignement d'un projet donné, selon ces mêmes didacticiens, est un “méga-outil” ou un système d'outils qui sert à reconstruire ou reconfigurer les objets d'enseignements. Nous constatons que l'aspect théorique visant à décrire ce processus de transformation des objets d'enseignement est plutôt complexe, car tout support peut être un outil pédagogique (le jeu, le conte...).

Analyse de la séquence de l'écrit

Les activités scripturales :

QCM

Test de closure, compléTION, transformation,

Conjuguer, souligner,

Production écrite guidée

La séquence suit la même démarche pédagogique, elle débute toujours par un exercice d'écoute, ensuite une lecture silencieuse suivie de l'activité de compréhension.

On remarque la prépondérance des exercices qui vise à renforcer la compétence de la compréhension. Chaque séquence se termine par une production écrite précédée par des exercices de manipulation du lexique et des exercices structuraux.

Le projet N° 1 comporte 18 textes dont la thématique varie, la présentation de ces derniers a pour objectif d'entrainer les apprenants à l'exercice de la construction du sens, et d'introduire le vocabulaire nouveau et les structures grammaticales nécessaires à la réalisation de l'objectif final par exemple, rédiger un texte argumentatif. Les activités ont pour objet par exemple de manipuler le vocabulaire nouvellement introduit, les connecteurs logiques, ou les subordonnées. Les activités proposées sont

sous la forme de texte à compléter, ce qui garantit un usage des points de langue en contexte large et une meilleure compréhension. Tandis que les exercices de nature phrasistique sont prépondérants à titre d'exemple :

Les exercices de complétion

Les exercices de transformation

Les exercices de conjugaison.

Les exercices vrai ou faux

Les exercices de classement

Séquence 1 :

Après les exercices de compréhension, des structures grammaticales sont expliquées avant de demander aux apprenants de résoudre les exercices y afférant. Dans ce cas, il s'agit de :

L'imparfait, la subordonnée relative, et du pronom relatif

Séquence 2 :

Cette séquence débute par un texte argumentatif qui permet à l'apprenant de se familiariser avec l'organisation de ce type de texte :

La thèse (exprimée en introduction et en conclusion)

La séquence 2 est subdivisée en sept étapes comportant des outils didactiques que l'enseignant doit mettre en œuvre pendant la séance pour réaliser l'objectif final qui est la production.

1. Etape de lecture et de compréhension.
2. Introduction du vocabulaire d'argumentation

3. Etude du présent du subjonctif soutenue par trois activités ou exercices de consolidation.
4. Etude de la proposition subordonnée complétive. Cette étape comporte quatre activités de transformation et de compléction.
5. L'étape débute par un texte qui illustre l'emploi du présent du subjonctif des verbes du 3^{ème} groupe. Les activités proposées visent la conjugaison.
6. La 5^{ème} étape a pour objectif la production d'arguments pour étayer une thèse. Les activités sont au nombre de trois.
7. Etape finale : Lecture et détente.

La dernière étape de cette séquence se termine par un travail collectif qui rappelle l'objectif du projet. En dernier lieu, l'apprenant est guidé dans la tâche de rédaction de textes argumentatifs.

Séquence 3 :

Etant la dernière, cette séquence comporte cinq étapes :

1. Etape compréhension
2. Etape lexique mélioratif et dépréciatif et vocabulaire d'argumentation
3. Etape grammaire : Les subordonnées
4. Etape conjugaison : le futur simple et le futur antérieur.
5. Etape production et renforcement des arguments
6. Etape lecture et détente

Chacune des étapes de cette séquence, comme celles des deux précédentes, comporte trois activités. En dernier lieu, les apprenants sont appelés à finaliser leur projet en réinvestissant les compétences acquises. Le projet se termine par un rappel des principaux éléments nécessaires à la réalisation des objectifs.

Remarque :

L'étape de la lecture pour se détendre a un objectif de renforcement des acquis, c'est aussi une synthèse de la thématique du projet qui favorise l'exploitation du vocabulaire à travers le champ lexical et la distinction des champs sémantiques.

L'objectif est aussi de retrouver le cadre thématique et les structures nécessaires pour l'exprimer dans des textes plus longs choisis dans une perspective de lecture dirigée. Cette dernière permettrait de renforcer les acquis linguistiques et d'améliorer la compétence de l'écrit.

Il serait judicieux d'envisager une séance d'exposition orale des productions écrites des apprenants. L'objectif à travers cette activité serait de mettre la compétence de l'oral au service de la compétence de l'écrit.

On notera également que l'introduction de certaines structures ne cadre pas avec l'objectif du projet; à ce titre, il y a lieu de citer les temps de l'imparfait de l'indicatif et du subjonctif présent qui ne peuvent qu'ajouter une difficulté supplémentaire que l'apprenant devra gérer.

En sus du lexique très divers introduit dans ce premier projet, l'apprenant doit assimiler pas moins de sept structures grammaticales plus difficiles les unes que les autres. Le manuel de quatrième année moyenne est composé de trois projets mais le contenu à enseigner n'est pas toujours en adéquation avec les objectifs de ces derniers.

La nature répétitive des activités proposées peut entraîner une certaine lassitude parmi les apprenants, à cause de la densité des exercices et de leur difficulté.

Le résumé, la contraction de texte,

La reconstitution de textes à partir de phrases données dans le désordre

La réorganisation syntaxique : ordonner des phrases

Malgré le nombre important d'activités ayant pour objet les subordonnées, les connecteurs, et tous les points de langue qui contribuent à la cohésion syntaxique, nous

relevons dans les productions écrites des apprenants, entre autres, une ponctuation erronée, des phrases sans verbes, un vocabulaire ne se rapportant pas au thème de l'exercice, etc...

L'activité de l'écriture n'est-elle pas en fin de compte une modalité d'évaluation ?

Les objectifs de la compétence scripturale :

Son premier objectif est de communiquer des idées, d'exprimer un de point de vue, d'argumenter.

La production de textes : la créativité.

L'analyse critique et littéraire.

La notion de compétence

Une compétence est la capacité d'un apprenant de mobiliser des acquis cognitifs ou ressources dans le but de résoudre une situation problème à laquelle il est confronté. (De Ketela 2010; Roegiers 2004). La notion demeure toujours un sujet à débat, tant les points de vue diffèrent sur les savoirs, savoir-faire et les savoir-agir.

Comme déjà mentionné précédemment, chaque projet doit se terminer par la production d'un texte écrit. En d'autres termes, l'apprenant doit en mesure de réinvestir ce qu'il a acquis. On parlera, dans ce cas, de l'installation de la compétence de l'écrit. Pour l'apprenant la tâche est ardue, car son effort de réflexion se focalisera sur l'organisation des connaissances et des savoir-faire à nécessaire à la réalisation de son texte. (De Ketela & Gerard 2005 ; Roegiers 2004)

Les caractéristiques de la compétence scripturale :

Avant d'aborder la question des caractéristiques de la compétence scripturale, il est primordial de mentionner les types de textes auxquels l'apprenant à affaire. Il existe cinq types de texte : descriptif, narratif, expositif, argumentatif, injonctif (Werlich, 1975) . Cependant, cette typologie ne fait pas l'unanimité parmi les didacticiens.

Concernant le genre, la liste est longue ; et elle donne à l'apprenant l'opportunité de s'exercer sur une panoplie de texte. On citera à titre illustratif la fable, la nouvelle, le roman, l'article, la dissertation, etc...

la compétence scripturale exige un certain nombre de critères d'organisation et des éléments sans lesquels le processus d'écriture ne pourra pas se réaliser. Pour réaliser un projet d'écriture, l'enseignant doit définir les éléments essentiels du sujet sur lequel il va travailler avec sa classe. Puis, il définit le plan du travail collectif ou individuel, et les étapes à suivre.

Pour Jean Pierre Cuq (2005-184) : « *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables (...) mais réaliser une série de résolution de problème* »

- Une maîtrise de l'orthographe du vocabulaire nécessaire à l'écriture du texte.
- La maîtrise des structures grammaticales de base
- connaissance de base du fonctionnement du système grammatical du français.
- Connaissance des types de textes
- Connaissance des techniques de base de l'écriture

L'opération d'encodage du texte ou du message exige la maîtrise du code d'écriture et son adaptation en fonction du récepteur.

Organisation de la séance de l'écrit?

Comme il a été déjà mentionné, il s'agit de multiplier les séances consacrées à l'écrit et de renforcer les séquences par des activités en rapport direct avec la compétence scripturale.

Dans cette optique, il faut diversifier les exercices.

« *les élèves lorsqu'ils sont confrontées à des tâches leur demandant une mobilisation et une organisation de procédures sont souvent en difficultés. On évoque*

dans le monde enseignant l'exemple de tâches d'expression écrite où élève n'applique pas les règles d'orthographe, de grammaire....et alors qu'il réussit sans trop de problèmes des exercices systématiques ». (REY Bernard. CARRETTE Vincent, KAHN Sabine)

La démarche à suivre pour développer la compétence scripturale :

Il faut d'abord respecter le principe de gradation de l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire qu'il faudra graduer les tâches à accomplir des plus simples aux plus complexes.

Insister sur la fréquence et la diversification des activités servant la compétence de l'écrit.

Multiplier les exercices d'écriture et de réécriture de textes, de poèmes, d'annonces publicitaires, de notices, etc...

L'évaluation de la compétence de l'écrit.

L'évaluation est un acte pédagogique indispensable à tous les niveaux du processus d'apprentissage. En ce sens où l'auto-évaluation et la Co-évaluation jouent un rôle primordial. A ce stade Il est nécessaire de procéder à l'évaluation des compétences visées. Par ailleurs, les critères d'évaluation doivent être présentés aux apprenants au préalable.

Etant un objectif final du projet, la compétence de l'écrit est considérée comme une phase d'évaluation ; en d'autres termes, l'activité de l'écrit nous permet d'évaluer le degré d'assimilation des connaissances transmises pendant les trois séquences : compréhension, vocabulaire, structures et points de langue et enfin la capacité de réinvestir les acquis linguistiques. Cependant, on constate que les enseignants, lors de l'évaluation de la compétence scripturale, ils mettent l'accent sur les structures linguistiques et grammaticales qui sous-tendent les actes de parole spécifiques à l'oral.

Dans cet ordre d'idée, comment éviter la confusion entre le concept d'évaluation et celui de la notation ? Or l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations, à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens dans le but de prendre une décision. (De Ketele, 2010)

L'enseignant doit suivre l'évolution de l'apprentissage de chacun de ses apprenants.

L'autoévaluation à côté de l'évaluation de l'apprenant par ses pairs est un moyen efficace pour gagner du temps et donner confiance. Il faut rappeler, à cet égard, le principe didactique que l'écrit n'est pas un produit destiné à être évalué mais à être lu.

La variation des activités :

C'est un moyen de motivation des apprenants qui consolide l'apprentissage, on peut citer les exercices suivants :

- Formuler des impressions, des hypothèses,
- Reformuler, résumer, hiérarchiser, expliquer, justifier

Ce sont autant de tâches qui préparent l'apprenant à la production écrite et par là même à l'écriture créative.

A chaque étape, l'enseignant doit mettre en avant les normes de l'écrit spécifiques à chaque tâche. Autrement dit, l'élève doit être accompagné pendant l'exercice de formulation ; son enseignant doit le suivre lors de la révision du texte qu'il aura copié.

Règles à suivre pendant l'écriture :

Une attention particulière devra être portée sur les éléments de base qui régissent la compétence scripturale :

Cohérence du texte et organisation des idées. et lexicale

Syntaxe, orthographe du vocabulaire

Choix lexical, vérification de la ponctuation.

Respect des règles formelles de l'écrit.

Exercices seul ou en groupes de manière régulière.

L'étape de l'écriture :

c'est une étape qui doit être dédiée à la réflexion et à l'apprentissage, l'enseignant doit en faire un moment de plaisir et de créativité.

Le travail collectif est un moment de concertation et d'interaction entre les apprenants, car ces derniers ont tendance à vaincre le sentiment d'inhibition en apprenant les uns des autres.

Après l'étape de production guidée, l'enseignant doit mener ses élèves de manière progressive vers une production autonome. A ce niveau, il est conseillé, autant que faire se peut, de personnaliser les tâches pour chaque groupe ou individu selon les capacités de chacun.

Les stratégies de l'écriture

L'écriture doit se faire en fonction du récepteur du texte et de l'intention de son auteur ; les écrits à caractère littéraire font usage de procédés inhérents à la poétique et à la stylistique, ce qui suppose que les apprenants doivent être de niveau avancé et possèdent une bonne maîtrise de la langue.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit recourir à la lecture intensive et aux textes longs afin d'habituer les apprenants aux différents codes de l'écriture. Lors de l'étude d'un texte, il procèdera à des rappels relatifs à la cohérence, à la syntaxe et particulièrement à la grammaire et sa relation au lexique.

L'enseignant devra veiller à l'application des consignes suivantes qui s'avèrent indispensables pour la réussite d'une production écrite :

1. Vérification de l'adéquation et de l'utilisation des structures textuelles choisies
2. Vérification en premier lieu la cohésion syntaxique et ensuite la cohérence du texte.
3. Se référer à un référentiel grammatical afin de s'assurer de la justesse de la phrase.
4. En matière de lexique, essayer de le diversifier par l'emploi de synonymes afin d'éviter la répétition
5. L'organisation du texte à produire doit faire l'objet d'une discussion avec l'apprenant concerné.

Consignes méthodologiques

Le travail doit sa réussite à une méthodologie qui vise à garantir un texte bien organisé et qui se prête à la lecture :

- Les paragraphes doivent être bien distincts par les idées qu'ils comportent. Le nombre de paragraphes peut varier d'un type de texte à un autre selon le niveau des apprenants, ex : une narration en quatrième année moyenne exige 4 à 5 paragraphes.
- Le vocabulaire doit être bien choisi et approprié
- Le choix des temps utilisés doit correspondre à la visée du texte ou du projet (un temps passé pour une narration par exemple).
- Utiliser un brouillon, faire attention à l'orthographe (utiliser un dictionnaire si besoin est).
- Relire son texte une dernière fois.

La tâche et les consignes sont fonction du niveau des apprenants et les contraintes relèvent de la difficulté du texte à produire. Ceci dit, les objectifs didactiques diffèrent entre le FLE et le français langue maternelle ou langue seconde.

L'écriture créative :

Durant cette étape, l'enseignant doit faire preuve d'imagination afin de ne pas tomber dans la routine qui nuit à la motivation. A cet égard, on pourra citer la réécriture des textes étudiés, la création d'écrits à partir de supports sonores ou de vidéos.

Ecriture de poèmes, imitation de textes modèles.

Exercices de lecture diversifiée ayant pour objectif d'enrichir le bagage lexical de l'apprenant.

Les démonstrations orales doivent être mises à profit pour développer la compétence scripturale. Il s'agit là d'un rapport dialectique entre deux compétences, l'oral au service de l'écrit.

La phase lecture et compréhension

Cette phase doit être mise à profit afin de renforcer et enrichir la compétence de l'écrit. Parmi les mesures susceptibles d'améliorer les capacités d'écriture de l'apprenant, on citera :

Les activités fréquentes de réécriture.

Les exercices d'utilisation du lexique dans des phrases.

Transformer des débats sur un texte étudié en classe en textes écrits qui prônent des points de vue différents.

L'activité de révision ou de relecture de la production écrite est un élément essentiel dans le processus de développement de la compétence de l'écrit. Selon Britton James *et al* (1975-11) la relecture est une stratégie essentielle au processus d'écriture.

Les points de vue personnels des apprenants doivent être argumentés en faisant attention aux règles de base de l'écriture : respect des normes structurales, de l'emploi du vocabulaire, de la cohésion syntaxique.

Création d'un atelier d'écriture

Tenir compte du niveau des apprenants, de leur âge.

L'écriture d'un essai ou d'une critique littéraire :

C'est une activité qui implique de la réflexion et de la concentration, et une lecture approfondie sur le sujet traité. Après une phase de préparation et de concertation avec le groupe de travail, l'enseignant doit rappeler les normes suivantes :

- Commencer par la réception de l'œuvre
- situer l'œuvre dans un genre littéraire donnée
- Brève biographie de l'auteur
- Ecrivains ayant influencé l'auteur de l'œuvre en question.
- S'il y a similitude ou imitation, quels en sont les caractéristiques ?
- Caractéristiques linguistiques de l'œuvre : stylistique, poétique, diction, techniques d'écriture, symbolique, etc...

Respect des normes d'écriture de l'essai ou de l'analyse littéraire.

Remarque:

Ce genre d'activité s'adresse à des apprenants d'un niveau de langue avancé. Cependant, l'activité qui a pour objet le développement de l'écrit chez les apprenants de niveau moyen ou élémentaire, doit se limiter à l'imitation d'un conte, d'une anecdote, ou encore au résumé d'une histoire.

Autrement dit, les activités qui visent le développement de la compétence de l'écrit offrent à l'enseignant une panoplie d'exercices adaptables au niveau de ses apprenants.

La relation de l'apprenant à l'écrit :

Au fur et à mesure que sa compétence de l'écrit progresse, l'apprenant commence à afficher un engouement pour la production de textes plus personnels et plus longs. La lecture va lui permettre d'acquérir par imitation les techniques de l'écriture et de développer sa propre stratégie de production scripturale.

Exemples d'activités à mettre en pratique :

Annonces, bulletin d'information

Transformation d'un support (vidéo, entretien) en texte

Le développement d'une certaine autonomie incitera l'apprenant à s'engager dans l'écriture créative : lettres, demandes, poèmes, etc... Pour chaque type d'écriture, l'enseignant devra se servir d'un modèle.

Pour permettre une interaction dans la classe, l'enseignant procèdera à l'échange mutuel des écrits de ses élèves. Ce procédé, très motivant pour les apprenants, peut être une alternative à la correction classique.

Créer chez l'apprenant des habitudes d'écriture

Sensibiliser l'élève à l'esthétique du texte littéraire en introduisant des notions théoriques de stylistique et de poétique. L'opération de sensibilisation au texte littéraire se fera en comparant le langage littéraire au langage commun. La lecture des textes littéraires permettra, entre autres, aux apprenants de comprendre et d'apprécier les niveaux de langue et le rapport de la phonologie au sens.

Ce genre d'activité qui est destiné aux apprenants de niveau avancé nécessite une assistance particulière de la part de l'enseignant qui veillera à expliciter et analyser les composants linguistiques du texte. Selon widdowson (1984, p. 149), la poésie a un lien direct avec le monde réel parce qu'elle crée son sens à partir de langue elle-même.

L'introduction du texte littéraire aura pour objectif de montrer aux apprenants que l'usage de la langue dans ce type de texte est souvent différent dans la mesure ou les

règles de la syntaxe et la cohésion phrasique ne sont pas respectées. A cet égard, il y a de rappeler que l'enseignement de la littérature en classe de FLE doit tenir compte du niveau et des besoins des élèves. Certains enseignants évitent le texte littéraire par peur de mettre l'apprenant en contact avec un usage non conventionnel de la langue. Néanmoins, l'exploration de ce type de langage sophistiqué et inhabituel encourage l'élève à réfléchir sur les normes et l'usage de la langue (Widdowson, 1975).

La littérature en classe de langue :

Appréhender le texte littéraire en classe de langue représente un défi pour l'enseignant sur le plan didactique.

- Comment répondre aux besoins des apprenants ?
- Quelles sont les priorités du processus d'apprentissage ?
- Doit-on se focaliser sur les points de langue ou sur le sens implicite ?

Effectivement, le récit court ou nouvelle offre la possibilité d'interprétation des thèmes sous-jacents, l'apprenant devient sensible aux effets de la stylistique dans l'œuvre littéraire, en ce sens qu'il comprend comment se concrétise cet effet d'une langue qui s'écarte de la norme. Ceci dit, la littérature en classe de langue peut aider l'apprenant à prendre conscience des différents usages de la langue ; il saura différencier le français général du français littéraire. Outre l'acquisition de la compétence littéraire, les apprenants auront l'occasion de pratiquer la langue.

Cependant, les apprenants du FLE, compte tenu de leurs faibles connaissances linguistiques et culturelles de la langue française, auront des difficultés à construire le sens du texte qu'ils sont en train d'étudier.

Ceci dit, les approches didactiques d'analyse du texte littéraire sont multiples, et le choix de leur application dépend des objectifs du projet ou du cours. La compréhension d'un texte littéraire est une question d'intuition, ainsi et afin d'éviter l'ennui, l'apprenant devrait être doté de la stratégie qui puisse renforcer sa motivation. Ceci pourrait être réalisé en insistant, par exemple, sur l'aspect esthétique du texte. A

ce niveau de l'enseignement, il faudra éviter l'analyse critique ou l'évaluation du texte littéraire, chose qui nécessite la maîtrise de certains codes linguistiques. (Widdowson, 1975)

Une approche pratique d'étude du texte littéraire :

Activité 1 : Noter d'abord toutes les formes langagières qui s'écartent de la norme grammaticale. Ensuite souligner, par exemple, tous les mots qui sont utilisés de manière contraire à l'usage commun, et la fréquence de leur utilisation dans le texte. L'objectif étant de faire ressortir l'effet que cela produit sur le lecteur.

Activité 2 : Etablir un certain nombre de questions qui guideront l'apprenant lors du processus de recherche du sens.

- Relevez dans le texte des détails qui décrivent une situation donnée.
- Quels sont les effets littéraires produits par ces détails ?

Activité 3

- Ecrire un essai sur une œuvre littéraire que vous avez récemment lue.

En travail collectif ou individuel, les apprenants devront produire un texte s'inspirant d'un roman ou d'un conte. L'objectif est de les familiariser avec les normes de rédaction d'un écrit.

Activité 4

- Faire usage des outils numériques si possible ou vérifier l'orthographe à l'aide du portable pour diminuer le nombre de fautes.
- Lecture mutuelle des productions écrites avant de les soumettre à un débat.
- Relevez dans le texte modèle le sens propre et le sens figuré
- Explication des figures de styles, puis essayez de leurs trouver des structures parallèles

La littérature comme moyen de développement des capacités d'inférence et d'interprétation de l'apprenant.

Le texte littéraire est riche en niveaux de signification, voire d'insinuations et de connotations.

L'ambiguïté du texte littéraire est un moyen qui incite à découvrir la richesse de ce dernier.

La séance d'écriture peut, dans les classes supérieures, avoir l'aspect d'un atelier d'exercice d'écriture. Cette séance créera chez les apprenants, non seulement des habitudes d'écriture mais également le besoin de lire. La séance tentera de varier les activités, et les modalités d'écriture.

L'enseignant insistera sur la dimension culturelle de chaque texte. L'aspect culturel du texte s'exprime souvent à travers des coutumes ou un usage linguistique (figures de style, collocation, métaphore, métonymie etc...). Au terme de la séance ou atelier d'écriture, l'enseignant n'est dans l'obligation de corriger ou d'évaluer toutes les productions écrites de sa classe. En d'autres termes, l'intérêt est porté beaucoup plus sur le processus d'écriture que sur la valeur du texte produit.

« *Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits.* »
(Catherine Tauveron et Pierre Seve, 2005)

En réalité, l'évaluation d'une production écrite portant sur un thème littéraire demeure une tâche délicate, car elle implique une évaluation qui met l'accent sur la personnalisation des performances des apprenants. Au-delà du processus d'évaluation et de correction, il est essentiel de mettre à profit l'aspect esthétique de chaque production afin de créer une atmosphère de compétition au sein du groupe.

La production écrite ou le processus d'écriture doivent être perçus par les apprenants comme un travail assidu et une lecture régulière de différents types de textes. A cet égard, il faut éviter de sous-estimer ou de dévaloriser les productions écrites qui ne répondent pas aux critères du classement établi. La priorité de la

séquence d'écriture est de développer le gout de l'esthétique du texte chez l'apprenant en proposant à la lecture et à l'étude des écrits qui intéressent la majorité de la classe.

Le processus d'écriture d'une production doit être soutenu par diverses activités qui contribuent au développement de la compétence de l'écrit, on citera, à titre d'exemple :

- La réécriture des phrases, et notamment les structures parallèles.
- Les exercices lexicaux qui ont pour but de renforcer le bagage lexical de l'apprenant.
- L'exercice de présentation orale qui précède la phase d'écriture de la production.
- Lecture des textes produits par les camarades de classes avant de procéder à leur transformation.

Les exemples d'écriture personnelle

- La revue de l'établissement, le journal mural. Ce sont des moyens efficaces pour créer l'émulation parmi les apprenants. L'enseignant insistera sur le caractère de l'écriture qui est un travail de longue haleine. Les exercices de grammaire ou de vocabulaire, à eux seuls, ne pourront pas améliorer les productions écrites; hélas, c'est un constat amer de la classe que les enseignants connaissent.
- La correspondance : Ecrire à un ami ou à un autre destinataire par exemple une administration
- Ecrire un article sur un fait divers, faire un portrait, écrire un conte, ou une histoire qui active l'imagination, etc...
- Le cahier journal où l'apprenant consignera ses activités quotidiennes
- Le compte rendu et le résumé

Encourager l'apprenant à reformuler les productions écrites de ses pairs.

L'exercice de relecture et de transformation du texte est le signe de l'installation de la compétence de l'écrit.

Les mesures d'encouragement :

Aider les apprenants à corriger leurs fautes et à gérer leur temps.

Créer un climat de confiance

Corriger les idées reçues sur la notion de l'écriture. L'écriture n'est pas le propre des auteurs connus et des philosophes.

L'activité de la production écrite doit être la pierre angulaire de l'enseignement du FLE

Didactique de l'écrit : De la théorie à la pratique

D'un point de vue théorique, le texte est défini comme étant une entité susceptible de produire des effets sur le lecteur. Néanmoins, l'écriture ne peut pas être assujettie à un modèle ou à des consignes strictes. Selon Gross man, 1999), la notion de littératie est cette compétence à lire, à écrire, et à utiliser des textes de l'entourage quotidien. Par ailleurs, elle est reliée à des compétences culturelles.

« *La littératie, ou letrture, est définie par l'OCDE comme l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail, et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » W fr.m.wikipedia.org »wiki »Littératie

On remarque que dans les manuels scolaires de FLE, la culture française est souvent exprimée par des images fragmentées ou stéréotypées pouvant empêcher la compréhension des apprenants.

Peut-on construire un modèle de la production écrite ?

Comme il a été déjà mentionné, il n'est pas évident de créer ou de présenter un modèle d'écrit à suivre pour pouvoir développer la compétence scripturale de ses élèves. Ce qui revient à dire que nous sommes en face d'une compétence d'une telle complexité que la théorie de la didactique a du mal à nous en fournir une vision unifiée.

Cette compétence est définie par Crystal(1995) : « *comme étant un moyen de communication qui utilise un système de marques visuelles employées sur certains types de surfaces, elle est un genre d'expression graphique* »

En effet, la question peut être abordée du point de vue psycholinguistique et de celui de la linguistique, sachant que les deux modèles de production de discours sont différents. Ceci dit, l'écriture d'un texte doit obéir à des exigences de nature linguistique, c'est-à-dire à des normes du langage, donc à un modèle. En revanche, l'enseignant ou le didacticien a besoin de ce modèle qui lui servira de guide ou de limites à ne pas franchir.

Or, la production écrite, en tant qu'activité finale, est sujette à des contraintes qui dictent à l'apprenant un certain nombre de procédure d'ordre organisationnel, tel que le brouillon, la relecture, et d'autres de nature linguistiques, stylistiques, ou structurales. On remarque, par exemple, dans le manuel de français de cinquième année primaire, comporte des activités qui font appel aux formules d'introduction du conte, et l'emploi d'un lexique ayant trait à la narration. Par contre, dans la séquence qui traite de la structure qui s'adapte au conte, l'accent est mis sur l'imparfait de l'indicatif. Le scripteur doit procéder à des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives (Fayol 1997).

Ainsi, on en déduit que la production écrite est une activité qui mobilise les connaissances antérieures et met en valeur le savoir-faire de l'apprenant, ce qui est une contrainte en soi. Lors du processus d'écriture et contrairement à la production orale, l'élève à l'avantage de parler à lui-même, de revenir sur une décision, d'effacer ou de raturer sur son brouillon. Autrement dit, il a la faveur du temps, il ne portera au propre que les formes ou les phrases qui lui paraissent correctes.

Cependant, il faut reconnaître qu'une contrainte et non des moindres à laquelle fait face l'apprenant est que certaines règles d'écriture d'ordre linguistique que l'on doit

respecter ne sont pas enseignées, elles relèvent de la pratique et font, de ce fait, partie du style personnel.

M CHAROLLE (1987-28) décrit la difficulté des processus d'écriture rédactionnels comme suit « il est *extrêmement difficile de répertorier les opérations effectuées par un sujet dans une activité rédactionnelle. De plus, une fois qu'on a isolé certaines opérations, il est moins commode de les articuler dans une schématisation modélisant l'ensemble de ces conduites* »

Le thème et le champ lexical

La facilité de production d'un écrit dépend du thème et de l'attrait qu'il exerce sur l'apprenant. Disons que, déjà à ce niveau, l'apprenant va faire face à des obstacles, les difficultés vont aller crescendo, partant du lexique à la structure lexico sémantique. C'est la progression de la production écrite qui va devenir une contrainte, plus l'élève avance dans la réalisation de son texte plus il rencontre des difficultés. En d'autres termes, l'effort de mobilisation de son bagage cognitif devient plus contraignant, car ses alternatives se rétrécissent au fur et à mesure de la progression. On note parfois une certaine confusion dans la chronologie des évènements, et même dans les rôles attribués à des personnages. A mesure que la production écrite avance, l'apprenant a besoin d'utiliser des verbes, des structures et des collocations qui répondent aux exigences du texte ; par exemple, la concordance des temps, la morphologie des mots au pluriel, etc...

A cet égard, et pour répondre à un besoin pressant de l'enseignant, il est inutile de trop s'étaler sur certains détails théoriques qui ne sont pas susceptibles de résoudre les difficultés didactiques qui caractérisent la production écrite.

Eléments de Didactique :

La didactique a pour objet l'enseignement et l'apprentissage, elle est générale quand elle a pour objectif les points communs et les objectifs généraux des différentes disciplines. Cependant, la didactique est au centre des approches qui visent la transmission du savoir et du savoir-faire. Compte tenu des spécificités des différentes

disciplines enseignées par un système éducatif, il serait plus approprié de parler de didactiques au pluriel.

La démarche didactique se réalise en fonction du contenu à enseigner, du profil pédagogique de l'apprenant, de ses besoins, et de son âge. En outre, il y a d'autres paramètres qui interviennent pendant le processus d'apprentissage et que, par conséquent, la didactique doit en tenir compte. Cette discipline, qui est étroitement liée à la pédagogie au point où il devient difficile d'en faire la distinction, fait usage des notions et des concepts ayant trait à l'enseignement/ apprentissage.

Ces notions et ces concepts sont très souvent empruntés à des disciplines humaines ou sociales telles que la psychologie ou la sociologie. Cela met en évidence l'étroite relation entre ces disciplines et le processus d'acquisition du savoir. Cette relation est due au fait que l'apprentissage est autant un processus psychologique que social. En d'autres termes, le processus d'apprentissage concerne aussi bien l'individu que le groupe. La démarche didactique s'actualise dans un contexte pédagogique bien déterminé qui impose des objectifs et des tâches à accomplir. Ceci dit les concepts et les notions en question peuvent avoir des significations différentes dans d'autres disciplines.

A travers la didactique des langues étrangères et quelle que soit la langue enseignée, le didacticien fait usage des mêmes termes pour qualifier les mêmes notions et concepts. Les notions que nous allons essayer de définir sont les plus usitées lors de l'activité didactique quotidienne de l'enseignant, cette liste est sélective et ne prétend pas à l'exhaustivité.

Didactique :

La didactique est une discipline qui a pour objet l'apprentissage et les matières scolaires qui s'y rapportent. La didactique des langues étrangères est étroitement liée à des discipline telles que la linguistique, la sociologie, la psychologie, etc.

Le terme apprentissage : le processus d'apprentissage en didactique requiert une activité binaire enseignement /apprentissage, c'est-à-dire une situation pédagogique qui regroupe un enseignant et un apprenant ; ce qui revient à dire que le processus en question se fait par rapport à des objectifs et des besoins. Ainsi, l'apprentissage se réalise selon une méthodologie particulière à une discipline qui a recours à une approche didactique. L'apprentissage est un acte conscient et intentionnel qui se distingue de l'acquisition de la langue ou d'autres reflexes et habitudes qui s'acquièrent par exposition et de manière involontaire. L'acte d'apprendre est le résultat d'un processus d'enseignement, il peut aussi couvrir d'autres acceptations en relation avec toute activité didactique appartenant à une discipline quelconque. Selon Pierre Martinez (la didactique des langues étrangères, 2011 p32) *l'acquisition est une modification de la conduite du sujet manifestant l'adaptation à une forme de besoin...Mais apprendre relève aussi d'une conduite volontaire et durable.* En parlant d'apprentissage, d'autres termes tels que motivation, attitude et besoin nous viennent à l'esprit.

Quelques concepts de didactique :

Les concepts qui ont été choisis pour être explicités ont une fréquence d'emploi remarquable dans le domaine de la didactique, ils servent à qualifier et à décrire les différents phénomènes qui ont lieu pendant le processus d'apprentissage. Ce sont les concepts clés sur lesquels repose l'enseignement des langues étrangères.

Les concepts essentiels :

Compétence, représentations, besoins, objectifs, l'activité, interférences, transferts, système phonologiques, erreur/faute, les approches :communicative, fonctionnelle, par compétence, structuro globale. L'évaluation

La motivation :

Ce terme a souvent été défini par rapport à des besoins. L'apprenant peut être motivé par un besoin professionnel, comme il peut être motivé par une contrainte, on citera le cas d'un individu qui besoin d'apprendre une langue étrangère pour réussir son

intégration dans la société d'accueil. A cet égard, on ne pourra pas dissocier la notion de motivation de l'attitude de l'apprenant à l'égard de l'objet de son apprentissage.

“Good motivation leads not only to perseverance but to heightened concentration or intensity of attention that produces more rapid learning”(wardraugh et brown, a survey of applied linguistics, Michigan press univers,1982,p32)

« La motivation mène non seulement à la persévérance mais à une concentration accrue et une attention intense qui produit un apprentissage rapide. »

La motivation est donc cette attitude positive de l'apprenant vis-à-vis un objet de connaissance quelconque. Cette attitude positive peut être justifiée par l'attente de résultats positifs aux examens. Ceci dit, l'enseignant doit manifester un intérêt pour la langue qu'il enseigne pour augmenter le degré de motivation de l'apprenant. Dans certains cas, ce sont les coefficients affectés à certaines matières d'enseignement qui sont à l'origine du manque de motivation chez les apprenants. La motivation peut être renforcée grâce aux encouragements de l'enseignant et à l'obtention de bons résultats (théorie du Behaviourisme). En d'autres termes, l'apprenant développe une attitude favorable à la matière enseignée s'il ressent qu'il est en train de maîtriser une nouvelle compétence.

« Un élève apprend plus facilement et plus rapidement une attitude si l'enseignant ou l'enseignante prend d'abord le temps et la peine de lui en démontrer la signification ainsi que les conséquences personnelles »

Les représentations : qu'est-ce que c'est qu'une représentation ?

Pour les didacticiens, l'apprenant a toujours une idée d'une thématique ou une réponse à une question, même si cela n'a pas fait l'objet d'un cours auparavant. Ce qui signifie que l'apprenant mobilise ses prés acquis cognitifs pour résoudre certains problèmes, et pour trouver des réponses à certaines questions.

« Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans les enseignements peut entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissage ». (dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Yves

Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter) De Boeck&Larcier, Bruxelles 2007

Les psychopédagogues s'accordent à dire que le concept de représentation n'est pas facile à définir. Un apprenant se fait une idée du savoir qui lui est présenté, et c'est cette image que l'enseignant lui inculque qui va remplacer une vieille image qui jusque-là était une réalité. L'enseignant crée ainsi de nouvelles représentations qui vont agir non seulement sur les stratégies cognitives mais également au niveau des images culturelles et sociales et sociales relatives à la langue objet de l'apprentissage. Le terme de représentation a fait l'objet de recherches dans d'autres disciplines telles que la sociologie et la psychologie. En sociologie, Emile Durkheim s'en est servi pour traiter des formes collectives de pensée dans les différentes sociétés. En psychologie sociale, Serge Moscovici a fait usage du concept de représentations sociales pour mettre en évidence la dépendance de l'individu vis-à-vis de la société pour communiquer ou agir au quotidien (Moscovici, 1961)

« Une représentation est un pré savoir implicite, une manière à priori de concevoir les choses, une image intérieure d'une réalité vécue »

A cet égard c'est l'enseignant qui a pour rôle d'unifier la représentation d'un objet ou d'un concept. Par ailleurs, la représentation est un phénomène psychologique qui une fois établi, ne peut être facilement modifié. Au niveau primaire de l'apprentissage, les représentations sont souvent à l'origine d'erreurs et de difficultés de compréhension d'où la nécessité de prendre en compte la dimension culturelle de la langue enseignée à ce stade.

Les représentations erronées touchent principalement aux aspects : culturel, éducatif, et linguistiques. Les plus communes que les enseignants relèvent sont dues essentiellement à :

- Des préjugés religieux
- Des préjugés historiques

Les représentations erronées sont plus visibles au niveau lexical, plus exactement sur le plan sémantique, l'apprenant confond le sens des mots communs à deux langues proches (français/anglais par exemple) qui, en réalité, ont des connotations culturelles différentes.

« Les représentations sont plutôt envisagées comme des stratégies cognitives, les seules dont dispose l'élève et sur lesquelles une pédagogie différenciée devrait prendre appui pour en faciliter l'évolution positive » 1(p48)

L'enseignement ne peut pas se faire sans la prise en compte des représentations qui peuvent servir de base à l'intégration de nouvelles connaissances. En d'autres termes, l'enseignement aide l'apprenant à modifier ses idées reçus et à transformer son mode de pensée.

La notion de représentation et les sciences de l'éducation :

Le concept de représentation fut introduit dans le domaine des sciences de l'éducation par nécessité, car les didacticiens se sont rendu compte que les apprenants sont en possession de diverses représentations avant même d'avoir bénéficié d'un enseignement dans une matière quelconque.

Suite aux résultats des travaux de Jean Migne(1969), les représentations relatives à différentes thématiques et de disciplines diverses ont été catégorisées selon des critères définis dans le but de savoir ce que l'apprenant était capable d'apprendre en tenant compte de ce qu'il connaissait déjà sur le sujet. Le listing de ces représentations a pour objectif de venir en aide aux enseignants. Les travaux cités ont également permis de relever des attitudes contradictoires chez des apprenants par rapport à certaines questions, ce qui est également le cas chez certains de nos apprenants qui affichent des attitudes pour le moins contradictoires quand il s'agit de questions relatives à la culture occidentale à cause de représentations profondément ancrées. Ceci dit, même si la notion de représentation n'est pas à la portée de tous les enseignants vu son caractère

psychosociologique, son importance doit être mise en évidence pour assurer un développement cognitif correct.

La didactique nous informe que l'apprentissage y compris dans les sciences naturelles et la physique peut être entravé à cause de certaines représentations. Les productions des apprenants renseignent l'enseignant sur les représentations qui sont à l'origine des erreurs. Etant donné que l'apprenant est un être social, l'évolution de son apprentissage dépend aussi du milieu dans lequel il vit ; il est imprégné des idées de son entourage qui participe à façonner son mode de pensée. Dans le contexte des représentations, Le rôle de la famille et celui de la génétique sont indéniables (le cas des élèves surdoué ou ayant des penchants vers telle ou telle activité artistique). Ainsi, les représentations en relevant de la psychologie nous renseignement sur le mode d'appropriation cognitive, elles peuvent nous renseigner également sur les origines des interférences et par la même nous aider à résoudre certains problèmes inhérents à l'apprentissage. Le terme « représentation », compte de son ambiguïté et de son adoption par diverses disciplines s'est vue substituer par certains didacticiens par le terme « conception ».On retrouve le terme « représentation » dans l'actualisation de diverses notions, et sous dans des usages divers, ce qui a contribué à jeter le doute sur bien-fondé des définitions qui lui ont été attribuées.

Les représentations peuvent être soit positives soit négatives, selon Jean François Halté (1992 :100) , « A la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées , objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement ».les études qui se sont intéressé aux représentations ont été à l'origine de la révision de certains types d'enseignement. A la lumières des résultats de ces recherches sur les représentations plusieurs approches et outils pédagogiques ont été mis à contribution dans les écoles en partant du principe de ce que l'apprenant sait et ce qu'il doit savoir. Ceci dit le concept de représentation est loin d'être définitivement clarifié.

Les objectifs :

Qu'est-ce- qu'un objectif ?

“An objective is an intent communicated by a statement describing a proposed change in a learner, a statement of what a learner is to be like when he has successfully completed a learning experience”

De manière générale, les objectifs des cours de langues étrangères comme ceux d'autres disciplines répondent à un certain nombre d'exigences fixées par les programmes et les instructions officielles. Ces exigences sont traduites en objectifs généraux et en objectifs spécifiques. Un objectif est fonction d'un besoin d'apprentissage, l'institution ou l'enseignant chargé de l'enseignement ne peut entamer sa tache pédagogique que s'il a préalablement défini un programme fixant les compétences à installer.

Les objectifs ainsi définis permettront à l'enseignant de déterminer la démarche pédagogique à suivre, en autres termes fixer une chronologie des items à enseigner par rapport à des prérequis. Le travail de l'enseignant se décline en un certain nombre d'activités rythmée selon une gradation pédagogique ou échafaudage '(Scaffolding de Jerome Brumer).

La compétence :

Le concept de compétence est partagé par des domaines divers, notamment celui de la formation professionnelle et celui de l'éducation.

En didactique, la compétence est cette aptitude à transformer un savoir (connaissances) en un savoir-faire (pratiques) pour finalement devenir un savoir être qui se traduit par des comportements.

Guy le Boterf définit la compétence comme étant *la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données"(Le BOTERF G, 1995)*

Tardif a, par contre, une autre idée de la notion de compétence, c'est, pour lui, un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace.

Cette définition met l'accent sur le fait que la compétence est un système de connaissances autant déclaratives que procédurales et même conditionnelles.

En classe de langue, l'apprenant est mis devant une situation problème et il doit mobiliser toutes ses connaissances et mettre en branle tout un processus : activer sa mémoire, réfléchir, évaluer afin de résoudre le problème. (Le Boterf, 1994).

Ceci dit, ce concept de compétence qui relève également du domaine de la psychologie et malgré toutes les définitions, il demeure un sujet très controversé pour des raisons liées à la réalité de la classe de langue. En effet, ce qui apparaît simple en définition n'est pas simple à traduire en mesures procédurales en classe. Par ailleurs, ce qui semble facile à transférer dès lors qu'il s'agit d'une action physique (garer une voiture, faire un montage électrique) ne peut l'être dans le cas d'une activité faisant appel à un processus mental (dissertation).

LA NOTION DE COMPETENCE :

La définition des notions de savoir/savoir-faire/savoir-être

La détermination des compétences

L'ensemble des trois « savoirs » permet d'aboutir à la notion de compétence. Le travail sur les compétences permet à chacun de mieux se connaître pour cibler et optimiser sa candidature. Il est recommandé d'effectuer cet exercice par écrit : la démarche de

l'écriture permet de prendre du recul sur son expérience et de l'apprécier dans sa globalité.

A partir de ce travail, vous pourrez rédiger plus facilement votre CV et votre lettre de motivation.

Illustration avec trois exemples :

- Passer le permis de conduire

Savoir, Savoir-faire, Savoir-être

Code de la route (il s'apprend) Démarrer

Faire un créneau

Passer les vitesses

Respecter le code de la route

Freiner, Doubler

Manipuler les outils, les fonctionnalités :marche arrière, clignotant.

Tourner

Débrayer/embrayer

Anticiper...

Vigilant

Prudent, courtois, respectueux, attentif...

L'ensemble combiné des trois - savoir/savoir-faire/savoir-être - constitue la compétence :

« conduire la voiture ».

Pratiquer un sport de haut niveau

Savoir, Savoir-faire, Savoir-être

Il regroupe les connaissances techniques et les outils nécessaires à la résolution d'un problème donné dans le champ professionnel concerné.

Le savoir = Ce que je sais

Savoir-faire : « Je suis capable de + un verbe d'action ».

C'est ce que j'ai fait, j'ai réalisé, j'ai exécuté.

Le savoir-faire = capacité à + verbe d'action.

Savoir-être : « Je suis ou je ne suis pas », ce sont les qualités que j'ai mises en œuvre.

Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar, Sandra Bélier propose cette définition de la compétence :

"la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ((CARRE (P) et CASPAR (P), 1999)

Le CECRL décrit les compétences attendues des apprenants comme autant de savoirs en action mobilisés dans une situation particulière.

J. Beckers, dans Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité

"Les compétences générales individuelles et la compétence communicative permettent les activités langagières à travers des tâches communicatives".

F. Goullier, in Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue

Compétence communicative développée au travers de trois composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique.

Compétences générales individuelles :

savoir + savoir-faire + savoir-être

Compétence interculturelle :

Capacité à prendre en compte l'expérience et le point de vue de l'autre(M. Byram)

Compétence langagière :

Capacité à communiquer au moyen du langage (verbal ou non verbal).

Compétence linguistique : grammaticale + lexicale + phonologique + orthographique. Connaissance des règles qui régissent l'usage d'un code linguistique et capacité à les mettre en application en contexte de communication. La compétence linguistique portant principalement sur les éléments liés à la composition de phrases, elle s'avère insuffisante pour caractériser la compétence à communiquer et à agir, c'ad accomplir des tâches, dans une langue.

Compétence pragmatique : discursive + fonctionnelle + interactionnelle

Cependant un problème majeur se dresse devant l'approche par les compétences en l'occurrence celui de l'évaluation. Les classes nombreuses ne permettent pas la réalisation d'un tel projet tant au niveau de l'installation de la compétence qu'au niveau de son évaluation. Comment évaluer une compétence ?, c'est la question qui représente un défi pour l'école. La compétence à évaluer doit être formulée de manière restrictive et précise, elle doit être empreinte de réalisme. Toute situation problème doit nécessairement passer par l'analyse des causes du phénomène et suggérer des solutions en se basant sur ce qui a été présenté pendant le cours.

Le problème de l'évaluation d'une compétence est encore plus crucial à l'occasion de l'évaluation sommative :

Examens officiels organisés par une institution,

Le Baccalauréat

Dans ce genre de situation, les questions se limiteront à la restitution (savoirs) et à l'application (savoirs faire). Enfin, les avis sur la question de l'évaluation d'une compétence sont partagés compte tenu de la complexité de la mise en application de l'approche elle-même, eu égard à la formation théorique de l'enseignant et le peu de moyen dont il dispose. Ceci dit, certaines disciplines se prêtent beaucoup plus que d'autres à l'application de l'approche par les compétences (voire les disciplines

expérimentales).

Ce sont les principes sur lesquels reposent la pédagogie de l'intégration, ou encore l'approche par les compétences de base (Roegiers 2000,)

L'approche par les compétences :

L'approche par les compétences met l'apprenant devant des situations non encore vues et il doit faire appel à ses savoirs, ses savoirs faire et ses savoirs être. De cette manière, il acquerra la compétence.

En réalité, ce genre de situation pédagogique nécessite une organisation particulière de la classe ; les travaux devront se faire en groupes réduits et même de manière individuelle. Car, la finalité de cette approche est de doter chaque apprenant de la compétence visée. Résoudre des situations complexes peut être réalisé théoriquement, mais au niveau de la pratique les notions abstraites posent souvent problème, d'où la nécessité du recours à l'élicitation (compétence/ performance) de la part de l'enseignant. L'approche en question demeure en partie tributaire de la compétence que l'on veut installer.

Les besoins :

« *Une exigence née de la nature ou de la vie sociale* » telle est la définition du terme besoin dans le petit Robert

Outre les besoins de la vie quotidienne, il existe également des besoins langagiers, mais il faut noter que les besoins des apprenants sont individuels (à chacun ses besoins). Ces besoins dépendent de la motivation de l'élève et des exigences de l'institution qui se traduisent par des programmes, des textes officiels et des instructions pédagogiques. Les besoins des apprenants diffèrent d'une matière à une autre. Les enseignants procèdent souvent à une analyse des besoins de la classe afin

d'adapter les programmes des matières dont ils ont la charge. Cette démarche leur permettra de déterminer les priorités et les objectifs à atteindre.

Les besoins peuvent également être définis selon les dimensions linguistiques et culturelles en rapport avec le projet d'enseignement. Les besoins de la communication orale sont, par exemple, différents des besoins de la communication écrite. Dans le cas où les enseignants jugent que les manuels scolaires ne répondent pas entièrement aux besoins de leurs apprenants, ils recourent souvent à des sources extérieures ou conçoivent eux-mêmes leurs propres supports pédagogiques.

« En classe, l'enseignant est souvent obligé d'adapter le matériel dont il dispose aux besoins de ses élèves et de leur environnement socioculturel » Jean Pierre Robert dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008

L'analyse des besoins ne devrait pas être une procédure de formalité telle que le test diagnostic de début d'année, elle doit viser la construction cognitive. Les besoins doivent être intégrer dans la définition des objectifs d'apprentissage.

Les besoins individuels :

« Il est nécessaire d'effectuer des tests fixant les besoins individuels précis de chacun, car il faut détecter au plutôt les grosses difficultés qui nécessiteront une action particulière de remédiation » (Ronald Fresne, la pédagogie différenciée, Nathan, 1999, p40)

Les besoins feront l'objet d'un recensement qui touche à différent aspects des compétences linguistiques : le lexique, la syntaxe, la prononciation, etc

Besoins et pédagogie différenciée :

L'enseignant aura la tâche de déterminer les besoins en début d'année, ce qui lui permettra d'établir un plan de remédiation ou de programmer des cours de rattrapage. Cette action tiendra compte des éléments suivants :

- Niveau individuel des apprenants
- Stratégies individuelles d'apprentissage
- Organisation pédagogique :
- Travail individualisé
- Travail par groupe

D'autre part, on constate que les besoins langagiers des apprenants sont difficiles à déterminer car ils sont souvent liés à des examens ou à des raisons strictement personnelles.

« En quoi des publics scolaires peuvent (), pour la plupart, exprimer des besoins relatifs à l'usage d'une langue étrangère ? »(D Coste, 1980)

Activité :

Une activité : en didactique, il s'agit des différentes procédures mises en œuvre pour réaliser une tache. Une activité requiert un sujet qui se charge de la réalisation d'une tache, ce qui implique les termes de « activité » et « tache » ont des significations différentes dans le domaine de la didactique (Jacques Leplat et JMichel Hoc 1983 :50 sq.)

« D'après les acceptations courantes, la tache indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tache véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon l'obligation .La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations.»

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques

Les activités langagières sont très diverses, il s'agit de tout évènement didactique qui implique la participation de l'apprenant :

Activité de lecture

D'expression orale

Activités ludiques

Jeu de rôles

Activités de production écrites : lire, comprendre, écrire

Activités de productions orales (écouter, comprendre, parler)

Dans les ouvrages scolaires, le terme activités fait aux exercices pratiques qui sont censées consolider les savoirs acquis. Selon le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, l'activité englobe la compréhension par l'apprenant du sens et de l'intérêt de la tâche dans la situation didactique, le désir et la motivation qu'il ressent pour accomplir le travail, les interactions avec les autres apprenants, les opérations cognitives mises à contribution pour l'accomplissement de la tâche. L'activité peut être d'aspects matériels ou physiques et cognitifs (le cas de la lecture).

Les interférences :

L'interférence est un phénomène linguistique qui résulte du contact entre deux langues « *L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle une autre.* » (W.F.Mackey, in bilinguisme et contact des langues).

Le contact des deux langues comme dans le cas du bilinguisme, mène directement à l'interférence, soit négative (au cas où celle-ci entrave la communication) ou positive quand elle sert de passerelle pour développer la communication.

« *Tant que la compétence en langue étrangère n'est pas satisfaisante, elle ne peut que susciter des interférences* » H.Boyer et M.Rivera, *Introduction à la didactique du français langue étrangères, CIE International, 1979 p24*

Le transfert concerne souvent les aspects linguistiques comportant des similitudes, par contre, les aspects différents produiront des interférences qui sont le signe de difficulté d'apprentissage.

Les interférences se manifestent à plusieurs niveaux de la langue, on les retrouve au niveau de la syntaxe, du lexique, et de la phonologie. Ces interférences sont des erreurs intra linguelles dues à une mauvaise maîtrise des règles de la langue objet de l'apprentissage. A ce titre, nous constatons que beaucoup d'erreurs dues à des interférences ont lieu entre le français et l'anglais, elles concernent souvent les prépositions.

Les interférences les plus fréquentes sont d'ordre lexical, viennent en deuxième position les interférences structurales et particulièrement celles ayant trait au temps (conjugaison des verbes). Cependant, les interférences d'ordre phonétiques doivent être corrigés par le biais d'exercices oraux et d'écoute pendant la phase de remédiation. Selon Jakobson ce genre d'opération s'avère difficile étant donné que le système phonologique de la langue maternelle est déjà en place.

Erreur/faute :

Au niveau de l'enseignement des langues étrangères, on distingue deux types d'erreurs : l'erreur et la faute. Les erreurs se subdivisent en erreurs interlinguales et erreurs intra linguelles

L'erreur et la faute ne sont vraiment synonymes, la première est systématique par contre la deuxième est non systématique. La faute s'apparente à la performance, et l'apprenant se rend tout de suite compte qu'il a fauté et se corrige lui-même. De ce point de vue, la faute peut être imputée à la fatigue, à l'inattention ou à d'autres facteurs exogènes. D'autre part, les erreurs selon Corder sont dues à la méconnaissance d'une structure de la langue étrangère objet de l'apprentissage. Dans ce cas, on dira que l'erreur relève de la compétence de l'apprenant.

« Les erreurs morpho-syntactiques sont-elles du domaine interférentiel ?la réponse est indubitablement positive : il existe des erreurs qui ne peuvent vraiment s'interpréter que comme des interférences, par exemple le placement, chez des francophones abordant l'allemand, de l'adjectif épithète après le substantif. La question qui se pose maintenant est de préciser les conditions extralinguistiques, psychologiques, psycholinguistiques et linguistiques qui déclenchent ou favorisent leur apparition »

1Petit Jean, De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles, Pollina, Paris, 1985, p642

Les erreurs sont un indicateur important sur l'apprentissage de L2 ; Les erreurs montrent à quel point les apprenants mettent en place leurs propres règles qui ne sont autres que des écarts de langue. Généralement l'enseignant de langue seconde dresse un tableau faisant ressortir toutes les erreurs afin d'y remédier, mais celles- ci ne sont intéressantes que dans la mesure où elles sont systématiques c'est- à- dire quand leur récurrence est régulière.

Cela étant, la récurrence des erreurs dépend aussi du contexte, c'est-à-dire que l'input des apprenants varie selon les situations (écrit – oral), néanmoins les capacités individuelles de chaque apprenant sont à prendre en considération. Les erreurs sont intéressantes dans la mesure où elles nous renseignent sur le processus d'acquisition et nous permettent de procéder à la remédiation.

« Par exemple chez E Benveniste, de même l'analyse des erreurs, en mettant à l'épreuve les catégories descriptive de la langue cible, sert de révélateurs à certains aspects de son fonctionnement. Dès 1929 H. Frei, dans sa « grammaire des fautes » a étudié un important corpus de fautes en langue maternelle d'adultes francophones pour rechercher en quoi les fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage et en quoi elles le reflètent...Il a montré comment, lorsque les besoins linguistiques ne sont pas assurés par la langue, les fautes servent à combler ce déficit, jouant ainsi un rôle fonctionnel dans la communication ».1(1 Besse.H et R.Porquier-Grammaire et didactique des langues – LAL Hatier 2005, p208

Les erreurs que l'on relève lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangère sont d'ordre :

- syntaxique
- Structural,
- lexical,
- phonétique

Statut de l'erreur :

L'erreur devient plus en plus tolérée, elle a même une fonction formative. L'apprenant progresse dans son apprentissage en se servant de ses erreurs. Au fur et à mesure que la maîtrise langagière s'améliore, les erreurs diminuent.

Le behaviorisme prône un apprentissage dépourvu d'erreurs, mais cela ne se réalise que par des exercices, des répétitions et le renforcement.

Pour le constructivisme, les connaissances nouvelles viennent se superposer aux anciennes et quand il y a des erreurs, cela signifie que l'apprenant fait face à des difficultés d'apprentissage.

Les transferts :

Le transfert est un autre phénomène linguistique qui a lieu pendant le processus d'apprentissage, c'est une démarche qui consiste à mettre à contribution des acquis ou des connaissances de la langue maternelle ou d'une autre langue dans le cadre d'une situation de communication. Les transferts se subdivisent également en deux :

Les transferts positifs

Les transferts négatifs

Pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, beaucoup d'erreurs font leur apparition à cause de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue. Le phénomène de transfert est plus prononcé si les langues en contact sont voisines, ou appartenant à la même famille linguistique. Les transferts positifs sont ceux s'adaptant à la structure de la langue objet de l'apprentissage.

Système phonologique :

Le problème du système phonologique et de son installation est loin d'être résolu, cependant on sait que chaque langue possède son propre système phonologique. La langue française, par exemple, possède un système phonologique constitué d'une trentaine de phonèmes. La structuration du système phonologique s'opère de manière continue pendant les premières années d'existence de l'enfant (Jackobson, 1941).

Les premières études sur les premières productions phoniques des enfants ont été réalisées par plusieurs phonéticiens, elles concernent les valeurs linguistiques de ces dernières (David Crystal, 1979 ; Stark, 1979).

La transcription phonétique et la prononciation sont interdépendantes, donc se sont deux organes différents qui vont être impliqués pendant la lecture orale. D'autre part, si les langues que l'élève apprend possèdent des systèmes phonologiques différents, le processus d'apprentissage sera entravé par des difficultés.

L'enseignement du français et de l'anglais en tant que langues étrangères doit tenir compte des difficultés rencontrées par les apprenants au niveau phonétique, à cet égard la transcription phonétique est vivement recommandée en plus des activités ou pratiques phonétiques qui permettraient d'une part de remédier aux carences relevées pendant l'exercice de lecture.

La nécessité de l'enseignement de la phonétique s'impose à cause de la différence des systèmes phonologiques des langues enseignées. Le français est une langue vocalique pourvue de trente-six phonèmes, par contre l'anglais en a quarante.

Le dictionnaire qui est très souvent déconseillé en cours de langue, peut venir en aide

Pendant la phase de production orale.

Les premiers contacts avec la langue étrangère se font sur le plan phonétique, d'où la nécessité d'impliquer la phonétique et la phonologie dès les premiers instants du processus d'apprentissage.

Les approches : communicative, fonctionnelle, par compétence, structuro globale.

Approche actionnelle : C'est une approche qui met l'accent sur l'action sociale (action = agir avec l'autre). " Avant, les apprenants étaient mis dans une situation de communication définie dans le but de développer leur compétence communicative, aujourd'hui, ils sont appelés à réaliser des actions. " in Cyber-Langues - Cf. infra : Perspective actionnelle –

Approche communicative :

C'est une approche qui prône un apprentissage basé sur le sens et le contexte de la situation de Communication. L'approche communicative ne se focalise pas sur la structure aux dépens du contexte selon les approches précédentes. Le programme est tracé en fonction des besoins des apprenants. Dans ce cas, le but recherché est la compétence communicative.

C'est d'ailleurs le besoin culturel qui a été à l'origine du développement de l'approche communicative. (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70) la période des années 1970 a été marquée par les échanges culturels et les voyages entre pays européens, ainsi la communication devenait indispensable.

" Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (travaux du qui s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaît pas, l'enjeu naturel est la communication, dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette interaction est

fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action avec l'autre, comme dans le troisième modèle ci-dessous. " Christian Puren- cf. infra : Perspective actionnelle -

Approche notionnelle-fonctionnelle :

Elle partage certains principes avec l'approche communicative, en étudiant les besoins elle définit les notions dont l'apprenant aura besoin pour communiquer à l'occasion d'une situation donnée. Pour pouvoir communiquer, l'apprenant aura besoin des fonctions qui lui permettent de s'exprimer, ou de communiquer avec son interlocuteur. Les fonctions sont préalablement répertoriées par l'enseignant et doivent s'inscrire dans le cadre de notions.

Exemples :

Notions : le voyage, le temps, l'espace, les relations, le sport, etc.

Fonctions : se présenter, demander un chemin, faire des achats, etc.

L'évaluation : Ce qu'il faut savoir.

Ce qu'il faut savoir, c'est que l'évaluation est une action qui se situe en aval de l'opération d'enseignement, en d'autres termes, elle permet à l'enseignant de jauger le degré d'assimilation et par là même, de savoir à quel point le cours est réussi. On notera, tout d'abord, que l'évaluation est l'opération qui consiste à mesurer le degré d'assimilation d'un cours par rapport à ses objectifs. L'enseignement moderne fait de l'évaluation son cheval de bataille, c'est-à-dire que celle-ci devient indispensable au fur à mesure que le processus de l'enseignement progresse.

L'évaluation peut être une opération ponctuelle répondant à des impératifs administratifs qui visent la quantification des résultats. Cette forme d'évaluation fait souvent l'objet d'interprétations divergentes des enseignants et des parents, on peut donc en déduire que l'évaluation peut être entachée de subjectivité faute de critères reconnus universellement.

L'action d'évaluation est elle-même en progression continue, ce qui nécessite des enseignants d'être à l'écoute de ce qui se fait dans ce domaine, elle doit être une action continue qui accompagne l'enseignement. L'acte d'évaluer est donc d'une importance vitale dans la mission de l'enseignant. Les changements dans les programmes qui répondent à des besoins pédagogiques, et qui vont de pair avec les nouvelles orientations didactiques, exigent de l'enseignant une vérification périodique de l'acquisition des compétences qu'il s'est fixé comme objectif.

Pour mener à bien cette opération, l'enseignant doit être doté des instruments nécessaires à l'évaluation. Ce qui signifie que la formation initiale de l'enseignant doit mettre l'accent sur les différentes modalités de l'évaluation. L'enseignant doit être capable de construire des activités dans le but d'évaluer son enseignement en fonction de la phase d'apprentissage.

« Pourquoi ce débat-là s'impose-t-il maintenant ? N'a-t-on pas assez à faire avec les réformes, le changement de rythme, la réforme du collège unique etc. ? »

Il y a, effectivement, beaucoup à faire, mais la question de l'évaluation est absolument centrale, car elle en conditionne beaucoup d'autres ! Notre système scolaire est très largement piloté par ses modalités d'évaluation et on peut bien réformer tout le reste, si l'on ne touche pas à la question de l'évaluation, cela risque d'être en pure perte.

L'activité de remédiation ne peut être réussie que si l'enseignant a pris le soin d'analyser les erreurs au préalable. A ce stade, l'enseignant commence par l'observation pour recueillir le maximum d'information sur le résultat de l'opération d'apprentissage afin de pouvoir concevoir des activités de remédiation. L'enseignant peut aussi personnaliser les activités de remédiation en fonction des erreurs de chaque apprenant. Etant donné que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage à travers toutes ces étapes, elle est variable selon les objectifs que l'enseignant se fixe, en ce sens qu'elle adopte la stratégie qui s'adapte à chacune des étapes du projet d'enseignement ou unité didactique.

D'un point de vue classique, la "remédiation" fait référence à une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage (Legendre, 1993 ; Raynal & Rieunier, 1998)

De ce fait l'évaluation ne peut être dissociée du processus de l'enseignement/apprentissage, selon la situation pédagogique, elle est soit diagnostique, formative ou sommative. Avant d'entreprendre l'explication de ces différents aspects de l'évaluation, il est utile de rappeler qu'une entente, voire une coopération entre les apprenants et leur enseignant peut contribuer de manière efficace à surmonter les difficultés d'apprentissage. A cet égard, l'enseignant peut faire usage de l'auto-évaluation qui est un moyen qui renforce la confiance de l'apprenant en ses propres capacités, et qui lui permet de se corriger soi-même. En utilisant cette technique, l'enseignant contribue à l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage où les apprenants se sentent responsables et plus autonomes. Ce genre de situation pédagogique est très avantageux puisqu'il entraîne une coopération entre les apprenants de la même classe, et il soulage l'enseignant de l'effort de la correction du cas par cas. Pour ce type d'évaluation, l'enseignant informe ses apprenants des critères d'évaluation et des types d'erreurs commises par les apprenants ou celles susceptibles de figurer durant l'activité à corriger. A ce titre, il doit dresser une grille d'autocorrection qui servira de cadre de référence aux apprenants pendant l'activité d'auto-évaluation.

Cependant, on a souvent tendance à confondre évaluation et docimologie, en pédagogie cette dernière *est une discipline* scientifique qui a pour objet *l'étude des épreuves, leur déroulement, la correction et l'évaluation chiffrée (notes)*.

Les niveaux d'évaluation :

La taxonomie de **Bloom** vise la classification hiérarchique des niveaux d'apprentissage qui s'organisent en prérequis, ce qui signifie que l'apprenant ne peut prétendre au niveau supérieur que s'il a assimilé le niveau inférieur. Selon cette théorie les objectifs sont répartis en trois domaines :

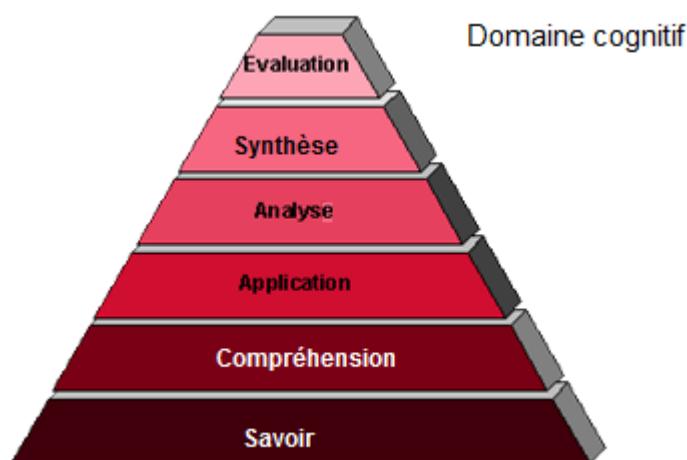
- 1) Cognitif: tout ce qui se rapporte la connaissance.

2) affectif: tout ce qui relève de l'expression d'une attitude à l'égard d'un objet, d'une idée, etc.

3) psychomoteur: tout ce qui relève de toute activité physique ou motrice.

- Le premier domaine est d'une importance capitale par rapport à l'apprentissage, il se subdivise en six niveaux ayant trait à des activités intellectuelles très complexes :

1. La connaissance
2. La compréhension
3. L'application
4. L'analyse
5. La synthèse
6. L'évaluation (analyse)



Les outils nécessaires au montage d'une épreuve d'examen et à l'élaboration des questions conformément aux six niveaux définis par la taxonomie de Bloom :

Objectif cognitif Habileté	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Jugement Évaluation
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	Repérer de l'information et s'en souvenir.	Traduire des connaissances dans un nouveau contexte.	Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.	Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus. Extraire des éléments.	mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Vérifier la valeur des preuves. Reconnaître la part de subjectivité
Capacité à :	Mémoriser et restituer des informations	Traduire et interpréter de l'information	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème	Concevoir, intégrer des idées en un produit nouveau	Estimer, évaluer ou critiquer	
Habiletés requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse

Y. ABERNOT, en se référant à CHOMSKY, affirme que :

« ... l'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie. »

Les paramètres l'évaluation :

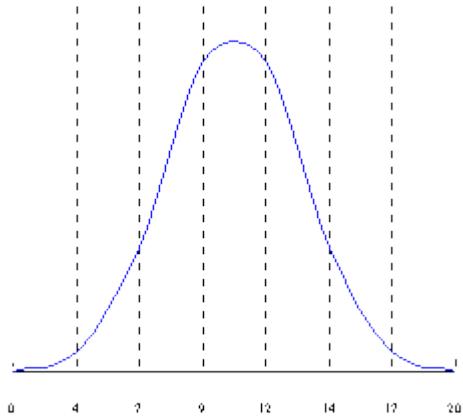
Avant d'évaluer, l'enseignant doit se rappeler les questions se rapportant aux principes de base de l'évaluation :

- pourquoi évaluer ?

- pour qui évaluer ? C'est-à-dire pour le compte de qui, est-ce pour l'apprenant, pour l'institution, pour le futur employeur, etc. ?
- comment évaluer ?
- qui évaluer ?
- quoi évaluer ?
- quand évaluer ?

L'évaluation normative permet

- « ... de situer un individu par rapport à une norme, constituée par les performances d'un groupe de référence.» G. de Landsheere
- La distribution des notes se fera de manière symétrique par rapport à la moyenne telle que représentée par la courbe en cloche connue sous le nom de la courbe de Laplace-Gauss.



Pour G. de LANDSHEERE, cette distribution des notes des apprenants est « normale »
[19](#)

Cette forme d'évaluation fait souvent l'objet d'interprétations divergentes des enseignants et des parents, on peut donc en déduire que l'évaluation peut être entachée de subjectivité faute de critères reconnus universellement.

Lors des examens ou à l'occasion des épreuves d'une évaluation périodique, ce sont les mêmes remarques sur la fidélité de l'évaluation qui refont surface. Les

plaintes des étudiants à propos des inégalités des chances provoquées par des jugements différents considérés comme subjectifs sont très fréquentes. Contrairement à l'autoévaluation qui renforce le climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant, consulter sa copie après un examen peut porter atteinte à la crédibilité de ce dernier et par làmême à l'intégrité de l'enseignant. Les études menées par F. Viallet et P. Maisonneuve montrent que le problème de l'évaluation demeure un casse-tête pour les enseignants autant que pour les apprenants.

Ces mêmes études ont montré⁴¹ que « [...] pour obtenir la "vraie note" d'une copie, il a été calculé que le nombre d'évaluateurs nécessaires était, pour chaque matière, le suivant : [...] »

- 468 évaluateurs en français,
- 168 évaluateurs en anglais,
- 78 évaluateurs en mathématiques,
- 762 évaluateurs en philosophie,
- 95 évaluateurs en physique,

Les apprenants se plaignent toujours de facteurs extérieurs qui viennent parasiter l'opération d'évaluation, ils citent par exemple le favoritisme, l'effet d'ancre (dû à la fatigue du correcteur et au nombre de copie à corriger), la stéréotypie. D'autres variables peuvent aussi fausser les résultats de l'évaluation, sans que les enseignants ne se sentent avoir failli à leur mission. A chaque examen, les modalités d'évaluation sont remises en question, et à chaque fois l'on se rend compte de la nécessité d'une meilleure prise en charge du problème pendant la formation des enseignants.

« Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre. » G. de Landsheere

Les modes d'évaluation :

- **Q.C.M.** questionnaire à choix multiple; contrôle d'une connaissance, d'un savoir sur un savoir-faire.
- **Question** reproduire un savoir, appliquer une règle, une formule etc.
- **Texte lacunaire** il permet de vérifier des connaissances et leur application dans un contexte particulier.
- **Test de closure** c'est un texte à trous qui permet de mesurer la capacité de compréhension d'un élève et l'application d'une notion particulière.
- **Questionnaire à réponses ouvertes courtes**
- **Texte induit** Rédaction d'un texte à partir de consignes.

Les outils d'évaluation sont très nombreux et doivent être sélectionnés selon les objectifs et la nature des examens, ils dépendent aussi de l'approche didactique mise en application. A chaque niveau d'exigence (Taxonomie de Bloom) correspondent des outils d'évaluation :

- **Les différents types d'évaluation :**
- **Evaluation critériée** : c'est une évaluation quia pour référence des jugements de valeur, elle se fixe des objectifs ou des performances cibles.

Dans ce cas l'apprenant n'est pas jugé par rapport aux autres, elle se fixe des critères de référence. L'apprenant ne peut passer à un degré d'apprentissage supérieur que s'il a réussi à assimiler ce qui lui a été enseigné. Ce processus d'évaluation nécessite l'élaboration d'une grille définissant les critères de réussite.

Evaluation diagnostique : Analyse des situations, des besoins, des profils et pré-requis des apprenants. Effectuée en amont d'un apprentissage, elle informe l'élève et l'enseignant à qui elle permet d'adapter son action aux besoins identifiés.

Evaluation formative : Evaluer pour évoluer : évaluation intégrée à l'apprentissage qu'elle accompagne. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Mise en œuvre en cours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant de réguler son action, de remédier aux difficultés constatées, et apporte à l'élève des éléments pour progresser dans son apprentissage.

Evaluation sommative : Evaluation-bilan, elle porte un jugement sur les performances de l'apprenant, en leur attribuant une valeur numérique.

- **Les tests :**

Ils servent à jauger l'apprentissage après une durée déterminée. Les tests font partie du contrôle continu, ils doivent être périodiques et ne doivent pas être longs (20 minutes environ). Les QCM, les questions fermées, et les exercices lacunaires sont recommandés pour ce genre d'épreuves. Les tests suscitent un feedback chez l'apprenant après toute performance, ce qui va engendrer une remédiation. De ce point de vue, les tests font partie de l'évaluation formative.

On observe souvent à l'occasion des examens semestriels des différentes matières (LMD) que les questions des épreuves sont souvent de même nature, ce qui démontre de l'incapacité de l'enseignant à définir les objectifs de l'évaluation. Le montage d'une épreuve doit obéir aux critères de l'évaluation cités précédemment.

La nature des questions appropriées aux différentes épreuves :

Matière	L'écrit	L'oral	littérature	Culture et civilisation	compréhension	Aspects de Correlation

Caractérisation de ce niveau hiérarchique	Traduire des connaissances dans un nouveau contexte	Cohérence assurance Prononciation Réception production	Estimer évaluer ou critiquer	Repérer l'information et s'en souvenir.	Percevoir des tendances Reconnaître les sous-entendus Extraire des éléments	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème Mettre en rapport des connaissances Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises
Capacité à :	Concevoir intégrer des idées en un produit nouveau	faire usage d'éléments acquis	Traduire et interpréter de l'information	Mémoriser et restituer des informations	Distinction	
Habiletés requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse
Verbes d'action	Citer Décrire Définir Désigner Nommer Identifier	Expliquer Démontrer Préciser Interpréter Résumer Traduire Illustrer Discuter	Appliquer Adapter Employer Compléter Calculer Résoudre	Décomposer Extraire Rechercher Choisir Discriminer Comparer Catégoriser	Compose Construir Créer Élaborer Organiser Réarranger	Evaluer Juger Argumenter Critiquer Décider Tester Justifier
Critère d'évaluation	La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée	La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler	La règle appliquée et le résultat est juste (une seule solution)	La réponse donnée est juste et complète		Réponse pertinente

« Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre. » G. de Landsheere

Le programme et le manuel

« Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Perrenoud (2002): l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre».

« Chaque pays définit sa propre politique quant à l'élaboration d'un programme éducatif et du matériel didactique. Le manuel scolaire, quant à lui, Il s'inspire du programme pour établir des contenus d'apprentissage selon des objectifs réalisables en termes de comportements observables et mesurables »

Le programme officiel est basé sur l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par les compétences.

Les programmes: Les programmes et les manuels sont interdépendants et bien distincts. Les programmes émanent du Ministère de l'Education Nationale . Ils prescrivent les savoirs à enseigner et les savoir-faire attendus des apprenants. Les cours sont réparties en séquences qui proposent des activités, des documents, des exercices pour garantir le renforcement de l'apprentissage. Selon M, Miled (2005) "le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif.

Le manuel

Alain Choppin (1998): *« Le manuel (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19ème siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires.*

Le manuel scolaire intègre tous les apprentissages dans des projets pédagogiques. Le projet pédagogique est alors cet ensemble d'actions que l'élève aura à réaliser pendant une durée bien déterminée pour aboutir à la réalisation d'un produit.

Selon Choppin, (1992) “*les manuels scolaires servent l'enseignement scolaire et constituent un bloc où tous les apprentissages présentés suivent une progression structurée et organisée qui sous-tendent les préconisations d'un programme préétablit. Il s'agit des ouvrages “conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste (...) de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une Institution scolaire”*”.

Les enjeux du choix du manuel scolaire

- .1. Enjeu politique.
- 2 Enjeu idéologique et culturel
- 3 Enjeu pédagogique et scientifique

Fiche pédagogique

Pour préparer un cours de français, on a bien sûr des manuels, des guides pédagogiques...

Inventer de nouvelles activités et les rédiger sous forme de fiche pédagogique:

1. d'être sûr que sa séquence pédagogique est correctement planifiée et organisée,
2. de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves,

Titre de la séquence

, *Rédiger une lettre de motivation, Faire ses courses au supermarché...*

A éviter : *Conjuguer le verbe être au passé composé* n'est pas un thème de séquence,

Type de public

On peut indiquer le niveau scolaire, l'âge des élèves (enfants, jeunes, adultes...). En dépend le choix des textes, des exercices et la façon de présenter le contenu.

Niveau des apprenants

Objectifs du cours

La définition des objectifs est la partie la plus importante. Pour éviter de se tromper, il faut bien différencier les différents types de compétences et connaissances que vous souhaitez faire acquérir à vos élèves.

- **connaissances socio-culturelles** : en apprenant le français, les élèves vont ainsi découvrir les cultures, les traditions, les normes sociales des pays francophones
- **Compétences communicatives et fonctionnelles** : ce sont les savoir-faire que l'on veut faire acquérir aux élèves.
rechercher des informations sur Internet, rédiger un CV, écrire une lettre administrative, etc.
- **Compétences langagières** : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, médiation, interaction (
- **connaissances linguistiques** : on peut détailler ici les matériaux linguistiques que les élèves vont utiliser et apprendre pendant cette séquence : le vocabulaire (champ lexical de l'entreprise, les couleurs...), la grammaire (le passé composé, les adverbes en « -ment »...), les actes de paroles (décrire, comparer, saluer, donner son avis, présenter les causes et les conséquences...)

Attention, il n'est pas nécessaire de traiter systématiquement la totalité de ces compétences, le plus important étant la cohérence globale de la séquence pédagogique. Selon le thème et les objectifs que vous vous êtes fixés, votre fiche sera davantage axée sur les aspects socio-culturels, fonctionnels ou linguistiques...

Durée de la séquence

Une séquence pédagogique se découpe :

- en plusieurs **étapes méthodologiques** (par exemple : introduction, travail individuel, travail collectif, retour aux objectifs),
- en plusieurs **séances chronologiques** (par exemple : 2 fois 45 minutes de travail en classe, et deux « séances » de travail à la maison).

Toute la difficulté consiste à faire coïncider les étapes méthodologiques avec le temps disponible pour le cours...

Méthodes et techniques de travail

Voici quelques pistes pour éviter que les apprenants ne se mettent à regarder leur montre en attendant désespérément la fin de l'heure :

- faire alterner travail individuel, travail de groupe et travail collectif,
- varier les supports de cours en utilisant différents types de ressources authentiques (audio, vidéo, sites Internet, etc.) en plus des manuels,
- varier la nature et les objectifs des activités, en faisant alterner des exercices linguistiques avec des activités d'expression, des jeux de rôles, des activités créatives...,
- varier la difficulté des activités proposées, pour permettre aux élèves de se reposer et prendre confiance entre deux moments de travail plus intense.

Déroulement du cours

Il existe plusieurs façons d'organiser le déroulement d'une séquence pédagogique.

Ex:

1. Introduction

Je découvre le thème de la leçon et mobilise mes connaissances existantes sur le sujet

2. Travail individuel

J'acquiers des connaissances, je découvre et j'apprends de nouvelles compétences

3. Travail collectif

Je partage mes connaissances acquises avec d'autres, j'écoute et j'apprends des autres. J'apprends à travailler en équipe: pour effectuer différentes tâches, des remue-méninges, des jeux, bref, pour communiquer en français !

4. Retour aux objectifs

J'évalue mes apprentissages et vérifie que j'ai bien compris les éléments nouveaux de la leçon.

Ces étapes appellent quelques remarques :

- L'alternance entre travail collectif et individuel doit avoir lieu à chaque cours si possible.
- Le résumé / retour aux objectifs est une étape importante pour l'élève comme pour le professeur. Il permet de vérifier (sous forme d'un court devoir par exemple) que les objectifs ont été atteints et d'envisager le cas échéant des exercices de remédiation pour les élèves ayant rencontré des difficultés.

Dans la fiche pédagogique il faut donc détailler pour chaque séance la suite d'activités proposées, en mentionnant pour chaque activité :

- sa durée,
- le mode de travail (seul / en groupe /toute la classe, en classe ou à la maison, etc.) et éventuellement le matériel nécessaire,
- les consignes et supports donnés aux élèves.

Selon les cas, il est parfois nécessaire de réaliser une **fiche élève** distincte, qui contienne les documents et consignes à distribuer directement aux élèves.

La prise de note dans le cahier de l'élève

Une vérification ponctuelle du cahier des élèves permet souvent de trouver la trace des éléments mal compris par les élèves...

Ressources et supports didactiques

Ici on note la liste des documents utilisés (audio, vidéo, texte...) pendant la séquence et du matériel nécessaire à son utilisation (ordinateur, vidéo-projecteur, radio-cassette, connexion Internet, etc.). N'oubliez pas d'indiquer les sources de vos documents ; si vous utilisez un manuel, n'oubliez pas le numéro de la page.

Le cahier journal

C'est un livre de bord du professeur. Ce dernier mentionne au préalable ce que le professeur va faire en classe avec ses élèves durant la journée. En plus de la date du jour, les horaires, les niveaux, les séances, etc... le cahier journal prévoit aussi la présentation des activités envisagées.

La fiche pédagogique

La fiche est un document minutieux, détaillé, précis et réfléchi qui matérialise la réflexion et les prévisions du professeur. Ce document est élaboré au préalable, il permet d'éviter les défaillances de mémoire, les pertes de temps et les improvisations au moment de la construction de la leçon en classe.

Le cahier de textes

C'est le livre de la classe ou le fidèle reflet du travail véritablement effectué en classe avec les élèves au cours de chaque séance. Il s'agit d'une prise de notes de ce qui a été fait. Cette prise de notes est généralement confiée à l'élève-responsable de la classe.

Le cahier de notes

C'est un document personnel d'une très grande importance. Il doit non seulement contenir des renseignements sur chaque élève mais aussi les données des différentes opérations d'évaluation et les décisions du conseil des professeurs.

Le registre spécial des remédiations

C'est un document qui tient compte des séances thérapeutiques hebdomadaires. Il mentionne de la thérapie : le diagnostic; la prescription, le traitement, le suivi.

Le cahier de formation

C'est un document personnel qui doit recevoir les enseignements prodigués par les différentes opérations de formation. Il constitue le livre de chevet de l'enseignant.

Exemples des documents cités ci-dessus :

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'éducation nationale

Direction de l'Education de Bechar

Année scolaire : 2020/2021

Inscription de l'Enseignement Moyen –L. fr

Niveau : 1AM

C.E.M : Rahimi Mohamed

Professeur : Malti Meriem Ep Benmansour

Répartition trimestrielle du projet 1

Elaborer une brochure pour expliquer comment vivre sainement

Objectif : Comprendre et expliquer l'importance d'une bonne hygiène corporelle et alimentaire pour la santé de l'être humain.

1 ^{er} trimestre		Séquence 1 : Attention aux microbes ! Objectifs : ●Apprendre à repérer les caractéristiques d'un texte explicatif. ●Comprendre et expliquer l'importance de l'hygiène corporelle.	
Séances	Durée	Objectifs d'apprentissage	Observations
Compréhension / Production de l'oral	45mn	<ul style="list-style-type: none">● Apprendre à repérer les caractéristiques d'un texte explicatif.● Comprendre et expliquer l'importance de l'hygiène corporelle. p 10, 11● Identifier différents types de textes. P 12	<ul style="list-style-type: none">● La compréhension et la production de l'oral se feront en une (01) heure.
Compréhension de l'écrit Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle	45mn	<ul style="list-style-type: none">● Employer un procédé explicatif : la définition.● Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif P 14	
Vocabulaire La nominalisation	45mn	<ul style="list-style-type: none">● Former des noms à partir de verbes et les utiliser dans un texte explicatif. P 16Activités P17	
Grammaire La phrase déclarative	45mn	<ul style="list-style-type: none">● La phrase déclarative pour expliquer.●Identifier et employer les phrases aux formes affirmatives / négatives P 18 Activités p 19● Utiliser un substitut grammatical pour éviter une répétition. P 20Activités p 2	

Conjugaison Les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif Orthographe L'accord du verbe avec son sujet	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Connaître une valeur du présent de l'indicatif : le présent de vérité générale. P22 Activités p 23 ● Savoir accorder le verbe avec son sujet. P 24 Activités p25 	<ul style="list-style-type: none"> ● La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison.
Préparation à l'écrit/ Production écrite Produire un texte court pour expliquer l'importance du lavage des mains et les étapes pour la faire	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Activités d'écriture p 26 Production écrite n°1 ● Utiliser un autre procédé explicatif : l'énumération ● Réaliser une affiche sur l'importance de l'hygiène. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.
Compte rendu de la production écrite n°1	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Repérer les fautes communes. ● Corriger un paragraphe collectivement. ● S'auto-corriger. 	

Séquence 2 : Bon appétit !

Objectif : Expliquer l'importance de manger convenablement

Activités	Durée	Objectifs d'apprentissage	Observations
Compréhension/ production de l'oral	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Expliquer l'importance d'une alimentation équilibrée pour être en bonne santé. ● Identifier différents types de textes. p 34,35 	La compréhension et la production de l'oral se feront en une (01) heure.
Compréhension de l'écrit Que devrions manger et boire ?	45mn	Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif. P 36	
Vocabulaire Les synonymes	45mn	Les substituts lexicaux pour éviter la répétition (les synonymes). P 38 Activités p 39	
Grammaire L'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif Le complément du nom	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Employer l'adjectif qualificatif pour donner une explication ou une précision. P 40 Activités p 41 ● Employer le complément du nom pour préciser un nom. P 42 Activités 1, 2, 3P 43 	
Conjugaison Les verbes du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif Orthographe L'accord de l'adjectif qualificatif	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Ecrire les verbes du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif. P44 Activités p45 ● Accorder l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il précise P 46 Activités p 47 	<ul style="list-style-type: none"> ● La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison.
Préparation à l'écrit/ Production écrite Produire un texte court pour expliquer l'importance d'un repas équilibré et les	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendre un texte explicatif. ● Ecrire un petit énoncé explicatif. P 48 Production écrite n°2 Ecrire un court énoncé pour informer.	<ul style="list-style-type: none"> ● Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.

composants qui doivent le composer			
Compte rendu de la production écrite n°2	45mn	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger. 	
Séquence 3 : Vive le sport !			
Objectif : Expliquer les bienfaits de l'activité physique.			
Activités	Durée	Objectifs d'apprentissage	Observations
Compréhension/ Production de l'oral Pour votre santé bougez !	45mn	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'importance d'une alimentation équilibrée pour être en bonne santé. • Identifier différents types de textes. p 34,35 	La compréhension et la production de l'oral se feront en une (01) heure.
Compréhension de l'écrit Pour votre santé bougez !	45mn	Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif. P 58	
Vocabulaire Les connecteurs d'énumération	45mn	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les connecteurs d'numération dans un texte explicatif Activités p 60 	
Grammaire L'expansion du groupe nominal : la relative par qui	45mn	<ul style="list-style-type: none"> • Employer la relative pour enrichir le nom Activités p62 	
Conjugaison Les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif Orthographe Les signes de ponctuation	1h	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire les verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif. P 64 Activités 1, 2 p 65 • Utiliser les signes de ponctuation pour énumérer ou expliquer. P 66 Activité 1 p 67. 	<ul style="list-style-type: none"> • La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison
Préparation à l'écrit/ Production écrite Produire un texte court pour expliquer l'importance d'une activité physique	1h	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un texte explicatif. • Ecrire un petit énoncé explicatif. P 68 Production écrite n°3 • Ecrire un court énoncé explicatif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.
Compte rendu de la production écrite n°3	1h	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger. 	
Station/ projet	4x45 mn	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer le projet. • Présenter le projet. 	
T.D.	5x 45mn		
Devoir + correction +compte rendu de la composition + remédiation	3x45 mn	<ul style="list-style-type: none"> • Corriger collectivement et • S'auto-corriger. 	

Projet « 0 »					
	Séances	Durée	Objectifs d'apprentissage	Supports (voir manuel de 5AP)	Observations
Semaine 1	- Production de l'oral	45mn	Comprendre et lire une image Support : Objectifs : ● Parler des dangers qui menacent la terre/ ● Exploiter une image qui représente les dangers qui menacent planète.	J'aime la forêt. P 89	
	- Compréhension de l'écrit	45mn	Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif Objectif : Expliquer les dangers des déchets sur l'environnement.	Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ? P 83	
	- Vocabulaire	45mn	Les suffixes « tion », « ation », « ée » pour former des noms à base verbale pour expliquer un fait. Objectifs : ● Former des noms à partir de verbes. ● Employer les suffixes « tion », « ation », « ée » pour former des noms.	Activités : 1, 2, 3 P 82/P 93 1, 2, 3	
	- Grammaire1	45mn	Utiliser l'expression de la cause pour donner une explication Objectif : ● Connaitre les mots qui expriment la cause (parce que, car). ● Utiliser « parce que » / « car » pour donner une explication.	Activités : 2, 4 P 85	
	- Grammaire2	45mn	Utiliser les pronoms compléments : le, la, les, l' pour éviter la répétition Objectif : ● Identifier et employer les pronoms compléments. ● Conjuguer les verbes à l'impératif présent pour donner un conseil ou un ordre. ● Utiliser l'impératif présent pour donner un conseil/ un ordre.	Activités : 2, 3, 4 P 95	
	- Conjugaison Orthographe	45mn	● Le pluriel des noms en « ail » ● Les homonymes <i>ou/ou</i> Activités : ● Rédiger un petit énoncé prescriptif. ● Rédiger un petit énoncé explicatif. ● Rédiger un énoncé pour réaliser une affiche. ● Former le pluriel des noms en « <i>ail</i> ». ● Faire la différence entre « ou » mot de liaison et « où » adverbe interrogatif.	Activités : 3 P 89 2 P 100 Support : P 102, 3, 4 P 99.	Les séances de conjugaison et d'orthographe seront fusionnées.
Semaine 2	Préparation à l'écrit	45mn	● Rédiger un petit énoncé prescriptif. ● Rédiger un petit énoncé explicatif. ● Rédiger un énoncé pour réaliser une affiche.	Support : P 101 Activités : 3 P 89/2 P 100	Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.

Projet 1 : Elaborer une brochure pour expliquer comment vivre sainement

Objectif : Comprendre et expliquer l'importance d'une bonne hygiène corporelle et alimentaire pour la santé de l'être humain.

Séquence 1 : Attention aux microbes !

Objectifs : • Apprendre à repérer les caractéristiques d'un texte explicatif.
• Comprendre et expliquer l'importance de l'hygiène corporelle.

		Objectifs d'apprentissage		Supports		Observations	
Séances	Durée						
Semaine 3	Compréhension/ Production de l'oral 45mn	• Apprendre à repérer les caractéristiques d'un texte explicatif. • Comprendre et expliquer l'importance de l'hygiène corporelle. • Identifier différents types de textes.		P 10, 11 P 12		• La compréhension et la production de l'oral se feront en une (01) heure.	
	Compréhension de l'écrit Vocabulaire 45mn	• Employer un procédé explicatif : la définition. • Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif. • Former des noms à partir de verbes et les utiliser dans un texte explicatif.		P 14 P 16 Act. P 17			
	Grammaire Conjugaison Orthographe 45mn	• La phrase déclarative pour expliquer. • Identifier et employer les phrases aux formes affirmatives / négatives • Utiliser un substitut grammatical pour éviter une répétition. P 20 • Connaitre une valeur du présent de l'indicatif : le présent de vérité générale. • Savoir accorder le verbe avec son sujet.		P 18 Act. P 19 Activités : P 21 P 22 Act. P 23 P 24 /Act : P 25		• La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison. • Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.	
Semaine 4	Préparation à l'écrit/ Production écrite 45mn	Activités d'écriture (Production écrite n°1) • Utiliser un autre procédé explicatif : l'énumération • Réaliser une affiche sur l'importance de l'hygiène.		P 26			
	Compte rendu de la production écrite n°1 45mn	• Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger.					
Séquence 2 : Bon appétit !		Objectif : • Expliquer l'importance de manger convenablement.					
Semaine 5	Compréhension/ Production de oral 45mn	• Expliquer l'importance d'une alimentation équilibrée pour être en bonne santé. • Identifier différents types de textes.		P 34,35		• La compréh. et la prod. de l'oral se feront en une (01)	
	Compréh. de l'écrit Vocabulaire 45mn	• Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif. Les substituts lexicaux pour éviter la répétition (les synonymes).		P 36			
	Grammaire Conjugaison Orthographe 45mn	• Employer l' adjectif .qualificatif pour donner une explication ou une précision. • Employer le complément du nom pour préciser un nom. • Ecrire les verbes du 2 ^{ème} groupe au présent de l'indicatif. • Accorder l' adj. qual. Avec le nom qu'il précise		P 38 Act/ P 39 P 40 Act/ P 41 P 42 Act 1, 2, 3 P 43 P 44 Act/ P45 P 46 Act/ P 47			
Semaine 6	Préparation à l'écrit/ Production écrite 45mn	• Comprendre un texte explicatif. • Ecrire un petit énoncé explicatif. Production écrite n°2 /Ecrire un court énoncé pour informer.		P 48			
	Compte rendu de la production écrite n°1 45mn	• Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger.					



Séquence 3 : Vive le sport !

Objectif : • Expliquer les bienfaits de l'activité physique.

Séquence 3 : Vive le sport !		Objectifs d'apprentissage		Observations	
Séances	Durée				
Compréhension/ Production orales	45mn	• Expliquer l'importance d'une alimentation équilibrée pour être en bonne santé. • Identifier différents types de textes.	P 34,35	• La compréhension et la production de l'oral se feront en une (01) heure.	
Compréhension de l'écrit	45mn	• Comprendre et repérer des informations dans un texte explicatif.	P 36		
Vocabulaire	45mn	Les substituts lexicaux pour éviter la répétition (<u>les synonymes</u>). • Employer l'adjectif qualificatif pour donner une explication ou une précision.	Act/ P 38, P 39 P 40 Act/ P 41 P 42 Act:1/2/3 P 43		
Grammaire	45mn	• Employer le complément du nom pour préciser un nom.	Act :1/2 P 64, P 65 P 66 Act : 1 P 67.	• La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison.	
Conjugaison Orthographe	45mn	• Ecrire les verbes du <u>3^{ème} groupe au présent de l'indicatif</u> . • Utiliser les signes de ponctuation pour énumérer ou expliquer.	P 68	• Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.	
Préparation à l'écrit/ Production écrite	45mn	• Comprendre un texte explicatif. • Ecrire un petit énoncé explicatif. Production écrite n°3/ • Ecrire un court énoncé explicatif.	P 68		
Compte rendu de la production écrite n°1	45mn	• Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger.			
Station/ projet	4x45mn	• Préparer le projet. • Présenter le projet.			
S. 10	TD	5x45mn			
Semaine 11	Devoir + correction +compte rendu de la composition + remédiation	3x45mn	• Corriger collectivement et • S'auto-corriger.		



Projet 2 : Réaliser un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.			Objectif : Comprendre et expliquer les dangers des progrès de la science sur la planète.		
Séquence 1 : Internet et les nouvelles technologies			Objectif : Expliquer comment les nouvelles technologies peuvent faciliter la vie		
Séances	Durée	Objectifs d'apprentissage	Supports	Observation	
Comp. de l'oral	45mn	Expliquer comment le progrès peut changer la vie quotidienne.	P 76/77		
Prod. de l'oral	45mn	Identifier différents types de textes.	P 78		
Comp. de l'écrit	45mn	Connaitre et employer un procédé explicatif : la reformulation .	P 80		
Lect.-entraînement	45mn	Lire et comprendre un texte informatif.			
Vocabulaire	45mn	Utiliser et employer la reformulation pour dire autrement un mot ou une expression.	P 82/83		
Grammaire	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifier l'expression de la cause. ● Identifier les articulateurs qui expriment la cause. ● Utiliser l'expression de la cause pour fournir une explication. 	P 84/85		
Conjugaison	45mn	Ecrire les verbes du 1 ^{er} groupe au passé composé.	P 86/87	• La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison.	
Orthographe		Accorder les participes passés employés avec « être ».	P 88/89	• Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.	
Exercices de prép. à l'écrit	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendre un texte explicatif. ● Ecrire un petit énoncé explicatif. 	P 90		
Prod. écrite	45mn	Production écrite n°4 /Ecrire un court énoncé explicatif.			
C/R de la PE, n°1	45mn				
Autocorrection de la PE	45mn	● S'auto-corriger + remédiation			
Séquence 2 : Planète en danger !			Objectif : Expliquer les dangers de la pollution de l'air et le réchauffement de la terre.		
Comp. de l'oral	45mn	A partir des images, expliquer les causes et les conséquences de la pollution de l'air.	P 96/97		
Prod. de l'oral	45mn	Identifier différents types de textes.	P 98		
Comp. de l'écrit	45mn	Comprendre et repérer des informations dans un texte informatif.	au choix		
Lecture-entraînement	45mn	Lire un texte informatif.			
Vocabulaire	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliser les synonymes pour éviter la répétition. ● Connaitre les antonymes des mots. 	P 102/103, P 122/123,		
Grammaire 1	45mn	Employer l'expression de la conséquence pour dire le résultat d'un phénomène.	P 104/105,		
Grammaire 2	45mn	Employer l'expression du but pour dire l'objectif qu'on veut atteindre.	P 124/125		
Conjugaison	45mn	Ecrire les verbes du 2 ^{er} groupe et quelques verbes du 3 ^{ème} groupe au passé composé.	P 106/107/126/127		
Orthographe	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Quand accorder le participe passé employé avec « avoir ». ● Le participe passé de quelques verbes du 3^{ème} groupe 	P 108/109 P 128,129		
Ex. de prép. à l'écrit	45mn	● Comprendre un texte explicatif.	P 110,		
Prod. écrite	45mn	Production écrite n°5 /Rédiger un court énoncé explicatif sur le réchauffement de la terre.	P 131		
CR de la PE	45mn	● S'auto-corriger + remédiation			
Station/ projet	45mn	<ul style="list-style-type: none"> ● Préparer le projet. ● Présenter le projet. 			
T.D.	45mn				
D+C+CR de la comp+ reméd	45mn				
		● Corriger collectivement et ● S'auto-corriger.			

Projet 3 : Réaliser un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen.

Objectif : Comprendre et expliquer l'importance d'une bonne hygiène corporelle et alimentaire, pour la santé de l'être humain.

Séquence 1 : Qu'est-ce qu'une énergie propre ?

Objectif : Rédiger un ensemble de consignes pour sensibiliser à l'utilisation des énergies propres.

Séances	Durée	Objectifs d'apprentissage	Supports	Observations
Semaine 21	Comp. de l'oral Prod. de l'oral Comp. de l'écrit Lect.-entraînement	45mn A partir de l'image, expliquer les raisons pour lesquelles il faut favoriser les énergies renouvelables. 45mn Identifier différents types de textes. 45mn • Comprendre les caractéristiques du texte prescriptif • Proposer des conseils pour vivre dans un environnement moins pollué. 45mn Lire un texte prescriptif	P 138 P 140/ 141 P 142 P 142	
	Vocabulaire	45mn Utiliser des verbes à l'impératif pour exprimer une consigne, un conseil ou une interdiction.	P 144/145.	
	Conjugaison	45mn Ecrire les verbes à l'impératif présent pour exprimer une consigne, un conseil ou une interdiction.	P 146/147.	
	Grammaire Orthographe	45mn Utiliser la phrase impérative. • Identifier la phrase impérative. • Employer la phrase impérative pour exprimer : une consigne, une interdiction, un ordre, un conseil. Former les adverbes de manière en « ment ».	P 148/ 149 P 150/ 151	• La séance d'orthographe sera fusionnée avec celle de la conjugaison.
Semaine 22	Exer. de prép. à l'écrit Prod. écrite	45mn Comprendre un texte prescriptif. Activités de préparation à l'écrit. 45mn Production écrite n°6 / Rédiger une liste de consignes Rédiger une liste de consignes pour encourager l'utilisation des énergies renouvelables.	P 152. P 152.	• Les séances de préparation à l'écrit et la production écrite seront fusionnées.
	C/R de la PE, n°1	45mn • Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement.		
	Autocorrection de la PE	45mn • S'auto-corriger + remédiation		
	Grammaire 1	45mn • Identifier la tournure impersonnelle avec le verbe « falloir ». pour exprimer une obligation. • Identifier l'infinitif/ le subjonctif. • Ecrire les verbes à l'infinitif/ au subjonctif.	P 164/165	
Semaine 23	Conjugaison	45mn • Utiliser la tournure impersonnelle introduite par le verbe « falloir », pour exprimer une obligation.	P 106/ 107/ 126/ 127	
	Orthographe	45mn Identifier et employer les homophones grammaticaux.	P 170/ 171	



Séquence 2 : Non au gaspillage !

Objectif : Rédiger une liste de consignes pour dire « Non au gaspillage ».

24	Comp. de l'oral	45mn	A partir des images, donner des consignes pour éviter le gaspillage.	P 156, 157
	Prod. de l'oral	45mn	Identifier différents types de textes.	P 158, 159
	Comp. de l'écrit	45mn	Donner des consignes pour éviter le gaspillage de l'eau.	P 160
	Lect-entraînement	45mn	Lire et comprendre un texte prescriptif.	P 160, 161
25	Vocabulaire	45mn	Identifier et former des mots de même famille	P 162, 163
	Grammaire 1	45mn	• Identifier la tournure impersonnelle avec le verbe « falloir ». • Utiliser la tournure impersonnelle introduite par le verbe « falloir », pour exprimer une obligation.	P 164, 165
26	Conjugaison	45mn	• Identifier l'infinitif/ le subjonctif. • Ecrire les verbes à l'infinitif/ au subjonctif. • Ecrire des verbes à l'infinitif/ au futur simple pour exprimer une consigne.	P 106, 107, 126, 127
	Orthographe	45mn	Identifier et employer les homophones grammaticaux.	P 170, 171
	Ex. de prép. à l'écrit	45mn	Comprendre un texte prescriptif. Activités de préparation à l'écrit.	P 172.
	Prod. écrite	45mn	Production écrite n°7 Rédiger un texte prescriptif afin d'éviter le gaspillage de l'eau.	P 131
27	CR de la PE n°1	45mn	• Repérer les fautes communes. • Corriger un paragraphe collectivement. • S'auto-corriger.	
	A.correction de la PE	45mn		
	Station/ projet	2x45mn	• S'auto-corriger + remédiation	
		T.D.	• Préparer le projet. • Présenter le projet.	
28	D+C+CR de la comp+ reméd	45mn	• Corriger collectivement et • S'auto-corriger.	

N.B :

Cette année (2020-2021), les plans ont été complétés par un tableau recensant les compétences langagières, adapté au nouveau panier horaire qui a changé à cause de la “covid19”.

Note explicative du mode de mise en œuvre d'une séquence /Processus accompagné, évalué et régulé par le professeur. Puisée dans le plan annuel des apprentissages, cette séquence propose à titre illustratif une pratique possible sur le plan pédagogique. Elle présente les apprentissages dans un mode de fonctionnement particulier qui se résume dans les notes explicatives suivantes :

- Apprentissage par situation-problème

- Tout le projet s'inscrit dans une démarche de résolution de situations problèmes. Une situation problème de départ est alors proposée pour l'ensemble du projet.

B- Mode d'organisation

Au niveau de l'oral, la séquence s'ouvre sur l'oral en réception et se termine sur l'oral en production. Il ne s'agit pas là d'une rupture entre deux aspects complémentaires d'un seul domaine, mais ce décalage y est opéré pour des raisons d'approfondissement et de mobilisation et d'évaluation des ressources.

A l'écrit, **deux formes de lecture** sont proposées. L'une vise la mise en place des ressources discursives et linguistiques du type de texte choisi. L'autre, située à la fin des apprentissages ponctuels, constitue un cadre pertinent d'évaluation des apprentissages abordés supposés être acquis.

C- Ressources, mobilisation et évaluation

La séquence déroule les apprentissages dans un processus à deux phases :

- La première phase s'inscrit dans une logique d'apprentissage des ressources ;
- La seconde est située dans une logique d'apprentissage de la mobilisation des ressources.

La séquence met en valeur l'activité d'intégration et l'insère dans un processus global permettant la planification, la préparation, la production et l'évaluation-régulation de l'écrit objet de l'apprentissage.

Travaux dirigés :

Deux cas de figure peuvent se présenter :

1. TD intégré à la séquence : consolidation, remédiation et prolongement de la séquence ;
2. TD décroché par rapport à la séquence : activités ludiques....

Conclusion

Ainsi, nous remarquons que l'objectif ultime d'un projet est de permettre à l'apprenant de communiquer oralement et par écrit en installant des compétences particulières, telles que l'argumentation, la rédaction d'un fait divers, ou la rédaction d'un récit.

La facilité de production d'un écrit dépend du thème et de l'attrait qu'il exerce sur l'apprenant. Disons que, déjà à ce niveau, l'apprenant va faire face à des obstacles, les difficultés vont aller crescendo, partant du lexique à la structure lexico sémantique. C'est la progression de la production écrite qui va devenir une contrainte, plus l'élève avance dans la réalisation de son texte plus il rencontre des difficultés. En d'autres termes, l'effort de mobilisation de son bagage cognitif devient plus contraignant, car ses alternatives se rétrécissent au fur et à mesure de la progression. On note parfois une certaine confusion dans la chronologie des évènements, et même dans les rôles attribués à des personnages. A mesure que la production écrite avance, l'apprenant a besoin d'utiliser des verbes, des structures et des collocations qui répondent aux exigences du texte ; par exemple, la concordance des temps, la morphologie des mots au pluriel, etc...

In fine, notre but à travers ce document pédagogique a été de répondre à certains questionnements et de jeter la lumière sur la pratique quotidienne du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous estimons que sans certains principes de base de la théorie de la didactique, l'enseignant ne sera pas en mesure de répondre aux exigences du programme et aux attentes de ses apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

B BOUTINET (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, a, 2005

Britton James *et al* BRITTON, James, BURGESS, Tony, MARTIN, Nancy, MCLEOD, Alex et ROSEN, Harold (1975). «The development of writing abilities ». Londres, GB: Macmillan **5**.

Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoires et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 35-58, 7-34.

CHAROLLES Michel (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques ». « Pratique» n° 49

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle (2005) « Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde édition

CRYSTAL, David (1995) «The Cambridge encyclopaedia of the English language». Cambridge: CUP

Davies, A. (1991). The Native Speaker in Applied Linguistics. Edinburgh, Edinburgh University Press. Davies, A. (1994). Native Speaker, in R. E. Asher (ed.).

Désilets et Tardif , 1993, « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » dans Pédagogie collégiale, vol. 7, no 2, décembre

FAYOL M. (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale, orale et écrite*. Paris, PUF

Louanchi Denise ,1987, éléments de pédagogie .OPU, , p.325

Marion Henry, La pédagogie selon Henri Marion, Extraits de *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, Armand Colin, 1882

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London:Hodder Education

Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, *Repères*, 22, 3-17

PERRENOUD (Philippe), « Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet », université de Genève, 1998, en ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

PROULX (Jean), *Apprentissage par projet*, Presses de l'université du Québec, 2004

REY Bernard. CARRETTE Vincent, KAHN Sabine « Les compétences à l'école, apprentissage et évolution

Tauveron Catherine et Seve Pierre, Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l 'école de la GS au CM2, Hatier pédagogie, 2005

Widdowson, H. *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman 1975

Wolfang Klein, L'acquisition de la langue étrangère, A. Colin, Paris ,1989. P 26 .

Implementing a pedagogy of Integration, (Fourez, 1999;Jonnaert, 2002; Jonnaert & Masciotra, 2004; Legendre, 2004; Meirieu, 2005; Meirieu & Develay, 1992) ERIC Snyders, 1975,les fondements de l'éducation, Dunod.

REVUES et documents pédagogiques:

Guide Pédagogique du manuel de français M5, 2012, 68

Les sortes de pédagogie. Septembre / 2013/ n°7 Revue des sciences de l'homme et de la société.. Dr. Tarek Saker, Dr : Said Mezroua.

« L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques ». « Pratique» n° 49

Documents pédagogiques, Malti Meriem , C E M Rahimi Med, Béchar

SITOGRAPHIE :

Luciana Graça et Luísa Álvares Pereira *Travail et formation en éducation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 02 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/839>

Travail et formation en éducation [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 02 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/839>

W fr.m.wikipedia.org »wiki »Littératie .

(Duplessis 2016-11 PDF Outils didactiques - Les Trois Couronnes)

Dans L'apprentissage par projet **de la recherche CATHERINE REVERDY**

Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, A. Colin.

Adam, F. (2005). *Réussir la dissertation littéraire : Analyser un sujet et construire un plan*. Paris, A. Colin