

Sommaire

Introduction générale.....04

Chapitre1 : L’enseignement de l’écrit dans l’approche par compétences : notions de base

1-L’approche par compétences dans l’enseignement des langues
.....10

2-L’enseignement de l’écrit.....12

3-La compétence écrite.....14

Chapitre 2 : Méthodologie de recherche

1-L’observation de classe.....19

2-L’enquete auprès des enseignants.....31

Chapitre 3 : Description des difficultés de l’enseignement de l’écrit

1-Description des difficultés.....43

2-Remédiations aux insuffisances.....44

Conclusion générale.....46

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues, vu les besoins communicatifs de l'apprenant et les maintes difficultés enregistrées dans sa maîtrise et son acquisition. Cela s'explique par le fait que la langue étrangère n'est pas du même ordre ou statut que la langue maternelle de l'apprenant, qui est celle de son appartenance et de sa socialisation. A partir de là, la didactique s'intéresse à procurer des moyens rentables pour un enseignement permettant d'impliquer et de faire participer l'élève d'une manière active et directe dans son apprentissage, et parvenir à communiquer aisément que ce soit oralement ou par écrit.

Dans cet ordre d'idées, l'enseignement du FLE s'est métamorphosé avec la constante réflexion et évolution de la didactique, qui se résume dans la succession des méthodologies qui ont été marquées par des changements incontestables afin de répondre à des besoins précis et de cibler des objectifs définis. L'approche par compétences est l'une des méthodologies les plus récentes et les plus attestées dans le monde éducatif, inaugurée par X. ROEGIERS et J-M DEKETELE qui selon eux « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations*¹ ». Elle s'est répandue promptement dans les systèmes éducatifs européens, aussi bien que dans le système éducatif algérien à travers la réforme de 2003 dans laquelle il s'est engagé, comme le souligne B. BENBOUZID :

L'Algérie ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requérait, a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir être, il était impératif d'inscrire les modifications qui allaient être opérées sur un registre attrayant pour l'apprenant rationnel et efficient pour le formateur².

¹ DE KETELE Jean-Marie et ROEGIERS Xavier, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : Editions De Boeck, 2000, p.18

² BENBOUZID Boubekeur, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, éd : O.N.P.S, Alger, 2006, p.11.
unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf. Consulté le 1/12/2016.

Cette théorie d'apprentissage permet de « *doter l'apprenant algérien d'outils langagiers, de stratégies et de compétences pour lui permettre de faire face aux exigences de la vie* »³. De cette manière l'apprenant en classe de FLE sera en mesure de développer deux grands types de compétences à savoir la compétence orale et la compétence écrite, qui constituent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants afin de l'amener à communiquer oralement et par écrit. Sur ce point on ne parle d'acquisition de compétences que lorsque l'élève sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il sera capable d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches nouvelles et complexes.

A ce propos les compétences sont définies par le CECRL comme « *l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir* »⁴.

G. Le Boterf explique que :

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent... L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action... Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister⁵.

³ AMARA A. bderrezak, « L'approche par compétences : une réponse aux difficultés des temps verbaux en classe de FLE », In Synergie Algérie n°18, Mostaganem, 2013, p.53. http://gerflint.fr/Base/Algerie18/article3_Amara_Abderrezak.pdf. Consulté le 30/11/2016.

⁴ Le conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, Les éditions Didier, Paris, 2001, p. 15. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Consulté le 4/12/2016

⁵ LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation, Paris, 1994, p. 16.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser à l'enseignement de l'écrit qui implique la lecture et l'écriture, deux activités primordiales dans les apprentissages, d'autant plus qu' « *un sujet qui ignore la lecture et l'écriture ne peut ni accéder au savoir, ni avoir le contact scriptural au sein d'une société* »⁶.

A cet égard nous avons choisi de travailler sur ce sujet qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit et nous avons porté notre regard sur le cycle moyen, plus précisément sur la 4^{ème} année. Ce choix renvoie au fait que ce niveau est décisif car il précède le cycle secondaire. Dans ce niveau les objectifs qui déterminent l'enseignement du français s'articulent non seulement sur le renforcement des compétences acquises dans les situations de réception ou de production durant les années précédentes, mais amènent également l'apprenant à mettre en pratique son savoir dans des contextes variés⁷.

La compréhension de l'écrit est privilégiée dans le processus enseignement/apprentissage du FLE, car apprendre à lire est une priorité voire une activité indispensable tout au long de la scolarité de l'élève. Lire fait appel aussi à la compréhension qui implique l'interprétation des informations, par conséquent lire et comprendre sont deux facultés cognitives assez complexes, dans la mesure où elles ne se réduisent pas à de simples finalités. Autrement dit l'apprenant est entraîné vers la découverte et (re) construction du sens d'un texte, comme le précise J.P Cuq :

La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté, sans oublier les facteurs extralinguistiques⁸.

Cela entend dire qu'on vise plusieurs niveaux de connaissances pour développer la compétence de compréhension. Il continue en affirmant que « *l'accès au sens est donc un*

⁶DJEMAOUNE Khaled, L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quel apport avec l'approche par compétences ?, mémoire de magister, didactique, Constantine, 2010.
archives.umc.edu.dz/handle/123456789/11918. Consulté le 1/12/2016

⁷ Le Ministère de l'Education Nationale, Document d'accompagnement du programme de français 4^{ème}AM, 2013, p.5.

⁸ CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG : 1^{ère} édition, 2002, p. 157.

aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation »⁹ (ibid.)

Par ailleurs, dans la production écrite l'apprenant est appelé à concrétiser ou transformer ses connaissances acquises en trace écrite et cela s'effectue dans des situations problèmes dans lesquelles :

Les ressources antérieures seront mises en œuvre, ce qui suppose vraisemblablement une préparation consciente qui prenne en compte l'effet de styles, de structures discursives ou de formulations différentes et la recherche de l'information ou de l'aide en cas de déficit langagier¹⁰.

En effet l'élève sera mis dans une situation de communication déterminée qui nécessite un savoir-faire, une matérialisation de la pensée, qui fait preuve d'une performance, d'une capacité et de ce fait d'une compétence installée.

Dans le processus enseignement/apprentissage du FLE, acquérir des compétences est l'objectif majeur mais l'évaluation de la compétence est aussi vitale, elle permet d'une part de contrôler, d'apprécier, d'analyser les difficultés croisées dans l'intention d'y remédier, et d'autre part motiver l'apprenant, et cela n'empêche pas aussi de classer, de sanctionner.

D'ailleurs, pour pouvoir enseigner la compétence écrite, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la progression de l'apprenant vers une maîtrise convenable de la lecture et de l'écriture. Mais est-ce que réellement et pratiquement l'enseignement de la compétence écrite, qualifiée de complexe répond aux instructions de l'approche par compétences, pour justement atteindre les objectifs d'apprentissage attendus ?

Cela a suscité notre intérêt et nous a motivé à dresser les questions suivantes :

1. L'enseignement de l'écrit respecte-t-il les directives officielles. En d'autres termes, se fait-il effectivement par l'approche par compétences ?

⁹*Ibid.*

¹⁰ Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, Les éditions Didier, Paris, 2001, p. 53.https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Consulté le 4/12/2016

2. Etant une compétence complexe, quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'enseignement de l'écrit ?

A partir de ces questions soulevées, nous formulons nos hypothèses qui restent à vérifier tout au long de notre travail de recherche :

1. En classes de 4^{ème} année moyenne, l'enseignement de la lecture/compréhension et de la compétence rédactionnelle se fait dans le cadre de l'approche par compétences. Autrement dit on parvient non seulement à développer la capacité de lecture/écriture chez les apprenants, mais aussi exploiter les textes comme des supports pour effectuer un renforcement linguistique, traiter les différents savoirs que l'élève utilise dans sa vie quotidienne, ainsi qu'une acquisition d'une compétence culturelle.
2. L'évaluation de l'écrit, constitue un moyen primordial dans la progression de l'enseignement/apprentissage de la compétence textuelle, mais qui suscite des obstacles pour les enseignants.

L'objectif de notre humble travail de recherche, est de démontrer les moyens ou les procédures utilisées par les enseignants pour développer une compétence écrite chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne, qui affronteront l'épreuve du brevet d'enseignement moyen et de détecter d'éventuelles difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. Cela dans le but d'apporter des indications et des propositions qui leurs permettent d'accroître au mieux l'acquisition de la compétence textuelle.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour deux méthodes : l'une est la méthode analytique avec laquelle on interprétera les données fournies par les enseignants à travers le questionnaire et l'observation de classe, pour constater le degré de conformité de l'enseignement de l'écrit aux instructions de l'approche par compétences ; l'autre est la méthode descriptive avec laquelle on décrira les différents problèmes qui surviennent dans l'enseignement de l'écrit. Cela pour apercevoir s'ils ont un impact ou une influence sur la pratique des enseignants à l'égard des recommandations de cette approche.

Concernant le plan de notre travail, il se scinde en deux parties ; la première est la partie théorique dans laquelle nous allons définir quelques concepts clés de notre sujet de recherche, aborder les principes de l'approche par compétences vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la compétence écrite. La deuxième est la partie pratique, dans laquelle on analysera les données recueillies auprès des enseignants à l'aide d'une

enquête par questionnaire menée en classe de 4^{ème} année moyenne, ainsi que les obstacles bravés par les enseignants.

Première Partie

Aspect Théorique

Chapitre1 :L’enseignement de l’écrit dans l’approche par compétences : notions de base

Dans le cadre de l’approche par compétences, acquérir une compétence écrite est l’une des finalités initiales de l’enseignement du français langue étrangère. D’autant plus que l’écrit demeure une discipline très complexe. Autrement dit, la lecture et l’écriture ne sont plus réputées comme une fin en soi, voire même un simple étalage de connaissances mais deux activités censées accroître chez l’apprenant la mobilisation de ses ressources dans de situations de conflits cognitifs.

C’est pourquoi dans ce présent chapitre nous intéresserons à la définition de quelques concepts fondamentaux de cette approche dans l’enseignement de l’écrit, pour comprendre ces principes, ces objectifs et ces stratégies.

1. L’approche par compétences dans l’enseignement des langues

L’approche par compétences est préconisée dans l’enseignement/apprentissage des langues, notamment celle du français langue étrangère.Cela s’explique par les rudiments sur lesquels elle s’est instituée : un apprentissage centré sur l’apprenant, les finalités qu’elle a pu accentuer entre autres l’appropriation de compétences.

L’approche par compétence est une notion qui s’est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l’enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d’un ensemble de tâches complexes. L’enseignement devient alors apprentissage¹¹.

¹¹Encyclopédie de l’Enseignement supérieur, 2015. www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence. Consulté le 19/03/2017

L'apprenant devient son centre d'intérêt comme le stipule Perrenoud cité par ArounaDiabate :

Ce qui est visé à travers l'APC, c'est un meilleur développement de l'apprenant dans un souci de justice et d'équité ; les apprentissages ayant du sens pour lui, le dispositif pédagogique-didactique mettant l'accent sur le développement des compétences avec pour socle les pratiques réflexives articulées autour de la remédiation et de la régulation comme principe directeur, il y a un élan vers la réduction de l'échec scolaire¹².

Comme cette approche met en évidence la notion de compétence, celle-ci désigne selon X. Roegiers « *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.*¹³ ». Autrement dit, « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-faire*¹⁴ ».

Et pour Ph. Perrenoud :

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes¹⁵.

A. Rieunier ajoute que la compétence constitue : « *la capacité à articuler un ensemble de ressources, savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe originale ou routinière, de manière autonome*¹⁶ ».

Cela nous amène à comprendre que dans cette approche, l'apprenant d'une langue étrangère sera en mesure d'accroître des compétences, qui sont l'action d'assembler des connaissances

¹²AROUNA Diabate, « Didactique des langues et approche par compétences : des aspects curriculaires à la formation des enseignants », Université de Koudougou, Décembre, 2013. fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf. Consulté le 18/03/2017.

¹³ROEGIERIS Xavier, *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 66.

¹⁴LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les éditions d'organisation, 1994, p.16.

¹⁵PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences*, Paris, éd pédagogie collégiale, 1999, p.16.

¹⁶RIEUNIER Alain, *psychologie et pédagogie : à la recherche de fils de la trame*. Actualité de la formation permanente, Saint-Denis, La Plaine, Paris, 2004.

ou savoirs, des attitudes, des habilités dans des tâches ou situations élaborées, susceptibles de l'aider non seulement dans le parcours éducatif mais aussi dans la vie courante¹⁷.

2. L'enseignement de l'écrit

L'enseignement de l'écrit a prodigieusement évolué, et a été l'objet de tant de recherches, étant donné qu'il n'est plus estimé comme une simple activité de réception ou de production, mais une discipline composite fondée sur différentes théories d'apprentissage d'où la didactique de l'écrit. Cette dernière présente « *un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/ écrivant, le texte et le contexte* »¹⁸.

C'est-à-dire, elle :

S'efforce d'apporter des éléments de réponses à des questions de ce genre : Comment l'écrit est enseigné / appris/ évalué ? Quels sont les paramètres à prendre en considération lors de l'élaboration d'un curriculum ou d'un programme destiné à l'enseignement/apprentissage de l'écrit ? Comment choisir les contenus ? Quelle est la meilleure manière de les organiser ? Comment on devrait l'enseigner, le faire apprendre et l'évaluer ?¹⁹

Cela apparaît clairement dans la qualification attribuée à la lecture ainsi qu'à l'écriture, et la manière dont elles sont abordées à l'heure actuelle. A savoir que, la lecture /compréhension est pleinement amplifiée : dans le sens où l'acte de lire ne réside plus dans la capacité de déchiffrer les lettres, mais bel et bien dans l'habileté de composer un sens, comme le stipule J.M Adam « *la lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* »²⁰.

Aussi, le processus de compréhension estime être une activité difficile car :

¹⁷ GHAZEL Tarek, « L'approche Par Compétences : Définition Et Principes », 2012. tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principe-s-a29373531 Consulté le 22/03/2017.

¹⁸ BABOT Maria Virginia, SYLVIA Helman et RAQUEL Pastor, « Didactique de l'écrit : recherches et perspectives », *Ela, études de linguistique appliquée*, 2007/4 (n° 148). <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-395.htm>. Consulté le 19/03/2017

¹⁹ AMMOUDEN M'hand, « Cours et activités de didactique de l'écrit », Béjaia, 2015, p. 04. elearning.univ-bejaia.dz/mod/resource/view.php?id=48051. Consulté le 18/03/2017.

²⁰ ADAM Jean Michel, *Le texte descriptif*, Nathan, Université, Paris, 1989, p.57.

l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère, à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel.²¹

J. Giasson quant à lui, affirme que comprendre un texte c'est aussi : « S'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture »²².

Par ailleurs, la production écrite occupe une place considérable, car écrire ou produire un énoncé est un acte signifiant et loin d'être une activité simple. C'est une démarche structurée, planifiée, dans laquelle il est attendu de l'apprenant de travailler son texte à plusieurs niveaux et faire preuve, certes de son savoir mais surtout de son savoir-faire.

Selon J.P Cuq « un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon la nature »²³, c'est-à-dire c'est une sorte de communication interactive.

La production écrite est aussi une activité dans laquelle l'apprenant doit manier diverses exigences soit :

Des contraintes d'ordre linguistique, des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur, des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur impose, des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit.²⁴

²¹CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG : 1^{ère} édition, 2002, p.166.

²²GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, éd De Boeck, Bruxelles, 2004, p.43.

²³CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2009, p. 79.

²⁴PLANE Sylvie, « Singularité et constantes de la production écrite- L'écriture comme traitement de contraintes ». In J. Laffont Terranova et D. Colin (Eds) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet- écrivain*. Presse Universitaire de Namur, 2006.www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf. Consulté le 20/03/2017

3. La compétence écrite

3.1. Les composantes de la compétence écrite

En didactique du FLE, l'enseignement/apprentissage est révolutionné : de l'appropriation des connaissances à l'acquisition des compétences linguistiques et communicationnelles (qu'elles soient orales ou écrites). Cela est dû à des facteurs dont l'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère, ainsi qu'à l'évolution du sens de connaître une langue étrangère et finalement aux progrès dans les connaissances psychologiques sur les phénomènes d'appropriation.²⁵

3.1.1. Les compétences disciplinaires

Dites aussi, compétences à communiquer langagièrement : elles sont liées à la discipline même, et développées au travers de « *plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.*²⁶ ».

Dans la compréhension comme dans la production, disposer de ces trois niveaux semble éminent : d'abord, la compétence linguistique est capitale voire indispensable à un bon apprentissage d'une langue étrangère. Elle est « *relative au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux dimensions du système d'une langue*²⁷ » (*ibid*).

A travers l'étude de texte, l'apprenant aura l'opportunité non seulement d'enrichir son vocabulaire, tirer parti des points syntaxiques, prendre connaissance du système verbal et de toutes les fonctions à propos de la langue, mais également avoir « *la capacité à les mettre en application en contexte de communication*²⁸ ».

Ensuite, la compétence sociolinguistique qui est définie selon H. Tyne comme la capacité à « *produire et reconnaître un style de langage relatif à une situation de communication*

²⁵ - CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG : 1^{ère} édition, 2002, p. 122.

²⁶ Le Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer*, les éditions Didier, Paris, 2001, p. 17.

²⁷ *Ibid*

²⁸ Glossaire Enseignement, Apprentissage Des Langues, 2013, p.4. www.ert.tn/.../GLOSSAIRE-ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-DES-LANGUES1. Consulté le 19/03/2017.

donnée²⁹ ». Et pour le CECRL, elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue³⁰ ». Cela veut dire qu'elle fait référence à toutes les notions ou les conceptions permettant de faire mouvoir la langue dans son contexte sociale. Et cela peut apparaître sous forme de règles de politesse, de comportements et de valeurs sociales que véhicule la langue.

Enfin, la compétence pragmatique, qui :

Traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; segmentés selon un schéma interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique.)³¹.

De ce qui précède, nous pouvons retenir que la compétence pragmatique se rapporte à la structuration des actes de parole, à la reconnaissance et l'identification des genres textuels mais aussi au fait de parvenir à une communication interactive.

3.1.2. Les compétences transversales

Appelées parallèlement, compétences générales elles : « consistent en des démarches dont le développement ne relève pas d'une discipline déterminée et qui peuvent être mobilisées dans différentes situations³² ». C'est-à-dire qu'elles « peuvent être exercées dans plusieurs disciplines, voire dans toutes les disciplines³³ ».

Elles « reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir être(...) ainsi que sur ses savoir-apprendre³⁴ ».

²⁹TYNE Henry, « La variation dans l'enseignement apprentissage d'une langue 2 ». Le français aujourd'hui (n° 176), 2012, p. 103. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-103.htm>. Consulté le 22/03/2017.

³⁰Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p. 18. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

³¹Ibid. p. 96.

³²DAMAUSE, M., STRAUVEN, C. et ROEGIER, X. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

³³FOUREZ Gérard, « Les socles de compétencesIn », « La Revue nouvelle », Mars, 1994. www.revuenouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle. Consulté le 6/04/2017.

³⁴Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001, p.16. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Consulté le 6/04/2017.

A travers celles-ci, l'apprenant développera un savoir procédural dont des techniques, des procédés et des savoir-faire, propre à de nombreux actes de discours, ainsi que la capacité à effectuer des opérations mentales, cognitives ou intellectuelles tels que définies dans la taxonomie de Bloom : analyser, évaluer, synthétiser, appliquer, comprendre, connaître³⁵, et cela via l'exploitation de texte.

3.2. L'évaluation de l'écrit

Dans la production écrite, l'évaluation est une pratique très rentable, elle est « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »³⁶.

Quant à L. Porchet cité par Zeribi Yamina l'évaluation est « *l'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* »³⁷.

Pour J.P Cuq « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur des informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages* »³⁸.

Si cette évaluation se veut importante dans l'activité rédactionnelle, c'est parce qu'elle est une compétence complexe, autrement dit l'apprenant est sollicité de mobiliser tant de ressources qu'elles soient linguistiques ou cognitives et que l'enseignant devra « *tenir en compte des aspects du code écrit (...), aussi bien que de la communication, à savoir si les élèves ont réussi à communiquer clairement par écrit ce qu'on leur avait demandé d'exprimer* »³⁹.

³⁵Wikipédia L'Encyclopédie Libre, 2017. https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom, Consulté le 7/04/2017.

³⁶ZERIBI Yamina, L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : difficultés et remédiation « cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, mémoire de master, Didactique des langues-cultures, Juin 2013, p. 13. dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5248/1/sf200.pdf consulté le 8/04/2017.

³⁷*Ibid.*

³⁸ - CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG : 1^{ère} édition, 2002, p.90.

³⁹ HAFROUCHE Fouad, L'évaluation en question : la compétence de production écrite en classe du français langue étrangère, mémoire de magister, Didactique, 2008, p. 8. eprints.univ-batna2.dz/448/1/le_HARFOUCHE%20fouad.pdf. Consulté le 12/04/2017.

En définitive, la production écrite constitue une situation opportune aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant : pour le premier, elle permet l'exécution des compétences acquises et son auto évaluation. Pour le deuxième, elle permet de se rendre compte des difficultés des apprenants et d'attester de leurs capacités, mais aussi de remédier à leurs lacunes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini quelques éléments initiaux en rapport avec la compétence écrite. Nous avons ensuite expliqué les diverses dimensions de cette compétence pour enfin aborder le processus d'évaluation qui est intimement lié à tout enseignement/apprentissage et notamment à celui de la compétence écrite.

En définitive, nous pouvons affirmer, suite à tout ce que nous venons de voir, que l'importance et la place de la lecture et l'écriture est très remarquable, car elles sont deux actions fondamentales dans le processus enseignement/apprentissage des langues étrangères, et elles ont considérablement évolué, étant donné qu'elles ont considérablement suscité l'intérêt de nombreux didacticiens.

Deuxième partie

Aspect pratique

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

La présente recherche s'effectuera au moyen d'une enquête par questionnaire qui sera complétée par des séances d'observation de classe.

Dans un premier temps, nous tirerons profit des données recueillies grâce à un questionnaire auprès des enseignants, qui feront postérieurement l'objet d'une analyse et de commentaires, pour essayer d'examiner les pratiques réelles de l'enseignement de l'écrit. Parallèlement nous délimiterons les insuffisances et les préoccupations qui pourront avoir lieu.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'observation des pratiques de classe des enseignants de français vis-à-vis des principes de l'approche par compétences, et plus particulièrement dans l'enseignement de l'écrit. Cela se réalisera à partir d'une grille d'analyse que nous décrirons et expliquerons un peu plus loin.

Notre but consiste à fournir des éléments de réponses à nos questions de départ, et vérifier les hypothèses que nous avons avancées.

1-L'observation de classes

1.1-Conditions de l'évolution de l'observation de classes

1.1.1-Raisons de l'observation de classes

Dans l'intérêt de mener au mieux notre recherche, nous avons procédé à une observation de classes. Elle est motivée par de multiples raisons entre autres celles d'apercevoir de près les pratiques d'enseignement, et constater minutieusement certains éléments pertinents, par une prise de note méthodique. C'est aussi c'est une ressource inévitable pour rapporter des informations crédibles et par conséquent consolider les données du questionnaire.

L'observation de classe permet également de se rendre compte des conditions réelles de l'enseignement de l'écrit, puis des éventuelles difficultés que rencontrent les enseignants et leur impact sur leurs pratiques.

1.1.2-Le choix de la classe à observer

Dans le choix de la classe à observer, nous nous sommes intéressées au cycle moyen, plus précisément à la 4^{ème} année. Cette dernière présente une étape déterminante, dans la mesure où elle précède le cycle secondaire, où l'élève subira une épreuve dans laquelle il devra faire preuve de ses connaissances, et exclusivement de ses compétences acquises au cours des années achevées.

L'observation de classes se tiendra dans deux établissements, situés dans deux communes différentes. Le premier nommé « El Emir Abdelkader », est respectivement composé de 4 classes de 4^{èmes} années avec deux enseignants de français (donc un enseignant pour deux classes), avec un nombre d'élèves de 28 à 30.

Quant au deuxième établissement appelé « Les frères Martyres Yahiaoui », il est constitué de 2 classes qui comprennent en moyenne 30 élèves pour chacune, prises en charge par un seul enseignant.

Comme notre observation porte uniquement sur l'enseignement et l'évaluation de l'écrit, nous avons assisté dans les classes ciblées, au déroulement de ces séances dans deux séquences différentes.

1.2-La méthode d'observation

Après avoir eu l'avis favorable pour accéder au deux établissements, nous nous sommes présentées auprès des enseignants des classes de 4^{ème} année. On les a renseignés succinctement sur les finalités de notre travail d'observation.

Nous avons tenu à être présentes dans les horaires fixés, et que tout au long des séances auxquelles on a assisté, on a pris le temps d'observer, de prendre des notes par rapport aux critères mis en avant dans notre grille d'observation.

1.2.1- Description et explication de la grille d'observation

Notre grille d'observation inclut six fragments prédominants, ils contribueront dans notre travail, qui est celui de constater de près l'enseignement de l'écrit étant donné qu'ils servent comme de moyen de collecte d'informations.

Elle s'appuie typiquement sur :

1/ Les paramètres du texte

Vu que notre sujet de recherche s'articule sur la compréhension de l'écrit, le texte est un support essentiel. On s'intéressera surtout à sa nature, et s'il constitue un sujet qui suscite l'intérêt des apprenants. Cela est à l'effet de constater le rôle que joue le support dans l'enseignement de la lecture/compréhension.

2/ Les modalités de la compréhension écrite

Dans cette partie, nous décrirons les points qui rentrent dans le déroulement de la séance, notamment la stratégie de lecture adoptée par l'enseignant ainsi que l'exploitation du texte, en vue de rendre compte des compétences visées.

3/ Les modalités de la production écrite

A ce niveau, nous nous intéresserons aux activités d'intégration, éventuellement les situations problèmes proposées par l'enseignant, dans l'intention de découvrir si l'enseignant vise la mise en œuvre des savoirs par les apprenants.

4/Les modalités de l'évaluation de l'écrit

A travers notre observation, nous nous intéresserons à la manière dont l'enseignant évalue, et aux critères d'évaluation.

En effet, l'évaluation est un processus indispensable dans l'acquisition des compétences, assurément recommandée par l'approche par compétences.

5/Attitudes et rôle de l'enseignant

A ce stade, nous nous rapporterons aux attitudes adoptées par l'enseignant à l'intérieur de la classe, et aux relations qu'il entretient avec ses apprenants, Parce que dans l'approche par compétences le rôle ou le statut de celui-ci s'est transformé : d'un simple transmetteur de savoir à un transmetteur de stratégies d'apprentissage.

5/Attitudes des apprenants

Dans l'approche par compétences, l'apprenant est au centre de l'apprentissage, c'est la raison pour laquelle nous envisageons l'intérêt accordé par l'enseignant à celui-ci.

Dans ce qui suit, nous exposons les données obtenues propre à chaque classe observée.

Classes		Paramètres du texte	Modalités de la lecture/compréhension	Modalités de la production écrite	Modalité de l'évaluation	Attitudes et rôle de l'enseignant	Attitudes des apprenants.
Classe « A »	Enseignant -1-	-Titre : Quand je serai grand. -Le projet 2 séquence 1 -c'est un dialogue à visée argumentative -il est fabriqué -adapté au niveau des apprenants -Il suscite l'intérêt des apprenants.	-l'enseignant ne donne pas un aperçu des étapes de la leçon -Le non-respect des 3 étapes de la lecture/compréhension. -aucune consigne de lecture -repérage des mots clés pour former les hypothèses de sens -aucune systématisation de points de syntaxe -l'enseignant vise les connaissances procédurales -l'enseignant vise fortement l'activité intellectuelle de l'apprenant -les vertus sociales et humaines non	-les activités de production visent l'intégration des apprentissages. -les situations problèmes constituent un contexte riche et fécond -elles sont limitées par rapport au temps accordé à celles-ci	l'enseignant dédramatise les erreurs -il évalue la compétence linguistique et textuelle - l'enseignant choisi une production dont les erreurs sont récurrentes, ensuite les apprenants sont sollicités	-l'enseignant s'assure de la compréhension de ses apprenants -favorise le travail individuel -relation interactive enseignant/apprenant -il stimule le plaisir de s'exprimer -aucun moment de confrontation n'est prévu -remédie aux obstacles identifiés chez les apprenants	-la prise de parole volontaire de temps en temps, mais surtout imposée aux éléments non actifs -dans l'ensemble motivés -relation interactive apprenant/apprenant : ils se corrigent, se complètent -quelques-uns agissent d'une manière autonome

			exploitées -les dimensions culturelles non exploitées		pour détecter les erreurs et les corriger. - L'apprenant participe dans son évaluation		
--	--	--	--	--	--	--	--

Classe « B »		<p>-Titre : Quand je serai grand -projet 2 séquence 1 -c'est un dialogue à visée argumentativ e -c'est un texte fabriqué -il est adapté au niveau des apprenants -il suscite l'intérêt des apprenants</p>	<p>-Aucun aperçu des étapes de la leçon -les 3 étapes de la lecture/compréhension sont négligées. -aucune consigne de lecture. -repérage des mots clés pour former les hypothèses de sens. -systématiser plutôt les points concernant le lexique -il vise l'acquisition des connaissances méthodologiques -il favorise le niveau intellectuel de l'apprenant -aucune exploitation des vertus sociales et</p>	<p>-les activités visent l'intégration des apprentissages -les situations d'écrits sont un contexte riche -les activités de productions sont limitées.</p>	<p>-l'enseignant dédramatise des erreurs des apprenants -il évalue la capacité de l'apprenant à réemployer les points de langue abordés dans la séquence, ainsi que le respect des caractéristiques et de la méthodologie du genre du texte étudié. -il écrit certains passages des productions des</p>	<p>-il s'assure de la compréhension des apprenants -il favorise le travail individuel la plupart du temps. -présence d'une relation interactive enseignant/appre nant -il stimule le plaisir de s'exprimer -en aucun cas l'enseignant prévoit des moments de défis. -identifie des</p>	<p>-la prise de parole des apprenants est volontaire, parfois imposée. -ils sont actifs -ils sont motivés -présence d'une relation interactive apprenant/appren ant -ils agissent d'une manière autonome</p>
-----------------	--	---	--	--	---	--	--

			universelles. -aucune exploitation de la dimension culturelle		apprenants, puis il demande de détecter les erreurs ainsi que proposer des corrections. -l'apprenant évalue ses résultats	obstacles par rapport aux caractéristiques du texte et il remédie dans l'immédiat.	
Classe « C »	Enseignant -2-	-Titre : Le littoral Algérien -projet 3 séquence 1 -un texte descriptif à visée argumentative -il est fabriqué	-aucun aperçu des étapes de la leçon -le respect des étapes de la lecture/compréhension est plus ou moins -présence d'une consigne de lecture -repérage des mots clés pour former les hypothèses de sens. -aucune	-les activités visent l'intégration des apprentissages -la situation d'écrit est un contexte somptueux. -les situations d'écrits sont restreintes	-l'enseignant minimise les erreurs des apprenants. -il évalue les caractéristiques du texte demandé ainsi que la compétence linguistique. -il mentionne les	-il se précautionne de la compréhension des apprenants -il privilégie le travail individuel. -présence d'une relation interactive enseignant/appre	-la prise de parole est volontaire, quelques fois imposée -les apprenants sont plus ou moins actifs -ils ne sont pas motivés -absence d'une relation

		-le texte proposé dans le manuel n'est pas adapté au niveau des apprenants de cette classe dans la mesure où il est difficilement compris, et cela n'est pas pris en considération -pas vraiment	<p> systématisation de points de syntaxe -l'enseignant vise le niveau méthodologique. -il favorise l'activité intellectuelle de l'apprenant -aucune exploitation des valeurs sociales et universelles -il ne vise pas la dimension culturelle </p>		<p> erreurs les plus fréquentes (linguistiques et textuelles) tirées des productions, puis les apprenants proposent des corrections. -l'apprenant évalue son produit </p>	<p> nant. -il ranime le plaisir de s'exprimer -aucun moment de confrontation -ils retrouvent les erreurs des apprenants et remédie instantanément. </p>	<p> interactive apprenant/apprenant -généralement ils n'agissent pas d'une manière autonome. </p>
Classe « D »		-titre : Le littoral Algérien -projet 3	<p> -aucun aperçu des étapes de la leçon -le respect des 3 étapes de la </p>	<p> -les activités visent l'insertion des apprentissages </p>	<p> -l'enseignant minimise les erreurs des apprenants </p>	<p> -il contrôle la compréhension des apprenants -il privilégie le </p>	<p> -la prise de parole des apprenants est généralement </p>

		séquence 1 -il descriptif à visée argumentativ e -il est fabriqué -il n'est pas adapté au niveau des apprenants -il ne s'suscite pas vraiment leur intérêt	lecture/compréhension -la consigne de lecture est omniprésente. -repérage des mots clés pour former les hypothèses de sens -il systématise plutôt le lexique en expliquant quelques notions -les vertus sociales et universelles ne sont pas exploitées. -la dimension culturelle n'est pas opprimée	-la situation problème est un contexte inépuisable. -une seule production écrite mis à part les activités de production écrite.	-il évalue la compétence linguistique et la compétence textuelle, ainsi que la méthodologie du texte demandé. -l'enseignant mentionne les erreurs les plus fréquents et fait une correction collective. -l'apprenant participe dans son évaluation	travail individuel -présence d'une relation interactive enseignant/appre nant -il vivifie le plaisir de s'exprimer -il ne prévoit pas de moments de confrontation -il identifie les obstacles des apprenants et il remédie.	imposée -ils sont une minorité à être actifs -ils ne sont pas vraiment motivés -absence de relation interactive apprenant/appren ant -parfois ils agissent d'une manière autonome.
Classe « E »	Enseignant -3-	-le titre : Le littoral Algérien -projet 3	-l'enseignant donne un aperçu des étapes de la leçon -le respect des étapes	-les activités proposées portent sur des points précis qui	-l'enseignant ne minimise pas les erreurs, il ne semble pas	-il s'assure de la compréhension des apprenants -il favorise le	-la prise de parole est volontaire -ils sont motivés

		<p>séquence 1</p> <p>-c'est un texte fabriqué</p> <p>-il est adapté au niveau des apprenants</p> <p>-il suscite leur intérêt</p>	<p>de lecture/compréhension</p> <p>-la présence d'une consigne de lecture.</p> <p>-repérage des mots clés pour former les hypothèses de sens.</p> <p>-il systématise les points de syntaxe</p> <p>-il ne vise pas les connaissances procédurales</p> <p>-il ne fait pas appel au niveau intellectuel de l'apprenant</p> <p>-il exploite les vertus sociales et universelles</p> <p>-absence de la dimension culturelle</p>	<p>sont abordés au cours de la séquence. Elles permettent d'acquérir des savoirs être utilisés dans la vie de tous les jours</p> <p>-la situation problèmes est contexte riche et fécond</p> <p>-les activités de productions sont restreintes.</p>	<p>accordé à celle-ci la place et son dans le processus de l'apprentissage</p> <p>-</p>	<p>travail de groupe</p> <p>-présence d'une relation interactive</p> <p>enseignant/apprenant</p> <p>-il stimule le plaisir de s'exprimer en encourageons, complétant les phrases des apprenants</p> <p>-il prévoit des situations de défis</p> <p>-il n'identifie pas les obstacles des apprenants, donc aucune remédiation.</p>	<p>-ils sont actifs</p> <p>-présence d'une relation interactive</p> <p>apprenant/apprenant</p> <p>-parfois ils n'agissent pas d'une manière autonome.</p>
--	--	--	--	---	---	--	---

Commentaire

Nous constatons que l'enseignement de l'écrit répond dans l'ensemble aux exigences de l'approche par compétences, dans la mesure où il vise l'acquisition des compétences prédéfinies.

A propos de modalités de la lecture/compréhension, on remarque qu'à travers le texte, l'enseignant vise en premier lieu l'exploitation, du niveau linguistique : les temps dominants, le lexique. En deuxième lieu, le niveau méthodologique par rapport à l'organisation et la structuration des actes du discours. En troisième lieu, l'enseignant admet l'activité intellectuelle de l'apprenant, un moyen important dans le processus de compréhension, car là où il y a une production de l'élève, il y a une compréhension. Cela veut dire que cette dernière se confirme mieux quand l'apprenant est face à une activité ouverte dans laquelle il produit.

En ce qui concerne les modalités de production écrite, on note que l'enseignant lui accorde une considération, c'est-à-dire qu'il prévoit des situations d'écrits très pertinentes, dans le sens où elles sont un contexte propice pour l'apprenant pour l'intégration de ses apprentissages au cours de toute la séquence, du fait que dans les productions écrites, l'apprenant devra réemployer certains points linguistiques, énonciatifs, textuels et méthodologiques.

Au sujet de l'évaluation, c'est la compétence linguistique et textuelle ainsi que les caractéristiques du genre du texte demandées qui sont évalués. Par ailleurs il remédie aux difficultés en choisissant des extraits de productions dans lesquelles existent des erreurs récurrentes, puis les apprenants sont sollicités à les détecter et à les corriger, pour qu'ensuite chacun évalue son propre produit.

Au niveau des attitudes de l'enseignant, on peut dire qu'il est présent à expliquer pour faciliter, aider et motiver les apprenants. Quant à ces derniers ils sont impliqués dans leur apprentissage : favoriser leurs participations autonomes, susciter leurs motivations et surtout leur adhésion dans leur propre auto évaluation.

Néanmoins, il existe certaines négligences : d'une part, l'enseignant devra adapter le texte support au niveau de ses apprenants et non pas se contenter de celui proposé dans le manuel ; d'autre part de s'intéresser au travail de groupe, car c'est un moyen de motivation, d'échange et de réflexion.

2/L'enquête auprès des enseignants

2.1. Présentation de l'enquête

Notre enquête est menée sur le terrain, dans deux grandes localités à savoir celles nommées « Amizour » et « El-Kseur ». Ce choix est justifié non seulement parce qu'elles sont notre villes natales ce qui nous facilitera doublement l'enquête, mais encore par la présence de nombreux établissements du cycle moyen. Nous avons choisi comme outil de recueil d'informations le questionnaire, remis aux enseignants de français des classes de la 4^{ème} année moyennes, du fait qu'il est un moyen rentable pour recueillir le maximum de données nécessaires pour notre sujet de recherche.

2.1.1. Description du questionnaire

Notre questionnaire est composé à majorité de questions fermées de type QCM (questions à choix multiple), leur nombre est de 16 questions remises à dix enseignants (six de sexe masculin et quatre de sexe féminin). Elles sont susceptibles de nous fournir des éléments de réponses pertinents, pointus sur le sujet de notre recherche et ainsi vérifier nos hypothèses. Il nous permet ainsi d'économiser du temps et d'avoir plus d'informations.

2.1.2. Objet de l'enquête

A travers cette enquête, nous analyserons les résultats obtenus pour connaître non seulement les compétences mises en avant dans l'enseignement de l'écrit, mais aussi celles qui sont évaluées dans la production écrite. Cela nous permet de comprendre si les pratiques de classes répondent aux exigences de l'approche par compétences dans le développement et l'acquisition de la compétence textuelle et rédactionnelle.

2.2. Le questionnaire : Analyse et Commentaire

Dans ce qui suit nous reprendrons les questions posées aux enseignants une par une et nous procéderons à l'analyse des données obtenues.

Q1 : Le sexe : *Féminin* ☐ *Masculin* ☐

<i>Le sexe</i>	Féminin	Masculin
Nombre de réponses	04	06



Les réponses sont comme suit :

<i>La formation relative à l'approche par compétences</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

La totalité des enseignants (100%) ont une préparation voire même une instruction par rapport à cette approche. Etant donné que la formation améliore d'une manière ou d'une autre l'activité pédagogique. Dans ce sens, les enseignants sont en préparation continue à travers les séminaires destinés justement pour mettre à jour leurs connaissances et leurs pratiques, comme c'est le cas pour celui organisé le 25 avril de l'année en cours et pour lequel on a eu l'opportunité d'assister. Il porte sur l'enseignement de la compréhension écrite notamment sur la démarche et les objectifs auxquels l'enseignant devrait en tenir compte.

Q 4 : *L'approche par compétences est-elle rentable dans l'enseignement/apprentissage du français ?*

Oui

☐

Non

☐

A travers cette question, nous voulons savoir si cette approche aide l'enseignant dans sa pratique de classe.

La réponse à cette question est comme suit :

<i>L'approche par compétences est-elle rentable ?</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

La totalité des enseignants (100%) ont un retour positif sur cette approche. Elle a pratiquement participé à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français, elle a pu manifester tant d'avantages, dans la mesure où elle a rendu leur pratique plus aisée que ce soit dans la façon d'appréhender un cours ou dans les moyens ou les stratégies mises à disposition pour faciliter l'apprentissage.

Q 5 : *Appliquez-vous l'approche par compétences dans votre démarche d'enseignement ?*

Oui ☐

Non ☐

Si non, pourquoi ?

A partir de cette question, nous voulons vérifier si elle est véritablement pratiquée et mise à profit dans le terrain.

Les réponses à cette question sont globalement affirmatives comme le montre cette représentation :

<i>Appliquez-vous l'approche par compétences ?</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

Nous constatons que tous les enseignants interrogé pratique l'approche par compétences vu qu'elle est avantageuse dans l'enseignement /apprentissage. Ce qui consolide encore une fois la question de rentabilité.

Q 6 : *Pour quelle lecture optez-vous ?*

La lecture linéaire plus que la lecture globale ☐

La lecture linéaire moins que la lecture globale ☐

Les deux au même degré ☐

Les éléments de réponses à cette interrogation sont les suivants :

<i>La stratégie de lecture</i>	La lecture linéaire plus que la lecture globale	La lecture linéaire moins que la lecture globale	Les deux au même degré
Nombre de réponses	0	10	0
Pourcentage	0%	100%	0%

Commentaire :

Comme on peut le comprendre, la totalité des enseignants interrogés préfèrent la lecture linéaire moins que la lecture globale.

D'après ces enseignants, ils optent pour la reconnaissance globale des mots ou des phrases qui visent donc la mémorisation visuelle du lexique. Ils estiment que la lecture globale est importante pour la bonne maîtrise de la lecture, donc ils sont loin de celle qui préconise le déchiffrement par syllabes.

Q 7 : *Dans l'enseignement de la lecture/compréhension, tirez-vous compte de la :*

Composante linguistique ☐

Composante sociolinguistique ☐

Composante discursive ☐

Les données recueillies sont ainsi :

<i>Les composantes visées dans la lecture</i>	Composante linguistique	Composante sociolinguistique	Composante discursive
Nombre de réponses	10	03	10
Pourcentage	100%	30%	100%

Commentaire :

La totalité des enseignants exploitent pleinement la composante linguistique et la composante discursive. Quant à la composante sociolinguistique, elle est moins mise en valeur (30%).

Nous pouvons dire que la composante sociolinguistique n'occupe pas une place importante dans l'enseignement de la lecture, contrairement à la composante linguistique et discursive, qui sont amplement favorisées. Cela nous amène à comprendre que peut être elle est moins importante ou les supports adoptés ne permettent pas son exploitation.

Q 8 : *Dans l'étude du texte est- ce que vous tirez profit des connaissances procédurales*

(Méthodologiques) ?

Oui

☐

Non

☐

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies :

<i>Tirez-vous profit du niveau méthodologique ?</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

Tous les enseignants interrogés accordent un intérêt pour le niveau méthodologique dans la lecture.

Nous pouvons dire que les enseignants mettent en évidence les connaissances procédurales qui reposent sur des savoir-faire notamment l'organisation et la structuration des actes du discours, car ils estiment qu'elles sont notables dans l'étude du texte afin d'appréhender la structure des genres de textes ou de discours.

Q 9 : *Dans l'enseignement du texte est-ce que vous favorisez l'activité intellectuelle de l'apprenant ?*

Oui

☐

Non

☐

On vise par cette question de connaître si l'enseignant implique ou incite l'apprenant à produire et à former du sens pour s'assurer de sa compréhension.

Description des données :

Les réponses obtenues sont les suivantes :

<i>Favoriser l'activité intellectuelle de l'apprenant</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

Dans l'étude du texte, la totalité des enseignants tendent à favoriser le niveau intellectuel, qu'il est considéré comme un moyen qui privilégie la compréhension des apprenants. En effet, dans les supports étudiés, l'enseignant demande à titre d'exemple : d'identifier les passages descriptifs, de repérer les arguments, de relever de chacune des parties du texte les atouts qui peuvent attirer le visiteur ou le touriste.

Q 10 : Dans la production écrite, vous visez l'exploitation des :

Compétences disciplinaires ☐

Compétences transversales ☐

Les deux ☐

Les résultats sont comme suit :

<i>Les compétences exploitées dans les productions écrites</i>	Les compétences disciplinaires	Les compétences transversales	Les deux
Nombre de réponses	0	0	10
Pourcentage	0%	0%	100%

Commentaire :

Nous constatons qu'aucun des enseignants interrogés ne s'est focalisé sur une unique compétence.

La production écrite, est l'activité où l'apprenant est sollicité à mettre en œuvre ses compétences. Pour cela les enseignants visent le développement de ses deux compétences :

disciplinaires comme la pratique correcte de certains points linguistiques, textuels et transversales comme le respect des caractéristiques du genre du texte demandé et de son organisation, puisque dans l'approche par compétences on ne peut parler d'une compétence installée que si elle est mise en œuvre.

Q 11 : *Les situations d'écrits sont-elles associées aux savoirs que l'apprenant met à profit dans sa vie quotidienne ?*

Oui ☐ Non ☐

Si oui, citez trois exemples de situation problèmes.

Les réponses obtenues sont représentées dans ce tableau :

<i>Les situations d'écrits sont-elles associées aux savoirs mis à profit dans la vie courante ?</i>	Oui	Non
Nombre de réponses	10	0
Pourcentage	100%	0%

Commentaire :

L'intégralité (100%)des enseignants s'intéressent aux savoirs que l'apprenant exploite au quotidien. Comme peuvent le montrer aussi les exemples proposés entre autres : les fléaux sociaux (tabac), le développement technologique, la lecture et la culture, le travail, la publicité, car savoir motiver ses apprenants est une chose intéressante. Pour cela l'enseignant est en mesure de les mettre face aux situations courantes et concrètes comme préconisée dans l'approche par compétences.

Q 12 : *La production écrite est évaluée à partir de :*

Devoirs ou contrôles faits en classe ☐

Travaux faits à la maison ☐

Ou autre(s), précisez.

Les réponses obtenues sont ainsi :

<i>La production écrite est évaluée à partir de :</i>	Devoirs ou contrôles faits en classe	Travaux faits à la maison
Nombre de réponses	10	04
Pourcentage	100%	40%

Commentaire :

L'intégralité (100%) des enseignants a choisi d'évaluer la production écrite à travers les devoirs ou contrôles faits en classe, et les (40%) évalue également à partir des travaux faits à la maison.

D'après ces enseignants, l'évaluation de la production écrite, est réalisée à partir de devoirs ou contrôles faits en classe, ceci revient au fait, de passer auprès des apprenants pour s'assurer de leur compréhension de la consigne ainsi leurs rappelés les critères auxquels ils doivent obéir et de répondre aux difficultés des apprenants.

A propos de ceux qui ont opté pour les travaux faits à la maison ainsi qu'en classe, cela s'explique par rapport au niveau des apprenants dès lors que les devoirs faits en classe semblent ne pas être suffisants, ou aussi pour la question de temps.

Q 13 : Dans les productions de vos apprenants, vous évaluez quelle(s) compétence(s) :

Linguistique (s) ☐

Enonciative (s) ☐

Textuelle (s) ☐

Culturelle (s) ☐

Ou autre (s), précisez.

Les données de cette question sont comme suit :

Les compétences évaluées	La compétence linguistique	La compétence énonciative	La compétence textuelle	La compétence culturelle	Autres Les compétences transversales
---------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---

<i>dans la production écrite</i>					
Nombre de réponses	10	08	10	02	04
Pourcentage	100%	80%	100%	20%	40%

Commentaire :

Les enseignants donnent plus d'importance à la compétence linguistique (l'orthographe, la grammaire, la conjugaison) et textuelle (la cohérence et la cohésion), car ils l'évaluent tous. Par contre moins d'importance est donnée à la compétence énonciative (la situation d'énonciation) puisque 8 enseignants sur 10 l'évaluent. Les autres compétences dites transversales (la méthodologie du texte y compris sa planification et sa structuration) sont négligées car 4 enseignants sur 10 l'évaluent.

Q 14 : *L'apprenant est-il amené à s'auto évaluer :*

- En permanence* ☐
- Quelquefois* ☐
- Rarement* ☐
- Jamais* ☐

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES 

Les résultats sont comme suit :

<i>L'apprenant est-il amené à s'auto évaluer</i>	En permanence	Quelquefois	Rarement	Jamais
Nombre de réponses	10	0	0	0
Pourcentage	100%	0%	0%	0%

Commentaire :

La totalité des enseignants amène l'apprenant à s'auto évaluer en permanence, chose qui est importante.

Dans l'approche par compétences, l'auto évaluation est jugée comme étant une compétence à part entière. L'apprenant sera doublement conscient de ses erreurs et mieux encore, il participera dans son apprentissage.

Q 15 : *Votre évaluation est-elle d'ordre :*

Qualitative ☐

Quantitative ☐

Les réponses à cette question sont ainsi :

<i>L'évaluation est d'ordre :</i>	Qualitative	Quantitative
Nombre de réponses	06	04
Pourcentage	60%	40%

Commentaire :

06 enseignants sur 10 préfèrent une évaluation qualitative, vu qu'elle offre la motivation pour l'apprenant.

Pour celle qui est quantitative c'est 4 enseignants sur 10 qui l'ont choisi, l'apprenant risque de se mesurer à la note attribuée, et aussi elle est moins motivante.

Q 16 : *Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'évaluation de l'écrit de vos apprenants ?*

Dans le tableau ci-dessous, nous classons les résultats obtenus ainsi que leur nombre :

<i>Les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation de l'écrit :</i>	Nombre de réponses	Pourcentage
Dans la majorité des cas la production ne répond ni à la consigne ni aux critères.	09	90%
Difficile de remédier à toutes les lacunes	08	80%

des apprenants.		
Les erreurs d'ordre linguistiques sont répétitives malgré la remédiation.	08	80%
Le nombre d'élèves en classe ne facilite pas la pratique évaluative	05	50%
Difficile de remédier au niveau textuel	03	30%

Commentaire :

Dans l'évaluation des productions écrites, nombreuses sont les difficultés rencontrées par les enseignants. Les plus récurrentes sont celles liées dans un premier temps au non-respect de la consigne ainsi que ses critères, dans un deuxième temps des difficultés pour remédier à toutes les lacunes des apprenants, dans un troisième temps les erreurs linguistiques qui sont souvent répétitives. Les autres préoccupations sont en rapport avec le nombre d'élèves en classe qui ne facilite pas la pratique évaluative ainsi que la complexité de remédier au niveau textuel.

Par conséquent l'enseignant devra programmer des activités de remédiations comme c'est souligné dans l'approche par compétences.

Conclusion

Dans ce présent chapitre, nous sommes parvenus plus ou moins à démontrer les véritables pratiques des enseignants dans l'enseignement de l'écrit, à l'égard des directives avancées dans l'approche par compétences.

A travers l'analyse des données différées que ce soit par le questionnaire ou au cours de nos observations, nous estimons que les enseignants du français langue étrangère visent dans l'ensemble le développement et l'acquisition de la compétence écrite, néanmoins, cette démarche se heurte à certaines difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

Chapitre 2 : Description des difficultés de l'enseignement de l'écrit

Durant notre observation de classe ainsi qu'à travers les données fournies par les enseignants, nous avons noté quelques difficultés rencontrées par les enseignants du français dans l'enseignement/apprentissage de la compétence écrite.

C'est pourquoi nous allons consacrer ce chapitre pour représenter non seulement ces difficultés qui rendent parfois la pratique de classe épineuse, mais aussi nous suggérerons quelques issues, pour aider les enseignants à rendre leur pratique encore plus productive.

1/ Description des difficultés

L'écrit est sans se douter une discipline complexe, c'est pourquoi dans les activités de production écrite, les enseignants se trouvent face à d'innombrables difficultés qui atteignent d'une manière directe l'apprentissage de l'écrit, et qui fait éventuellement l'objet de l'évaluation.

Pendant ce processus, nous avons à signaler : le non-respect de la consigne ainsi que les critères d'écriture, qui sont des éléments essentiels dans un écrit scolaire, car ils prédéfinissent la situation de communication qui implique un niveau linguistique dans lequel les erreurs sont répétitives, un niveau énonciatif, textuel, procédural, créatif à respecter. On constate aussi que les enseignants révèlent une difficulté par rapport au nombre d'élèves en classe, qui ne permet pas la bonne pratique évaluative.

2/ Remédiation aux insuffisances

Après avoir démontré les obstacles surgissant dans l'évaluation de l'écrit des apprenants, nous proposons ce qui suit :

- Pendant l'activité de production, l'enseignant devra lire et faire comprendre aux apprenants la consigne clairement.
- L'enseignant gagnera à expliquer les critères qui feront l'objet de l'évaluation et pourquoi pas leur mettre à disposition des grilles d'auto évaluation pendant la rédaction.
- Proposer aux apprenants des textes qui s'intéressent aux sujets de l'actualité, pour les inciter et les motiver à lire, par conséquent améliorer leurs performances qu'elles soient linguistiques ou textuelles. Sachant que lire aide à écrire.

- Pendant les activités de productions, l'enseignant devra lire attentivement les essais des apprenants pour signaler d'éventuelles erreurs que l'apprenant corrigera sur place, et répondre aux interrogations des apprenants dans l'immédiat, chose qu'on n'a pas observé lors de notre observation.
- Pendant l'évaluation de la production écrite, il est opportun de prévoir des exercices ouverts pour habituer l'apprenant à produire, en exigeant d'employer ce qu'il maîtrise le moins.
- L'enseignant devra se centraliser sur les apprenants qui ont un niveau faible, en proposant davantage des devoirs à faire en dehors de la classe pour mieux les consolider.
- Il est souhaitable que l'enseignant évalue l'écrit d'une manière qualitative, c'est une manière de motiver, d'encourager à produire davantage, car les apprenants ont tendance à se mesurer aux notes attribuées.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons mis en évidence certaines suggestions relatives à l'écrit et son évaluation.

Comme nous venons de le voir, l'écrit scolaire nécessite la mobilisation de tant de moyens et de stratégies d'apprentissage pour aider et amener l'apprenant à améliorer sa compétence écrite.

Conclusion générale

Cette présente étude est partie d'une idée clé, qui est celle de vérifier la pratique de l'enseignement de l'écrit et sa conformité aux doctrines mises en exergue par l'approche dite par compétences. D'ailleurs, notre travail s'est tenu au tour de deux hypothèses avancées auxquelles on a essayé de répondre. A cet effet, nous avons procédé à une investigation de terrain basée sur des éléments théoriques, sous forme d'un questionnaire administré aux enseignants des classes de 4^{èmes} années moyennes, et appuyé par des séances d'observations, dans le but de rassembler davantage des données.

A la lumière des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses avancées antérieurement : nous constatons que l'enseignement de la compétence de compréhension ainsi que de production obéit dans l'ensemble aux instructions de cette approche, qui préconise le développement de plusieurs stratégies d'apprentissage (cognitives, créatives, intellectuelles...etc.) et l'exploitation de ses savoirs, savoir-faire et savoir être pour faire part d'une acquisition de compétence.

Néanmoins, cette expérimentation a dévoilé l'existence de quelques difficultés soulevées par les enseignants, lors de l'évaluation de l'écrit, qui est une activité fondamentale et rentable dans le processus enseignement/apprentissage, auxquelles on a apporté quelques propositions qui pourront leur être d'une grande aide.

Pour conclure, cette modeste et imperceptible tentative de recherche ne peut être en aucun cas définitive et complète, loin de là elle pourrait entraîner d'autres affectations et approfondissements sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, deux activités inévitables, et surtout que l'approche par compétences demeure un sujet d'actualité dans le contexte algérien.

Cela n'empêche aussi de souligner les limites de notre travail et qui peuvent constituer un point de départ pour d'autres perspectives de recherche :

- Dans notre travail on s'est intéressées certes aux compétences mis en avant dans l'enseignement de l'écrit, mais on a négligé les objectifs assignés pour chaque compétence visée, par rapport au niveau de 4^{ème} année moyenne.
- On a traité les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'évaluation de la production écrite, mais il serait important d'analyser les activités de remédiations proposés par eux.

Références bibliographiques

A- Ouvrages

- 1-ADAM Jean Michel, *Le texte descriptif*, Nathan, Université, Paris, 1989.
- 2- CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG : 1^{ère} édition, 2002.
- 3- DE KETELE Jean-Marie, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles : 2ditions De boeck université, 2000.
- 4- DAMAUSE, M., STRAUVEN, C. et ROEGIERS, X. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles : De boeck, 2006.
- 5- GIASSEN Jocelyne, *La compréhension en lecture*, éd De Boeck, Bruxelles, 2004.
- 6- LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les éditions d'organisation, 1994.
- 7- PERRENOUD Pierre, *Construire des compétences*, Paris, éd pédagogie collégiale, 1999.
- 8- RIEUNIER Alain, *psychologie et pédagogie : à la recherche de fils de la trame*. Actualité de la formation permanente, Saint-Denis, La Plaine, Paris, 2004.
- 9- ROEGIERS Xavier, *La pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

B-Dictionnaire

- 1-CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2009.

C-Document pédagogique

- 1- Le Ministère de l'Education Nationale, Document d'accompagnement du programme de français 4^{ème} AM, 2013.

D-Sites internet

- 1- AMMOUDEN M'hand, « Cours et activités de didactique de l'écrit », Béjaia, 2015.
elearning.univ-bejaia.dz/mod/resource/view.php?id=48051. Consulté le 18/03/2017.

- 2-AROUNA Diabate, « Didactique des langues et approche par compétences : des aspects curriculaires à la formation des enseignants », Université de Koudougou, Décembre, 2013. fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf. Consulté le 18/03/2017.
- 3- AMARA. Abderrezak, « L'approche par compétences : Une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE », In Synergie Algérie n°18, Mostaganem, 2013.
http://gerflint.fr/Base/Algerie18/article3_Amara_Abderrezak.pdf. Consulté le 30/11/2016.
- 4-BENBOUZID Boubekour, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, éd : O.N.P.S, Alger, 2006.
unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf. Consulté le 1/12/2016.
- 5- BABOT Maria Virgina, SYLVIA Helman et RAQUEL Pastor, « Didactique de l'écrit : recherches et perspectives », *Ela, études de linguistique appliquée*, 2007/4 (n°148).
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-395.htm>. Consulté le 19/03/2017.
- 6-DJEMAOUNE Khaled, L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports avec l'approche par les compétences ?, mémoire de magister, didactique, Constantine, 2009/2010.
archives.umc.edu.dz/handle/123456789/11918. Consulté le 1/12/2016.
- 7- Encyclopédie De L'enseignement Supérieur, 2015.
www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence. Consulté le 19/03/2017.
- 8- FOUREZ Gérard, « Les socles de compétences » In « La revue nouvelle », Mars, 1994.
www.revuenouvelle.be/L-ecole-dans-La-Revue-nouvelle. Consulté le 6/04/2017.
- 9-Glossaire Enseignement, Apprentissage Des Langues, 2013.
www.ert.tn/.../GLOSSAIRE-ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE-DES-LANGUES1. Consulté le 19/03/2017.
- 10-GHAZEL Tarek, « L'approche Par Compétences : Définition Et Principes », 2012.
tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531. Consulté le 22/03/2017.
- 11- HAFROUCHE Fouad, L'évaluation en question : la compétence de production écrite en classe du français langue étrangère, mémoire de magister, Didactique, 2008.

eprints.univ-batna2.dz/448/1/le_HARFOUCHE%20fouad.pdf. Consulté le 12/04/2017.

12-Le Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Enseigner, Apprendre, Evaluer, les éditions Didier, Paris, 2001.

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

13- PLANE Sylvie, « Singularité et constantes de la production écrite- L'écriture comme traitement de contraintes ». In J. Laffont Terranova et D. Colin (Eds) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet- écrivain*. Presse Universitaire de Namur, 2006.

www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Plane-ArticleFR1.pdf. Consulté le 20/03/2017.

14- TYNE Henry, « La variation dans l'enseignement apprentissage d'une langue 2 ». Le français aujourd'hui (n° 176), 2012. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-103.htm>. Consulté le 22/03/2017.

15-Wikipédia, L'encyclopédie Libre, 2017.https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom, Consulté le 7/04/2017.

16-Zeribi Yamina, L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : difficultés et remédiations « cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, mémoire de master, Didactique des langues-cultures, Juin, 2013.

dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5248/1/sf200.pdf. Consulté le 8/04/2017.

Table des matières

Introduction	générale
.....	04

Première partie : Aspect théorique

Chapitre1 : L'enseignement de l'écrit dans l'approche par compétences : notions de base

Introduction.....	10
1-L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.....	10
2-L'enseignement de l'écrit.....	12
3-La compétence écrite.....	14
3.1-Les composantes de la compétence écrite.....	14
3.1.1-Les compétences disciplinaires.....	14
3.1.2-Les compétences transversales.....	15
3.2-L'évaluation de l'écrit.....	16
Conclusion.....	17

Deuxième partie : Aspect pratique

Chapitre1 : Méthodologie de la recherche

Introduction.....	19
1-L'observation de classe.....	19
1.1-Condition de l'évolution de l'observation de classe.....	19
1.1.1-Raisons de l'observation de classe.....	19
1.1.2-Le choix de la classe à observer.....	19
1.2-La méthode d'observation.....	20

1.2.1-Description et explication de la grille d'observation.....	20
2-L'enquete auprès des enseignants.....	31
2.1-Présentation de l'enquête.....	31
2.1.1-Description du questionnaire.....	31
2.1.2-Objet de l'enquête.....	31
2.2-Le questionnaire : analyse et commentaire.....	32
<i>Conclusion</i>	42

Chapitre 2 : Description des difficultés de l'enseignement de l'écrit

Introduction.....	43
1-Description des difficultés.....	43
2-Remédiations aux insuffisances.....	44
Conclusion.....	44
Conclusion générale	46
Bibliographie	48
Annexe(s)	54

Annexes

Annexe n°1

La grille d'observation

Jour de l'observation :

Durée de l'observation :

Nombre d'élèves :

Critères d'observation	Appréciations		Commentaires
	Oui	Non	
Paramètres du texte : -Titre du texte et sa place dans le manuel. -La nature du texte exploité. -Le texte est : authentique / fabriqué. -Est-il adapté au niveau des apprenants. -Suscite-t-il l'intérêt des apprenants.			
Modalités de la compréhension de l'écrit : -Donne un aperçu des étapes de la leçon. -Le respect des 3 étapes de lecture/compréhension. -La consigne de lecture. -Repérage des mots clés pour former des hypothèses de sens.			

<p>-Systématiser les points de syntaxes qui posent problèmes aux apprenants.</p> <p>-L'enseignant vise l'acquisition de connaissances procédurales.</p> <p>-L'enseignant vise le niveau méthodologique (des techniques, des procédés, l'organisation et la structuration des actes du discours).</p> <p>-L'enseignant fait appel au niveau intellectuel de l'apprenant : analyser, identifier, synthétiser.</p> <p>-Les vertus sociales et humaines, les valeurs universelles, sont-elles exploitées ?</p> <p>-La dimension culturelle et civilisationnelle sont-elles exploitées ?</p>			
<p>Modalités de la production écrite :</p> <p>-Les activités visent l'intégration des apprentissages chez chacun des apprenants.</p> <p>-Les situations problèmes suscitent une dynamique chez les apprenants</p> <p>-La situation problème est-elle un contexte riche et fécond ?</p> <p>-Les activités de productions écrites sont-elles limitées ?</p>			
<p>Modalités de l'évaluation :</p> <p>-En évaluation, il dédramatise les erreurs des apprenants, car l'erreur est indispensable.</p> <p>-Il évalue quoi ?</p>			

<ul style="list-style-type: none"> -Il évalue comment ? -L'apprenant évalue ses résultats et sa progression (participe à son évaluation) 			
<p>Attitudes et rôle de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant s'assure de la compréhension de tous les apprenants. -Favorise le travail individuel ou en groupe -Présence d'une relation interactive enseignant/apprenant -Il stimule le plaisir de s'exprimer -Il prévoit des moments de confrontation -Identifie les obstacles rencontrés par les apprenants -Remédie à ces obstacles. 			
<p>Attitudes des apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -La prise de la parole des apprenants : volontaire / imposée -Les apprenants sont-ils actifs. -Les apprenants sont : motivés / non motivés. -Présence d'une relation interactive apprenant/apprenant. -Agissent-ils d'une manière autonome. 			

Démarche suivie par
l'enseignant :

Annexe n°2

Compréhension de l'écrit **SEQUENCE 1**

Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

Eh bien voilà ! Je serai clown.

Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il en perdait sa respiration.)

Ecoute papa ! c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! s'exclama-t-il.

Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...


Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

(son visage était rouge de colère.)

Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue*.

Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. »

 **PROJET 2**

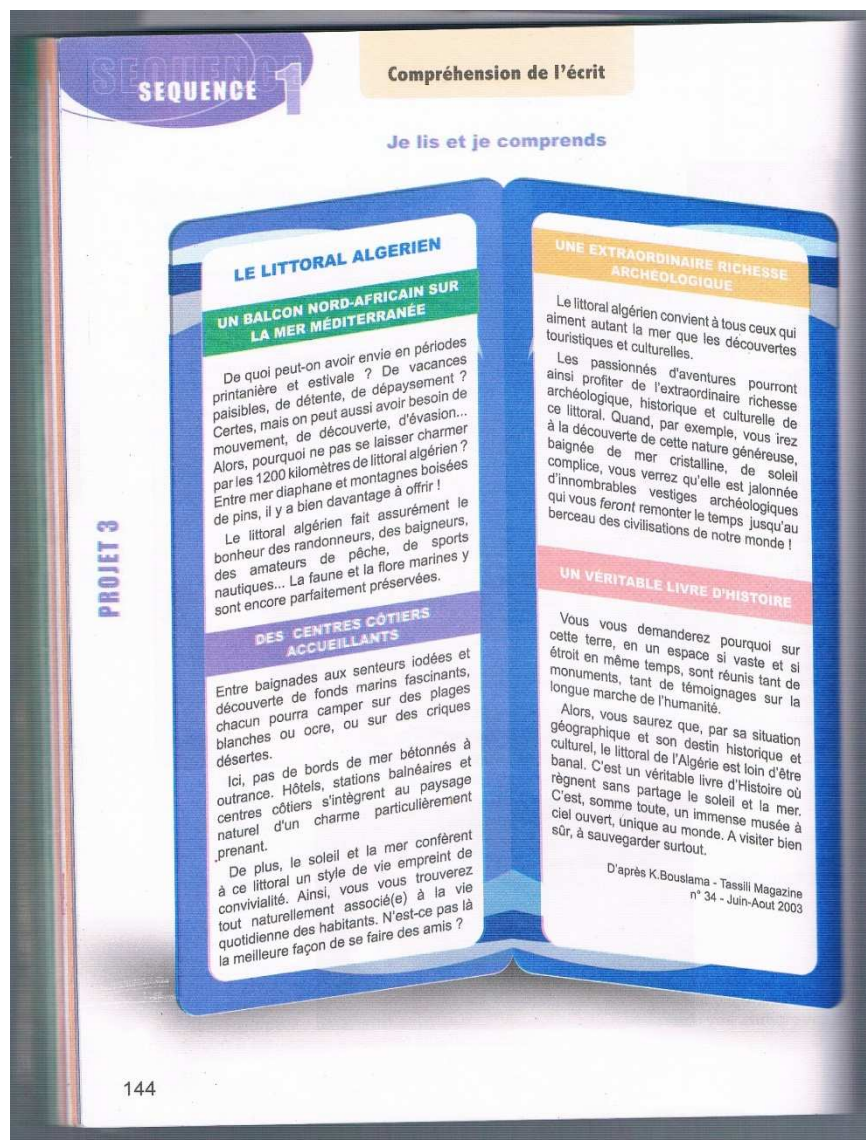
Hdidouane

G. Fouillade et M. Moulin, *Grammaire du texte au mot*, Ed. Bordas.

*homme en vue : personnage important

115

Annexe n°3



Rapport-Gratuit.com