

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université des Frères Mentouri Constantine 1



Faculté des Lettres et des Langues
Ecole Doctorale Algéro- française

Pôle Est
Antenne de Constantine

Thèse
Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences
Option : didactique du FLE

N°d'ordre :153/DS/2019
N° de série :04/FR/2019

*Le processus de l'évaluation de la production écrite chez les
étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de
l'université Constantine 1.Cas des niveaux 3 et 4.*

Présentée par

Saoussen BOUCHEMAA

Sous la co-direction de :

Pre. Fatiha HACINI- Université Frères Mentouri. Constantine. Algérie
Dre. Radia HANNACHI - Maître de conférences. Université Bretagne-Sud. Rennes France

Devant le jury :

Présidente : Dre. Achraf DJEGHAR -Université Frères Mentouri Constantine 1 .Algérie
Rapporteur : Pre. Fatiha HACINI -Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Rapporteur : Dre. Radia HANNACHI -Université de Rennes. France
Examineur : Pr. Philippe BLANCHET -Université de Rennes. France
Examineur : Dr. Boubakeur BOUZIDI -Université de Sétif. Algérie

08/10/2019

Année universitaire 2018-2019

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université des Frères Mentouri Constantine 1



Faculté des Lettres et des Langues
Ecole Doctorale Algéro- française

Pôle Est
Antenne de Constantine

Thèse
Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences
Option : didactique du FLE

N°d'ordre :

N° de série :

*Le processus de l'évaluation de la production écrite chez les
étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de
l'université Constantine 1. Cas des niveaux 3 et 4.*

Présentée par

Saoussen BOUCHEMAA

Sous la co-direction de :

Pre. Fatiha HACINI- Université Frères Mentouri. Constantine. Algérie
Dre. Radia HANNACHI - Maître de conférences. Université Bretagne-Sud. Rennes France

Devant le jury :

Présidente : Dre. Achraf DJEGHAR -Université Frères Mentouri Constantine 1 .Algérie
Rapporteur : Pre. Fatiha HACINI -Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Rapporteur : Dre. Radia HANNACHI -Université de Rennes. France
Examineur : Pr. Philippe BLANCHET -Université de Rennes. France
Examineur : Dr. Boubakeur BOUZIDI -Université de Sétif. Algérie

Année universitaire 2018-2019

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

À mon mari pour son soutien et son aide précieux tout au long de l'élaboration
de ce travail de recherche.

À mes parents pour leur amour et encouragement.

À mes trois mousquetaires Aberrahmen, Islem et Anes.

À mes sœurs et frères pour leur aide.

À mes chères amies Amira, Zineb, Abla et Nadia pour leur sincère amitié et
encouragement.

À tous mes amies et collègues.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide pour la réalisation de ce travail de recherche.

Principalement :

Mes co-directrices, Professeure Fatiha Hacini et Docteure Radia Hannachi qui ont dirigé ma thèse et qui ont enrichi mon parcours de chercheuse par leurs remarques, leurs orientations et leur rigueur scientifique sans jamais douter de son aboutissement.

Les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance.

Mes collègues et amies.

Je ne peux conclure sans remercier chaleureusement les participants aux différentes enquêtes, je remercie vivement Monsieur Sbihi, et toute son équipe du CEIL, qui m'ont accueillie dans leur centre. Je remercie tous les enseignants du CEIL et particulièrement Mlle. Zahya Benzerbe qui m'a accueillie chaleureusement dans ses classes et sans qui ce travail n'aurait jamais abouti.

Sommaire

Introduction générale	01
Chapitre 1 : Le processus de l'évaluation	09
Introduction	10
1- Qu'est-ce que l'évaluation ?.....	11
2- Les objets d'évaluation.....	36
3- Les moments de l'évaluation.....	41
4- Les fonctions de l'évaluation.....	42
5- Les différents types d'évaluation	46
6- La notion de besoin d'apprentissage.....	67
7- Les classifications des besoins d'apprentissage.....	70
8- Les modèles d'identification des besoins d'apprentissage.....	80
9 - Les outils d'analyse des apprenants	99
Conclusion du chapitre 1	107
Chapitre 2 : La production écrite et le rapport à l'écriture	109
Introduction	110
1- Qu'est-ce-que la production écrite ?.....	111
2- La production écrite en langue étrangère.....	118
3- Les théories d'apprentissage	126
4- L'acte d'écriture et la compétence écrite.....	140
5- Les modèles de production écrite.....	140
6- La cohérence, la cohésion, et la connexité dans un discours écrit.....	148
7- La typologie textuelle.....	155
Conclusion du chapitre 2	174
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	176
Introduction	177
1- Présentation du « CEIL » de l'université Constantine 1.....	178
2- Les objectifs du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL ».....	179
3- La population concernée.....	180
4- La durée de la formation.....	180
5- La nature de la formation au Centre d'Enseignement Intensif des Langues.....	181
6- La grille d'auto-évaluation	182
7- La spécificité des apprenants du CEIL.....	185
8- Les aspects méthodologiques.....	188
Conclusion du chapitre 3	203
Chapitre 4 : Analyse de la méthode Connexions 3	204
Introduction	205
1- Présentation du manuel « Connexions 3 ».....	206
2- Analyse des contenus linguistiques et communicatifs.....	214
3- Les fiches pédagogiques	230
4- Etude de cas.....	260
Conclusion du chapitre 4	271

Chapitre 5: L'enquête par questionnaire écrit	275
Introduction	276
1- Définition de l'objet d'étude.....	276
2- La pré-enquête.....	277
3-Présentation des questions et analyse interne des questionnaires.....	280
4-Analyse des résultats des questionnaires « enseignants » et « apprenants »	291
Conclusion du chapitre 5	353
Chapitre 6 : Analyse des productions écrites	358
Introduction	359
1- Présentation du test et nature du corpus	359
2- Présentation de la population et des sujets d'écriture.....	360
3- Objectifs et consignes pour l'élaboration de la production écrite	361
4- Grille d'analyse.....	362
5- Présentation et discussion des résultats.....	366
Conclusion du chapitre 6	413
Conclusion générale	416
Bibliographie	430
Liste des tableaux et des figures	442
Table des matières	450

Introduction générale

Plusieurs recherches en didactique ont essayé de décrire et de comprendre l'importance que joue l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage en général, et, des langues étrangères en particulier. Bien qu'elle s'inscrive dans une culture de l'enseignement propre à chaque nation et à chaque institution, l'évaluation existe depuis longtemps comme pratique et comme objet de discours, mais elle n'a pas toujours reçu le traitement qu'on lui réserve aujourd'hui (Scallon, 2001).

Ce qu'il faut savoir, et qui n'échappe pas à notre culture institutionnelle, est que le terme « évaluation » avait et aura toujours une connotation péjorative pour les apprenants dans la mesure où ils appréhendent de passer telle ou telle évaluation. En dépit de cette appréhension, il s'agit d'une étape décisive et nécessaire de leur processus scolaire et universitaire vu qu'elle tranche sur leur succès et sur leur échec. Elle porte également un regard sur le développement de leurs compétences dans le cadre de leur processus d'enseignement/ apprentissage.

C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressée à l'évaluation et plus précisément à celle de la production écrite, étant donné que la majorité des évaluations se font par écrit. Notre attention est portée plus exactement sur l'évaluation de l'écrit chez des étudiants qui suivent des cours de français dans le Centre d'Enseignement Intensifs des Langues (CEIL). Ainsi, c'est dans ce cadre de réflexion que nous avons décidé d'aborder cette recherche qui s'intitule « *Le processus de l'évaluation de la production écrite chez les étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Constantine 1. Cas des niveaux 3 et 4* »

Dans ce travail de recherche, il est question plus précisément d'évaluer la production écrite des étudiants à partir de besoins langagiers exprimés par eux –mêmes et qui ont fait l'objet d'une identification dans le cadre de notre analyse (Voir chapitres 3 et 5). Cet intérêt particulier pour la production écrite émane du fait qu'ils ne veulent pas apprendre Le français, mais plutôt Du français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné (Lehmann, 1993).

Notre travail de recherche sera axé sur l'activité de production écrite telle qu'elle est enseignée et pratiquée dans les classes du CEIL. Nous nous intéresserons tout

particulièrement aux processus d'évaluation qui consiste dans un premier temps à décrire les pratiques évaluatives de la production écrite des étudiants du CEIL niveaux 3 et 4. Nous tenterons de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage exprimés en termes de besoins à travers les productions écrites.

Pour atteindre cet objectif, il a été question d'articuler cette investigation autour de la question principale suivante : Quel est le processus d'évaluation de la production écrite poursuivi pour les étudiants du CEIL ?

En suivant des cours intensifs de langue française, ces étudiants ne cherchent pas à lire la Fontaine ou les poèmes de Victor Hugo, ni les pièces de théâtre de Molière...etc., mais, ils veulent plutôt faire face, en français, à des situations de communication bien déterminées. Un étudiant en médecine, en science juridique, en biologie, vétérinaire, informatique, français, anglais, veut terminer ses études tout en ayant deux diplômes qui les aideront dans la poursuite de leurs études dispensées majoritairement en langue française. Par contre, un commerçant, un avocat, un contractuel dans une administration, un délégué médicale et autre, ont pour objectif, dans cet apprentissage, l'obtention d'un diplôme de formation en français afin de fonctionner dans des situations de communication relatives à leurs métiers.

Ainsi, à s'en tenir à ces finalités d'enseignement du française, la première caractéristique des publics fréquentant le Centre d'Enseignement Intensif des Langues renvoie à sa diversité qui touche tous les domaines de la vie sociale. La deuxième caractéristique de l'enseignement du français dans le CEIL réside dans sa durée qui est limitée dans le temps et qui est due aux engagements professionnels et institutionnels, voire familiaux de ce public. En général, la durée de l'apprentissage est limitée à une année. Il existe même un niveau spécifique pour chaque étudiant qui choisit lui même un niveau par simple auto-évaluation, parmi les quatre niveaux proposés. Selon le niveau choisi, il sera confronté à quatre méthodes d'enseignement différentes et spécifiques pour chacun de ces niveaux.

À partir de cet exposé bref sur les cours intensifs des langues, nous pouvons nous rendre compte des particularités de ce type d'enseignement /apprentissage de la langue

étrangère et qui œuvre dans le but d'une rentabilité de l'apprentissage et de la formation dispensée quelle que soit la composante de la compétence de communication visée.

Ainsi, les publics qui se présentent au niveau de ces centres cherchent à pallier leurs difficultés communicationnelles qui se situent à plusieurs niveaux : au niveau de l'expression orale ainsi qu'au niveau de la production écrite à un degré plus élevé. Cet handicap à s'exprimer à l'écrit nécessite de la part des acteurs du Centre d'Enseignement Intensif des Langues à identifier de manière minutieuse les objectifs d'apprentissage et à déployer les moyens adéquats à leurs atteintes. Ces moyens vont s'inscrire dans le cadre d'un processus d'enseignement- apprentissage et dont l'évaluation est une partie intégrante. Celle-ci a pour objet en fonction des objectifs formulés à partir des besoins exprimés par les apprenants soit l'oral en compréhension ou en production, soit l'écrit en compréhension ou en production.

Les objets à leur tour vont déterminer les modes d'évaluation à adopter et qui relèvent du rôle de l'enseignant qui doit veiller à leur adéquation en fonction des besoins langagiers exprimés au départ.

Parmi les objets évalués figure l'écrit qui est d'une grande importance au niveau de l'école et dans la vie quotidienne. Il s'agit d'un moyen de communication qui a été et qui demeure toujours au cœur des apprentissages dans toutes les sociétés au regard des privilèges qu'il accorde à l'individu et à l'ensemble de la communauté : la diffusion des savoirs savants, des sciences, des informations de presse, l'ascension sociale, etc. Ainsi, il est incontournable dans la vie de chacun de nous.

Pour la didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est indispensable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. C'est un mot dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*), il désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différents niveaux langagières* » (Robert, 2002, p. 62). Sans oublier qu'en didactique (Galisson, 1976),

on distingue « l'écrit » d'un « écrit ». La première acception du terme concerne le phénomène de production, et représente « le processus d'écriture », qui est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir -faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision.

Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité (c'est le cas de notre étude). La seconde acception du terme désigne le produit de ce processus. (op.cit.). Dans le cadre de cette recherche, nous essaierons de nous baser sur la première acception.

L'intérêt pour le processus poursuivi dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit est né d'une interrogation sur les phénomènes en vogue et très répondus ces dernières années, comme les cours particuliers de langues, les cours de soutien, jusqu'à en arriver aux cours intensifs des langues et plus spécifiquement de la langue française à l'université, qui s'inscrit dans un enseignement particulier.

L'apprentissage des langues a attiré notre attention dès la première recherche que nous avons effectuée dans le cadre du magistère, portant sur l'usage des manuels parascolaires de langue française. Notre questionnement sur les différents moyens d'apprentissage de la langue française a pris forme avec les cours intensifs. Pour traiter notre sujet, il est utile de poser une problématique afin de déterminer notre orientation.

Notre problématique porte sur les processus mis par l'enseignant afin d'élaborer une évaluation de la production écrite adaptée à un public particulier et en adéquation avec l'apprentissage reçu et avec les besoins spécifiques pour chaque apprenant. Elle semble essentielle dans la mesure où elle vise à connaître les critères d'évaluation et voir si le CEIL prend en considération les caractéristiques de ses apprenants.

Afin d'apporter des éléments de réponse liés à cette problématique, nous l'avons articulée autour des questions de recherche suivantes :

- Quels sont les objectifs d'apprentissage exprimés en termes de besoins par les apprenants du CEIL ?
- Quels sont les objets d'évaluation de la production écrite préconisés par les apprenants du CEIL ?
- Comment évalue-t-on la production écrite chez les apprenants du CEIL ?
- Quels sont les modèles théoriques sous-tendant l'évaluation de la production écrite ?
- Les objets d'évaluation sont-ils en conformité avec les besoins exprimés au départ ?

Selon ses questionnements, pour nous, il s'agit de faire la lumière sur la problématique des objets et des modalités de l'évaluation de la production écrite à travers les pratiques mises en place. À l'égard de celles-ci, nous postulons que :

- L'évaluation certificative de la production écrite est en adéquation avec les objectifs et les situations d'apprentissage.
- Les objets d'évaluation de l'expression écrite portent sur les aspects linguistiques plutôt que sur les aspects communicationnels.
- L'évaluation de la production écrite chez les apprenants du CEIL se fait en l'absence de critères en adéquation avec les contenus enseignés.
- L'enseignement de la production écrite ne se réfère à aucun modèle théorique de l'écrit.
- Les pratiques évaluatives n'œuvrent pas dans le sens d'une adéquation entre les objets enseignés et les objets évalués en production écrite.

Afin de valider ou d'invalider nos hypothèses, nous avons procédé selon une approche descriptive qui a pour objectif d'observer les besoins exprimés au départ par les apprenants à travers des tests effectués par les enseignants du CEIL. Ceux-ci seront par la suite observés afin de se prononcer sur leur formulation en termes d'objectifs d'apprentissage. Ces mêmes objectifs seront ensuite poursuivis dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation de la production écrite dans le but d'observer leurs adéquations avec les évaluations préconisées. Celles-ci sont au

cœur de cette recherche par l'intérêt porté plus spécifiquement à leurs objets, aux textes produits, aux critères retenus et aux difficultés soulevées chez les apprenants du CEIL.

Cette démarche de recherche a assigné à notre travail une organisation en six chapitres, qui se présentent comme suit :

- Un premier chapitre, intitulé « Le processus d'évaluation », se donne pour objectif de définir un appareil conceptuel relatif à l'évaluation. Celui-ci comprend la définition de l'évaluation avec ses différentes acceptions (Robert, 1990), ses objets, ses moments, ses fonctions ainsi que ses types (Hadji, 1990 ; Tagliante ; 1994, 2005 ; Cardinet, 1993 ; Scallon, 2001). Ces points théoriques semblent nécessaires pour une observation de l'évaluation des publics du CEIL. Cet appareil conceptuel en rapport avec l'évaluation s'arrête également sur la notion de « besoin langagier », étant une étape parmi les étapes du processus de l'évaluation et qui est en rapport avec l'évaluation pronostic. Cette notion est approchée à partir d'un passage en revue des modèles et des références d'identification des besoins d'apprentissage (Richterich, 1985 ; Lehmann 1993, Chancerel 1977). Suite à la présentation des ces définitions et ces modèles qui s'articulent autour du scripteur, les facteurs qui lui sont liés sont exposés dans le but d'une compréhension plus fine de son fonctionnement lors, du processus rédactionnel. La compétence recherchée par les apprenants pour se développer, et les outils d'analyse, en tant que facteurs entrant en jeu dans ce processus, sont présentés sous forme de grilles d'analyse de public (Hutchinson & Waters ; 1987), en passant par Balmet et Hanao de Legge (1992), jusqu'à en arriver au tableau d'analyse proposé par le Cadre Européen Commun de Références (CECR, 2000).
- Un deuxième chapitre, nommé « La production écrite et le rapport à l'écrit », tente de mettre en relation les rapports de l'écrit et le rapport à l'écriture des interactants. Dans un premier temps, il est question de définir l'écrit, de présenter son statut et ses caractéristiques. Dans un deuxième temps, il s'intéresse aux rapports que l'oral et l'écrit entretiennent et aux interactions écrit/écriture. Quant aux aspects pédagogiques et psychopédagogiques, ils sont examinés à la lumière d'une

synthèse sur la place de l'écrit dans les différentes approches d'enseignement afin d'arriver à l'approche actionnelle, où elle sera abordée selon la perception du CERCL. Dans un troisième temps, l'écrit est abordé sous l'aspect psycho-cognitif. Deux axes sont examinés afin de permettre, d'une part, de faire une présentation des modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987), Deschêne (1988), Moirand (1979), de focaliser l'étude sur les processus rédactionnels et tenter de voir si la démarche adoptée par les enseignants y fait référence. D'autre part, mettre en valeur les intérêts pédagogiques des processus rédactionnels à l'instar de nombreux spécialistes, puis dégager les limites des modèles d'écritures dès qu'il s'agit de contexte institutionnel.

Dans un quatrième temps, il est présenté, en plus des différents aspects de l'écriture, la typologie textuelle permettant de voir de près la structure d'un texte argumentatif et descriptif, leurs caractéristiques, leurs structures, afin de mieux cerner les textes en question.

- Un troisième chapitre, intitulé « Méthodologie de la recherche », retrace les éléments constitutifs du cadre méthodologique de la recherche. Celui-ci expose dans un premier temps, la présentation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) et l'analyse des besoins langagiers, qui se fera par le biais d'une évaluation pronostic de la part des enseignants du CEIL.

Dans un deuxième temps, il revient sur la démarche poursuivie pour élaborer le travail de recherche à savoir son objectif, les outils d'analyse en passant par la présentation de la population, la description des outils de recherche et les modalités du recueil des données.

Dans un troisième temps, il est présenté, en plus des aspects méthodologiques qui sous-tendent cette recherche, des grilles d'analyses ayant permis l'analyse des données écrites. Le Cadre Européen de Références Commun des Langues (CERCR), pour l'analyse de la méthode Connexions 3, pour le niveau 3 et niveau 4. Le groupe EVA, pour l'analyse des productions écrites.

- Un quatrième chapitre, intitulé « Analyse de la méthode Connexions 3 », revient sur l'analyse de l'activité de l'expression écrite à travers les méthodes proposées. La méthode analysée concerne la méthode « Connexions 3 ». Elle est présentée à

partir de plusieurs critères en rapport avec les publics ciblés, les objectifs d'apprentissage, la démarche de la méthode, la structure, l'évaluation et l'ensemble du matériel. Il est question ensuite de l'analyse des contenus linguistiques et communicationnels visés par cette méthode par le biais des fiches pédagogiques. Une attention particulière est accordée à une étude de cas qui porte sur une observation de classe mettant en œuvre une séquence d'enseignement qui émane de cette méthode.

- Un cinquième chapitre, « L'enquête par questionnaire écrit » s'articule autour de l'analyse des réponses des enseignants et des apprenants aux questionnaires qui leur ont été soumis. Le questionnaire destiné aux enseignants a permis de recueillir des informations sur leurs conceptions de l'évaluation, sur leurs pratiques évaluatives, sur l'évaluation et l'apprentissage et leurs avis sur l'enseignement dispensés dans le cadre du CEIL. Celui des apprenants apporte des éclairages sur leur profil, sur leurs rapports à l'apprentissage qui leur est dispensés, à leurs attentes, à l'efficacité de l'enseignement et les insuffisances des cours intensifs
- Un sixième chapitre ayant pour titre « analyse des productions écrites », constitue l'ancrage réel de ce travail de recherche. Après avoir enquêté sur des aspects de la démarche adoptée par les enseignants, nous arrivons à notre produit fini : les textes écrits par les apprenants des niveaux 3 et 4. À travers les difficultés rencontrées, l'objectif est de mettre en relief les différentes insuffisances à l'écrit. Suite à ce bilan, des propositions didactiques sont faites et qui sont en rapport avec les critères de la grille EVA.

Chapitre 1
Le processus d'évaluation

Introduction

L'acte d'évaluation est considéré « problématique » et épineux parce que suscitant plusieurs interrogations, faisant apparaître maintes divergences de vues de spécialistes de différentes disciplines, notamment pour sa difficile appréhension. C'est pourquoi nous pensons indispensable voire essentiel d'exposer quelques différentes approches définitoires données et abordées sous différents angles, afin d'illustrer, la multiplicité des discours tenus sur l'évaluation, sans prétendre pour autant à quelconque exhaustivité qui puisse cerner la notion d'évaluation.

Seulement notre modeste perspective tentera de se limiter à aborder l'évaluation dans le strict cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE).

Car l'évaluation est un terrain commun pour plusieurs disciplines, et n'est nullement le monopole de la didactique du FLE, parmi lesquelles figurent les sciences de l'éducation, la psychologie et la pédagogie qui ne cessent d'ailleurs de réserver à l'acte d'évaluation la place de choix.

1- Qu'est-ce que l'évaluation ?

Avant d'attribuer une définition du terme évaluation, il faudrait d'abord connaître le sens étymologique du terme : évaluer vient de « *ex-valuere* », c'est-à-dire « *extraire la valeur de* », ou bien « *faire ressortir la valeur de* », c'est accorder une importance à quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou un produit.

Pour Le Petit Robert le mot « *évaluer* » est apparu au XIX^{ème} siècle, il tire son origine « *d'avaluer* », 1283, de l'ancien français *value* : valeur, prix.

En 1936, il s'agissait d'*esvaluer* qui voulait dire : « *déterminer la valeur, le prix de quelque chose* ». Le terme 'évaluer' venait aussi du latin « *valere* » signifiant : être fort, valoir.

Selon toujours Le Petit Robert : « *évaluer veut dire : porter un jugement sur la valeur, le prix de.*

V. Estimer, priser. Faire évaluer un meuble, un tableau, par un expert.

V. Expertiser. « Il essaya d'évaluer la fortune paternelle et quelle en serait sa part ; mais, il n'avait là-dessus aucune donnée précise ».

V. Calculer, chiffrer. Evaluer un bien au-dessous de sa valeur.

V. Surévaluer ; sous-évaluer. Sa maison est évaluée un million, à un million

(V. valoir) L'arbitre a évalué le dommage. Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. Evaluer un volume, le débit d'une rivière.

V. Jauger. (...) Apprécier, estimer, juger. Evaluer une distance à vue d'œil ».
(J-P.Robert, 1990, p. 715).

Les notions de calcul, de chiffre, de prix, d'après ces définitions, renvoient à un jugement objectif fondé sur des critères externes, d'une part.

D'autre part, les notions d'estimation et d'appréciation, quant à elles renvoient à un jugement subjectif fondé sur des critères internes.

C'est la même ambiguïté que l'on trouve pour ce terme dans la définition du Trésor de la langue française, 2004 :

Evaluer veut dire : « *déterminer, délimiter, fixer avec précision et conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore véritable* ».

Voici un inventaire des notions dans les définitions citées :

Notions	Implications
<ul style="list-style-type: none"> • Calcul, chiffre, mesure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement précis, avéré, objectif, relatif à des critères, une norme.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimation approximative • Estimation valorisante 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement global, prédictif, subjectif. • Jugement subjectif, affectif.

Le terme “*évaluer*” est relativement récent en didactique. Le concept lui-même est issu des sciences sociales behavioristes aux Etats-Unis, l'apprentissage signifiant un changement de comportement mesurable. Niklas décrit ainsi la démarche :

« *On soumet donc l'écolier à certains stimuli (offres d'apprentissage) afin qu'il arrive à un objectif fixé d'avance (objectif d'apprentissage). [...] Le dernier degré de la théorie behavioriste de l'apprentissage est finalement celui de l'évaluation : on vérifie si l'objectif d'apprentissage a été atteint donc si l'élève a appris ce qu'il devait apprendre* ». (Niklas, 2003, p.173).

En France, on a commencé à utiliser l'évaluation dans les années soixante-dix, pour accompagner les méthodes novatrices (pédagogie par objectifs, en particulier), ce qui semble logique. En effet, dès lors que l'objet à mesurer (connaissances et compétences définies par des référentiels d'apprentissage) devient palpable, des tests d'évaluation peuvent voir le jour.

L'évaluation, d'une manière générale, « *désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères* ». (Noizet et Caverni, 1978, p. 69).

L'évaluation se définit également par son objet dans le domaine enseignement/ apprentissage : performance individuelle, collective ou institutionnelle, c'est un acte majeur du processus d'apprentissage, l'enseignant évalue à la fois des connaissances et

des compétences à travers des performances réalisées par les apprenants dans la langue cible.

En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, à juger de leurs performances les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. (Robert, 2002, p.68).

L'évaluation est une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite, c'est l'un des processus continus qui permet de porter des jugements sur la valeur d'un objet en se référant à un ou plusieurs critères. Ce processus comporte plusieurs étapes, méthodes et techniques.

Le métier d'enseignant est un métier de « décideur » ; c'est un métier dans lequel il y a constamment des décisions à prendre (...), alors il faut disposer de l'évaluation pour savoir ce qu'on va décider. L'évaluation est d'abord un élément qui permet, dans la classe, d'interpréter ce qui se passe, ce qui se joue, pour savoir quoi faire pour la suite : savoir si je reviens en arrière, si je travaille autrement, si je divise la classe en groupes, s'il faut que je donne un complément sur tel point, ou si, au contraire, cela ne sert à rien parce qu'il vaut mieux faire redémarrer l'intérêt. Pour cela il faut disposer d'un « tableau de bord »(...).

Charles Hadji définit l'évaluation ainsi : « *Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions* ». (Hadji, 1990, p. 85).

L'une des démarches traditionnelles de l'évaluation fait que le « décideur » communique aux apprenants les résultats constatés à la fin d'une séquence d'apprentissage. C'est l'une des tâches de l'enseignement qui se répète pour chaque séquence d'apprentissage. Elle vise aussi une répétition des connaissances transmises, évalue le savoir appris. L'apprenant est placé dans le rôle de réceptif passif. C'est une évaluation sanction qui repose uniquement sur la notation et ne prend pas en compte les différences individuelles.

C. Tagliante dit à ce propos que « *l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment ou l'on va* ». (Tagliante, 1991, p. 12).

Afin de renseigner l'apprenant sur ce qu'il doit apprendre, il faut qu'il y ait une communication posant comme condition la formulation de la consigne, la négociation des outils et des critères concernant les mesures prises pour évaluer, l'identification des traces de l'apprentissage, et les critères servant à juger s'il y a effectivement apprentissage.

L'évaluation du savoir porte sur ce qui a été enseigné, c'est une évaluation qui est centrée sur le cours, elle teste l'utilisation pratique et effective de la langue dans une situation significative et les contenus portent sur l'application du monde réel, notamment en produit.

Jean Cardinet définit l'évaluation pédagogique tout en s'interrogeant sur ses buts :

« - *améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève*
- *informer sur sa progression l'enfant et ses parents*
- *décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société*
- *améliorer la qualité de l'enseignement en général* », et il précise qu'il ne peut s'agir d'évaluer de la même façon dans tous les cas.

L'évaluation, en effet, même si elle porte sur le même objet, à savoir une production d'élève, comporte des fonctions différentes : pédagogique, sociale et institutionnelle.

Évaluer consiste donc essentiellement à fournir des informations à différents destinataires : apprenant(s), enseignant lui-même, parents, administration scolaire, autres professeurs, société... surtout en vue de prendre des décisions :

- proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ;
- décerner un diplôme ou certifier de la maîtrise de compétences;

-transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement, etc.

La diversité des destinataires engendre d'ailleurs, parce que la nature de l'information attendue est différente pour chacun, une première difficulté, fondamentale : il y a souvent incompatibilité, voire contradiction, entre les informations fournies aux uns et aux autres parce qu'elles ne sont pas fondées sur la même « logique » et parce qu'elles relèvent, par nature, de modèles différents de la relation pédagogique.

Selon la définition proposée par G. de Landsheere l'évaluation consiste en une : « *Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit.* » (Landsheere, 1992, p. 74).

Selon cette définition, on est conduit à valider l'acceptation la plus triviale du terme, celle qui structure la représentation la plus largement partagée sur sa nature, mais aussi certainement la plus réductrice : évaluer, c'est toujours et principalement donner une note.

Cette définition s'accorde avec le troisième but de l'évaluation, défini par J. Cardinet ; elle n'est pas pertinente pour les autres.

Dans le même article, G. de Landsheere citant N.E. Gronlund, précise toutefois que l'évaluation :

« ... comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeur concernant leur désirabilité. »

Il est question là de tout autre chose que d'une note qui « mesure » un comportement ou un produit, et c'est en cela que réside toute la difficulté, mais aussi toute l'ambiguïté de l'évaluation.

L'évaluation est fondamentalement une démarche de recueil d'informations concernant une activité ou son résultat, conduisant à un jugement et à une prise de décision. (Legendre, 1993, p. 32).

L'évaluation des apprentissages est un processus qui consiste à recueillir des informations relatives à ces apprentissages, à les interpréter afin de porter un jugement de valeur, dans le but de prendre une décision.

L'évaluation des apprentissages est un processus plus ou moins formel qui comporte trois étapes :

a) Le recueil d'informations relatives aux apprentissages de toute nature réalisés par un étudiant pendant puis à l'issue d'une séquence de formation ;

b) L'interprétation de ces informations afin d'être en mesure de porter un jugement de valeur concernant ces apprentissages ;

c) La prise d'une décision, de nature variable, fondée sur le jugement porté.

Il est fondamental de bien comprendre que la démarche évaluative recouvre l'ensemble de ces trois étapes ; chacune d'entre elles ne prend son sens que par rapport aux autres et aucune n'est redondante, ce qui signifie que l'on ne peut s'affranchir ni de l'une, ni de l'autre.

L'évaluation des apprentissages est utilisée à des multiples fins :

- Décrire les acquis des élèves ;
- Diagnostiquer les problèmes d'apprentissage ; prévoir l'enseignement et l'apprentissage à venir ;
- Orienter l'élève et l'amener à prendre des décisions à son option professionnelle ;
- Motiver l'élève en lui proposant des buts ou des cibles, en clarifiant la nature des tâches d'apprentissage ;
- Faire savoir à l'élève et à l'enseignant comment ils progressent ;
- Certifier que l'élève a atteint un certain niveau de compétence ;
- Accorder le passage de l'élève à une classe supérieure ;
- Obtenir un diplôme.

Toutes ces possibilités supposent des formes d'évaluation différentes.

La démarche d'évaluation implique la mise en œuvre de différents paramètres interreliés dans la relation évalué-évaluateur. Les jugements portés doivent être pertinents.

Il faut considérer l'évaluation comme une démarche. Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, cette démarche est constituée de quatre étapes distinctes mais complémentaires.

- **L'intention** : c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenants, et les moments où s'effectuera l'évaluation.

- **La mesure** : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.

- **Le jugement** : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.

- **La décision** : Cette phase a plusieurs objectifs.

L.M .Belair, propose le schéma suivant qui résume la démarche de communication dans l'évaluation :

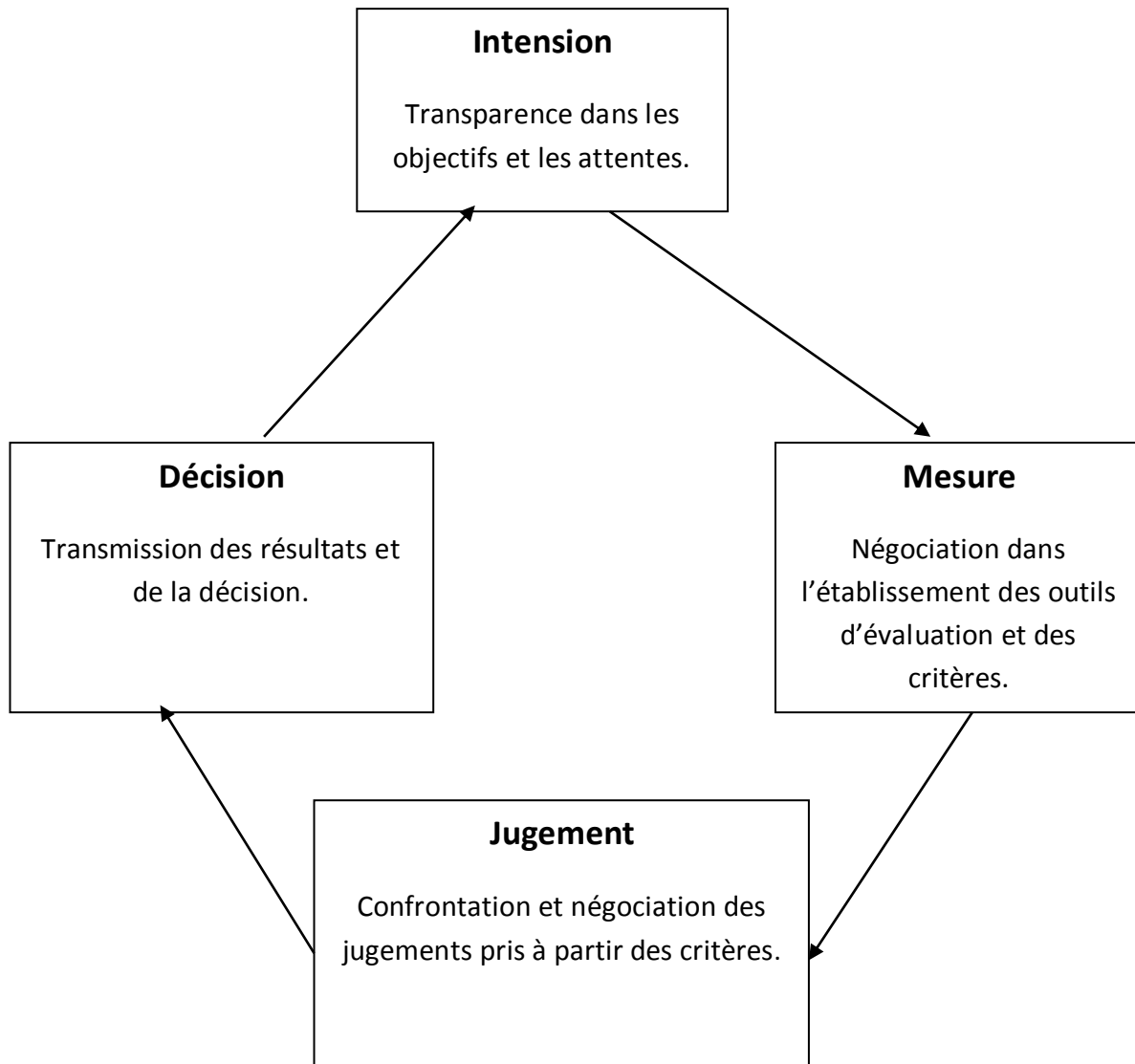


Figure 1 : Démarche de communication dans l'évaluation (Belair, 1995, p. 58)

Le schéma montre le contrat didactique qui oblige l'enseignant à être transparent dans les objectifs et les attentes, à négocier avec ses élèves les outils d'évaluation, à poser et expliciter les critères, et à transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements ainsi que les décisions prises à partir des critères. Ces opérations reflètent bien le processus de communication.

Pour J. Cardinet : « *L'évaluation scolaire peut être conçue (...) comme un échange d'informations entre le maître et l'élève, au cours duquel chacun s'efforce de s'adapter à la représentation de l'autre.(...) Même en supposant que l'enseignant ait*

présenté aux élèves, au départ, l'objectif à atteindre en fin d'étude, il n'est pas sur que ces derniers l'aient assimilé. C'est grâce aux corrections que le maître leur demande d'apporter à leurs travaux qu'ils peuvent découvrir ce qu'il exige et par là, la signification concrète de l'objectif qu'il a formulé. L'évaluation est donc le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. (...) l'évaluation est ainsi à concevoir moins comme une activité de mesure que comme un effort de communication.» (Cardinet, 1993, p. 94).

Selon le dictionnaire de didactique des langues (1976), l'évaluation est « *mesure, selon des modalités éprouvées – donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examineur ou de l'expérimentateur -, des résultats obtenus*

- *Soit par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage. Si l'évaluation n'a pas, en principe, de finalité sélective ; elle sert simplement, grâce à des contrôles et tests appropriés, à déterminer, par exemple, le niveau des connaissances acquises, le taux de rétention, etc.*

- *Soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative. Dans la mesure où les épreuves permettant l'évaluation sont adéquates et où les résultats obtenus sont valides, significatifs et correctement interprétés, l'évaluation est partie intégrante de toutes recherches et expérimentation pédagogiques.» (Galisson, Coste, 1976, p. 198).*

L'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours. La conception qu'on a de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un étudiant. (Courty, 2003, p. 43).

L'évaluation est un terme complexe qui regroupe plusieurs significations pour les enseignants : Evaluer c'est :

« - **Vérifier**

- *ce qui a été appris, retenu ;*
- *les acquis dans le cadre d'une progression.*

-**Juger**

- *un travail en fonction des consignes données ;*
- *le niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ;*
- *selon des normes préétablies ;*

-**Estimer**

- *le niveau de compétence d'un élève.*

-Situer

- *l'élève par rapport à ses possibilités ;*
- *par rapport aux autres ;*
- *la production de l'élève par rapport au niveau général.*

-Représenter

- *par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.*

-Déterminer

- *le niveau de production.*

-Donner

- *un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu*
- *un avis qui concerne la valeur d'un travail...». (Hadji, 1990, p. 02).*

Ces différentes définitions nous amènent à remarquer que « *la pluralité des verbes désignant l'acte d'évaluation s'accompagne d'une multiplicité des termes désignant l'objet de cet acte, qui peut porter sur des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des productions, des travaux...»*. (Hadji, 1990, p. 22).

Toujours avec C. Hadji, lorsqu' il définit le terme « évaluation » en l'opposant au terme « contrôle » ; selon lui, « *ces deux notions appartiennent à deux ordres différents et renvoient à deux épistémologies distinctes.*

- *Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes que l'on rencontre dans une situation donnée, et un modèle de référence préexistant. (...) L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans la situation observée.*
- *Le contrôle doit être objectif, les contrôleurs étant interchangeables, tandis que l'évaluation ne peut être que subjective, l'évaluateur étant irremplaçable.*
- *Le contrôle a une visée totalitaire et ne se satisfait que dans l'achèvement de son action, l'évaluation est un processus partiel et nécessairement inachevé.*
- *Le contrôle mesure les écarts avec un référent constant, l'évaluation est une création continue de référent ».*

S'ajoute à cette opposition « évaluation / contrôle », une autre se trouvant dans le même champ sémantique : « évaluation / examen ».

« **Examen** », au sens courant, se définit comme une épreuve ou un ensemble d'épreuves dans une ou plusieurs disciplines - obligatoires - à options facultatives qui permet dans un cadre institutionnel donné, d'apprécier le niveau des sujets (candidats à l'examen) pour les sélectionner et / ou leur conférer un titre. Au - dessus ou au - dessous d'une certaine moyenne, les candidats sont déclarés reçus ou refusés.

« **Evaluation** » : Processus visant à apprécier le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un sujet en regard d'objectifs spécifiques en vue de prendre les meilleures décisions relatives à la planification de son cheminement ultérieur.

À partir des différentes définitions données aux termes « **contrôle** », « **examen** » et « **évaluation** », on peut retenir les distinctions suivantes :

Examen / Evaluation

- Examen : apprécier ou sélectionner..... pour conférer un titre (par exemple)
- Evaluation : apprécier pour prendre les meilleures décisions relatives à la planification du cheminement ultérieur de l'action didactique.

Contrôle / Evaluation

- Contrôle : objectif, modèle préexistant, mesure de l'écart, acheminement de l'action.
- Evaluation : subjective, création continue de modèle, processus partiel et inachevé.

Selon ces différentes définitions, on peut déjà saisir ce qui distingue l'acte d'évaluation des autres actes, ceci au niveau de l'objectif. Mais, l'appréciation du sens d'un acte reste incomplète si celle - ci ne contient pas d'éléments indiquant sa nature ou le processus de son fonctionnement.

À propos de ce point, E. Aboubaker avance : « *L'acte d'évaluation implique nécessairement la présence de deux données : l'objet de jugement, appelé aussi « le référent » et les critères de jugement, appelé aussi « référent ». Le référent relève du*

monde du réel et le référent du monde de l'idéal. Autrement dit, dans un acte d'évaluation, on a affaire à deux mondes différents : le monde du concret et le monde de l'abstrait. La comparaison entre les données émanant de ces deux mondes nous permet de porter un jugement de valeur concernant la valeur de ce qui évalué »

Le cadre européen commun de référence (2001), qui a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, précise :

« On entend « Evaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continu ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test.

Evaluation est un terme plus large que contrôle. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 135).

1-2- Evolution de l'objet de l'évaluation

La pratique de l'évaluation scolaire date de plus d'un siècle. L'emploi du terme « **Evaluation** » dans le sens propre du terme a commencé seulement vers la fin du XIX siècle. Avant cette date, dans les ouvrages spécialisés, on utilisait le terme « **Docimologie** » pour désigner la science des examens. M. Reuchlin dit à ce propos : « *C'est en 1922 que H. Pieron et D. Langier consacrèrent en France, les premières études, réalisées selon les méthodes objectives de la science expérimentale. La docimologie est née. Quelques années plus tard, elle prenait un essor international avec l'enquête de la Fondation Carnegie qui réunissait des participants américains, allemands, anglais, écossais, français et suisses ».*

Cette situation a conduit à l'élargissement de l'objet d'étude principal de cette branche des sciences de l'éducation pour comprendre tous les moyens ou les instruments utilisés pour évaluer le travail des élèves. M. Reuchlin évoque aussi cette idée en disant : « Depuis les travaux de docimologie réalisés avant 1930 par H.

Pieron, D. Langier et J. Weinberg, une évolution sensible a marqué le développement de cette « *étude systématique des examens* ». *La docimologie a vu son domaine s'élargir. Elle ne concerne plus les seuls examens, mais de façon générale, toutes les méthodes utilisées pour porter sur les élèves une appréciation* ».

Le mouvement de l'évaluation ne s'est pas arrêté à cette étape, il a même connu d'autres stades dans son histoire. Dans sa nouvelle phase, l'action d'évaluation comprend « **l'acte de jugement** » dans sa définition. Elle le considère comme un facteur et une composante essentielle de son action. J. M. Barbier confirme cette idée et l'évoque comme étant un élément fondamental sans lequel l'action d'évaluation serait incomplète, voire dénuée de tout son sens, ceci en avançant : « *Un acte d'évaluation qui parvient à son terme est un acte qui aboutit à la production d'un jugement de valeur. La présence de celui - ci permet de dire s'il y a ou non évaluation. Le jugement de valeur constitue la marque de l'évaluation* ».

Adopter une démarche d'évaluation faisant de l'acte de jugement un élément essentiel n'a pas permis à l'acte d'évaluation de jouer un rôle positif dans l'action didactique. En réalité, comme le dit E. Aboubaker, « *le terme **jugement** n'implique pas l'amélioration des résultats des élèves. Cependant, pour atteindre les buts souhaités de l'action didactique, il faut aller au - delà du jugement porté sur le travail des élèves et proposer, dans le cas de résultats insatisfaisants, un projet d'action approprié à la situation en question* ».

Cette démarche conduit au dépassement ou au passage, comme l'appelle G. Scallon, du paradigme « **mesure - évaluation – jugement** » au paradigme « **mesure - évaluation – décision** ».

Ceci a donné naissance à une nouvelle perspective de l'action d'évaluation, présentée par ce chercheur à travers les propos suivants : « Dans le cadre de l'évolution de la notion d'évaluation en éducation, c'est - à - dire dans un cadre très général, l'avènement du paradigme « **mesure - évaluation – décision** » a permis de donner une certaine perspective dont il faut être conscient : Selon cette conception de l'évaluation, la visée principale de toute démarche évaluative est une prise de décision

et non plus un simple jugement. On pourrait alors parler d'évaluation qui, dans un certain sens, s'oppose à la perspective de l'évaluation- jugement ou de l'évaluation-contemplation ».

Ce paradigme proposé par G. Scallon « **mesure - évaluation – décision** » attribue à l'action d'évaluation de nouveaux objectifs et lui ouvre une nouvelle dimension. Autrement dit, comme l'avance E. Aboubaker: « *La définition qu'on donne actuellement à l'action d'évaluation assigne à celle - ci une nouvelle dimension : alors qu'elle visait initialement et principalement la sélection et l'orientation des élèves, à partir des années 1970, l'acte d'évaluation considère que les résultats des élèves ne sont qu'un moyen permettant un jugement et de prendre une décision au niveau de l'organisation de l'acte d'enseignement / apprentissage* ».

En tenant compte de la dernière citation, nous pouvons dire que la nouvelle définition de l'acte d'évaluation traduit une nouvelle façon de concevoir l'action didactique.

En effet, cette conception née depuis que l'évaluation s'est mise au service de la formation, découle du statut dont bénéficie la question de l'évaluation au sein de la théorie de l'éducation et traduit en même temps une nouvelle façon de concevoir l'action didactique.

Cette nouvelle conception de l'action didactique, marque une évolution importante dans l'histoire de l'enseignement, celle du passage de la pédagogie dite de transmission de connaissances à la pédagogie de l'appropriation du savoir. Le sens de cette évolution réside dans ce que J. Roussel appelle « La spécificité du terme évaluation », ceci en disant :

- « *L'apparition du terme « Evaluation » traduit, en fait une transformation profonde des conceptions pédagogiques qui s'accomplit actuellement ;*
- *L'évaluation n'est synonyme ni de l'appréciation, ni de la notation ou de classement qui, longtemps, ont servi de sanction au travail scolaire ;*

- *L'évaluation ne s'inscrit pas non plus dans le prolongement de la docimologie, science des examens qui, de 1927 - 1970 a constitué l'objet essentiel de la littérature consacrée au contrôle de l'apprentissage scolaire ;*
- *La référence à l'évaluation n'est pas non plus l'effet d'une mode, ou de signification savante et distinguée des pratiques anciennes :*
- *L'introduction de la notion d'évaluation est la marque d'une rupture des conceptions pédagogiques, elle indique le passage d'une pédagogie de la transmission des savoirs à une pédagogie de l'appropriation des savoirs, savoir faire, savoir-être »*

1-3- Les différentes conceptions de l'évaluation

Afin de traiter ce point, on ne peut pas ne pas tenir compte de l'apport des travaux réalisés, dans le domaine en question, dans les pays anglo – saxons, étant donné que les études relèvent, en grande partie, de la littérature *francophone*.

À travers l'histoire, deux éléments semblent caractériser les travaux effectués dans le domaine de l'évaluation scolaire. Ces deux éléments sont : la pédagogie de maîtrise et la pédagogie par objectifs. Ces deux thèmes occupent une place importante dans les ouvrages parus dans les années cinquante. Parmi les chercheurs les plus connus et qui ont marqué le domaine de l'évaluation scolaire, on peut citer Benjamin S. Bloom et M. Scriven.

Le nom B. S. Bloom est lié à ce que l'on appelle aujourd'hui « la pédagogie par objectifs » et « la pédagogie de la réussite ». Les fondements théoriques de ces courants pédagogiques sont d'une telle originalité qu'ils constituent un modèle d'enseignement. À partir des années 30 plus précisément, l'acte d'évaluation a connu une redéfinition de sa conception. On parle d'évaluation en termes d'objectif terminal de l'action pédagogique. J. C. Inostroza dit à ce propos : « *Vers les années 1930 et jusqu'à la fin des années 1950, l'évaluation a été perçue comme un processus visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'évaluation sont en voie d'être atteints par le programme d'études et de cours* ».

De son côté, P. Dominice avance : « Avec B. S. Bloom et ses collègues, une importante étape a été franchie. Désormais l'évaluation va être axée sur des questions relatives. Dans une première phase, il s'est avéré nécessaire de clarifier les objectifs à évaluer en termes de comportements. Tout objectif descriptif d'un comportement doit trouver place dans une classification. Celle - ci étant aussi importante que possible ». Néanmoins, l'évolution de l'acte de l'évaluation ne s'est pas arrêtée avec les travaux de B. S. Bloom, c'est - à - dire avec l'apport du courant pédagogique appelé « par objectifs ». En effet, les travaux de recherche réalisés dans les années 60 ont montré les limites des travaux faits dans le cadre du courant pédagogique dit " par objectifs ". Les critiques formulées à l'égard des idées de B. S. Bloom - le concepteur du courant pédagogique en question - ont ouvert la voie à l'acte d'évaluation de la troisième génération. J. C. Inostroza évoque cette idée en disant : « La notion d'évaluation en tant que congruence entre performances des apprenants et objectifs d'un programme commence à être remise en question. (...) une nouvelle définition commence à prendre forme dans la deuxième moitié des années 1960. La dimension du jugement prend une place importante. Scriven, Stake et Glass sont parmi les premiers à préconiser une telle conception ».

1-4 De l'évaluation sociale à l'évaluation pédagogique

Les critiques répandues à l'égard des idées avancées par B. S. Bloom n'ont pas fait que le courant pédagogique dit « par objectifs » soit complètement délaissé ou mis à l'écart. Cependant, M. Scriven s'est inspirée de la conception de B. S. Bloom, au niveau de l'objectif de l'acte d'évaluation, et a établi une distinction entre deux types d'évaluation se différenciant au niveau de l'objectif. C'est pendant les années 30 et les années 50 - période appelée de deuxième génération de l'acte d'évaluation - que l'action pédagogique a connu le passage d'une conception de l'acte d'évaluation dont l'objectif est l'appréciation du niveau des élèves pour la sélection ou l'attribution d'un titre, à une conception dont l'objectif est l'amélioration du niveau des sujets. M. Scriven, en abordant la question de l'évaluation, a désigné ou qualifié le premier type d'évaluation de sommative et celui correspondant au second objectif de formative.

Afin de bien comprendre le sens ou, si l'on peut dire, l'apport et les innovations réalisées avec l'adoption de ce que l'on appelle « **l'évaluation formative** » au niveau de l'organisation de l'acte enseignement /apprentissage, une définition de cette nouvelle notion s'impose.

Y. Abernot, a défini la nature de ce type d'évaluation comme « *évaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage. (...) L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède les pré - requis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiels* ».

À cette typologie des différents types d'évaluation, B. S. Bloom et ses collaborateurs ont ajouté un troisième appelé « **évaluation diagnostique** » dont le rôle, d'après S. Scallon, « *ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux - ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'études* ».

Ces trois types d'évaluation se différencient au niveau de l'objectif, du moment du déroulement et de l'effet à l'intérieur du système éducatif. Comme nous l'avons indiqué, l'objectif de l'évaluation sommative est la sélection des étudiants, en vue de l'orientation, ou l'attribution d'un titre. Autrement dit, dans ce type d'évaluation, il s'agit de prendre des décisions d'ordre social, c'est - à - dire, comme le dit C. Hadji, « de formuler des jugements de valeur utiles à la société en tant qu'elle a besoin de connaître la valeur scolaire des sujets pour *orienter* ceux - ci vers tel ou tel type d'activité socialement et économiquement nécessaire ».

Concernant l'évaluation formative, elle a pour objectif de :

« - *permettre à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui et de se situer en conséquence ;*

- *s'efforcer de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui*

permettre de " s'y retrouver " et en deuxième sens, en comprenant ses erreurs et en devenant, par là, capable de les dépasser :

- *permettre d'ajuster le traitement didactique à la nature des difficultés constatées et à la réalité des progrès enregistrés ».*

Enfin, l'évaluation diagnostique : son objectif découle du moment de son déroulement. On peut procéder à ce type d'évaluation soit avant, soit au cours de l'action pédagogique.

Appliquée avant d'entamer l'acte d'enseignement ; l'objectif visé est l'assignation à chaque élève d'un point d'entrée dans une séquence d'apprentissage. Selon G. Scallon : *« L'élève qui ne possède pas les habiletés préalables sera soumis à des activités de récupération. Celui qui en maîtrise certains éléments sera situé à un niveau intermédiaire qui constituera le point de départ de ses apprentissages ».*

M. C. Dauvisis, lui aussi, s'est intéressé à la question de l'évaluation faite au début de l'apprentissage et l'a désignée par **Évaluation entrée**. Ce dernier a évoqué l'objectif de ce type d'évaluation en avançant que celle - ci permet *« d'estimer le décalage entre le pré - requis du candidat et le pré - requis de la formation. (...) Si cette différence marque un manque on trouvera des modalités de préformation. Si cette différence est au profit du candidat, c'est - à - dire qu'il a atteint, voire dépassé les pré - requis estimés, il pourra entrer en formation et celle - ci pourra être allégué en fonction des acquis personnels ».*

Si l'évaluation diagnostique est appliquée pendant le déroulement de l'action didactique, elle vise par là, la détermination des causes des difficultés persistantes chez les sujets en question.

L'atteinte des objectifs des différents types d'évaluation se fait par l'adoption de stratégies de travail différentes. Ces différentes manières de procéder ne sont pas sans effets à l'intérieur du système éducatif. G. Noizet et J. P. Caverni avancent que : *« Si ces trois types d'évaluation se distinguent par leurs objectifs, ils se distinguent en outre par leurs effets à l'intérieur du système éducatif. L'évaluation diagnostique*

paraît être quelque peu marginale dans la mesure où elle ne fait pas partie intégrante de l'acte pédagogique. Les deux autres types d'évaluation sont plus intégrés dans le système éducatif. L'évaluation sommative a pour effet de situer les élèves les uns par rapport aux autres, de les différencier. (...) Dans la mesure où, une fois fixé un objectif d'apprentissage, on veut donner des informations à l'élève pour l'aider à atteindre cet objectif, le souci de l'évaluation formative est que tous les élèves atteignent l'objectif que l'on s'est fixé. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour résultat de différencier, l'évaluation formative a pour intention d'homogénéiser ».

Pour ne pas délaissier l'importance des deux autres types d'évaluation du système éducatif, l'accent est mis sur *l'évaluation formative* (Scriven, 1967). En effet, c'est ce type d'évaluation qui retient l'attention des chercheurs ces dernières années.

La question à laquelle certains d'entre eux essaient de répondre est : « Comment mettre l'évaluation au service de l'action pédagogique ».

Cette volonté de mettre l'accent sur la question de l'évaluation formative est aussi motivée par les caractéristiques de ce type d'évaluation. La nature de ceux-ci donnent un rôle déterminant dans le système éducatif ; ceci au niveau au niveau de la façon dont l'acte d'enseignement / apprentissage est organisé et, par conséquent , de la nature des résultats atteints au terme d'un cycle d'enseignement bien déterminé.

Ces caractéristiques qui manifestent le côté pédagogique de l'évaluation sont présentées par F. Viallet et P. Maisonneuve de la manière suivante :

« " *L'évaluation " formative " comporte les caractéristiques suivantes. Elle est :*

- *permanente, c'est - à - dire qu'elle s'effectue tout au long de l'apprentissage ; éducative, c'est - dire qu'elle est elle - même une activité d'apprentissage ; l'élève apprend par son évaluation ;*
- *dynamique, car en fournissant un feed -back (information en retour) à l'élève qui apprend pour lui dire s'il a atteint ou non tel ou tel objectif, elle lui prescrit également une activité d'apprentissage (rattrapage) si l'objectif n'est pas atteint ;*

- relative à des objectifs pédagogiques spécifiques, définis aussi précisément que possible ;
- discriminante, car permettant d'identifier les problèmes d'apprentissages au moment où ils surgissent ;
- économique, car portant sur des petites parties de matière homogènes et permettant de ce fait des retours en arrière sans errance trop longue ;
- transparente, c'est - dire que les élèves savent à tout moment ce que l'on attend d'eux, savent exactement ce dont ils doivent montrer qu'ils sont capables ;
- démocratique, car fondée sur le principe qu'une très grande majorité des élèves doit et peut atteindre les objectifs fixés ;
- perturbante car conduisant à l'individualisation de l'enseignement , au respect du rythme individuel d'apprentissage, à la complexification du rôle de l'enseignant qui doit être à la fois précepteur et conducteur de la classe ;
- exigeante, car nécessitant une « programmation » fine des cours, une attention permanente, une charge de travail supplémentaire ;
- coercitive, car susceptible de donner à l'élève le sentiment d'être pris dans un filet »

1-5 De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice

À côté de l'évaluation dite « sommative » et de l'évaluation dite « formative », le monde de l'éducation connaît aujourd'hui ce que l'on appelle « l'évaluation formatrice » (Nunziati, 1990, pp.48-64).

Cette nouvelle branche de l'évaluation est née à la suite d'une recherche menée par un groupe d'enseignants. Il s'agit, comme le souligne G. Nunziati, « *d'étudier les effets d'une transformation des comportements d'évaluateur sur les performances des élèves en difficulté* ».

Le travail de recherche ayant conduit à la mise au point de l'activité d'évaluation en question, se fonde sur deux hypothèses fondamentales présentées par G. Nunziati de la manière suivante :

- 1 - « *l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants* ;

2 - et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est - à - dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend ».

En partant des propos de G. Nunziati (op.cit.) Concernant l'objectif de la recherche dans le domaine en question, nous pouvons avancer que ce qui est visé à travers l'évaluation formatrice, c'est le comportement de l'évaluateur, c'est-à-dire un « *savoir - faire. Autrement dit, le domaine de l'évaluation formatrice entre dans le cadre des connaissances dites "instrumentales " ou " procédurales »*. G. Nunziati exprime cette idée ainsi : « *C'est une discipline instrumentale car les connaissances qui la spécifient sont de nature à modifier l'acte pédagogique quelle que soit la matière enseignée »*.

Considéré en tant que matière devant faire partie du cursus du programme de formation des futurs enseignants, l'enseignement de cette discipline a pour conséquence d'amener les enseignants à repenser, voire remettre en questions certaines de leurs conceptions concernant le déroulement de l'action didactique. En d'autres termes, le fait de choisir d'appliquer l'évaluation formatrice manifeste la production d'une transformation au niveau des conceptions du praticien. G. Nunziati exprime la nature de cette transformation en disant : « *Si nous acceptons l'hypothèse que former, c'est transformer, il faut définir les transformations nécessaires à la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice. Il y en aura trois sortes, comme pratiquement toutes les formations. Il s'agit de :*

- *la transformation des points de vue ;*
- *La transformation des connaissances initiales ;*
- *la transformation des techniques pédagogiques ».*

L'application de l'évaluation formatrice implique aussi la définition des objectifs du programme et des critères d'évaluation d'une manière explicite. En effet, cette définition permet à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui au terme de l'action pédagogique. Il pourra pour réussir l'acte d'apprentissage, mettre en œuvre une

stratégie qui lui est propre. Ainsi la connaissance des critères d'évaluation permet au sujet - apprenant de s'auto - évaluer et, par conséquent, de mener une activité de régulation de son apprentissage.

En réalité, l'apport principal de l'évaluation formatrice ou, si l'on peut dire, la caractéristique principale de l'évaluation formatrice, réside dans la volonté d'aider l'apprenant à s'approprier des critères d'évaluation, pouvant être réparties en deux catégories :

- 1- Les critères de réalisation ou procéduraux ;
- 2- Les critères de la réussite.

En partant du rôle déterminant de la connaissance des critères d'évaluation dans l'atteinte des objectifs de l'action didactique, on peut dire, en raisonnant en termes de réussite et d'échec scolaire, que le degré de maîtrise de ces critères représente un élément générateur de différence entre les apprenants.

L'importance de cet élément dans la réussite de l'acte d'enseignement / apprentissage découle du fait qu'il suppose, de la part des apprenants, la mise en œuvre, comme disent certains chercheurs, d'une stratégie d'action. Celle-ci pouvant ou devant contribuer à la réussite de l'action didactique, se présente en plusieurs étapes qui sont présentées par G. Nunziati de la manière suivante :

- « 1 - *La représentation correcte du but, c'est - à - dire du produit attendu, défini le plus correctement possible ;*
- 2 - *L'anticipation sur la démarche à suivre, sur les étapes intermédiaires, sur les résultats des opérations projetées, sur les régulations possibles ;*
- 3 - *La planification ou le choix d'une stratégie (...) c'est un plan de travail, une maquette de l'action qui évoluera sous l'effet du contrôle spontané des résultats du parcours.*
- 4 - *L'exécution est tout simplement la réalisation du travail projeté ;*
- 5 - *L'évaluation, ou le contrôle, (...) c'est une observation du déroulement des quatre*

phases de l'action : on compare ce que l'on projette, ce que l'on fait et ce que l'on obtient avec le but visé ».

En bref, l'évaluation formatrice nous indique le degré d'évolution qu'a connu le domaine en question à travers le temps. D'une manière plus explicite, comme nous l'avons montré au début parmi les définitions, l'acte d'évaluation peut se définir comme « *l'appréciation du mérite ou de la valeur de quelque chose* »

Cette définition correspond en fait à la conception qu'on se faisait à l'époque de l'acte d'évaluation considéré comme un acte de répression qui, dans certains cas, génère une situation d'anxiété. Avec le déroulement de la recherche et de la réflexion dans le domaine de l'éducation, la conception de l'acte d'évaluation a complètement changé. Aujourd'hui, l'évaluation est considérée par certains chercheurs comme un élément pouvant contribuer à la réussite de l'acte d'apprentissage. J. Cardinet dit à ce propos : "*L'évaluation est le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre*".

Ce changement produit au niveau de la conception de l'organisation de l'acte d'enseignement / apprentissage, a été accompagné par la redéfinition des objectifs de l'évaluation scolaire. Après avoir connu une période où la réflexion était centrée sur le thème de la notation, c'est - à - dire sur des questions qui déterminent le résultat final de l'apprenant. Actuellement, l'évaluation s'est donné comme premier objectif l'aide à l'apprentissage. Ainsi, dans l'évaluation formative l'acte d'enseignement est organisé de manière à faciliter l'acte d'apprentissage. Les difficultés des apprenants sont surmontées au fur et à mesure de l'avancement de l'action pédagogique. Quant à l'évaluation formatrice, son adoption mène nécessairement à la réussite de l'action didactique. À travers les outils dont elle dote les apprenants, elle permet à ceux - ci de mettre en œuvre une stratégie conduisant à l'atteinte des objectifs escomptés.

L'évaluation est évoquée chez C. Hadji (1990) comme une « *lecture particulière de la réalité* », elle est un processus qui attribue une signification particulière aux résultats d'une mesure. Cet apport de sens est le produit de la valeur dont sont chargés les contenus d'enseignement, valeur qui affecte aussi bien l'enseignant que l'élève.

L'enseignant fait ainsi de l'évaluation la signature de son enseignement, elle permet de mesurer des écarts, de réguler un apprentissage, de valoriser des comportements et des personnes et de certifier des acquisitions.

L'évaluation touche tous les domaines, c'est l'un des processus le plus rentable : « *évaluer pour mieux évoluer* ». (Hadji, 1990, p. 16).

Qu'est-ce qu'évaluer ? Evaluer peut signifier : déterminer, fixer, apprécier la valeur de quelque chose, d'un bien. Ses synonymes, pour ces significations, seront les suivants : coter, estimer, jauger, mesurer, supposer. Le verbe peut avoir aussi comme signification : déterminer approximativement la durée, la quantité, le nombre, l'importance de quelque chose et les synonymes qui se dégagent seront : calculer, chiffrer, juger, nombrer, peser.

Evaluer consiste à porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir d'un objectif et en vue de prendre une décision.

Cette décision peut être :

- de passer à la séquence suivante
- de proposer de nouvelles activités
- de revoir la stratégie de la séquence
- de revoir les modalités d'évaluation
- de modifier l'objectif voire de l'abandonner et d'y revenir à un autre moment (différer).

Pour savoir si la construction de la compétence est bien engagée, l'enseignant doit se donner les moyens de vérifier, c'est-à-dire définir des indices de réussite ou d'acquisition de la compétence.

Évaluer c'est aussi : Aider à prendre des décisions. Processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7). (Stufflebeam, 1980, p. 49).

(1) processus → activité continue.

(2) on définit → identifier les informations pertinentes.

(3) on obtient → recueillir, analyser, mesurer des données.

(4) on fournit → communiquer ces données.

(5) des informations → faits à interpréter.

(6) informations utiles → qui satisfont aux critères de pertinence.

(7) décisions possibles → actions d'enseignement, d'orientation.

Evaluer, évaluation sont des termes utilisés dans différents domaines, tout est évaluable. Le mot évaluation a pris une place croissante dans le discours pédagogique français depuis 1960.

Dans le domaine de l'éducation, ce mot a connu ces dernières années l'engouement le plus grand. Evaluer, c'est dénoter l'incertain et conjurer le futur.

« Le verbe évaluer a d'abord une dimension temporelle : il laisse présager une fin à l'immédiat. Il décrit également une démarche qui cherche à dénoter une situation complexe ». (Vogler, 1997, p. 7)

Que veut dire évaluer ?

Il est certainement utile, pour répondre à cette question, de reprendre la distinction opérée par N. Chomsky entre compétence et performance.

La compétence d'un élève, si on la rapporte à l'évaluation de ses comportements et de ses productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable, potentiellement, d'accomplir. Sa performance représente, elle, l'actualisation partielle de sa compétence, dans un contexte et une production définis. Évaluer consistera donc à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé. Y. Abernot, faisant également référence à Chomsky, note que :

« ... l'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie. » (Abernot, 1993, p. 65).

2- Les objets de l'évaluation

2-1 - La compétence

Les dictionnaires définissent, dans son acception courante, **la compétence** comme : « *une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* », selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir faire. (Robert, 2002, p. 124).

Christine Tagliante définit la compétence comme : « *l'ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer* ». (Tagliante, 2005, p. 189). Elle la considère aussi comme : « *l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir être.* »

Dans la première définition, les notions de connaissances, de capacités et de stratégies sont sous-jacentes au concept de compétence. L'acquisition de la compétence a pour but ultime de communiquer.

Dans sa deuxième définition, la compétence dans l'exercice d'une activité, conjugue les savoir, savoir-faire et savoir être.

On peut la définir comme un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée de savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et comportementaux et d'opérations mentales (Malglave, 1990, p. 71).

La compétence, au-delà de cet ensemble de savoirs et de savoir-faire de différents types à mobiliser, combiner, transposer, suppose un "savoir agir dans une situation professionnelle [ou scolaire] complexe en vue d'une finalité". (Le Boterf, 1998, p. 58). La compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent (= la performance). On peut distinguer compétences générales ou transversales (dégager l'essentiel, problématiser, travailler en équipe...) et des compétences spécifiques à une disciplines.

Sophie Moirand a cité quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

« - une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

- une composante référentielle, c'est-à-dire c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ». (Moirand, 1990, p. 20)

« La compétence est un savoir-faire en situation lié à des connaissances ou expériences. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation ». (Tagliante, 1991, p. 122).

Compétence et performance relèvent du champ linguistique et aussi du champ de la communication, la compétence est généralisée tandis que la performance est individualisée.

2-2 La performance

Le concept de performance, « issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences. » (Robert, 2003, p. 192).

C'est un comportement observable du produit oral ou écrit de l'élève qui indique le degré de sa compétence et sa capacité, elle est un indicateur d'acquisition de l'objectif opérationnel.

« *La performance est une activité observable, accomplie par l'élève et que l'on peut mesurer ou apprécier.* »

2-3 La capacité

La capacité est une aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle.

Dans le dictionnaire de didactique des langues (2003), on trouve deux définitions, l'une liée à la psychologie et l'autre liée à la grammaire générative. En psychologie la capacité est vue comme « *l'ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses.* » (Galissou, Coste, 1976, p. 77).

Tandis que dans une perspective de grammaire générative, on rencontre la notion de capacité générative pour définir la capacité, et qui « *est la propriété que possède cette grammaire d'engendrer tel ou tel type de structure et, relativement à une langue naturelle, d'engendrer les phrases grammaticales de cette langue* ». (Idem).

2-4 Le comportement

Le comportement est défini dans le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, comme « *la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour le professeur il s'agit de rendre visibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis* ». (Galissou, Coste, 1976, p.77).

Le concept de comportement, développé par la cette définition, met en relation le professeur et son apprenant dans un contexte de classe. C'est le comportement du professeur qui est concerné car les apprentissages dépendent quasiment de ses capacités à rendre visibles et perceptibles ses gestes, ses déplacements et ses discours à l'intérieur de la salle de classe, d'une part, et de s'assurer que ses gestes et comportements sont saisis par les apprenants d'autre part. Ce qui se répercuterait

éventuellement à la fois sur la qualité des enseignements dispensés et la solidité et l'efficacité des apprentissages destinés aux apprenants.

Pour rendre son entreprise réussie, l'enseignant aura pour tâche d'instaurer l'interaction, en bon médiateur, incitateur et finalement facilitateur d'apprentissage, afin d'accrocher l'intérêt et l'attention des apprenants. Son comportement au sein de la classe est aussi déterminant que son bon sens didactique et pédagogique qu'il est appelé à développer.

En outre, il est de sa responsabilité d'adapter ses propres comportements en vue de maîtriser le contexte dans lequel évoluent les apprenants afin de contribuer à l'amélioration de leur rendement.

Christine Tagliante a illustré parfaitement par un schéma, le croisement entre compétence, performance, capacité et comportement observable dans la pratique évaluative. Lucide et explicite, il rend concret la démarche évaluative en présence des quatre éléments cités (Tagliante, 2005, p. 28)

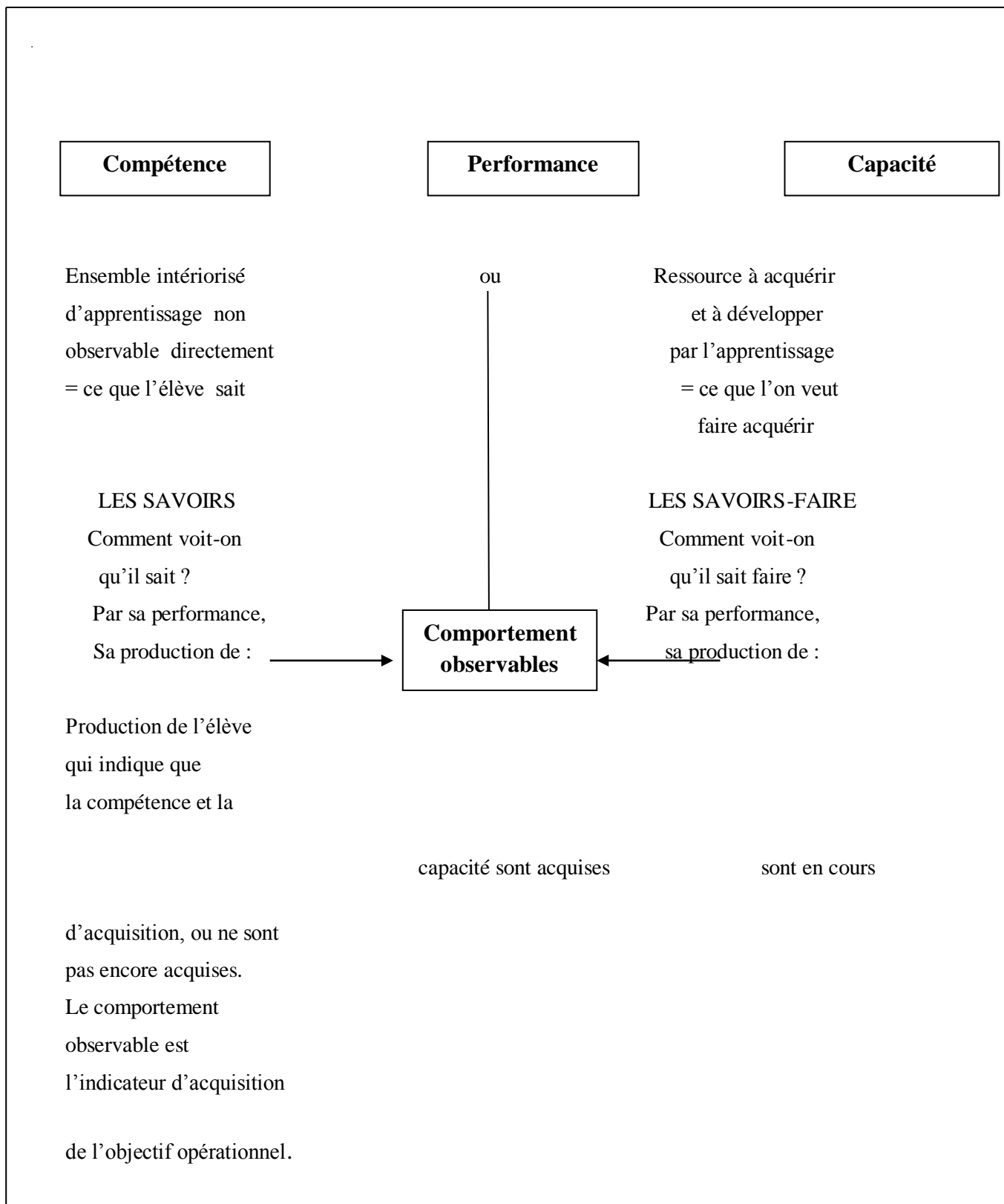


Figure 2 : « Compétence, performance, capacité et comportement observable » (Tagliante, 2005, p.28)

3- Les moments de l'évaluation

L'évaluation est présentée à divers moments de l'enseignement/ apprentissage afin de répondre à des fins formatives ou bien sommatives. Chaque pratique d'évaluation a sa raison d'être.

3-1 - Avant la séquence d'apprentissage : Evaluation de départ ou diagnostique, individuelle ou collective

Elle permet d'établir un état des acquis de l'élève, point de départ indispensable à la définition concertée avec lui de ce qu'il sait ou pas, de ce qu'il sait faire ou pas.

Une dynamique d'apprentissage autour des compétences peut alors se construire en associant l'élève et sa famille.

Elle déterminera les insuffisances liées aux acquis et la mise en place d'une stratégie de remédiation.

3-2- Pendant la séquence d'apprentissage : Evaluation en cours ou formative

Elle permet à *l'enseignant* de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences, d'identifier les lacunes, les erreurs et de déterminer les élèves en difficultés. Elle régularise l'action pédagogique ("corriger le tir"/ différencier/mettre en place des activités de soutien/ prévoir l'aide personnalisée...)

Elle a aussi une fonction régulatrice pour accompagner la réussite des élèves.

- ***Pendant la séquence : (d'apprentissage Evaluation formatrice « Cahier de progrès »)***

Elle permet à *l'élève* de formuler un jugement sur son propre travail.

Les outils entre les mains de l'élève lui permettent de suivre ses acquisitions/ses progrès, en plus des outils d'autoévaluation (critères de réussite en fonctions de compétences à acquérir), et le cahier de progrès, port folio européen des langues...

3-3- Après la séquence d'apprentissage : Evaluation sommative

Elle est destinée à faire le bilan, la *somme* des compétences et des connaissances des élèves après une séquence d'enseignement ou après une période donnée (fin de trimestre/d'année...). Elle teste les acquis des élèves.

3-4- A la fin des apprentissages

Elle vérifie le degré de maîtrise des tous les objectifs d'apprentissage visés, afin d'assurer le passage à une classe supérieure, et d'obtenir un diplôme, enfin de vérifier la qualité des apprentissages effectués.

4- Les fonctions de l'évaluation

4-1 Le pronostic

La première fonction de l'évaluation est la fonction pronostique, elle permet à l'apprenant de le guider, de l'orienter dans ses choix scolaires. Elle le situe à l'occasion d'un bilan, tout en lui permettant de comprendre sa situation.

Cette fonction renseigne l'enseignant et l'apprenant sur « le niveau réel d'un nouvel élève. ». Aussi elle peut « *par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation* ».

(Tagliante, 2005, p.19). Comme il s'agit de la première des phases d'évaluation des aptitudes, la vérification se fait de plusieurs façons. La première est l'estimation, par l'élève de ses compétences.

La seconde phase est celle des tests de niveau « *qui permettent, s'ils sont bien conçus, standardisés et calibrés, d'avoir une idée précise sur les compétences. Ces tests servent à orienter l'élève vers un groupe de niveau homogène et l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse prendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent ses apprentissages.* » (Idem., p 19).

Dans ce cas de figure, l'élève (apprenant) aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et, par voie de conséquence, de prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. Ce qui représente une opportunité à saisir afin de progresser.

4-2 Le diagnostic

L'intervention de cette fonction se fait tout au long du cursus de formation. « *Son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir, si bien est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/ élève pourra ainsi progresser* ». (Idem., p. 19).

Cette seconde évaluation qui s'inscrit dans la durée aura pour objectif principal de situer l'état d'avancement des apprentissages, d'une part, de permettre des remédiations aux éventuelles carences les caractérisant, d'autre part, en faisant assister l'apprenant (élève) à sa progression dans ses apprentissages. En plus, cette évaluation permet à la fois à l'enseignant et à l'apprenant de procéder à la vérification des acquis étape par étape.

4-3 L'inventaire

Cette fonction permet de faire un bilan en utilisant des tests de rendement, de mesurer les apprentissages réalisés et de dresser une liste des connaissances acquises. L'inventaire permet de vérifier si l'apprenant maîtrise ou non les compétences nécessaires et les capacités adéquates aux objectifs d'enseignement.

La certification est donc l'une des réalisations de la fonction inventaire, en marquant la fin d'un cursus de formation. Dans ce cas, elle prend la forme d'une évaluation sommative.

Cependant l'inventaire peut intervenir « *au préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs de cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant* » (Idem., p. 18).

On peut constater, à partir des trois fonctions citées, que l'acte d'évaluation s'étale sur toute la période de l'apprentissage, mais il est tellement complexe qu'il engage la responsabilité de l'enseignant en sa qualité d'évaluateur et de veilleur sur l'état des

apprentissages des apprenants. Il aura donc la lourde responsabilité de faire de son acte d'évaluation un « instrument » susceptible de contribuer à l'accompagnement de l'élève dans son long cursus d'enseignement/ apprentissage du FLE.

Le tableau suivant résume les caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation.

Fonction principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Qui ?	Caractéristiques	Fonctions annexes.
PRONOSTIC	1- Pour prédire si l'élève et apte à apprendre.	Tester des aptitudes et des capacités.	Avant le cursus.	L'élève.	Normative et souvent standardisée.	Informers Situer.
	2- Pour pouvoir orienter	Vérifier les pré requis et les acquisitions hors de système.	Avant le cursus.	L'élève.	1 ^{er} étape de l'évaluation formative (prise d'information).	Classer Motiver.
	3- Pour pouvoir réajuster.	Vérifier les progrès.	Avant et après le cursus.	L'élève.	Souvent standardisée.	Mesurer un écart.
DIAGNOSTIC	Pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement.	Obtenir les informations sur les difficultés rencontrées par l'élève et ses progrès.	Pendant le cursus.	Le professeur et l'élève.	2 ^{ème} étape de l'évaluation formative (prise d'information) Evaluation continue critériée.	Guider Corriger Remédier Renforcer Aider Vérifier
INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur le cycle complet.	Evaluer les connaissances, Donner une certification socialement significative.	A la fin du cursus.	L'élève.	3 ^{ème} étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative normative.	Classer Sanctionner

Tableau 1 : « Résumé : caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation. »

(Tagliante, 2005, p. 19)

5- Les différents types l'évaluation

5-1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou pronostique ou encore prédictive « *intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un apprentissage* » (Noizet et Caverni, 1979, pp. 72-73).

Elle précède l'action de formation. C'est le bilan de départ qui va permettre de prendre connaissance du niveau moyen des élèves, de cerner certains individus un peu particuliers. Elle va donc grandement orienter le travail pédagogique.

Orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire.

Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) donne deux approches différentes de l'évaluation diagnostique.

La première est celle des psychométriciens qui considèrent que ce type d'évaluation « *se limite très souvent aux dépistages des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage tels que la lecture et les mathématiques. Il s'agit alors d'identifier les causes d'un problème à partir de l'analyse des résultats de tests standardisés administrés par des spécialistes.* » (Robert, 2003, p.68-69)

La deuxième approche, concernant l'évaluation des apprentissages, est celle des éducateurs, regroupe trois fonctions qui sont : les fonctions sommative, formative et diagnostique. L'évaluation diagnostique est étroitement liée à l'évaluation formative.

En outre, elle est considérée comme « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée.* » (Idem., p. 69).

Le rôle principal de ce type d'évaluation est de porter une remédiation

individualisée aux difficultés constatées puis identifiées chez les apprenants. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'intervention de l'enseignant dans le but de porter les correctifs supplémentaires à ceux déjà existants.

Les épreuves de l'évaluation diagnostique permettent d'examiner si l'apprenant possède les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus, elles permettent de dire si l'apprenant peut suivre l'enseignement envisagé, elles poussent l'enseignant à réfléchir sur l'organisation du cursus, la démarche à adopter et les différentes opérations qui doivent être mises en œuvre pour entamer le cursus.

5-2 L'évaluation formative

Centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit ni par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'auto-formation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

Elle est au cœur de l'action de formation. Elle *« consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi (les contenus de formation qui lorsqu'ils sont maîtrisés permettent la délivrance du niveau de plongeur visé) et d'un programme d'apprentissage préalablement établi (votre progression sur la période de formation), à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif »* (Noizet et Caverni).

Il s'agit donc de *« prélever des informations utiles à la régulation du processus enseignement/Apprentissage »* (Hadji, 1997, p.84).

C'est l'évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage, ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

L'expression «**évaluation formative**» montre bien que l'évaluation fait partie intégrante du processus éducatif normal, les « erreurs » étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.

Elle permet aussi de déterminer si un élève possède les pré-requis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans une succession de séances articulées entre elles. (Noizet et Caverni, 1978, p.97)

Dans le cas d'une évaluation formative, l'objectif est donc de donner de l'information en retour vers l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, information en retour vers le pédagogue pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

5-3 L'évaluation sommative

Portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation.

L'évaluation sommative ou terminale, (ou encore certificative), se situe donc après l'action de formation. Par contre, l'évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste.

Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. Alors que l'évaluation formative revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève), l'évaluation sommative est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme,... (D'après Bloom)

L'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, elle a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure ?).

Voici un tableau récapitulatif des trois évaluations (diagnostique, formative et sommative) :

	<i>Evaluation Diagnostique.</i>	<i>Evaluation Formative.</i>	<i>Evaluation Sommative.</i>
Fonction : (Pourquoi ?)	<p>-L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ?</p> <p>Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont ils bien en place ?</p> <p>- A qui font-ils défaut ?</p> <p>-Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?</p> <p>- L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève:</p> <p>ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.</p>	<p>- L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction.</p> <p>- Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné.</p> <p>- Remédiation</p>	<p>- Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.</p>
Moment (quand ?)	<p>Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours.</p>	<p>-Effectuée au cours des apprentissages. Les enseignants la pratiquent très naturellement en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regardant les élèves travailler, - en observant leurs cahiers, - en l'écouter, - en corrigeant leurs exercices. 	<p>- A la fin d'un apprentissage.</p>
Destinataires (Pour qui ?)	<p>-L'enseignant.</p> <p>-L'équipe disciplinaire.</p> <p>-L'équipe pédagogique.</p> <p>-L'élève et sa famille.</p>	<p>- Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs.</p> <p>-A l'enseignant cela lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.</p>	<p>- Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs.</p> <p>-L'institution,</p> <p>- Les parents.</p>

<p>Moyen (comment ?)</p>	<p>-L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.</p>	<p>-Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé. -Un exercice nouveau -Un exercice d'application. - Recours à des critères (élaborés avec les élèves ?).</p>	<p>Attribution d'une note par rapport à des critères.</p>
<p>Rôle de l'enseignant</p>	<p>Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.</p>	<p>-L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Aide au repérage des réussites et des erreurs.</p>	<p>-Concepteur ou responsable du choix du contrôle. -Correcteur.</p>
<p>Rôle de l'élève</p>	<p>Propose des réponses, des représentations</p>	<p>- Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. - Elles ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées</p>	<p>- L'évalué a personnellement préparé l'évaluation ; et a apporté le matériel nécessaire ; - Il sait que l'évaluation est sommative.</p>
<p>Mettre une note ?</p>	<p>Ne présente pas d'intérêt. Relever le niveau d'acquisition de chaque item.</p>	<p>Non noté. Une note peut-être donnée à titre indicatif : elle ne comptera pas dans la moyenne. L'exercice peut-être réalisé à un ou plusieurs autres moments fixés et communiqués aux élèves et il pourra être noté (c'est alors une</p>	<p>Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation (voir tableau : comment ne pas rater une évaluation sommative ?)</p>

		évaluation finale ou sommative).	
--	--	-------------------------------------	--

**Tableau 2 : Les trois évaluations (diagnostique, formative et sommative)
(Bloom, 1971, p.86)**

5-4 L'évaluation certificative

L'évaluation certificative : évaluation qui consiste en une appréciation (et une sanction) publique communiquée par l'intermédiaire de documents « officiels » ou « reconnus » : diplômes, certificats, attestation d'admissibilité (Rey & al., 2003).

L'évaluation certificative provient souvent d'un traitement « sommatif » des données. En effet, elle a pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un apprenant après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, ... (De Landsheere, 1992). Ce mode d'évaluation peut s'appuyer sur des interprétations tantôt critériées, tantôt normatives.

5-5 L'évaluation interne/externe

L'évaluation *interne* (quand elle est réalisée par le formateur) / *externe* (quand elle est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation).

5-6 L'évaluation continue / spontanée

L'évaluation *continue* (la note finale reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage) / *ponctuelle* (une note obtenue à un moment donné sur un domaine particulier).

5-7 L'évaluation directe / indirecte

L'évaluation *directe* (qui évalue ce que le candidat est en train de faire, donc en interaction comme, par exemple, lors de l'entretien ou d'un travail en groupe) / *indirecte* (qui utilise un test).

5-8 L'évaluation performances / connaissances

L'évaluation *de la performance* exige la production d'un discours oral ou écrit / l'évaluation *des connaissances* : l'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue.

5-9 L'évaluation normative / critériée

L'évaluation *normative* classe les apprenants les uns par rapport aux autres / l'évaluation *critériée* évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres.

5-10 L'évaluation formatrice « auto-évaluation »

L'auto-évaluation est le processus décrit comme un ensemble d'opérations liées à la démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ordonnées dans le temps et organisées de façon à amener l'apprenant à devenir autonome dans ses apprentissages.

Il s'agit d'une évaluation « interne conduite par le sujet, de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au cours de confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui. » (Campanale 1997, p.24)

Elle « se traduit par un dialogue de soi à soi, une réflexion métacognitive. » (Allal L. & Bain, Perrenoud. 1993, p.45).

L'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action (produit, démarche, conceptions implicites sous-jacentes) ne peut être imposée. (Paquay, 1994).

« *Le processus d'auto-évaluation comporte quatre phases principales : une phase de planification, une phase de réalisation, une phase de communication des résultats une phase de décision.* » (Doyon, Juneau, 1996, p. 5).

- La phase de planification consiste à déterminer avec les élèves les objectifs d'apprentissage tentés d'obtenir au cours de la séquence, à prévoir des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Dans cette phase, l'élève est amené

à se fixer des objectifs personnels pour toute la séquence, à chercher des moyens pour atteindre ses objectifs et préparer son objet d'apprentissage pour y consigner ses résultats d'évaluation.

- La phase de réalisation consiste à réaliser les activités d'évaluation prévus, faire participer l'élève à l'évaluation des apprentissages. Dans cette phase, l'élève est amené à évaluer ses propres apprentissages à l'aide d'outils d'auto-évaluation et à conserver les résultats dans son dossier d'apprentissage.
- La phase de communication des résultats sert à préparer la communication des résultats à leurs parents sur l'état de leurs apprentissages.
- La phase de prise de décision, après la rencontre parents-élèves, les élèves prennent conscience de leur cheminement intellectuel et socio-affectif, ce qui leur permet de préciser leurs objectifs personnels pour la prochaine séquence et de vérifier leurs outils de travail, à la lumière des appréciations reçues des parents et de l'enseignant.

Voici les quatre phases du processus d'auto-évaluation ainsi que les étapes qu'elles renferment selon Doyon et Juneau, (Idem., p. 5) :

- ***La phase de planification***

- 1- Détermination des objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence.
- 2- Précision des critères d'évaluation des apprentissages.
- 3- Prévision des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- 4- Préparation des outils de consignation des résultats d'évaluation.

- ***La phase de réalisation***

- 1- Réalisation des activités d'évaluation
- 2- Auto-évaluation de l'élève et consignation des observations de l'enseignant.
- 3- Coévaluation et consignation des observations de l'enseignant.
- 4- Conservation des résultats d'évaluation.

- ***La phase de communication des résultats***

- 1- Préparation de la communication aux parents.
- 2- Organisation de la rencontre parents-enfants.

3- Réalisation de la rencontre parent-enfants.

- ***La phase de prise de décision***

1- Examen rétrospectif de la rencontre parents-enfants.

2- Prise de conscience par l'élève de son cheminement et sélection d'objectifs personnels prioritaires.

3- Sélection d'objectif collectifs à être poursuivis par la classe.

L'auto-évaluation est une évaluation progressive et continue, engageant la responsabilité de l'élève tout en favorisant son autonomie, il doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qu'il a mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation sommative.

L'évaluation formatrice est centrée sur les démarches des élèves, elle favorise l'autorégulation, car elle privilégie ce que l'élève construit par rapport à ce qu'on lui donne.

Elle présente une plus grande implication de l'apprenant car il participe, discute l'outil d'évaluation. Elle rejoint l'autoévaluation.

Les difficultés de l'évaluation sont la fidélité, la validité et la sensibilité. La fidélité de l'évaluation est très fréquemment remise en question. En effet, c'est un lieu commun de signaler que les enseignants ne formulent pas les mêmes jugements devant le même produit à évaluer. Ainsi, F. Viallet et P. Maisonneuve notent 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,

Autrement dit, qu'il fallait faire les moyennes de 468, [168, 78...] notes d'un même copie pour obtenir une note quasi indiscutable. » (80 fiches d'évaluation, 1981, p.73). Il faut ajouter que, dès que l'on veut évaluer des attitudes, par exemple,

la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore. De même, tous les évaluateurs n'utilisent pas l'échelle d'évaluation dont ils disposent de manière identique. Certains l'utilisent dans sa totalité, de 0 à 20; d'autres la restreignent, n'allant pratiquement jamais en-deçà de 5 ou au-delà de 15. L'écart-type n'est donc pas le même selon les évaluateurs: certains, en ne donnant que des notes moyennes, le restreignent d'autres, au contraire, en accordant des notes extrêmes, obtiennent un écart-type plus important.

On peut toutefois observer, avec Y. Abernot, que « *d'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare* » (Abernot, 1993, p.69).

L'autre difficulté de l'évaluation est la validité, le problème de la validité de l'évaluation est l'un des plus épineux qui soit. « *Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre.* » (Landsheere, 1992, p.324.)

Des " **variables parasites** " viennent presque toujours interférer dans les pratiques d'évaluation. Quelques unes de ces variables sont bien connues :

- Le favoritisme (ou son contraire), les élèves qui renvoient une image gratifiante au professeur sont surévalués, les autres souvent défavorisés.
- L'effet d'ancre, une copie est surévaluée lorsqu'elle est corrigée après une mauvaise note, et inversement la fatigue : au fur et à mesure des corrections, à cause de la fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées a tendance à baisser, les écarts de notes entre copies sont plus importants. Ce phénomène est particulièrement visible dans les circonstances où un enseignant doit corriger un grand nombre de copies (plus de 30).

- La stéréotypie, lorsqu'un enseignant a " établi " son jugement sur un élève, il a tendance à se conformer à ce jugement l'effet de halo : la sympathie pour un candidat, sa façon de s'habiller, de s'exprimer, l'écriture, la présentation d'une copie, etc., peuvent influencer l'évaluateur.

Les « **variables choc** » sont représentées par les éléments sur lesquels les enseignants sont intraitables, ce qu'ils souhaitent rencontrer, ou au contraire ne jamais voir, dans une production d'élèves. Ces variables peuvent donc être positives (idée développée par l'élève et qui « plaît » tout particulièrement à l'enseignant) ou négatives (si tel ou tel élément, des abréviations par exemple, apparaît dans un devoir, l'enseignant refuse de corriger ou note très sévèrement, en tout cas très en-dessous de la valeur « réelle » du travail fourni).

Les « **variables de débordement** » sont celles qui sont prises en compte dès que leur nombre dépasse un certain seuil, comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase la ponctuation, les accents, l'écriture... Si certaines peuvent constituer, parfois, des critères d'évaluation, d'autres, en revanche, sont plus difficiles à accepter comme tels. Faire entrer dans une évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire d'un élève, des paramètres comme par exemple le délai de remise d'un travail ou encore le comportement de tel élève, fausse tout particulièrement la validité de cette évaluation. Or beaucoup d'élèves en difficulté sont évalués sur des paramètres qui ne recouvrent pas toujours leurs capacités effectives, tant il est vrai qu'ils cumulent les « handicaps », cognitifs, procéduraux et comportementaux. A trop faire intervenir des variables de débordement, on se prive des moyens d'assurer les conditions de la réussite.

Enfin, une évaluation sensible doit être adaptée au produit à évaluer. Il n'est pas toujours nécessaire de noter un travail de 0 à 20. Dans certains cas, une évaluation dichotomique est suffisante : réussi / non réussi ; dans d'autres, un élargissement de l'échelle d'évaluation peut être souhaitable : 40, 50... 100. C'est d'ailleurs ce qui se passe lorsque l'échelle de 0 à 20 est subdivisée par $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$ de point : d'une échelle

à 21 degrés on passe ainsi à une échelle à 81 degrés si les notes sont calculées au quart de point !

Si tous les problèmes évoqués - et ils sont loin d'être les seuls - peuvent donner à croire que les enseignants évaluent « n'importe comment », il ne faut pas perdre de vue que la grande majorité ont le sentiment d'évaluer honnêtement le travail de leurs élèves. L'évaluation est l'une des pratiques les plus sensibles du métier d'enseignant, l'une des plus difficiles aussi. Et c'est malheureusement aussi celle pour laquelle ils sont le moins préparés. Mais, au fond, une des ambiguïtés principales de l'évaluation ne réside-t-elle pas surtout dans le fait que si on sait assez souvent ce qui est évalué, on ne sait jamais avec précision qui est évalué.

« D'une manière générale, la note comporte toujours une auto-évaluation de l'enseignant. Ainsi l'enseignant consciencieux ne peut que s'interroger sur l'adaptation de ses méthodes et du contenu de son enseignement lorsque la majorité des notes est systématiquement inférieure à la moyenne. Il ne sera pas le seul à s'interroger, car les notes sont aussi un indice de ce qui se passe dans la classe et donne lieu à une évaluation extérieure. Les parents, l'administration s'inquiéteront de notes systématiquement trop hautes ou trop basses. L'image que l'enseignant veut se donner et donner aux autres est donc une variable parasite, sans rapport avec la qualité des productions des élèves, mais qui institue la distribution normale des notes comme règle : peu de très mauvaises notes, beaucoup de moyennes et peu d'excellentes. L'enseignant qui s'en éloigne risque de se faire une réputation parfois injuste et toujours difficile à vivre. »
(Abernot, 1988, p.28)

L'analyse par objectif est appliquée à l'éducation par Rice en 1914, introduisant la mesure par les tests et par l'observation des élèves. Elle facilite le travail de l'enseignant pour élaborer des tests d'évaluation et s'intéresse aux différentes notions correspondantes au cursus de formation « *finalité, but, objectif, etc....* ».

- **Une finalité** est une affirmation du principe qui représente des valeurs morales citées dans un discours officiel et à travers lesquelles une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs.
- **Un but** est un énoncé qui définit des intentions poursuivies par un groupe ou par un individu à travers une action déterminée de formation.

Il est circonscrit à un temps et une population précise, il est opératoire et n'implique pas des valeurs, il est qualitatif et moins lointain.

- **Un objectif** est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. En pédagogie, un objectif est un énoncé normalement dérivé des finalités de l'éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux, puis en objectifs spécifiques.
 - **Objectif général** : il s'agit d'un énoncé d'intention relativement large, l'objectif général peut également être appelé objectif terminal d'intégration.
 - **Objectif intermédiaire** : énoncé d'intention plus réduit, intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques.
 - **Objectif spécifique** : énoncé d'intention relatif à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps (1 à 2 heures dans l'enseignement secondaire).
 - **Objectif opérationnel** : il résulte de la décomposition des objectifs spécifiques et reformulent ceux-ci en fonction de l'évaluation. Rendre un objectif opérationnel c'est décrire d'une manière précise et observable l'activité que l'on veut faire maîtriser par l'élève.

Il est important de clarifier la relation reliant l'évaluation aux objectifs, en rappelant d'abord, que la pédagogie par objectifs (PPO) est née dans les années 1960 aux Etats-Unis, et cela à partir des thèses behavioristes (comportementalistes). Ensuite, les travaux de Bloom (1956) l'ont fait connaître en France. La pédagogie par objectifs, à partir de « *l'analyse par objectifs, dérivée de la PPO*

et appliquée à l'éducation, a permis de clarifier l'ensemble du système éducatif, depuis les finalités attribuées à l'enseignement jusqu'à l'évaluation de celui-ci.» (Tagliante, 2005, p. 20).

Cette pédagogie par objectifs a d'ailleurs largement inspiré les textes officiels qui se réfèrent « *toujours aux principes de base de l'analyse par objectifs et définissent précisément l'ensemble des éléments [...], dans une approche systémique, où la formulation d'objectifs permet d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage, et donc l'évaluation des acquis, dans tous les domaines.»* (Idem., p. 20).

Le schéma suivant présente, l'ensemble des éléments constitutifs de l'analyse pédagogique et résume ce que nous avons déjà défini.

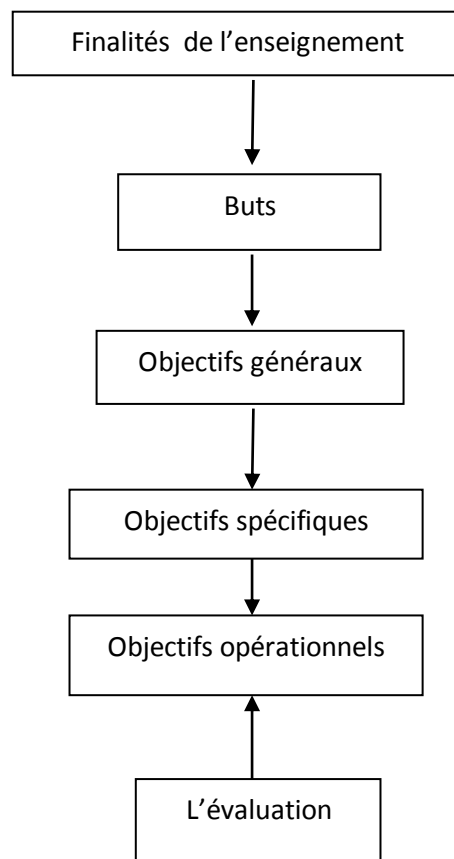


Figure 3 : Schéma constitutifs de l'analyse pédagogique (Tagliante, 2005, p.21)

Selon Tagliante (2005), pour qu'un un objectif spécifique soit évaluable, quatre principes doivent être respectés et considérés.

- 1- L'univocité : dans la formulation des objectifs, rien ne doit prêter à l'équivoque. La consigne d'activité d'évaluation doit être comprise par tous de la même façon.
- 2- Le comportement observable (performance) : l'objectif opérationnel se traduit sous forme de verbes d'action, permettant à l'enseignant d'observer le comportement de son apprenant.
- 3- Les conditions : doivent être formulées clairement.
- 4- Les critères : précis et doivent être communiqués à l'apprenant pour qu'il connaisse les conditions de l'évaluation.

L'évaluation de l'objectif appelle une précision telle, que l'enseignant-évaluateur est averti d'être vigilant, afin de contribuer efficacement à l'accompagnement de l'apprenant au cours de son long processus d'apprentissage. Ces quatre principes abordés cernent l'action de l'enseignant qui aura le privilège de rendre concrètes ses pratiques évaluatives.

Néanmoins, ce dernier devrait faire appel à son esprit inventif et créatif pour réguler, adapter ces actions en fonction de paramètres qui puissent intervenir et aux besoins exprimés par ses apprenants.

Les critères d'évaluation sont des dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lesquelles on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue critères de réussite et critères de réalisation.

- Les critères de réussite, sont les caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent pré-établi (conformité à la consigne, exactitude / complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité...).
- Les critères de réalisation, ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlant d'une analyse de la tâche.

Ces critères servent aux apprenants pour se guider dans leurs réalisations et améliorer leur action, autrement dit pour la réguler et aux enseignants pour repérer où se situent les erreurs des élèves et produire un feed-back en cours d'apprentissage. (Bonniol & Genthon, 1989, p.107-115).

Pour l'évaluation de la production écrite, *Odile et Veslin (1992)* considèrent les critères d'évaluation dans un ouvrage intitulé « *corriger des copies, évaluer pour former* » comme : « *la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite* » (Odile, Veslin, 1992, p.72).

D'après cette définition, il nous semble que les critères sont en relation étroite avec les procédures qui « *sont en effet les actions indispensables pour réaliser la tâche, constitutive de cette réalisation* » Idem., p.72, avec la tâche à réaliser. Toutefois, il convient de signaler qu'au moment de la correction de la copie de l'apprenant, ne pas « *se contenter de repérer la présence ou l'absence de telle et telle procédure.* » Idem., p. 73. Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation, *Odile et Veslin (1992)* soulignent : « *L'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis. Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :*

- *critère a : action faite et réussie*
- *critère b : action non faite*
- *critère c : action faite et non réussie* »

L'élève devra traduire ces annotations par :

- La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.
- Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.
- j'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève. (Idem., p.73).

À partir de cette citation développée par *Odile et Veslin (1992)*, nous pouvons constater que les critères d'évaluation, une fois communiqués à l'apprenant, les aident énormément à mieux cerner la tâche qui leur est confiée, tout en se référant, à chaque que cela s'avère indispensable, aux critères arrêtés par l'enseignant.

Il demeure essentiel aussi, que la communication des critères aux apprenants leur permet de mieux réussir l'accomplissement de la tâche attendue, car l'apprenant, dans ce cas précis, aura l'avantage d'éviter de s'égarer lors de sa production écrite et, par là, de passer à côté de ce qui lui est demandé.

Expliciter les critères d'évaluation aux apprenants, lors de la production de l'écrit, représente une utilité considérable mais pas une solution définitive aux problèmes qu'ils pourraient rencontrer durant la réalisation de leur tâche, au moment de la production écrite. C'est dans ce sens que Veslin et Odile (1992) affirment qu' « *il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient* ».

S'approprier les critères d'évaluation permettrait aux apprenants de s'y référer. C'est pourquoi ils sont appelés à les utiliser afin de les approprier.

Pour que les apprenants arrivent à mieux utiliser et s'approprier la liste des critères d'évaluation, l'enseignant devra l'élaborer progressivement. Car autrement, elles « *risquerait d'apparaître comme une masse très lourde d'impositions difficile à utiliser. Il vaut donc mieux faire apparaître les critères progressivement.* »

Pour démarrer le travail sur l'argumentation. On a demandé aux apprenants d'une classe de troisième dans le contexte scolaire français (1991), en cours du français, de proposer une liste de critères d'évaluation, et pour eux il s'agit de :

« - *Réfléchir à un problème, à une question*

- *Donner son avis*

- *Essayer de convaincre son lecteur*

- *Trouver des arguments*

- *Appuyer ses idées par des exemples* ». (Odile, Veslin, 1992, p.104.)

À partir de cette liste arrêtée par les apprenants, on peut constater d'emblée que beaucoup de choses reste à préciser, et que quelques éléments proposées ne figurent pas parmi les critères, à l'instar de l'énoncé : « *réfléchir à un problème, à une question* ».

Toutefois, quelques « *balisent étaient en place pour que les élèves commencent à orienter leur action, et aussi pour qu'ils découvrent la possibilité de se donner des repères : la notion de critères est en train de germer* ». Cela dans la première phase, puis vient la seconde qui a abouti à l'utilisation de la liste des critères du tableau ci-dessous :

qu'il faut faire. C'est réussi	C'est réussi si...
1- Cerner le sujet Repérer le problème posé le (les) point(s) à débattre	a) pas d'erreur sur le sens général du sujet b) pas de dérapage hors sujet c) s'il y a plusieurs points à traiter ils le sont tous
2- Déterminer son avis, sa position	a) il faut toujours s'en faire un (une) b) l'opinion peut être nuancée
2- Rechercher, apporter des idées, des arguments Prendre en compte le point de vue adverse	a) Il, en faut plusieurs b) Les arguments sont logiques, « convaincants » c) Les arguments sont expliqués clairement a) Les arguments ne vont pas tous dans le même sens b) Les arguments adverses ne sont pas caricaturés
4- Illustrer les arguments par des exemples	a) Un exemple au moins par argument b) Exemple pertinent à l'idée c) Exemple clairement situé dans - l'expérience personnelle - l'actualité - la littérature, le cinéma... d) Si possible, varier les exemples e) Pas de récit
5- Construire son développement Introduire le développement Ordonner le corps de développement Regrouper en grandes parties les arguments qui vont dans le même sens Choisir l'ordre des arguments dans une même partie Choisir l'ordre des parties	a) Construction visible matériellement b) Pas de sous-titre, de numéro a) L'introduction ne suppose pas le sujet connu b) L'introduction ne répond pas c) Elle prépare (amène) le sujet d) Elle pose le problème, la question e) Elle annonce le plan a) Un argument (+ex) = 1 paragraphe b) Plusieurs arguments (paragraphe dans une partie) c) Nombre de parties : 2 à 4 a) Ordre « logique », défendable b) Présence de mots de liaison assurant l'enchaînement a) Ordre logique, cohérent avec la conclusion à laquelle on veut aboutir b) Présence de phrases de transition
Conclure le développement 6-Rédiger son développement	a) La conclusion reprend les grandes lignes de développement b) Elle répond à la question posée c) Si possible elle élargit le débat Langue française correcte En particulier, utilisation correcte - des mots de liaison - des propositions subordonnées De la ponctuation Expression claire Si possible, écriture agréable, « convaincante »

	(variété, richesse du vocabulaire, implication personnelle...)
--	--

Tableau 3 : «Listes des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation - réflexion » Odile et Veslin pour une classe de troisième, (1991).

Les critères d'évaluation élaborés, une fois mis en exergue et définis, permettent à l'enseignant de clarifier les objectifs d'apprentissage. C'est dans ce sens que Gadeau Josette et Finet Colette (1991) soulignent : « *Définir des critères d'évaluation, c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage.* » (Finet, Gadeau, 1991, p.51.)

Les deux auteurs énumèrent les rôles que devraient jouer les critères d'évaluation pour l'apprentissage de l'écrit :

« - *Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;*

- *Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;*

- *Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas coucher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprise successives*». (Finet & Gadeau, 1991, p.51.)

L'évaluation est une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite, elle est un processus continu permettant de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques. Les besoins langagiers font partis de l'évaluation pronostic, il est important donc, de voir en quoi consiste l'analyse des besoins langagiers dans le processus évaluative.

Avant d'entamer de discuter sur les besoins langagiers, il est utile de connaître les différentes conceptions et usages de la langue française à travers les différentes situations de communication, aussi bien qu'à travers les besoins langagiers.

Le français est enseigné selon plusieurs objectifs, afin d'avoir une meilleure connaissance, d'où l'orientation des apprenants vers des formations de plus en plus spécialisées, pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Nous avons donc, jugé utile de dresser d'abord les différents objectifs de l'enseignement de la langue française, ce qui nous sera bénéfique pour notre analyse, étant donné que nous nous baserons sur ces concepts et sur leurs approches, et ensuite nous discuterons de la notion de besoin et l'identification des besoins langagiers des apprenants.

Le français sur objectif général (désormais appelé FOG) a pour objectif d'amener l'apprenant à communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne.

Le français général se caractérise par une formation à moyen ou long terme, un public large et une diversité thématique avec diverses compétences à développer. L'enseignant de FOG détient une parfaite maîtrise sur les contenus de cours, il est autonome et peut utiliser des supports déjà existants tels que: les livres et les fiches pédagogiques.

Le français de spécialité (FSP)/Langue de spécialité (LSP), apparaît à l'époque sous le nom de langue de spécialité (LSP) ou français de spécialité (FSP). Il s'agit d'une ancienne appellation utilisée par les lexicologues travaillant sur les vocabulaires. Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit les langues de spécialité comme une expression générique désignant les langues « *qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier*» (Galisson & Coste, 1976, p. 511).

Le français fonctionnel (FF) a vu le jour au cours de l'année 1974, riche en évolutions politiques et économiques. Sur le plan économique, le monde est obligé alors de gérer la crise économique due au choc pétrolier, situation qui a eu des répercussions négatives sur la diffusion du français à l'étranger. La langue de Molière fut victime d'un recul remarquable au niveau mondial qui se manifestera à travers plusieurs changements.

À partir des années quatre-vingt-dix du siècle précédent, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) commence à gagner du terrain malgré un certain essoufflement politique et didactique.

Les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères proposent des formations pour répondre à des besoins professionnels comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. A cela s'ajoute l'intérêt croissant porté à la formation linguistique des étudiants étrangers. L'appellation Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est calquée sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP) et circule plus volontiers dans les milieux didactiques que le terme « fonctionnel » qui donne lieu à plusieurs significations. Rappelons dans ce contexte les critiques de certains didacticiens préférant l'appellation de l'« *enseignement fonctionnel du français* » au «*français fonctionnel*». Le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage.

Le FOS est une branche du Français Langue Étrangère (FLE), il se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine.

Pour notre recherche nous nous baserons essentiellement sur le Français sur Objectif Spécifique (FOS), et toutes les recherches ayant développé sa conception. Cette démarche offre la possibilité aux apprenants de se doter des capacités langagières dont ils ont besoins.

6- La notion du besoin d'apprentissage

Le dictionnaire Robert définit le besoin comme : « *une exigence née de la nature ou de la vie sociale* ». Si le besoin de manger et de boire relève des exigences de la nature humaine, celui de communiquer est imposé par la vie en société.

Le besoin est donc inhérent au vivant, il est d'ordre collectif ou individuel. La motivation, elle, par contre toujours d'ordre individuel.

Dans une salle de classe, est on suppose a priori et à tort, que tous les élèves ont les mêmes besoins (ce qui justifie le même enseignement), or ils ne sont pas tous motivés de la même façon, chacun jugeant à sa manière sa propre notion de besoin. (Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE, 2002, p.18)

Le besoin permet à l'individu d'exprimer son manque dans un domaine donné afin qu'il puisse s'épanouir au sein d'un groupe. Il lui donne la possibilité d'être en interaction avec son environnement et détermine les moyens de le percevoir et le satisfaire. Cependant il est à souligner que la notion de besoin est à la fois ambiguë et insaisissable.

Stones reflète l'ambiguïté de ce concept en précisant: « *Ce terme qui ne fournit qu'une étiquette verbale alors qu'en réalité, il faut bien le reconnaître, il n'explique rien* » (Stones, 1973, p. 39).

C'est la raison pour laquelle on fait appel à d'autres termes pour l'exprimer tels que tension, manque, déséquilibre, tendance, pulsion, disposition, etc. Leur point commun consiste à mettre l'individu en relation avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but. Mais le terme «besoin» a du mal à trouver un statut bien précis par rapport aux autres termes qui lui sont liés. On cite à titre d'exemple :

Attente : « *Etat psychique de celui dont l'activité mentale est comme en suspens jusqu'à ce que se produise un événement prévu* » (Foulquié, 1971, p. 40),

Désir : « *Tendance vers un objet que l'on se représente plus ou moins nettement, mais sans le recours effectif, caractéristique du vouloir, aux moyens de l'obtenir*» (idem. p. 120).

Demande : « *désigne l'émergence à la conscience de l'éduqué d'un besoin d'apprentissage, d'un besoin d'éducation* » (Mialaret, 1979, p.150),

Intérêt : « *Lorsque j'évoque le thème des intérêts, je l'associe immédiatement à ce qui m'attire et retient mon attention plutôt qu'à mes aversions et évitements*» (Dupont et al. 1979, p. 15),

Motivation : « *Ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé*» (De Landsheere, 1979, p. 180)

Notons que le mot « *besoin* » est souvent suivi d'une indication qui détermine sa nature.

Cette indication pourrait être un adjectif : on parle de besoin alimentaire, social, personnel, spécifique, etc.

Il peut être aussi complété par un substantif : besoin d'amour, de sécurité, de livre, etc.

Enfin cette indication peut intervenir sous forme de verbe : besoin de manger, de dormir, de boire, de réussir, etc. Plusieurs théories ont essayé d'élaborer des classifications des catégories du besoin. Brémond & Geledan (1981) mettent en relief trois types de « besoins » :

- **Besoins primaires** : indispensables à la vie tels que la nourriture, l'eau, l'habillement, etc.,
- **Besoins secondaires** : nécessaires mais non indispensables à la survie : lecture, loisirs, etc.,
- **Besoins tertiaires** : ils comprennent tout ce qui est futile.

La personnalité de l'individu est fondée sur cinq types de besoins selon Maslow, (1970):

- Les besoins psychologiques,
- Les besoins de sécurité,
- Les besoins d'appartenance et d'affectation,
- Les besoins d'estime et les besoins de réalisation de soi.

Pour la didactique des langues, le terme « *besoin* » est utilisé pour souligner l'aspect utilitaire des méthodes et des matériels qui ont tendance à être fonctionnels.

Richerich (1985) souligne trois raisons qui sont à l'origine de cette utilisation au sein des milieux didactiques.

La première raison : le besoin est lié à l'idée de la « *nécessité* » qui indique son aspect indispensable dans la vie, comme la nourriture, l'oxygène, etc.

La deuxième raison : le même besoin pourrait être ressenti et perçu différemment d'après l'usage qu'en fait chaque individu, d'autant plus que la notion de besoin affirme la différence existant entre l'apprenant et ses collègues.

La troisième raison : le besoin est inséparable de l'idée de « *manque* » qu'éprouve l'individu.

Ceci est résumé par Richterich dans son ouvrage : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* :

« Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage ». (Richterich, 1985, p. 92)

7- Les classifications des besoins d'apprentissage

Richterich (1985) ramène plusieurs classifications dans le cadre des langues étrangères, pour mieux cerner la notion de besoin. Ses classifications se basent sur une série d'oppositions entre les différents besoins langagiers :

a- Besoins individuels, sociaux ou institutionnels :

Ils renvoient à ce qui manque à un individu à un moment donné pour faire usage de la langue étrangère dans ses pratiques professionnelles ou sociales,

b- Besoins subjectifs/objectifs :

Les besoins subjectifs émanent de l'apprenant lui-même alors que les besoins objectifs sont déterminés par les responsables ou les enseignants selon des critères neutres,

c- Besoins prévisibles/imprévisibles :

Il s'agit des besoins qu'on peut décrire à l'avance tant que la situation de communication est stable et invariante. Par contre, quand le déroulement de la situation de communication reste incertain et variable, les besoins sont difficiles à cerner et ne se prêtent pas à une description.

d- Besoins concrets/figurés :

Il s'agit des besoins qu'on peut observer par des moyens objectifs, cependant ils figurés restent cantonnés dans la sphère des représentations individuelles.

e- Besoins exprimés/inexprimés :

Besoins dont l'individu est conscient et qu'il peut expliciter mais les besoins inexprimés sont ceux qui échappent à l'individu et que par conséquent il n'arrive pas à formuler,

f- Besoins identifiés :

Ils peuvent être identifiés avant, pendant ou après l'enseignement/apprentissage.

Notons que d'autres classifications sont faites selon la description langagière par rapport :

- ***Aux quatre aptitudes*** : compréhension/production orales et écrites.
- ***Aux composantes situationnelles*** : lieu, moment et interlocuteur.
- ***Aux catégories linguistiques*** : phonétique, morphologique, syntaxe, pragmatique.

Ces nombreuses classifications montrent à la fois la richesse et la complexité de la notion de besoin langagier. Ces deux caractéristiques ne font que renforcer l'ambiguïté de cette notion :

« I- *La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendances et n'a de sens (et d'opérationnalité) qu'à l'intérieur de ce système : relation avec attente et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin.*

II- *Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré. C'est l'opposition, souvent mal interprétée, entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus.*

III- *Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part».*

(Richterich : 1973, repris par Lehmann, 1993, p.119)

7-1 Les composantes des besoins d'apprentissage

Les besoins d'apprentissage se divisent en trois composantes principales :

- ***La composante psychoaffective*** : La composante psychoaffective concerne ce fort sentiment d'insécurité que ressent et parfois manifeste l'apprenant face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au début de l'apprentissage, il ne cesse de se demander s'il est capable de mener à terme cet apprentissage.

Notons que ce sentiment d'insécurité est observé chez l'apprenant sous forme d'insécurité linguistique face à une langue étrangère vue comme « dominante » et dont l'apprentissage est lié également aux relations établies au cours de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant exprime son sentiment d'insécurité en se posant des questions telles

que : « *Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie en commun que constitue un cours ?* », « *Suis-je capable de supporter la sorte de régression que représente pour un adulte la situation de cours, avec cet enseignant et ses questions auxquelles je ne saurais pas toujours répondre ?* » (Lehmann, 1993, p. 135).

La composante psychoaffective est décisive au début de l'enseignement/apprentissage. L'apprenant doit vaincre ce sentiment d'insécurité grâce à sa motivation qui trouve ses origines dans la nécessité de suivre l'apprentissage en question.

Incapables de dépasser cette étape, certains apprenants finissent par abandonner leurs cours. D'où l'importance de réaffirmer le rôle de l'enseignant dans ce contexte. Il pourrait, au début de l'apprentissage, affirmer aux apprenants leur capacité de dépasser ce début « insécurisant ». Pour ce faire, nous recommandons de :

- Commencer l'enseignement par des contenus qui devraient être à la fois simples et accessibles pour tous,
- Respecter la graduation de l'enseignement,
- Éviter de poser des questions difficiles au début de l'enseignement,
- Établir des relations directes avec les apprenants dans et hors de la classe pour connaître de près leurs difficultés d'apprentissage,
- Susciter constamment la motivation des apprenants,
- Tenir compte, notamment en classe de cours intensifs (de formation) qui est souvent hétérogène, du facteur de l'âge des apprenants de leurs statuts et aussi de leurs professions.

- ***La composante langagière*** : La composante langagière des besoins d'apprentissage couvre trois domaines principaux.

D'abord, il s'agit des besoins liés à la communication en classe, qui pourrait se faire en langue maternelle mais on parle plutôt de la communication qui se déroule en langue étrangère. Une telle communication a des finalités pédagogiques ou méta-pédagogiques. Elle porte sur l'accomplissement des tâches d'apprentissage données par l'enseignant. Elle concerne également le contenu informatif des cours sans oublier l'échange d'informations ou de points de vue entre apprenants et enseignants. Soulignons que les apprenants au début de leur apprentissage ont du mal à communiquer dans la classe en langue étrangère.

C'est à l'enseignant de les familiariser à accomplir les tâches d'apprentissage à partir d'instructions simples données en langue étrangère.

Il pourrait aussi insister à chaque cours sur une consigne bien précise. Progressivement, les apprenants prendront l'habitude de retenir ces consignes en français. C'est à l'enseignant aussi de consacrer une partie de son cours à l'échange de points de vue entre lui et ses apprenants et il peut par exemple diviser sa classe en petits groupes qui vont exprimer leur opinion à propos d'un sujet donné.

Le deuxième domaine de la composante langagière porte sur la prise de conscience du fossé existant entre la communication en classe et celle des situations cibles où les apprenants se montrent généralement plus motivés. Lors de la communication en classe, l'enseignant devrait avoir recours à des textes authentiques concernant le domaine visé par l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi on l'appelle une communication stimulée, elle consiste à reproduire des scènes et des conversations de situations cibles, en classe. Il est à retenir également que le matériau langagier en classe ne peut pas être identique à celui en situation réelle, ce qui affecte l'intérêt porté par les apprenants aux cours qui manquent parfois d'authenticité. Enfin, le troisième domaine de la composante langagière porte sur l'apprentissage lui-même et les représentations dont on s'en fait en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent être spontanées et naïves. Elles jouent un double rôle : soit elles facilitent l'apprentissage si elles sont mises à jour et objectivées, soit elles le freinent si elles sont dominées par les sentiments d'insécurité.

- ***La composante socioculturelle*** : Les besoins d'apprentissage ont également une dimension socioculturelle qui a un rapport avec les éléments langagiers. Cette dimension est introduite dans l'apprentissage soit par le matériel pédagogique utilisé soit par l'enseignant. Communiquer c'est avant tout comprendre la culture de son interlocuteur. Cette idée est soulignée par Carré : « *Travailler, communiquer, créer avec d'autres implique donc que d'autres conditions réunies que la seule possession d'une langue commune. (...) La première condition consiste à faire l'effort de connaître et de comprendre, a minima, les fondements et les déterminants de la culture de l'autre (...). C'est donc un véritable travail de reconnaissance et de décodage qu'il s'agit de conduire pour sentir ce qui détermine les raisons d'être et de*

se comporter dans les échanges techniques, commerciaux ou relationnels » (Carré, 1991, p.19)

Suivre des cours intensifs ne consiste non seulement à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect socio-culturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un étudiant d'une nationalité étrangère venant poursuivre ses études en Algérie, ne maîtrisant pas suffisamment la langue française, doit comprendre les spécificités de la culture française d'autant plus que sa culture d'origine est complètement différente. C'est pourquoi, les didacticiens sont d'accord sur l'importance de souligner l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées.

Ces trois composantes doivent être prises en compte lors de l'élaboration d'un programme destiné aux apprenants. Cette importance des besoins d'apprentissage nous amène à mettre en lumière son identification.

7-2 L'identification des besoins d'apprentissage

Le terme « *identification* » est préféré par la plupart des didacticiens, dans le cadre de la didactique des langues étrangères à la place d'« *analyse* » ou de « *définition* ».

Ces didacticiens soulignent, à l'instar de Richterich et Chancerel (1985), la difficulté de définir l'objet d'un jeu d'interactions changeantes entre plusieurs facteurs différents, ils essayent par contre de : « *repérer les éléments de ce jeu pour leur attribuer une identité et pour mieux en connaître les règles de fonctionnement* » (idem., p.104). En effet, l'identification des besoins des apprenants s'avère indispensable d'autant plus qu'elle est la première étape du processus de mise en œuvre de tout programme d'apprentissage. Selon Richterich celui-ci se compose de trois opérations essentielles :

« - Identifier des besoins langagiers, c'est recueillir des informations auprès des individus, groupes et institutions concernées par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet,

- *Formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné, définir des contenus d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés*» (Richterich, 1985, p.87)

Identifier les besoins langagiers signifie donc la collecte de toutes les informations permettant aux apprenants et à l'enseignant d'interpréter ce qui est nécessaire pour concevoir et régler les interactions qui favorisent l'enseignement/apprentissage d'une langue en relation avec un environnement donné. Cette identification dépend de plusieurs éléments :

- Le temps et l'argent disponibles,
- Le but et le lieu de l'identification,
- La personnalité de celui qui identifie.

Ces trois facteurs ont une grande influence sur l'identification des besoins langagiers. Par exemple, un formateur qui se renseigne sur les besoins langagiers des apprenants en français juridique ne se trouve pas dans la même situation que celle des concepteurs de manuels qui identifient les mêmes besoins pour une maison d'édition. Si nous appliquons cet exemple aux trois facteurs mentionnés ci-dessus, nous nous attendons à avoir une identification différente des mêmes besoins. La plupart des didacticiens s'accordent sur l'impossibilité d'avoir des méthodes universelles d'identification (Richterich, 1985), car chaque situation d'apprentissage a ses propres conditions d'identification. C'est Porcher qui affirme cette vision didactique de l'identification pour laquelle il favorise le questionnement comme moyen d'identifier les besoins : « *Dans chaque cas, il faut mettre en place des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux. Pour y parvenir, on ne dispose guère de moyens plus fiables que le questionnement*» (Porcher, 1980, p.22).

Trois éléments permettent l'identification des besoins langagiers :

- Qui identifie ?

- Sur quoi porte l'identification ?
- Comment se fait-elle ?

➤ *qui identifier ?*

Plusieurs acteurs pourraient mener une identification des besoins langagiers :

- ***L'apprenant*** : il identifie ses propres besoins langagiers afin de se renseigner sur la possibilité d'un enseignement offert par une institution de formation. Cette identification l'aide d'une part à choisir les cours qui satisferont ses besoins et d'autre part à déterminer ses objectifs d'apprentissage,
 - ***Un conseiller pédagogique*** : son identification oriente les apprenants à choisir les possibilités d'enseignement/apprentissage offertes par une institution de formation,
 - ***Un enseignant*** : son identification vise à mieux connaître les besoins de ses apprenants pour adapter son enseignement à leurs besoins,
 - ***Un auteur*** : il se charge de l'identification des besoins dans le but de réaliser un manuel destiné à un public donné,
- Un ou plusieurs spécialistes*** : ils pourraient être enseignants, conseillers pédagogiques, chercheurs, administrateurs, etc. Ils peuvent identifier les besoins langagiers dans le cadre d' :
- * ***Une institution de formation*** : pour proposer et organiser des approches d'enseignement/apprentissage,
 - * ***Une institution économique*** (entreprise commerciale, industrielle, etc.) pour la formation ou le recrutement des personnels en langue étrangère,
 - * ***Une administration d'instruction publique*** pour déterminer des objectifs d'enseignement, élaborer des programmes, planifier l'enseignement des langues vivantes,
 - * ***Un organisme de statistique*** pour rassembler toutes les données sur l'utilisation et la connaissance des langues étrangères d'une population donnée.
 - * ***Une institution de recherche*** pour mettre en place des instruments d'identification et mener des analyses sur les besoins langagiers,

* **Une maison d'édition** pour étudier le marché des matériels pédagogiques dans le domaine des langues étrangères.

Cette liste indique que chaque partenaire du processus d'apprentissage/enseignement pourrait avoir ses propres raisons d'identifier les besoins langagiers. Les identifications menées par ces différents acteurs mènent à des résultats variés. Par exemple, une identification menée par un apprenant est différente de celle réalisée par un auteur d'un manuel. Ce processus d'identification des besoins joue un rôle de premier plan dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il aide les partenaires à :

« -*Mieux comprendre la nature et le fonctionnement de ces interactions*

par rapport à leurs composantes linguistique, psychologique et sociologique.

- *Proposer les objectifs, les contenus et les activités pédagogiques qui rendent ces interactions plus profitables à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.*

- *Négocier les décisions nécessaires pour que ces interactions ne soient pas profitables seulement à l'enseignement mais aussi au développement de la vie de chacun et du groupe*» (Richerich, 1985, p.119)

➤ **Sur quoi porte l'identification ?**

Il est à préciser que les informations recueillies lors de l'identification pourraient concerner des catégories bien définies et interdépendantes :

- **Les partenaires d'enseignement/apprentissage** : ils ont une participation directe ou indirecte à la formation tels qu'apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques, personnels administratifs ou au sein d'une institution économique : le personnel employant une langue étrangère,
- **L'environnement** où se déroule l'enseignement/apprentissage en prenant en considération : le lieu, le temps, les matériels pédagogiques, etc.
- **La ou les langues** qui sont l'objet de l'enseignement/ apprentissage.

Ces trois catégories sont interdépendantes puisque les personnes concernées vivent dans un environnement donné et qu'une langue n'a de présence que si elle est utilisée par des individus. La pertinence des informations joue un rôle important dans la détermination du choix de l'application des pratiques des langues étrangères.

➤ *Comment se déroule l'identification des besoins ?*

Les modalités de l'identification pourraient se réaliser grâce au recensement, à l'observation, à l'analyse, menées par une seule personne ou une équipe de chercheurs. Richterich (1985) met l'accent sur quatre modalités du recueil des informations :

- ***Des interactions verbales directes*** : les informations recueillies auprès d'une ou plusieurs personnes lors des entretiens directifs, semi-directifs, non-directifs, questionnaires oraux, textes oraux, etc.,
- ***Des interactions verbales indirectes*** : des informations rassemblées grâce à des informations orales fournies à distance ou enregistrées, des questionnaires écrits et des activités pédagogiques écrites,
- ***Des interactions non-verbales*** : les informations sont recueillies sous forme d'observation par une ou plusieurs personnes,
- ***Des informations*** sont recueillies à partir d'un document écrit, visuel ou sonore.

Remarquons que chaque catégorie a ses propres caractéristiques au niveau des personnes qui recueillent les informations et celles qui les fournissent. Certaines pratiques d'identification ne peuvent pas être changées à l'instar des paramètres psychologiques et de personnalités comme ceux d'Albou (1968) ou des grilles d'observation (Postic, 1977) et des procédures d'analyse de contenu (Gardin, 1974).

À ces pratiques standardisées, on peut ajouter des pratiques « bricolées » qui peuvent être faites sur place par un enseignant pour mieux connaître ses apprenants et pour mieux adapter son programme à leurs besoins.

Le questionnaire suivant vise d'une part à connaître le passé pédagogique des futurs apprenants, d'autre part à identifier les tâches à accomplir et les situations de communication.

*Avez-vous déjà étudié le français ?

-Oui

-Non

*Si oui, pendant combien de temps ?

*Auprès de quel type d'établissement ?

- à l'école

- au collège

- au lycée

- à l'université

- dans un institut français

- dans une Alliance française

- dans un établissement privé

- autre, précisez :

*A quelle date avez-vous arrêté d'étudier le français ?

*Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?

*Si oui, lequel ?

Profession

*Quelles sont les principales tâches que vous effectuez ?

*Quels sont vos contacts avec les chercheurs français (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ?

*Quels sont vos contacts avec vos collègues (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ?

*Quels sont vos contacts avec votre hiérarchie (nature, fréquence, langue(s) utilisée(s) ?

Rapport au français

*En dehors des contacts avec vos homologues français, utilisez-vous le français dans votre travail ? Dans quelles occasions ?

*Utilisez-vous le français en dehors du travail ? Dans quelles occasions ?

*Regardez-vous des émissions, des films en français ? Si oui, les comprenez-vous ?

*Etes-vous en contact avec des documents écrits en français ?

- Au travail : si oui, lesquels ? Les comprenez-vous ?

- Dans la vie quotidienne : si oui, lesquels ? Les comprenez-vous ?

*Quelles sont vos principales difficultés en français ?

-Lecture de documents :

- rapports

- notes

- notices, modes d'emploi

- plans, schémas

- lettres, correspondance

- fiches techniques

- autres

-Rédaction de documents :

-rapports

- notes

-notices, modes d'emploi

-plans, schémas

-lettres, correspondances

-fiches techniques

-autres

-compréhension et expression orales :

-exposés, conférences

-échanges professionnels

-comptes rendus de travaux, d'expériences

-visites guidées

-conversations téléphoniques

**Tableau 4 : Questionnaire pour déterminer les caractéristiques du public-cible
(Mangiante & Parpette, 2004, p.30-31)**

C'est en fonction de la situation d'identification que les résultats sont exploités, or la façon d'exploiter son identification est propre à chaque partenaire. Un enseignant chargé d'un cours de français juridique destiné à un groupe d'avocats s'apprêtant effectuer un stage en France, peut identifier leurs besoins à partir d'une des différentes pratiques d'identification. Il est également en mesure de mener des entretiens ou des questionnaires oraux auprès des apprenants. De même, il a la possibilité d'utiliser d'autres pratiques pour s'assurer de la pertinence de son identification et adapter son cours en fonction de leurs besoins de ses apprenants en prenant en compte le temps et le matériel pédagogique disponibles.

Porcher, quant à lui, favoriserait « *des adaptations spécifiques, modulations singulières de principes généraux* » (Porcher, 1980, p. 22) pour s'adapter aux publics cibles.

En didactique, il est préférable de dire « *enseignant-concepteur* » (Mangiante & Parpette, 2004, p.125) au lieu d'enseignant puisque celui-là est chargé de penser et de concevoir un programme spécifique selon les besoins des apprenants et les objectifs visés. Un tel statut donne à l'enseignant la souplesse nécessaire pour adopter le programme approprié à l'attention du public visé. Ceci nous amène à mettre en évidence quelques modèles d'identification des besoins dont l'objectif est de fournir des modèles hiérarchisés qui constitueront des instruments de référence afin de sélectionner les informations nécessaires.

8- Les modèles d'identification des besoins d'apprentissage

8-1 L'identification des besoins selon une approche fonctionnelle (Richterich, 1975)

Le modèle d'identification des besoins selon une approche fonctionnelle a été proposé par Richterich dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe.

Il était intitulé dans un premier temps : *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* (Richterich, 1975), il devient plus tard *Projet n° 4 langues vivantes* du Conseil de l'Europe (1981). Ce modèle suppose l'existence de deux types de besoins langagiers. D'une part les « besoins objectifs » issus de l'utilisation de la

langue dans des situations de la vie sociale et quotidienne. Ces besoins, généralement prévisibles, peuvent être soumis à l'analyse.

D'autre part, les « besoins subjectifs » qui dépendent de chaque apprenant sont par contre imprévisibles et indéfinissables. Ce modèle propose la démarche suivante pour collecter les informations nécessaires à l'identification :

- Analyse de l'utilisation orale et écrite d'une langue par la catégorie d'adultes concernés,
- Enquête auprès des personnes utilisant déjà la même langue dans le domaine de la catégorie concernée,
- Enquête auprès des personnes apprenant ou sur le point d'apprendre la langue dans le domaine de la catégorie concernée afin d'en connaître les motivations et les opinions sur leurs besoins.

Richterich propose de regrouper les informations collectées en deux catégories: les analyses de contenus d'une part et les sondages et enquêtes d'autre part. L'objectif du Conseil de l'Europe était de donner la possibilité d'apprendre des langues étrangères tout au long de leur vie à partir d'unités que l'apprenant pourrait cumuler selon ses besoins, unités qui deviennent un capital de connaissances. D'où l'appellation d'*unités capitalisables* :

« Le système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes destiné aux adultes sera donc fondé sur les besoins de l'étudiant, et sur les opérations langagières que celui-ci doit être capable d'effectuer pour tenir effectivement sa place de membre de la communauté linguistique dans les situations correspondant à ces besoins ». (Trim, 1985, p. 20)

L'importance est accordée aux besoins de l'apprenant, dans cette approche. Elle peut donc être appliquée à la situation de l'apprenant dont les besoins langagiers spécifiques sont la caractéristique de cet enseignement. Il y a aussi à noter l'expression **d'unités capitalisables**, dans ce modèle, qui renvoie au principe de rentabilité de l'apprentissage.

En effet, lorsqu'un professionnel engagé dans un domaine donné suit une formation, cet apprentissage constitue une valeur ajoutée, donc un capital qui contribuera certainement à améliorer sa situation professionnelle.

Comme il est dit plus haut, le modèle d'identification des besoins langagiers peut s'appliquer parfaitement aux situations d'enseignement/apprentissage dans le cas de notre étude.

Dans le domaine du tourisme par exemple, les besoins du public cible relèvent des deux types de besoins cités plus haut : les besoins objectifs qui peuvent être déterminés avec précision dans les programmes enseignés. Ils correspondent à l'utilisation du français dans les situations traditionnelles du domaine du tourisme : recevoir un groupe de touristes à l'aéroport, les accueillir dans un hôtel, les accompagner lors des visites des sites touristiques etc.

Les besoins subjectifs sont par contre difficiles à déterminer d'avance et dépendent de situations tout à fait imprévisibles.

Tout programme devrait réaliser cet équilibre entre ces deux types de besoins qui sont indépendants mais inséparables.

8-2 L'identification des besoins selon une approche systématique (Richterich & Chancerel, 1977)

Proposé par Richterich et Chancerel (1977), ce modèle met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, devenant ainsi l'acteur principal de toutes les interactions au sein du processus de l'enseignement/apprentissage. Ces interactions se déroulent dans un contexte déterminé par quatre facteurs : ressources, objectifs, programmes et évaluation. D'abord, l'apprenant possède des ressources qui lui permettent d'apprendre une langue étrangère. Il s'agit de son identité, sa personnalité, le temps qu'il peut consacrer à l'apprentissage et l'argent qu'il investit dans cet apprentissage. À partir de ces ressources, l'apprenant se fixe des objectifs d'apprentissage qui ne sont qu'un compromis réalisé entre l'institution de formation, l'institution d'utilisation et la société. En vue de réaliser ces objectifs, le formateur a recours à des programmes qui seront à leur tour objet d'évaluation. Deux remarques s'imposent à partir de cette approche. La première concerne la nécessité de parvenir à un compromis entre les différentes composantes de la situation d'enseignement/apprentissage.

Pour réaliser ce compromis, Richterich favorise le dialogue :

« C'est une approche axée sur le dialogue. Elle doit assurer l'harmonisation optimale, et non parfaite ou utopique, des interactions entre toutes les composantes d'un

système. L'identification des besoins joue dans une telle approche un rôle privilégié. Elle permet aux partenaires de s'informer sur la réalité de leur situation d'enseignement/apprentissage, de régler leurs relations et d'organiser les composantes du système » (Richterich, 1985, p. 106)

La deuxième remarque porte sur la fin de ce cercle vicieux de l'isomorphie des besoins, des objectifs et des contenus. Cette isomorphie a marqué plusieurs modèles qu'on a déjà mentionnés dans le premier chapitre de notre recherche (cf. chapitre 1 : *Le modèle pour une démarche fonctionnelle* de Moirand). L'intérêt d'un tel modèle pour le FOS est qu'il met l'accent sur l'importance de l'interaction entre apprenant, institution de formation, institution d'utilisation et société.

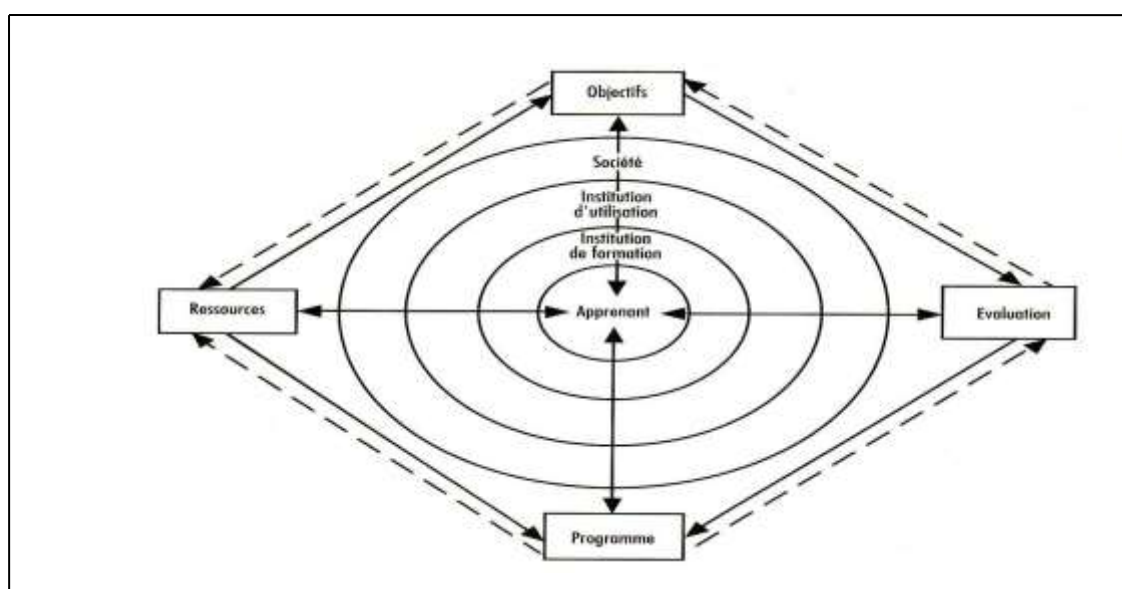


Figure 4: Modèle d'identification des besoins d'apprenants (Richterich, 1977)

Le modèle de Richterich ne se limite plus à l'identification des usages prévisibles de la langue dans des situations de communication, c'est aussi un apport important dans l'identification des besoins langagiers. Il propose d'identifier les besoins en prenant en considération toutes les autres composantes du processus d'enseignement/apprentissage.

L'identification devient alors un moyen de régler les interactions. Enfin, ce modèle met fin à l'utilisation des moyens lourds qui ne peuvent être utilisés que par des spécialistes, en proposant des pratiques qui sont à la fois accessibles et disponibles ?

basées sur le dialogue entre tous les partenaires engagés dans la situation d'enseignement /apprentissage.

8-3 Références pour l'identification des besoins

Richterich (1985) propose des références très précises pour l'analyse et l'identification des besoins, ces analyses serviront à recueillir et à traiter les informations qui pourraient influencer l'enseignement/apprentissage.

Ces références se divisent en plusieurs parties telles que le montre le tableau suivant :

Références pour recueillir et traiter des informations

A1 Ressources : apprenant

Identité :

1- Age, sexe, nationalité, état civil, professionnel...

2- Éducation : scolarité, titres, diplômes...

3- Activités extra-professionnelles ou hors de l'école : sport, loisirs, politique..

4- Personnalité : introverti/extraverti, optimiste/pessimiste, décidé/hésitant...

5- Connaissances des langues : langue maternelle, langue (s) étrangère(s), niveau de connaissances, attitudes...

Temps :

1) Quel est le temps prévu par l'institution pour l'apprentissage de la langue étrangère ? Cours intensifs, cours extensifs, nombre d'heures hebdomadaires de semaines, de mois, d'année...

2) Combien de temps consacre l'apprenant à l'apprentissage de la langue étrangère en dehors de l'institution ? Devoirs, activités en langue étrangère, vacances...

Argent :

- Est-ce que l'apprenant participe au financement de son apprentissage ?

- Prix du cours, du matériel, des déplacements...

A2 Ressources : enseignant :

Identité :

1) Age, sexe, état civil...

2) Éducation : scolarité, formation professionnelle, titre...

3) activités extra-professionnelles : loisirs, politique, sociétés...

4) Personnalité : introverti/extraverti, autoritaire/libérale, nerveux/ patient...

5) Connaissances des langues : langue maternelle, langue(s) étrangère(s), niveau de connaissance, attitude...

Temps :

1) Quel est l'horaire imposé par l'institution pour l'enseignement de la langue étrangère? Nombre d'heures hebdomadaire, de mois...

2) Est-ce que l'enseignant enseigne d'autres langues ou disciplines dans l'institution ? Langue maternelle, histoire...

3) Est-ce qu'il enseigne en dehors de l'institution ? Leçons privées, autres institutions...

4) Combien de temps consacre l'enseignant à la préparation de ses cours ? Nombre d'heures quotidiennes, hebdomadaires...

Argent :

1) Est-ce que l'enseignant dispose d'un budget autonome pour l'enseignement de la langue étrangère ? Montant, contraintes comptables...

2) Est-ce qu'il participe personnellement au financement de son enseignement ? Achat de matériel, participation à des colloques...

3) Quelles sont les sources de son salaire ? Institution, leçons privées, droits d'auteurs...

A3. Ressources : autres personnes

1) Quelles sont les autres personnes à l'intérieur de l'institution qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement/apprentissage ? Directeur, conseiller pédagogique, secrétaire...

2) Quelles sont les sources de son salaire ? Institutions, leçons privées, droits d'auteur.

A4. Ressources : institutions

Identité :

1) type d'institution : école obligatoire, université, école professionnelle, école privée..

2) Lieu : pays, grande ville, campagne.

Installation :

1) Salle de classe : mobilier, dimension...

2) Médias : laboratoire de langues, vidéo, ordinateur, moyens audio-visuels...

Matériel :

1) Est-ce que le matériel est imposé par l'institution ? Manuel, photocopiés, lectures, exercices enregistrés..

2) Est-ce que l'enseignant peut choisir le matériel ? Manuel, méthodes, matériel authentique...

3) Est-ce que l'enseignant peut produire du matériel ? Photocopiés, exercices enregistrés...

4) Est-ce que l'apprenant peut proposer du matériel ? Matériel authentique, lecture...

B1. Objets-buts : langue (domaine linguistique)

1) Phonologie : opposition, caractéristiques sonores et articulatoires...

2) Morphologie : catégories, variations des formes, déclinaisons, conjugaisons...

3) Syntaxe : fonctions, propositions, enchaînement des mots...

4) Lexique : formation des mots, richesse du vocabulaire, langue de spécialité...

5) Pragmatique : actes de parole, stratégie de négociation, interaction...

6) Textes : types de textes, règles discursives...

7) Thèmes : Centres d'intérêt, civilisation...

Ou tout autre système de catégories le matériel ou l'enseignant font référence pour décrire la langue étrangère enseignée, prononciation, grammaire, vocabulaire... règles de grammaire générative, transformationnelle...grammaire notionnelle-fonctionnelle...Il s'agit de répondre à la question suivante : avec les ressources à leur disposition, quels objets-buts, faisant référence à la langue, les partenaires cherchent-ils à réaliser pour apprendre, enseigner et utiliser la langue étrangère ?

B2. Objets-buts : enseignements/apprentissage (domaine psychopédagogique)

1) Aptitude : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites ainsi que leurs combinaisons...

2) Stratégies d'apprentissage : ensemble d'action organisées pour apprendre : mémoriser, deviner, résoudre un problème...

3) Stratégies d'enseignement : ensemble d'actions organisées pour enseigner : attirer l'attention, encourager, présenter...

4) Attitudes : vis-à-vis de la langue étrangère, de l'apprentissage, de l'enseignement, des personnes...

Ou tout autre système de références psychopédagogiques : catégories psychomotrices, cognitives, affectives.

B3) Objets-buts : utilisation (domaine sociologique)

1) Situations : repérage des composantes des situations de communication : les participants (leur nombre, rôle, statut...), le lieu, le moment, le canal (oral direct, oral médiatisé, écrit...)

2) Environnement : dans quel environnement, avec quelles interactions est ou sera utilisée la langue étrangère ? Professionnel, social, extra-professionnelle, privé, enseignement/apprentissage...

3) Motifs : pourquoi la langue étrangère est ou sera-t-elle utilisée dans tel environnement ? pour gagner plus d'argent, pour avoir plus de pouvoir, pour faire carrière, pour briller en société, pour voyager...à cause d'un déménagement, parce qu'un membre de la famille parle la langue étrangère...parce que la langue étrangère figure au programme, pour réussir un examen, pour faire plaisir à des parents...»

Tableau 5: Références d'identification des besoins (Richterich, 1985, p. 136, 137, 138)

Le tableau des références d'identification des besoins proposé par Richterich, 1985, nous offre des références qui mettent en avant les partenaires et les objets-buts de l'enseignement/apprentissage.

L'étude est claire pour les informations nécessaires à l'identification des besoins langagiers, cette identification permettra de connaître mieux les besoins d'apprenants : leur identité, le temps consacré à cet apprentissage, le matériel, et surtout l'objets-but de cet apprentissage.

Les informations recueillies aideront mieux les enseignants à cerner les lacunes de leurs apprenants, elles contribueront à mieux se rendre compte de la spécificité des publics.

Néanmoins, on pourrait reprocher aux travaux de Richterich, dans son souci d'enregistrer tous les détails de manière exhaustive, de proposer des références et des grilles d'analyse trop lourdes qui s'appuient sur :

- Le décortiquage infini des « situations langagières » et des « situations d'apprentissage »,

- L'Articulation de celles-ci avec des « opérations langagières » et des « opérations d'apprentissage »,
- La décomposition des situations en « agents, moments, lieux »,
- Décomposition des opérations en « fonction », « objets », et « moyens ».

Ceci est un extrait tiré de la rubrique «Agents» montrant ce souci de tout enregistrer. Il s'agit d'un questionnaire détaillé et d'un exemple de fiche concernant la classification socioprofessionnelle (Richterich, 1975) visant à élaborer le contenu des cours pour des catégories professionnelles :

<p>Agents</p> <p>1) Identité</p> <p>1-1 profession</p> <p>Est-ce que vous utilisez la langue X pour exercer votre profession en tant que</p> <p>1-1-1 Étudiant</p> <p>1-1-2 ouvrier/Manœuvre</p> <p>1-1-3 travailleur migrant</p> <p>1-1-4 employé/secrétaire</p> <p>1-1-5 technicien/chef</p> <p>1-1-6 cadre/directeur</p> <p>1-1-7 indépendant</p> <p>1-1-8 commerce/industrie</p> <p>1-1-9 administration publique</p> <p>1-1-10 services</p> <p>1-1-11 Branches scientifiques, techniques, libérales</p> <p>1-1-12 Agriculture</p> <p>1-2 Autres activités</p> <p>1-2-1 Est-ce que vous utilisez la langue X dans des voyages touristiques ou en vacances ? (Voyageur)</p> <p>1-2-2 Est-ce que vous utilisez la langue x pour agir dans la vie quotidienne et avoir des contacts sociaux ? (acteur)</p> <p>1-2-3 Est-ce que vous utilisez la langue X pour prendre part à des activités culturelles, telles que lire des livres, assister à des conférences, aller au théâtre, etc. ? (consommateur)</p> <p>1-2-4 Est-ce que vous utilisez la langue X pour exercer une activité secondaire, telle que faire de la politique, exercer un sport, collectionner quelque chose, etc. ? (Amateur)</p> <p>2-Nombre</p> <p>Est-ce que vous utilisez, en général, la langue X dans des groupes ou/et avec des groupes ou/et avec des personnes isolées ?</p> <p>3- Rôles</p> <p>3-1 Rôles sociaux (ch. Modèle)</p> <p>Parmi ces quelques exemples de relations entre êtres humains, choisissez les trois plus fréquentes quand vous utilisez la langue x.</p> <p>3-1-1 supérieur/subordonné (patron/ouvrier, employé ?</p> <p>3-1-2 collègue-collègue</p> <p>3-1-3 Maître/élève</p> <p>3-1-4 acheteur/vendeur (client/inconnu)</p> <p>3-1-5 inconnu/inconnu</p> <p>3-1-6 ami/ami</p> <p>3-1-7 mari/femme »</p>

Tableau 6 : Fiche de la classification socioprofessionnelle

<p>Grande Catégorie Personnel administratif et travailleurs assimilés Sous-catégorie 3-0 : chefs de groupe d'employés de bureau</p>	
Remarques	<p>Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie organisent et dirigent le travail quotidien d'employés de bureau dans un établissement public ou privé. Suivant la nature de l'établissement, ils auront un besoin différent de maîtriser les langues étrangères.</p>
Comprendre	<p>-Besoin de comprendre une langue de communication courante et de spécialité suivant la nature de l'établissement.</p>
Parler	<p>-Besoin de parler une langue de communication courante et de spécialité pour donner des instructions ou traiter des affaires.</p>
Lire	<p>- Nécessité de lire tout document écrit se rapportant aux domaines concernés en vue du contrôle des travaux exécutés par des subordonnées</p>
Ecrire	<p>- Besoin de devoir rédiger des rapports ou d'assumer la correspondance.</p>

Grande catégorie

Sous-catégorie 3-1 : Agents administratifs (administrations publique)

Remarques	<p>Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie sont chargés, sous la direction des cadres supérieurs de l'administration publique, d'appliquer les décisions politiques du gouvernement. Ils exercent leur activité. Dans les mêmes secteurs que les cadres supérieurs.</p>
Comprendre	<p>-Nécessité de comprendre une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité.</p>

Parler	-Nécessité de parler une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité.
Lire	-Nécessité de lire tout document écrit se rapportant aux activités concernées.
Ecrire	-Nécessité de rédiger des rapports et d'assumer la responsabilité d'une correspondance.
Remarques	Les travailleurs appartenant à cette sous-catégorie notent en sténographie et reproduisent en dactylographie des textes oraux ou écrits.
Comprendre	-Nécessité de comprendre une langue de communication courante et d'une certaine spécialité pour pouvoir reproduire par écrit un texte oral.
Parler	-Besoin de parler une langue de communication courante et d'une certaine spécialité.
Lire	-Nécessité de lire tout document écrit relatif aux domaines concernés.
Ecrire	-Nécessité de reproduire des textes écrits relatifs aux domaines concernés.

Tableau 7: Questionnaire détaillé sur la classification socioprofessionnelle (Richterich, 1975, p. 56 & 83)

La dimension socioprofessionnelle de l'enseignement/apprentissage est prise en considération dans les fiches proposées par Richterich, 1985, autrement dit l'utilisation de la langue X dans des situations sociales ainsi que professionnelles.

Les « Rôles sociaux » dans la première fiche, on voit bien l'intérêt accordée aux Rôles sociaux où l'accent est mis sur les interactions potentielles entre l'apprenant et son entourage, qu'il soit professionnel, social, scolaire ou familial.

Pour la didactique des langues, il y a une prise en compte indispensable de la dimension socioprofessionnelle, étant donné qu'elle permet de mettre en évidence la diversité des publics visés et de prendre conscience des particularités de la situation

d'enseignement/apprentissage, notamment de celles des apprenants et de leurs spécificités socioculturelles.

En plus de la dimension socioprofessionnelle, la fiche de Richterich met en évidence la dimension langagière comprise dans les quatre compétences langagières visées par l'apprentissage : comprendre, parler, lire et écrire.

Il est toujours utile de rappeler quelques définitions et de voir de près la compétence recherchée par les apprenants afin de s'améliorer.

« *Compétence* » est un terme qui concerne l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements qui permettent à l'individu de réaliser une activité donnée.

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, la compétence de communication est le centre d'intérêt des spécialistes de ce domaine.

La compétence communicative se divise en quatre sous-compétences :

Compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Certains didacticiens soulignent la présence d'une cinquième sous-compétence communicative. Il s'agit de *la compétence évaluative* (Cuq & Gruca, 2003) qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres productions (orales et écrites) et celles des autres : accent, particularités lexicale et syntaxique, appartenance sociale, intentions, etc. Il est important de souligner cette réciprocité positive entre les quatre compétences communicatives classiques et la compétence évaluative : plus l'apprenant maîtrise les quatre compétences, plus il développe sa compétence évaluative.

Pour Moirand (1990) la compétence de communication comprend quatre composantes essentielles :

- ***La composante linguistique*** : il s'agit des divers systèmes de langue : lexicale, syntaxe, sémantique, etc. qui permettent de réaliser une variété de messages,
- ***La composante discursive*** : elle concerne la connaissance et l'utilisation des différents types de discours,
- ***La composante référentielle*** : elle porte sur la connaissance des domaines d'expérience et de référence,
- ***La composante socioculturelle*** : Il s'agit de connaître les règles des systèmes culturels et les normes sociales régissant la communication.

Pour un bon nombre des didacticiens, à l'instar de Coste, la communication est considérée comme l'objectif prioritaire de l'apprentissage des langues étrangères. Alors, il souligne ce rapport entre la communication et l'aspect fonctionnel de l'apprentissage des langues :

« On dira que sont fonctionnels des objectifs d'apprentissage qui sont décrits comme des types de compétence de communication (...). Pour caractériser des objectifs d'apprentissage de cet ordre, on peut notamment s'efforcer de déterminer dans quelles situations de communication les apprenants seront amenés à « fonctionner » à l'aide de la langue étrangère, quelles intentions de communication ils peuvent être appelés à réaliser ou à comprendre, quels statuts et rôles eux-mêmes et leurs interlocuteurs sont susceptibles d'avoir dans les échanges visés, à propos de quels domaines de référence la communication en langue étrangère aura à s'établir » (Coste, 1978, p.84)

Ces questionnements visent à identifier les besoins des publics qui, à leur tour, facilitent la détermination des compétences à travailler au cours de la formation. Ces compétences deviennent alors les objectifs à atteindre à travers les différentes activités proposées dans cette formation.

En didactique des langues étrangères, les besoins posent les questions alors que les objectifs proposent les réponses adéquates.

Plus les besoins d'un public donné sont clairement identifiés, plus les concepteurs sont en mesure de déterminer avec précision les objectifs.

Cette vision des objectifs est dominée par l'approche communicative. Déjà en 1982, Moirand s'intéressait à mettre en relief les situations dites prioritaires où l'apprenant utilisera la langue étrangère.

Une telle approche des objectifs va de pair avec la logique de l'enseignement /apprentissage où l'apprenant, justement, a des objectifs précis à atteindre :

« L'ensemble des données recueillies lors des investigations retenues fournit d'une part une image globale de la situation d'enseignement et permet d'autre part de poser des objectifs au cours de langue, compromis entre ce que sont et ce que semblent vouloir les apprenants, les demandes et les contraintes de l'institution, ce que peuvent faire enfin les enseignants. A partir de cette description, on arrive à

savoir (très globalement) dans quelles situations les apprenants souhaitent et/ou doivent utiliser en priorité la langue étrangère: situations professionnelles, situations touristiques, situations académiques, etc. (...) Il s'agit donc d' « objectifs situationnels » (les situations de communication prioritaires dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère), objectifs qui ne sont pas encore exprimés en termes d'analyse de la communication (interactions, actes de parole, gestes, règles de cohérence, etc.)» (Moirand, 1982, p. 48)

Dans ce contexte, certains didacticiens distinguent deux types d'objectifs : l'un général, l'autre spécifique :

« - Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.

- Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences « opérationnelles » soient satisfaites :

- décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,*
- décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,*
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,*
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat. » (Hameline, 1979, p. 97)*

Van Ek (1976) met en relief trois principes fondamentaux qui sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage :

- axés sur les besoins,*
- centrés sur l'apprenant,*
- fonctionnels,*

Pour réaliser ces trois principes, Van Ek exige la réalisation de deux procédures analytiques : l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère. D'autres didacticiens optent pour des objectifs fonctionnels dont Jakobovits et Gordon (1974) qui en retiennent trois à savoir:

- 1) L'usage de conversations banales et ordinaires,
- 2) L'usage non-conventionnel de la langue,
- 3) L'usage extraordinaire et spécialisé de la langue.

Les deux auteurs expriment cette vision fonctionnelle des objectifs dans les titres des cours spécifiques. Ils ont recours au pronom interrogatif « *comment...* » à la place de l'expression habituelle « *être capable de...* » à titre d'exemple : « *comment parler le français à des étrangers* », « *comment se faire des amis en russe* » ou encore « *comment lire la littérature classique en arabe* » (idem). Les propositions de Jakobovits et Gordon sont marquées par la motivation qui joue un rôle important dans la détermination des objectifs, notamment celle de renseigner sur un projet d'enseignement/apprentissage et d'encourager à y participer en connaissance de cause. Pour mieux décrire les compétences des publics, nous proposons deux outils de référence bien reconnus : *le Niveau Seuil* et *Le Cadre européen commun de référence*.

8-4 Les compétences des apprenants selon le niveau Seuil (1990)

L'utilisation de la langue par l'apprenant selon le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues se fait par le biais de quatre domaines distinctifs personnel, éducationnel, professionnel et public.

Ces domaines pourraient bien se chevaucher dans la même situation. C'est le cas par exemple d'un enseignant qui, au cours de son travail, pratique la langue dans deux domaines en même temps : éducationnel et professionnel. Quant au domaine public, il est marqué par les interactions qu'effectue l'apprenant dans son entourage en tant que membre actif dans les milieux social, personnel, professionnel, éducationnel, etc. pour ce qui des cours intensifs, deux domaines principaux retiennent notre attention : les domaines professionnel et éducationnel.

La division des langues vivantes au Conseil de l'Europe accorde une importance particulière à l'analyse de la communication professionnelle des publics spécifiques. *Le Niveau Seuil* (1990) aborde les compétences langagières qu'un professionnel étranger doit maîtriser dans le cadre de sa communication professionnelle :

« *La communication professionnelle* :

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capable de :

- *Faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type.*
- *Se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit de travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)*
- *Lire les offres d'emploi. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation, son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points »*
- *Écrire des lettres de candidatures et avoir un entretien de recrutement*
- *Comprendre et suivre les règles d'embauche*
- *Comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonction et poser des questions à ce sujet.*
- *Comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application*
- *Signaler un accident, faire une déclaration d'assurance*
- *Bénéficier de la protection sociale*
- *Communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés.*
- *Participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)»*

(Niveau Seuil, 1990 : chapitre 2, section 1-12)

8-5 Les compétences des apprenants selon le Cadre Européen Commun de référence (2000)

Le Cadre européen commun de référence met l'accent sur trois compétences communicatives que l'apprenant d'une langue étrangère doit maîtriser. Il s'agit de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique.

- *La compétence linguistique constitue une compétence essentielle que l'apprenant doit maîtriser pour faire face à ses différentes situations de communication.*

C'est pourquoi, les enseignants accordent une grande importance à la développer à travers les différentes activités proposées dans leurs formations. La compétence linguistique regroupe six sous-compétences :

- ***La compétence lexicale***

Il s'agit de la connaissance et de la capacité d'utiliser le vocabulaire d'un domaine donné (affaires, sciences, tourisme, etc.). Cette compétence concerne des éléments lexicaux (expressions toutes faites, locutions figées, des mots isolés, etc.) et des éléments grammaticaux (articles, pronoms interrogatifs, possessifs, qualificatifs, conjonctions, etc.).

Cette compétence lexicale est mise au premier rang, voire prioritaire dans ce type d'apprentissage et tend à faire acquérir à l'apprenant des listes du lexique d'un domaine donné qu'il est censé apprendre par cœur.

Mais quelles que soient les approches, la compétence lexicale devrait permettre à l'apprenant de bien mener ses communications professionnelles en lui facilitant l'accès à la documentation dans son domaine de spécialité.

- ***La compétence grammaticale***

Elle regroupe des éléments (morphèmes, racines, mots, etc.), les catégories (nombre, genre, passé, présent, futur, concret et abstrait, etc.), les classes (conjugaisons, déclinaisons, etc.), les structures (syntaxe, propositions, mots composés et complexes, etc.), les processus (nominalisation, gradation, suppléance, etc.) et les relations (régime, accord, etc.).

L'apprenant essaye de maîtriser ces éléments grammaticaux qui, avec la compétence lexicale, l'aident à mieux contrôler la compréhension et la production des phrases lors de ses interactions professionnelles ou universitaires.

- ***La compétence sémantique***

Elle traite l'organisation du sens que l'apprenant doit maîtriser lors de ses communications.

On distingue trois types de sémantique : la sémantique lexicale (le sens des mots, la connotation, la référence, etc.), la sémantique grammaticale (le sens des catégories, des structures, des opérations et des éléments grammaticaux, etc.) et la sémantique pragmatique qui traite des relations logiques (substitution, présupposition, implication,

etc.). L'apprenant doit maîtriser cette compétence, d'autant qu'elle l'aide à comprendre non seulement les échanges oraux avec son entourage mais aussi les documents écrits dont il a besoin. Parmi ces trois types de la sémantique, c'est la sémantique lexicale qui intéresse, au moins au début de l'apprentissage, l'apprenant en général, sa priorité étant d'avoir accès rapidement à l'utilisation de la langue dans les milieux professionnels ou universitaires.

- ***La compétence phonologique***

Cette compétence porte sur la perception, la connaissance et la production des unités sonores d'une langue, ses traits phonétiques (sonorité, nasalité, etc.), la composition phonétique des mots, la prosodie de la phrase et l'intonation. Le public-étudiant, par exemple, cherche à développer cette compétence pour comprendre un cours, poser des questions, assister à un colloque, faire un exposé oral, etc. Quant au public professionnel, la compétence phonologique lui permet de participer à une réunion de travail, de discuter des contrats, d'assister à des conférences, etc. Bien maîtriser cette compétence facilite à l'apprenant l'accès au marché du travail : lors des entretiens d'embauche, cette compétence est un atout considérable pour que la candidature de l'apprenant soit retenue.

- ***La compétence orthographe***

Elle suppose la connaissance de la perception et la production des mots et des textes écrits de la langue cible. Cette compétence permet à l'apprenant de prendre des notes lors des cours, de rédiger un rapport, voire une thèse, de passer un examen, etc. Grâce à cette compétence, l'apprenant exerçant une activité professionnelle est capable de rédiger un rapport, de faire de la publicité écrite pour son entreprise, de rédiger des comptes-rendus de réunions, des lettres adressées à ses clients, etc.

- ***La compétence orthophonique***

Cette compétence suppose la capacité des apprenants à prononcer correctement à haute voix un texte écrit. Elle est liée à la fois aux compétences phonologique et orthographe. L'apprenant met en pratique cette compétence à travers sa participation aux cours, la lecture, la présentation d'un exposé oral, les interventions dans une conférence, etc.

- La compétence sociolinguistique concerne l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. Elle regroupe :

- ***Les marqueurs des relations sociales***

Ils sont différents selon la langue utilisée et la culture. Ces marqueurs sont basés sur trois facteurs à savoir : le statut des interlocuteurs, la proximité de la relation et le registre du discours. L'apprenant a recours à ces marqueurs lors des salutations d'accueil (*bonjour, bonsoir, salut, etc.*), des présentations (*enchanté, etc.*) ou au moment de prendre congé (*au revoir, à bientôt, etc.*). Il utilise des formes et des usages différents pour s'adresser à son entourage. Ces usages pourraient être formels s'il parle à un supérieur hiérarchique ou un client (*monsieur, madame, mademoiselle*), informel avec un de ses collègues (*Jean ! Ali !, etc.*)

- ***Des règles de politesse***

Les règles de politesse sont aussi différentes d'une culture à l'autre. Elles pourraient être à l'origine de malentendus interethniques vu les différentes façons d'exprimer la politesse vis-à-vis de l'autre.

Il y a deux types de politesse : l'une est positive (montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, exprimer son admiration, son affection, etc.), le deuxième type est « la politesse par défaut » (exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir, trouver des échappatoires, etc.). Notons également l'utilisation de quelques formules de politesse (*merci, s'il vous plait, etc.*).

- ***Expressions de la sagesse populaire***

L'apprenant pourrait exprimer, en cas de besoin, la sagesse populaire au cours de ses interactions avec son entourage à travers l'utilisation des expressions figées comme les proverbes, les expressions familières, les expressions idiomatiques, etc. Il doit être capable d'utiliser ces expressions dans les situations cibles.

- ***Les différences des registres***

Il s'agit de l'utilisation des variétés de langues dans des différentes situations selon les besoins de communication. On a plusieurs types de registres : formel, officiel, informel, neutre, familier ou intime. Par exemple, en s'adressant à ses associés dans une entreprise, un directeur dit « *la séance est ouverte* » pour annoncer le début d'une

réunion alors qu'il dit « *on y va ?* » pour exprimer la même chose lors d'une réunion avec ses proches collaborateurs.

- ***Dialecte et Accent***

L'apprenant devrait être capable de reconnaître les marques linguistiques d'une classe sociale donnée, d'un groupe professionnel, d'un dialecte national ou régional. Il est important que l'apprenant reconnaisse le dialecte du groupe professionnel avec lequel il est en contact. Nous pensons qu'une telle compétence exige de la part de l'apprenant un bon niveau en langue cible pour pouvoir reconnaître ces marques linguistiques.

- La compétence pragmatique concerne l'aptitude de l'apprenant à maîtriser la langue afin d'organiser, de structurer son discours, de réaliser des fonctions langagières et de segmenter ses messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. La compétence pragmatique se divise en trois sous-compétences à savoir :

- ***La compétence discursive***

Le Cadre européen commun de références met en lumière certains aspects de la compétence discursive : la souplesse, les tours de parole, le développement thématique et enfin la cohérence et la cohésion. Cette compétence exige donc la connaissance de l'organisation des phrases, la capacité de les maîtriser au niveau des informations données et des enchaînements ainsi que la capacité de structurer le discours en respectant certains principes tels que l'organisation thématique, la cohérence, l'organisation logique, le style, le registre et l'efficacité rhétorique. Cette compétence permet à l'apprenant d'effectuer ses interactions d'une façon cohérente et efficace. Par exemple, pour bien mener des négociations économiques avec des responsables français, un diplomate libanais devra organiser son discours de manière cohérente et logique en sachant comment et quand intervenir en vue de convaincre ses partenaires et les amener à conclure l'accord visé.

- ***La compétence fonctionnelle***

Cette compétence porte sur l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles. À ce stade, on distingue deux classifications des fonctions. La première concerne des micro-fonctions qui sont des catégories visant à définir l'utilisation fonctionnelle des énoncés

simples par l'apprenant lors de ses interactions. *Threshold Level* (1990) consacre une classification détaillée de ces micro-fonctions qui serviraient à :

- Donner et demander des informations,
- Exprimer et découvrir des attitudes,
- Faire faire (suggérer),
- Établir des relations sociales,
- Structurer le discours,
- Remédier à la communication.

La deuxième classification concerne les macro-fonctions qui regroupent des catégories dont l'objectif est de définir l'utilisation fonctionnelle d'un discours composé d'une suite de phrases. À titre d'exemple, nous citons : l'explication, la description, la narration, le commentaire, la démonstration, l'argumentation, etc. Dans le contexte d'un apprentissage, la compétence fonctionnelle est une compétence centrale du fait que ce type d'apprentissage se base avant tout sur la réalisation de fonctions précises. D'où l'appellation de « français fonctionnel » utilisée au cours des années soixante-dix. Cet aspect fonctionnel de l'apprentissage est lié à l'utilisation ultérieure de la langue par l'apprenant dans un contexte professionnel.

La maîtrise de ces compétences fonctionnelles constitue une condition préalable pour que les apprenants puissent réussir à réaliser plus tard des tâches professionnelles ou universitaires.

- ***La compétence de conception schématique***

Il s'agit de la capacité à utiliser des schémas qui sont des modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication. Ces schémas structurent les échanges entre l'apprenant et son entourage. Ils pourraient prendre la forme de paires (question-réponse, déclaration, accord/ désaccord, offre-refus/acceptation, etc.) et constituer des échanges doubles ou triples lors d'interactions et de transactions longues. L'apprenant a recours à ces schémas pour réussir ses interactions dans les situations cibles.

9- Les outils d'analyse des apprenants

Vu l'importance des apprenants, un bon nombre de didacticiens se sont intéressés à l'élaboration de grilles, de tableaux et à poser des paramètres.

Ces outils descriptifs ont pour but de donner au formateur les informations nécessaires concernant le public cible, informations dont il devra tenir compte lors de l'élaboration des programmes de cours.

9-1 La grille d'analyse de public d' Hutchinson et Waters (1987)

- Pourquoi les apprenants suivent-ils les cours ?*
- *Facultatif ou obligatoire*
 - *Besoins apparents ou non*
 - *Incidence sur statut professionnel, salaire, promotion*
 - *Quels bénéfices les apprenants escomptent-ils ?*
 - *Quelle est leur attitude vis-à-vis des cours à «objectifs spécifiques ».*
 - *Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?*
 - *Comment les apprenants apprennent-ils ?*
 - *Quel est leur « background » en matière d'apprentissage ?*
 - *Quelle est leur conception de l'enseignement/apprentissage ?*
 - *Quelle méthodologie les attire ?*
 - *Quelles techniques pédagogiques sont de nature à les rebuter ?*
 - *Quelles sont les ressources disponibles ?*
 - *Nombre et compétence professionnelle des enseignants.*
 - *Attitude des enseignants vis-à-vis des cours « à objectifs spécifiques ».*
 - *Attitude et connaissances des enseignants concernant le contenu (domaine, matière ou sujet).*
 - *Matériel.*
 - *Assistance.*
 - *Possibilité d'activités en dehors de la classe.*
 - *Qui sont les apprenants ?*
 - *Age, sexe, nationalité.*
 - *Que savent-ils de /dans la langue cible ?*
 - *Que savent-ils du/concernant le contenu (domaine, matière ou sujet)*
 - *Quels sont leurs centres d'intérêt ?*
 - *Quel est leur « background » socioculturel ?*
 - *A quel type d'enseignement sont-ils accoutumés ?*
 - *Quelle est leur attitude à l'égard de la langue cible et du monde où on la parle ? (monde anglophone, francophone...)*
 - *Où le cours a-t-il lieu ?*
 - *L'environnement est-il agréable, triste, bruyant, froid, etc. ?*
 - *Quand le cours a-t-il lieu ?*
 - *A quelle heure ?*
 - *Avec quelle fréquence (journalière, hebdomadaire) ?*
 - *A plein temps, à temps partiel.*
 - *Coexistant aux besoins antérieurs*

Tableau 8 : Grille d'analyse des publics (Hutchinson & Waters, 1987)

La grille d'analyse d'Hutchinson & Waters, 1987, nous montre les véritables raisons qui poussent les apprenants à suivre des cours intensifs. «*Pourquoi les apprenants suivent-ils les cours ?* », cette question ouvre la voie sur les motifs qui incitent les

apprenants à suivre cet apprentissage, sans oublier que la centration dans cette grille d'analyse est sur l'apprenant et le genre d'apprentissage qu'il recherche.

On peut dire que la motivation qui vient en tête de cette grille, concerne la position privilégiée montrant la nécessité de la prise en compte de ce facteur-clé dans l'apprentissage. Ensuite elle insiste pour s'assurer des vrais motifs des apprenants : « *Veulent-ils vraiment réaliser des progrès dans la langue cible ou déplorent-ils le temps ainsi occupé ?* », cette question permet de connaître la situation de certains apprenants se trouvent parfois obligés de suivre ce genre d'apprentissage.

Un autre point indispensable qui est l'importance accordée à la méthodologie suivie au cours de l'apprentissage. C'est le « comment apprendre » qui occupe une place importante dans cette grille d'analyse des publics qui suivent ce genre d'apprentissage tout en prenant en considération les ressources disponibles.

Il est nécessaire de souligner cette prise de conscience du temps consacré à l'apprentissage (*à quelle heure suit-on le cours, à quelle fréquence, etc.*). Cependant, le facteur-temps a un rôle considérable dans le suivi des cours, d'autant que la majorité des publics professionnels ont un temps limité à consacrer à l'apprentissage qui semble être une des difficultés auxquelles les apprenants doivent faire face.

Deux reproches peuvent être faits à cette liste des paramètres. D'abord, au niveau organisationnel, nous trouvons injustifiée cette séparation entre la rubrique des motivations (la première) et celle qui concerne les apprenants eux-mêmes (la quatrième). Or, ces deux rubriques devraient se suivre parce que toutes les deux concernent le même acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprenant. Ensuite l'absence de l'évaluation qui est, didactiquement parlant, une des étapes inévitables du processus éducatif. Par contre, la grille n'indique pas si l'évaluation est obligatoire ou facultative, si les résultats de l'évaluation ont des répercussions sur la poursuite de la formation ou encore sur la carrière professionnelle des apprenants, etc.

9-2 Le tableau d'analyse des publics de Balmet et Hanao de Legge (1992)

Bon nombre de travaux ont essayé de mieux cerner les différentes dimensions de cette diversité. C'est le cas de cette analyse élaborée par Balmet et Hanao de Legge

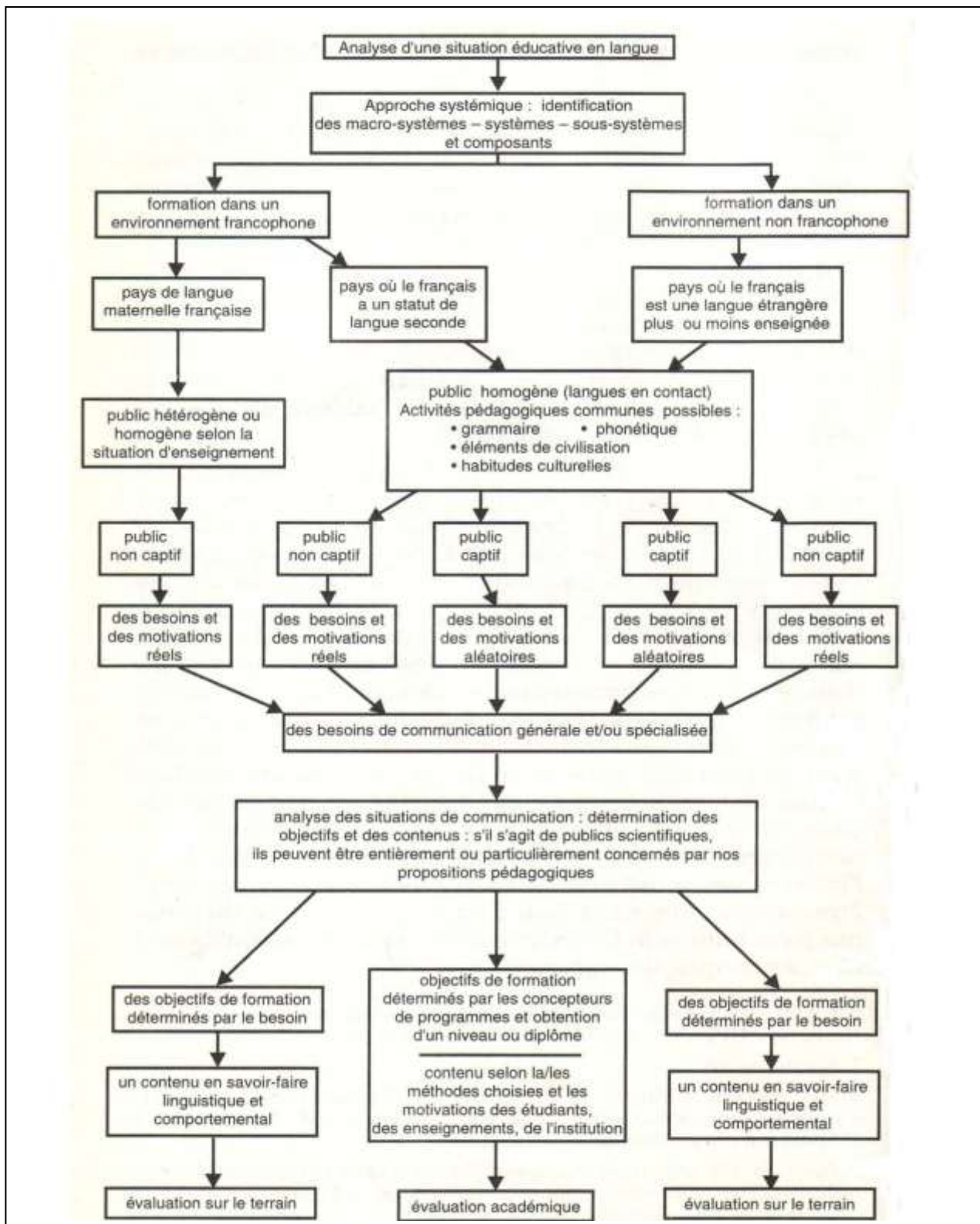


Figure 5: Description de la mise en place d'un programme de formation linguistique pour des publics ayant des besoins de communication spécialisée.
(Balmet & Hanao de Legge, 1992 , p.76)

La première remarque que nous pouvons faire en analysant ce tableau qui propose des apports qui aideront les enseignants à comprendre leur public cible, est qu'il rend compte de l'environnement où se déroule la formation. Il en distingue deux types : formation dans un environnement francophone et formation dans un environnement non francophone. En effet, l'environnement de la formation joue un rôle très important sur le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage.

Il est clair aussi qu'apprendre le français en France (environnement francophone) est plus favorable qu'un environnement non francophone. Si nous prenons l'exemple de notre pays on peut dire que l'apprentissage de la langue française dans notre pays est plus favorable qu'apprendre cette langue dans un autre pays comme par exemple, l'Egypte.

La deuxième remarque concerne l'importance accordée aux activités pédagogiques communes entre différentes spécialités à savoir : la grammaire, la phonétique, des éléments de civilisation et des habitudes culturelles.

La troisième remarque porte sur la prise en compte du rôle central joué à la fois par les besoins et les motivations dans la formation.

Il est à souligner l'importance des besoins langagiers dans ce genre d'apprentissage. Cependant, dans ce tableau, les deux auteurs mettent en relation besoin et motivation, d'où la réciprocité entre ces deux facteurs : plus l'individu a besoin d'apprendre, plus il est motivé et fait l'effort nécessaire pour satisfaire ce besoin. De plus, ce tableau distingue deux types de besoins : l'un est réel tandis que l'autre est aléatoire. La prise en compte des besoins amène les chercheurs à analyser les situations de communication selon chaque spécialité, qu'elle soit universitaire ou professionnelle. Une fois que ces situations de communication sont identifiées, le formateur ou le concepteur des programmes est en mesure de déterminer les objectifs visés qui peuvent l'être également par l'apprenant. Pour ce qui est du contenu enseigné, ce tableau en distingue deux sortes. Le premier est destiné uniquement à répondre aux besoins de l'apprenant, le deuxième constitue un compromis entre les besoins de l'apprenant, de l'enseignant et enfin de l'institution. Ce « contenu-consensus »

représente un contenu idéal d'autant plus qu'il prend en considération les besoins de tous les partenaires du processus enseignement/apprentissage. Enfin, le tableau proposé par Eurin Balmet et Henao de Legge aboutit à la dernière étape de ce parcours didactique: l'évaluation, qui pourrait se faire soit par l'apprenant lui-même soit par l'institution. La première évaluation du niveau atteint se fait sur place dans des situations réelles où l'apprenant se rend compte s'il est capable de faire face à ces situations. Pour l'évaluation académique, elle se fait sous forme d'un test écrit ou de situations de communication stimulées qui sont observées et notées par l'enseignant. Tout de même ce tableau constitue un apport considérable dans le but de mieux cerner la diversité des publics tout en tenant compte des différentes caractéristiques des publics.

9-3 L'analyse du Cadre Européen Commun de Références (2000)

Un tableau est dressé par *Le Cadre Européen commun de références (CECR)* pour l'utilisation de la langue dans les quatre domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel. Pour notre étude nous nous intéresserons uniquement aux domaines professionnel et éducationnel. Pour ces deux domaines, le *CECR* présente les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actes et textes.

C'est un tableau qui aide les enseignants à mieux connaître leurs apprenants, il est global et général, il ne détermine pas par, exemple, une spécialité donnée, il donne aux enseignants les grandes lignes afin qu'ils choisissent ce qui convient à leurs apprenants :

Domaine	professionnel	Educationnel
Lieux	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classe, cours de récréation, terrains de sport, couloirs, et. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, - syndicats.	école, et. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Evènements	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	Rentrée des classes, entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires
Actes	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation,	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires

	applications informatiques, entretien des bureaux	et travaux dirigés, travail personnel, débat et discussions
Textes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéo texte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/ bilingue)

Tableau 9 : L'utilisation de la langue dans les domaines professionnel et éducationnel (CECR, 2000, p. 43)

Le tableau élaboré par *Le Cadre Européen commun de références (CECR)* donne à l'enseignant les principaux éléments à prendre en considération lors de l'élaboration des cours. Prenons l'exemple d'un concepteur chargé d'élaborer des cours pour des médecins espagnols s'apprêtant à travailler en France.

Son objectif serait de préparer ses apprenants à maîtriser les situations de communication lors de l'exercice de leur métier.

Puisqu'ils travailleront dans des hôpitaux français où ils prendront contact avec des médecins et des patients français, ils doivent être capables d'effectuer des conversations réussies lors de l'examen d'un malade ou de discuter de l'état des patients avec leurs collègues francophones. Quant aux textes dans le domaine professionnel, les médecins espagnols doivent être en mesure de lire les différents affichages dans les hôpitaux ainsi que les références médicales sans oublier la prescription des ordonnances. Une telle description des différentes situations de communication aide le concepteur à mieux élaborer le contenu de son cours de français médical.

Conclusion du chapitre 1

Nous avons vu dans ce premier chapitre dans un premier temps, les définitions de l'évaluation et ses différentes caractéristiques, les moments, les types aussi bien que la compétence, la performance, la capacité et le comportement. Une bonne évaluation doit être le juste reflet de ce que chaque apprenant est censé avoir acquis comme connaissances et savoir-faire auparavant et qu'il peut réinvestir au moment de l'évaluation.

L'apprenant doit pouvoir faire face aux difficultés qu'il a déjà rencontrées dans les cours et seulement à celles-ci. L'évaluation nous dit beaucoup du niveau réel et de l'investissement de chaque apprenant. Elle nous interpelle aussi sur la justesse du travail réalisé en amont avec les apprenants, sur la qualité de cette évaluation et nous lance un défi : comment construire une progression, comment reconsidérer une programmation qui tiennent davantage compte du résultat ? L'évaluation est avant tout un temps de rencontre, de connexion entre l'enseignant et ses apprenants. Il les observe, prête une grande attention à leur production, puis évalue à partir de critères préalablement établis et communiqués aux apprenants.

L'évaluation peut être simple (un « oui » ou un « non » en appréciation d'une réponse orale ; un « vu » sur un cahier à côté d'un exercice). Elle peut être codée (une note par exemple) ou encore complexe, alliant par exemple une note, une appréciation et une grille de compétences.

En se mettant à l'écoute de ses apprenants, l'enseignant peut essayer de se mettre à leur place, dans les mêmes conditions d'apprentissage, de lecture des consignes, de capacité à produire. Il pourra ensuite modifier son contrôle, voire son cours, au regard des difficultés des apprenants. Toute évaluation a un sens. Elle est le résultat d'une progression dans les apprentissages. Elle est aussi un contrat passé avec les apprenants vers une autre évaluation plus prometteuse. Elle n'est pas un éternel recommencement, mais une suite logique.

Dans la suite de notre enchaînement il était indispensable pour nous d'évoquer l'un des processus d'évaluation, faisant parti de l'évaluation pronostic, les besoins langagier.

Dans un deuxième temps, nous avons essayé donc, de dresser le profil des apprenants en général, et des apprenants en quête d'apprentissage des langues étrangère, en particulier la langue française. L'importance de cette démarche caractérise la nature du public en question, public dont la particularité principale repose sur leur besoins spécifique.

Pour ce faire, la tâche de l'enseignant réside dans l'identification des besoins langagiers de ses apprenants, avoir des informations suffisantes afin de choisir la bonne méthode d'enseignement et le bon manuel adéquat. Notons aussi qu'une des caractéristiques de la didactique des langues étrangères est la centration de l'enseignement sur l'apprenant. Les approches méthodologiques et psychologiques se complètent pour que l'apprenant soit autonome lors du processus d'enseignement/apprentissage.

Par le biais de l'identification des besoins langagiers, les apprenants aussi bien que les enseignants auront la possibilité de se connaître. Ce qui signifie par la suite, être capable d'adapter une approche pédagogique convenable aux caractéristiques des publics dans le but de réaliser des objectifs d'apprentissage engagés.

À partir de ces relations nous comptons d'abord, focaliser d'avantage notre attention sur l'écrit, ensuite, sur la typologie textuelle dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2
***La production écrite et le rapport à
l'écriture***

Introduction

Le profane se précipiterait à donner en toute sérénité une définition simpliste de l'écrit. Mais il serait le premier, après avoir côtoyé quelque initié et feuillé ouvrage spécialisé, à se rendre compte de son ignorance, de son incapacité de cerner un si vaste et vieux concept. En effet, l'écrit existe partout, sous diverses formes, pratiqué à des fins multiples, jalonnant la vie des scripteurs à l'école ou dans le quotidien, ayant différentes significations en fonction des domaines et des contextes auxquels on fait référence.

Pour nous, il s'agit de la production d'écrits dans le contexte universitaire. Les textes produits sont rédigés individuellement ou collectivement, longs ou courts, de diverses formes discursives.

L'écrit est sans nul doute l'un des soubassements de la langue car, chaque jour, nous nous trouvons appelés à rédiger des documents de types variés. Ceci a incité les spécialistes à chercher des méthodes pour améliorer son enseignement.

Pour mettre en lumière le domaine de l'écriture, nous avons tenté dans ce chapitre dans un premier temps, de nous pencher sur la définition de l'écrit et de quelques concepts qui sont en relation avec ce domaine et son enseignement. Ensuite, nous soulignons les modèles de production écrite. Les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère et les stratégies d'écriture seront aussi aborder.

Dans un second temps, il sera question d'évoquer le discours argumentatif et descriptif, pour ce faire une typologie textuelle est dressée afin de toucher du doigt certains éléments l'entourant : structure d'un texte argumentatif et descriptif, les organisateurs textuels, la progression des informations, la cohérence textuelle et les formes spécifiques aux textes que nous considérons concepts clés, vers lesquels s'orientera notre réflexion.

1- Qu'est ce que la production écrite ?

1-1 Définition de la production écrite

Il est important d'aborder la notion de « l'écrit » et de savoir qu'est ce que l'écrit ? L'écrit est un vaste concept qui existe depuis longtemps et partout, sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples, traçant la vie des scripteurs à l'école ou dans le quotidien, ayant différentes significations en fonction des domaines et des contextes auxquels on fait référence.

Selon le dictionnaire, Larousse Savoir Rédiger (1997), écrire c'est, à l'aide d'un crayon, d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé :l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à qui le message est destiné.

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, nous donne la définition suivante : « *Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace figure matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* ». (Cuq, 2003, p. 78-79).

D'après Christine Barré de Miniac, l'écrit reflète la dimension affective et singulière de l'individu et lui permet d'extérioriser ses pensées et ses réflexions. Elle affirme dans ce sens que : « *L'écriture est un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière...c'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » (2000, p.19).

D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, l'écrit s'oppose à l'oral ou au parler. Aussi, l'écriture, « *est une représentation de la langue parlée au moyen des signes figures.* » (Dubois, 1994, p.165).

L'écrit doit tenir compte des aspects, social et historique, qui se manifestent grâce aux savoirs, aux représentations, aux valeurs d'investissement et d'opérations. Comme le souligne Yves Reuter, « *l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets, visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un support, dans un espace socio-institutionnel donné.* » (Yves Reuter, 1996, p.19).

Pour Josette Jolibert l'écrit « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires de garder des traces.* » (Jolibert, 1994, p.11).

Ainsi, l'écrit donne à voir un objet que produit le sujet écrivant sous forme d'une trace matérielle. Ce produit prend des formes diverses et est utilisé pour de nombreuses fins.

Écrire c'est donc pratiquer un acte social qui consiste en la production du sens en tant qu'émetteur d'un message par la mise en œuvre de savoirs, de représentations et de valeurs.

Le terme de *production* vient de bas latin *productus*, mot issu du classique *producere* qui signifie à la fois : « faire avancer » et « faire pousser, procréer, faire grandir ». (Dictionnaire Gaffiot). En didactique des langues, le terme production désigne :

- Soit « *le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou figures d'une langues* »,
- Soit « *le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours* ». (Robert, 2002, p.62).

Le terme de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes.

Sophie Moirand (1979), dans *Situations d'écrit*, définit la production écrite comme un processus où un scripteur écrit à ses lecteurs dans un moment précis. L'écriture a une raison et un objectif spécifiques.

Pour G. Vigner, l'écriture est le résultat de l'analyse de communication, de l'application de règles, de l'organisation et du contrôle du processus de développement interne du texte.

Deschênes (1988) avance que « tracer des lettres, des mots et des phrases, pour former des messages et transmettre la pensée, donne comme résultat l'écriture. Cet exercice demande un travail intellectuel qui implique une élaboration structurée de l'information. Cette information est à la fois issue de l'interaction qui peut exister entre la situation d'interlocution et le scripteur » (p. 89).

Dans ce même ouvrage, Deschênes précise aussi que l'activité de production de textes peut être envisagée sous plusieurs angles:

Sur le plan descriptif, écrire un texte est une activité *cognitivo-motrice* relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise, à l'aide d'une forme particulièrement du langage.

Selon une perspective fonctionnelle, écrire constitue une forme de communication, un moyen de révéler à soi et aux autres sa perception et sa compréhension des choses; c'est donc un mode d'action et de transaction sociale qui permet, à travers le temps et l'espace, de satisfaire des besoins sociaux. Cette activité est aussi considérée comme une forme d'apprentissage, un moyen d'acquérir de nouvelles informations et de les intégrer, une façon de répondre à ses besoins cognitifs d'acquisition et d'ajustement de ses connaissances ou un outil pour passer du concret au formel, de la réalité à la logique.

Dans la perspective cognitive, l'activité de production d'un texte écrit peut être définie comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est l'énoncé d'un message dans un discours écrit. Deschênes conclut ainsi que l'activité d'écriture est conçue comme le traitement d'informations externes ou internes au scripteur par différents processus mentaux successifs ou concomitants.

J.-G. Milot (1987), dit que savoir écrire devrait être un comportement particulier qu'on attend de la part d'un scripteur ayant appris à écrire. Il définit ce comportement comme la capacité de formuler un message tout en écrivant correctement par

automatisme des centaines de mots, et en s'arrêtant instantanément à d'autres pour en vérifier l'orthographe et, au besoin, apporter les corrections nécessaires à l'aide de connaissances acquises ou à l'aide d'un instrument d'information.

À travers ces définitions, nous admettons qu'écrire en langue étrangère est une façon de communiquer, d'exprimer une pensée sous forme d'un langage écrit en langue étrangère en respectant les normes socioculturelles et linguistiques, de s'adresser à un ou des lecteurs éventuels dans le but de lui (leur) transmettre un message sous forme d'un type de texte ou un genre de texte appropriés dans un moment et un lieu déterminés.

1-2 L'Oral et l'écrit

Ecrire est une activité complexe faisant appel à des compétences multiples qui interagissent (nombreuses sont celles qui sont communes à la lecture et à l'écriture).

L'activité d'écriture appelle une double tâche d'invention et d'encodage (transcription figure et orthofigure).

L'oral et l'écrit s'inscrivent dans une perspective de communication utilisant le langage.

L'oralité a précédé l'écrit, c'est donc d'abord grâce à l'oral que la compétence rédactionnelle doit être travaillée.

Par l'oral, l'élève va pouvoir se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire (écoute d'histoires lues par l'adulte), il va prendre appui sur l'oral pour ordonner ses connaissances et s'entraîner à parler comme dans les livres par imitation de l'adulte.

Il y a donc interaction : les compétences de la langue orale progressent grâce à l'écrit (c'est l'entrée dans l'écrit qui permet la découverte du phonème) et celui-ci se nourrit des compétences langagières : précision et richesse du vocabulaire, de la syntaxe, conscience des enjeux de la communication, du rapport à la langue et de ses usages.

Notons aussi que tout apprentissage s'appuie sur un savoir antérieur et si l'entrée dans l'écrit se fonde sur les connaissances de la langue, il y a une différence fondamentale entre ces deux manifestations de la langue.

- **L'oral** : se déroule dans le temps et il s'agit de communication directe: face à face des deux interlocuteurs qui permet que des informations passent par le langage non-verbal (intonation, mimiques...).
- **L'écrit** : se déroule dans l'espace de la page, il s'agit d'une communication différée (dialogue à distance avec un lecteur imaginé), le scripteur doit se mettre à la place de son destinataire. L'enfant doit entrer dans une « double abstraction » (Vygotsky) du langage car il est privé de son interlocuteur et de la réalité sonore de la langue.

Il faut compenser la perte des informations non-verbales par une utilisation plus précise, plus riche, plus complexe de la langue.

1-3 Relations entre lecture et écriture

Les relations entre lecture et écriture sont à distinguer entre deux approches :

Les tenants de la primauté chronologique de la lecture (apprendre à écrire est possible quand l'apprenant sait déjà lire). Cette conception s'appuie sur des traditions non - questionnées souvent alliées à des conceptions transmissives du savoir - lire qui font une grande place à l'analyse des relations phono - figures et à la combinatoire.

On a aussi des approches différentes : les tenants d'une conception plus mêlée des apprentissages : les essais d'écriture de l'apprenant étant pour lui une manière d'apprendre à lire. C'est une conception qui tient davantage compte d'enquêtes récentes et d'hypothèses concernant les rythmes particuliers, les différentes formes du fonctionnement cognitif. Une plus grande importance est donnée à la participation active du sujet apprenant (Ferreiro, Jaffré).

Les liens entre lecture et écriture sont, cependant, multiples :

- lecture et écriture relèvent toutes deux de la communication différée
- écrire signifie être lecteur de soi- même
- la maîtrise du code alphabétique est indispensable.
- une interaction constante.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture conjointement, présente un avantage considérable qui est de clarifier l'écrit : l'apprenant fait l'expérience de l'écriture et de ses conditions de production, il pourra envisager plus facilement ces mêmes critères en

position de lecteur. (d'où vient le texte ? quand a-t-il été écrit ? par qui ? pour qui ? pourquoi ?)

Cela favorise la compréhension de la nature de l'écrit :

- l'écrit correspond à l'oral
- c'est une représentation de la langue parlée
- on travaille sur son codage (même si c'est incomplet).

C'est une conception qui tient compte des acquis sur le fonctionnement cognitif des apprenants.

L'apprenant est placé dans une situation cognitive d'apprentissage : il est amené à analyser l'oral qu'il cherche à transcrire et l'acquisition du code s'en trouve facilitée.

Il n'y a plus de risque de confusion entre décoder et lire puisque la correspondance grapho - phonétique est travaillée en situation d'écriture.

Cela permet de s'interroger sur le fonctionnement des textes car cela confronte l'apprenant à des choix auxquels il sera ensuite plus facilement attentif dans ses lectures parce qu'il en aura éprouvé personnellement la nécessité (structure, mise en page, temps verbal, personne d'énonciation, ...)

Il s'agit d'écrire pour lire ou pour mieux lire. L'écriture favorise la lecture en lui donnant un nouveau statut qui consiste à nourrir l'écriture personnelle. On lit pour écrire ou pour mieux écrire.

Mais, selon Fijalkow, il peut y avoir danger à travailler trop exclusivement et prioritairement l'écriture : on risque de s'enfermer dans un code inventé trop personnel. Cela entraîne des difficultés à rencontrer le code orthofigure normé.

Il est nécessaire de proposer ces deux apprentissages conjointement :

- la lecture fournit des supports riches, authentiques et normés
- l'écriture est un moyen d'analyse de la langue écrite que les textes proposent.

1-4 Écrit- Écriture

Depuis une quinzaine d'années, l'intérêt des chercheurs, puis celui des textes officiels s'est déplacé des produits écrits à la production écrite qui posera le problème de la relation entre écriture et pensée.

Une tradition ancienne définit l'écriture comme l'habillage formel d'une pensée déjà arrêtée, d'un langage intérieur que l'on veut communiquer, pour cela il faut travailler la technique de la langue, la rhétorique, pour la plaquer sur un fond personnel.

D'autre part, « texte » signifie « tissu ». L'écriture est l'activité par laquelle se tisse le sens : « Ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir ».

L'écriture qui exige un effort d'énonciation favorise la clarification de la pensée, la mise à distance des savoirs ou des émotions, elle fait exister le texte au fur et à mesure de sa réalisation.

Au concept de l'écrivain, « être inspiré » s'oppose le concept de l'écriture considérée comme « travail ».

La vulgarisation de la représentation de l'écriture comme produit d'un travail conduit dans la durée. Dans cette perspective, entrer dans l'écrit :

- ce n'est pas seulement s'approprier un code mais savoir respecter sa correction.
- ce n'est pas seulement participer à la célébration des grandes œuvres héritées et reconnues
- c'est s'exercer à l'écriture évaluative (analyse critique)
- c'est également s'appuyer sur l'écrit comme outil pour appréhender de nouvelles expériences, pour les mémoriser et les interpréter,
 - c'est explorer l'opacité du langage en décrochant de la communication vers l'analyse ou en découvrant la créativité et l'invention.

Il y a des implications de cette représentation de l'écriture pour l'enseignement ; il faut prendre en compte ce qui entoure l'écrit produit, la difficulté et la lenteur de sa production, l'importance des situations didactiques, leur rapport au travail en projet, à la présence symbolique du destinataire et enfin aux réalisations effectives des élèves.

En outre, l'enseignant doit constamment s'interroger sur sa pratique :

- comment les activités de la classe sont-elles induites ?
- comment sont anticipées, fragmentées, hiérarchisées les difficultés que tel ou tel élève aura probablement à affronter ?
- comment l'accompagner vers l'actualisation la plus complète de ses potentialités du moment ?

2- La production écrite en langue étrangère

2-1 La place de la production écrite dans les méthodologies de l'enseignement du FLE

2-1-1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Née à la fin du XVIème siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 4-5)

Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

Ces exercices ne créent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

La méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires » (idem., p. 5).

2-1-2 La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers les années 1900 en opposition « à l'exercice "indirecte" qu'est la traduction » (Watt, 2002, p.3) de la méthodologie traditionnelle. Considérée selon Puren (1998, p.43) comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* » du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique, orale, en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer.

Mais dans cet objectif, « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* » (Cuq, 2003, p. 237) et « *Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.* » (Germain, 1993, p.127).

Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « *comme un système autonome de communication* » (ibid.) mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée...). Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « oral scripturé ».

2-1-3 La méthodologie audio-orale (M.A.O)

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique.

C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 5). Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque tels les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue « *dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées.* » (Hirschsprung, 2005, p. 31)

Son objectif général étant la communication en langue cible, « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.* » (Germain, 1993, p.142).

Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture (Cornaire & Raymond, 1999, p. 5-6) sont en petit nombre ; elles « *se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution* » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ; ou bien se limitent « *à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.* ».

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

2-1-4 La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (S.G.A.V)

Elaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours.

Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage* ». (Cornaire, 1998, p.18).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication.

Ainsi, dans la méthodologie SGAV aussi, l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 8).

L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne son statut mérité.

2-1-5 L'approche communicative

La méthodologie communicative, nommée le plus souvent approche communicative, s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV.

Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* » (Bérard, 1991, p. 31). Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens, longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur.

L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

« *Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.).* » (Germain, 1993, p. 204).

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c'est-à-dire que « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de*

communication des apprenants... » (Cornaire & Raymond, 1999 , p. 11). Ainsi, c'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, elle prend « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.* » (Idem., p.12).

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication. Outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) voient jour et il n'est plus question de production limitée au niveau de la phrase mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faudrait préciser que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq, 2003, p. 248).

Ainsi, dans ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoirs à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral et l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

De nos jours, dans les salles de classe où règne un enseignement à visée communicative basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a regagné de son importance et les recherches la concernant ont pris un nouvel essor. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un.

Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

Cependant, malgré cela, malgré les conséquences positives de l'approche communicative, tout n'est pas résolu : « *Les retombées [de ces changement] dans le matériel pédagogiques restent mineures* » (Cuq, 2003, p.178) et donc il émane

toujours des difficultés lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de langue.

2-1-6 L'approche actionnelle

2-1-6-1 La perspective actionnelle dans le CECRL

Le **CECRL** (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe. Il vise à fournir une base commune à l'apprentissage des langues en Europe. Il propose plusieurs axes de réflexion commune dont quatre innovations:

- l'échelle de compétences langagières globale : les six niveaux communs de référence (A1→ C2),
- les cinq activités langagières reposant sur réception, production, interaction et médiation : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite.
- les composantes de la compétence communicative : linguistique (elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), sociolinguistique (proche du socioculturel : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents) et pragmatique (choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).
- la perspective actionnelle et la notion de tâches.

Intéressons-nous plus particulièrement à l'approche actionnelle, la grande innovation mise en place par le Conseil de l'Europe.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences

dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, chap. 2.1, p. 15)

Pour le Conseil de l'Europe, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification.

Le CECRL insiste sur « *l'agir avec les autres* », qui se traduit par des coactions orientées par une finalité collective. Il s'agit ici d'une finalité réelle et non simulée que les élèves doivent porter ensemble. Les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange et avoir un sens parfaitement clair. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de motivation chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret.

L'agir se place dans le temps, l'espace et le rapport à autrui. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre, l'ennemi principal étant la passivité des élèves.

Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

Le CECRL, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat. La tâche est donc comprise dans l'action, mais elle est aussi un ensemble d'actions finalisées.

Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale. Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication.

La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Au sein de ces tâches se mêlent les différentes facettes de la langue développées par l'action :

- Les compétences linguistiques acquises désormais par l'action. C'est-à-dire que l'on ne retrouve plus de « leçons » grammaticales spécifiques, mais des règles lexicales

appries désormais dans le « bain de langue ». Les élèves sont invités à adopter une réflexion métalinguistique, à réfléchir sur la langue et donc à en tirer, par tâtonnement, quelques règles simples.

- Les compétences générales liées au savoir-être en situation qui s'acquiert également dans l'action puisqu'il s'agit par exemple de maîtriser une gestuelle appropriée ;

- Les compétences sociolinguistiques qui s'accordent souvent au volet culturel de l'apprentissage de la langue vivante étrangère.

- Les compétences pragmatiques qui correspondent au travail cognitif implicite.

Ces compétences emploient un code oral, écrit ou kinesthésique qui se crée dans la pratique de l'apprenant.

Bien que le CECRL soit à l'origine de l'harmonisation Européenne dans la pratique d'une approche actionnelle, il n'a pas lui-même créé ce type de perspective.

À la fin du XIXème siècle, Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » soit apprendre par l'action. Il crée une école laboratoire loin de l'autorité habituelle où le maître est un guide et où l'élève apprend en agissant. Cette pédagogie contient les fondements de la future approche actionnelle. Selon lui, le projet permettrait d'apprendre à anticiper l'acte, ce qui est utile aux élèves tant à l'école que dans leur vie personnelle.

Piaget, en 1923, développe le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances du sujet sont construites, c'est-à-dire que l'apprentissage est axé autour d'un sujet actif, qui construit lui-même ses nouveaux concepts. Célestin Freinet, dès 1924, est un précurseur des pédagogies actives, qui remet l'école au contact de la réalité : le savoir vient de l'intelligence sociale, autrement dit la coaction.

Sa pédagogie active passe par la construction d'un journal. La classe est ainsi organisée en coopération et les connaissances des enfants s'élaborent grâce au projet d'action du journal.

3- Les théories d'apprentissage

3-1 Les méthodes d'enseignement direct, transmissif

Cette forme classique d'enseignement, nous l'avons tous connue, et nous la pratiquons ou nous la pratiquerons tous à un moment donné de notre carrière. L'enseignant fait un cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de la classe. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant (faire cours) que s'organise la classe.

Lointain héritier de la scolastique, ce modèle transmissif a une histoire institutionnelle : d'abord en vigueur au sein des universités, il apparaît au début du siècle dans les lycées puis se répandra dans les collèges.

C'est davantage un modèle d'enseignement qu'un enseignement-apprentissage car les activités proposées sont satellisées autour de « faire cours ».

Centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant effectue un double travail :

- chez lui, de **transposition didactique** pour rendre le savoir savant enseignable, de **mise en progression** en fonction des programmes ;
- en classe, de **transmission** quand il fait cours :
- dire les choses clairement,
- commencer par le début, exposer les choses de manière progressive,
- organiser un parcours d'acquisitions.

L'enseignant est celui qui sait, est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances ; les élèves, ceux qui ne savent pas, sont en position de récepteurs ; les problèmes posés sont d'abord des problèmes de distorsion dans la réception et la compréhension des informations transmises aux élèves (inattention, étourderie, manque de réflexion, ...).

Le schéma de remplissage sera donc :

- l'enseignant qui déverse les connaissances ;
- l'élève qui est le contenant ;
- la connaissance : le contenu avec lequel on le remplit ;
- apprendre : mémoriser intelligemment ;

[cf. les lointaines critiques de Rabelais et de Montaigne sur le vase qu'on remplit, sur le fait que savoir par cœur n'est pas savoir, etc.]

Pour être efficace, ce modèle requiert des élèves :

- attentifs, qui écoutent ;
- relativement motivés ;
- déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire ;
- qui ont les pré-requis nécessaires pour capter le discours de l'enseignant ;
- qui ont un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant, pour que le message puisse passer par émission-réception ;
- qui ont une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation ;
- qui travaillent régulièrement.

- **Remarques sur ce modèle d'apprentissage**

- Tous reçoivent le même contenu au même rythme ;
- les choses avancent au rythme imposé par l'enseignant ;
- les rythmes d'apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte ;
- il permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent comprendre et assimiler ;

- il induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, le développement de son esprit critique, surtout si l'élève (malentendu possible) écoute l'enseignant sans vraiment écouter le cours.

- **Modèle transmissif et textes actuels sur l'éducation et l'enseignement**

- transmettre des connaissances et faire acquérir des méthodes de travail ;
- leur permettre d'apprendre à apprendre ;
- favoriser l'autonomie dans le travail scolaire ;
- prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- identifier, analyser et prendre en compte les difficultés des élèves ;
- apporter une aide au travail personnel des élèves,
- favoriser les situations interactives d'enseignement – apprentissage ;
- varier démarches et situations d'apprentissage selon les objectifs fixés et la diversité des élèves.

On le voit, de telles exigences ont du mal à être réellement prises en compte par la démarche transmissive classique.

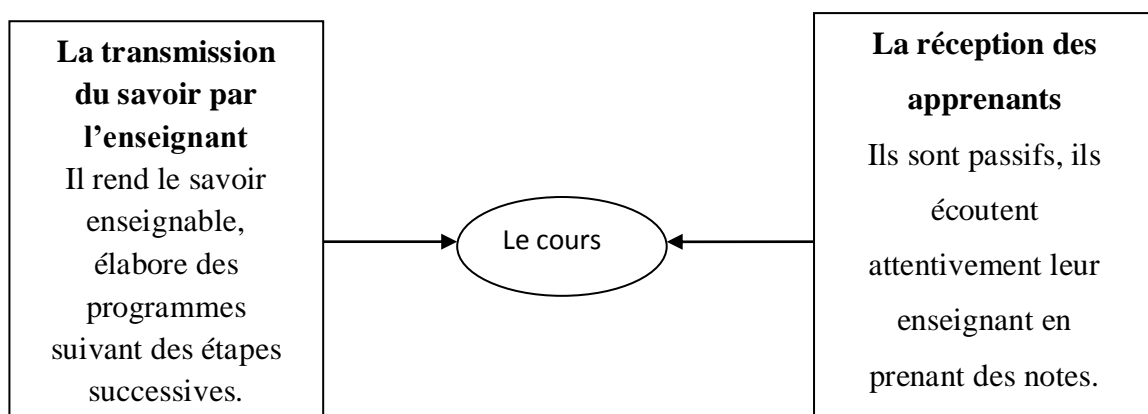


Figure 6 : Déroulement d'un cours de l'approche ou modèle transmissif.

3-2 L'approche Behavioriste

3-2-1 L'origine de l'approche

Le behaviorisme se définit comme l'«*étude objective du comportement, refusant l'introspection, ramenant les conduites à une chaîne de simulations et réponses*» (Hotyat et al, 1973, p.42). Créé par l'américain Waston (1913), le terme *Behavior*, signifiant le comportement, est au centre de l'intérêt des psychologues dès le début du siècle précédent, il permet de donner à la psychologie un statut de sciences exactes à l'instar de la physique, de la chimie et de la biologie et a fortement influencé l'histoire des recherches en psychologie en tant que courant dominant au cours de la première moitié du 20ème siècle. Les recherches behavioristes exercent encore une forte influence dans les pays anglo-saxons notamment aux États-Unis. Ce courant est connu avant tout par son fameux schéma issu des travaux du médecin et physiologiste russe Pavlov (1849-1963), schéma qui détermine, selon les behavioristes, le comportement de chaque individu : *stimulus réponses*.

Dans le cadre du behaviorisme, Skinner (1904-1990), une des figures de proue de ce courant, met l'accent sur le comportement extérieur, observable et mesurable de l'individu dans son interaction avec son milieu environnant. Grâce à son premier livre *The Behavior of Organisms* (1938), Skinner donne naissance au conditionnement opérant. Selon le conditionnement classique, un stimulus entraîne une réponse tandis que dans le conditionnement opérant, on peut favoriser certaines réponses au moyen du renforcement. Ses recherches sur les animaux ont montré la possibilité d'étudier des comportements complexes comme le langage et la résolution des problèmes.

L'apprentissage behavioriste se distingue par trois points essentiels à savoir :

- 1) Apprendre, c'est devenir capable de donner une réponse adéquate dans une situation spécifiée,
- 2) Préciser les mécanismes psychologiques avec la répétition de l'association stimulus réponse,
- 3) Proposer une méthode d'enseignement/apprentissage basé sur les étapes suivantes :

déterminer les objectifs d'apprentissage à atteindre, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs pour les bonnes réponses et d'autres négatifs en vue de corriger les erreurs.

Selon les behavioristes, les structures mentales sont considérées comme une boîte noire à laquelle on ne peut pas accéder. Les recherches behavioristes s'intéressent alors aux comportements observables reflétant ces structures mentales. L'enseignement behavioriste s'attache ainsi à définir les connaissances à acquérir en termes de comportements observables et non en termes « mentalistes » tels que l'esprit d'analyse, la compréhension et la synthèse pour parvenir à un système d'éducation sans erreur.

L'enseignant behavioriste détermine les objectifs à atteindre en suivant la méthode suivante : l'apprenant doit être capable de + « verbe d'action » de type « nommer, distinguer, classer, reconnaître, etc. » et non pas des verbes dits « mentalistes » tels que savoir, réfléchir, comprendre, etc ; il doit fournir à ses apprenants des situations stimulantes, des renforcements adaptés et des rétroactions correctrices sous forme d'évaluation formative. Celle-ci vise à élaborer un programme d'entraînement qui aiderait tous les apprenants à atteindre les objectifs visés. Pour mieux comprendre l'apprentissage behavioriste, nous proposons la figure suivante :

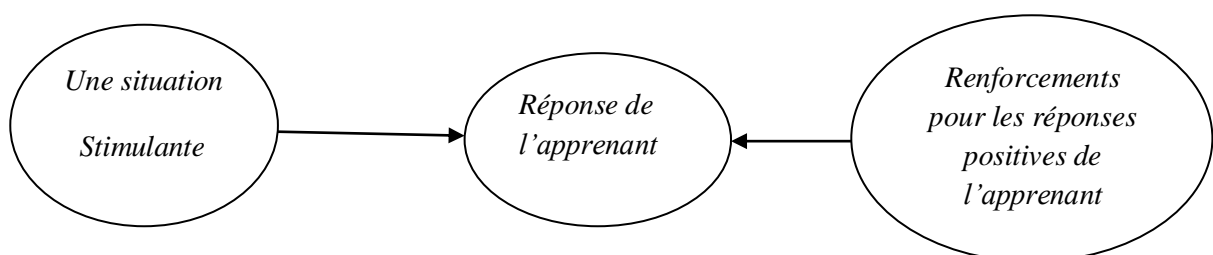


Figure 7: Le déroulement de l'apprentissage behavioriste

Selon les behavioristes, comme Rivers (1964), l'apprentissage d'une langue repose sur un processus mécanique de formation d'habitudes. La behavioriste américaine pense que ce processus mécanique permet de développer des habiletés motrices chez les apprenants d'une langue. Dans ce contexte, les exercices structuraux sont la technique behavioriste la plus utilisée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Une fois que la réponse de l'apprenant est renforcée, ce renforcement processus mécanique de

formation d'habitudes. La behavioriste américaine pense que ce processus mécanique se répercute sur d'autres stimulus similaires.

D'après Rivers, dans un cours de langue, le renforcement vient de l'appréciation de l'enseignant qui peut approuver ou désapprouver la production de l'élève. Soulignons la présence d'autres applications du courant behavioriste dans l'enseignement des langues étrangères. Certains didacticiens à l'instar de Gaonac'h (1991) distinguent deux applications pédagogiques d'inspiration behavioriste :

- **L'enseignement programmé**

L'enseignement programmé consiste, sans entrer dans les détails, à découper la matière enseignée en très petites étapes visant à inciter les élèves à donner des réponses correctes.

Selon Gaonac'h, les étapes de l'enseignement programmé se déroulent ainsi :

« Chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir; cette vérification immédiate correspond au principe du renforcement. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève » (Gaonac'h, 1991, p. 21-22)

De son côté, Lane (1965) opte pour une description très minutieuse de la langue avant l'élaboration d'un programme d'enseignement. Il s'agit, en fait, de sélectionner les principaux items qui pourront permettre d'atteindre les compétences linguistiques visées. Ces items peuvent être phonologiques, lexicaux et grammaticaux ainsi qu'interculturels.

- **La méthode audio-orale**

La méthode audio-orale constitue une des applications des théories behavioristes dans l'enseignement/apprentissage des langues. Elle s'est inspirée de l'expérience didactique de l'armée américaine qui voulait former ses soldats à comprendre et à parler des langues étrangères pendant la Seconde Guerre mondiale. Les techniques essentielles de cette méthode sont : présentation orale de dialogues, exercices intensifs,

élimination de la grammaire, acquisition des structures, etc. Nous nous contentons de souligner ses principaux principes (Gaonac'h, 1991) à savoir:

- Le langage est un « comportement » ; d'où l'importance d'inciter les élèves à pratiquer le langage,
- La prédominance de l'aspect oral dans l'apprentissage,
- La méthode doit aider les apprenants à produire des comportements de langage les plus proches des situations réelles,
- L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes,
- Les mécanismes d'acquisition sont efficaces s'ils aident les apprenants à produire des réponses exactes,
- Apprendre une langue n'est pas un savoir déclaratif mais apprendre plutôt à faire quelque chose.

Notons que le dernier principe behavioriste de la méthode audio-orale trouve un écho dans la méthodologie du FOS qui vise à faire acquérir aux apprenants certaines compétences communicatives à produire dans des situations réelles données.

« Une méthode de langue doit avant tout considérer la langue comme un comportement à acquérir, et donc placer le plus possible l'élève dans des situations de production de ce comportement, et non dans des situations de commentaire académique sur ce comportement. C'est évidemment une position à l'opposé d'une méthode grammaticale » (Gaonac'h, 1991, p. 29)

Nous constatons qu'un des aspects positifs de l'enseignant behavioriste est l'intérêt porté à la fois sur l'apprenant et sur la tâche qu'il doit réaliser au terme du processus de l'apprentissage. Le modèle behavioriste d'apprentissage a des conséquences positives dans les formations technique et professionnelle dans la mesure où il favorise la modification d'un comportement et l'obtention d'un nouvel automatisme. Soulignons aussi que l'enseignement behavioriste contribue à suivre de près les erreurs des apprenants, ce qui permet aux enseignants de les corriger au fur et à mesure d'autant plus qu'ils évaluent leurs apprenants à partir de comportements observables.

Mais nous adressons à l'enseignement behavioriste certaines critiques. D'abord, nous reprochons à ce type d'enseignement son rejet de la valeur pédagogique de l'erreur. Or

certaines psychologues, à l'instar de Crowder (1959), soulignent l'importance de l'erreur dans la mesure où elle permet de découvrir certains raisonnements de la part de l'apprenant.

Reconnaître les erreurs de ses apprenants aide l'enseignant à les traiter et à les corriger. De même, l'enseignement béhavioriste propose à l'apprenant de suivre des étapes successives en vue d'atteindre les objectifs visés. L'apprenant peut réaliser les objectifs dits intermédiaires sans pouvoir maîtriser l'apprentissage initial dans sa complexité.

Si l'approche behavioriste se démarque de l'approche traditionnelle en mettant l'accent sur l'observation des comportements de l'apprenant qui devient dès lors le centre du processus de l'enseignement/apprentissage, elle conserve néanmoins cette vision hiérarchisée de l'enseignement où l'apprenant reste assujéti aux orientations de l'institution, de l'enseignant et du programme. L'approche constructiviste au contraire et comme son nom l'indique, conçoit le processus d'enseignement/apprentissage des langues comme une opération de construction qui interpelle tous les acteurs engagés dans ce processus.

3-3 Le constructivisme

Quant au constructivisme on essayera de l'évoquer rapidement car sa perspective constructiviste est rattachée essentiellement à son représentant le plus célèbre : J. Piaget. Cette perspective peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme.

3-3-1 La construction des connaissances

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend, il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

3-3-2 Assimilation, accommodation, équilibration

- ***Assimilation***

Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées.

L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

- ***Accommodation***

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles, d'où modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements

dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes.

L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

- ***Equilibration***

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes - assimilation et accommodation - caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est dans ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorante, c'est à dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget en parle en termes d'autorégulation. L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active qui court sur un siècle (des années 1880 aux années 1970). Cette approche :

- considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;

- à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème.

Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Nous verrons comment ceci est éclairé par la ZPD de Vygotsky.

Les 4 étapes d'une situation-problème

- ❖ L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.
- ❖ S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.
- ❖ Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation- problème.
- ❖ Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorante.

On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes. Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème peut générer une dynamique de recherche de solution capable :

- d'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà,
- de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

3-4 Le socioconstructivisme

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : ***interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre***, etc.

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio- construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles car ce qui se joue dans les apprentissages, ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des

mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Si on regarde du côté des chercheurs qui s'inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu'ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotsky. On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotsky est au socioconstructivisme. C'est d'ailleurs cet auteur qu'on évoquera rapidement pour commencer.

D'une manière plus large l'approche sociocognitive est l'un des courants de recherches en plein développement pour lequel les manières d'en parler ne sont pas stabilisées. On peut réunir comme arguments à l'appui, des auteurs très différents comme Vygotsky, Bruner ou Perret- Clermont, en sachant que, par ailleurs, des analyses plus poussées permettraient de les différencier.

On peut cependant considérer, que les points communs sont, globalement, plus importants que les différences, et que cette perspective sociocognitive permet de les réunir.

Parmi les multiples apports théoriques, on a retenu quelques uns parmi les plus caractéristiques.

La présentation de cette approche sociocognitive s'appuiera sur quelques notions et concepts, parmi lesquels :

- Vygotsky et la ZPD
- Bruner et le processus d'étayage,
- Doise & Perret-Clermont avec le conflit sociocognitif,
- La métacognition.

Selon Vygotsky (1997), toutes les fonctions psychiques supérieures (mémoire, attention, volonté, etc.) sont issues de rapports sociaux à travers la transformation de processus interpersonnels en processus intra-personnel. Il suppose l'existence d'une zone qu'il appelle « *zone proximale de développement* » qui représente l'écart entre ce que l'individu peut réaliser sur le plan intellectuel pendant son parcours et ce qu'il peut

faire grâce à la médiation d'autrui. Dans *Pensée & Langage*, Vygotsky souligne cette relation étroite entre le développement et l'apprentissage en précisant :

« Le développement crée les possibilités, l'apprentissage scolaire les réalise. Le rapport entre les deux processus est représenté dans ce cas en analogie avec les rapports que le préformisme établit entre les aptitudes en germe et le développement : le germe contient les potentialités qui sont réalisées dans le développement » (Vygotsky, 1997, p.324)

Sans entrer dans les détails des multiples courants au sein du constructivisme, nous nous contentons de proposer le tableau ci-dessous résumant les différences entre les deux courants constructivistes principaux :

Le constructivisme de Piaget (approche développementale)	Le socioconstructivisme de Vygotsky (approche socio-historique)
L'acquisition est une construction	L'acquisition est une appropriation : C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage	L'apprentissage pilote le développement. Vygotsky distingue deux situations d'apprentissage : 1) Le sujet peut apprendre et accomplir quelques tâches tout seul, 2) Le sujet peut apprendre et réaliser des activités à l'aide de son entourage. Entre les deux situations, il y a la « <i>Zone proximale du développement</i> » dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre
- Pédagogie de la découverte : L'enfant fait des expériences, en tire des résultats et les traite de façon subtile et intéressante.	- Pédagogie de la médiation : Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

Tableau 10 : La différence entre le constructivisme et le socioconstructivisme (Labédié & Amossé, 2006)

4- L'acte d'écrire et la compétence écrite

Selon Vigner, (1982), écrire est un acte de communication qui se fait moyennant un code, le code textuel, mais, contrairement à ce qui arrive quand on parle, l'interlocuteur d'une communication écrite n'est pas présent au moment de la produire. Pour cette raison on dit que l'acte d'écrire est un acte de communication différée, car l'interlocuteur recevra le ou les messages à un moment différent du moment de leur production.

Voilà pourquoi le scripteur doit s'efforcer davantage pour se faire comprendre: il doit contrôler la manière dont il communique; c'est-à-dire il doit faire attention au choix du lexique, à l'organisation des phrases et leurs articulations, au contexte, etc. Ainsi faisant, il évite de possibles malentendus ou des confusions qui empêcheraient la communication.

Savoir- écrire implique avoir une compétence écrite, laquelle est la fois en étroite relation avec une compétence linguistique et une compétence discursive. Ainsi, Bouchard (1980) affirme que la compétence écrite est « une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées » (p.160). Pour Dabène (1987), « la compétence écrite est plutôt une compétence scripturale qu'il définit comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations ; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits. » (p.14)

Selon Dabène, la compétence scripturale repose sur la compétence textuelle, celle-ci est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques, (ibid.).

5- Les modèles de production écrite

5-1 Le modèle linéaire de Rohmer (1965)

Ce modèle est proposé par Rohmer (1965), un des premiers auteurs à avoir analysé le processus de production écrite en langue maternelle. Selon lui, la production écrite se déroule en trois étapes: la préécriture, l'écriture et la réécriture, d'une façon unidirectionnelle ; le scripteur ne doit pas revenir en arrière. Chaque étape est distincte et le texte, le produit final, est le résultat de différentes opérations réalisées au cours de chacune de ces étapes.

Dans ce modèle, l'étape de préécriture comprend des activités de planification et de recherche des idées. Vient ensuite celle d'écriture où l'élève commence à rédiger son texte et enfin il le retravaillerait si nécessaire dans celle de réécriture. Pourtant, l'élève doit respecter, dans ce modèle, les trois étapes. On l'appellerait un modèle unidirectionnel car l'élève ne peut pas revenir en arrière au cours de sa rédaction d'un texte, ce qui peut lui causer des difficultés dans sa production.

5-2 Le modèle Hayes et Flower (1980)

Au début des années 1980, Hayes et Flower ont proposé des modèles de processus rédactionnels, se fondant sur les études de la psychologie cognitive, en conservant les étapes de Rohmer.

Le modèle sert de point de référence à de nombreux travaux, ces auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Hayes et Flower ont construit un modèle constitué de trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme, le processus de production écrite qui inclut les processus décrits plus haut à savoir la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

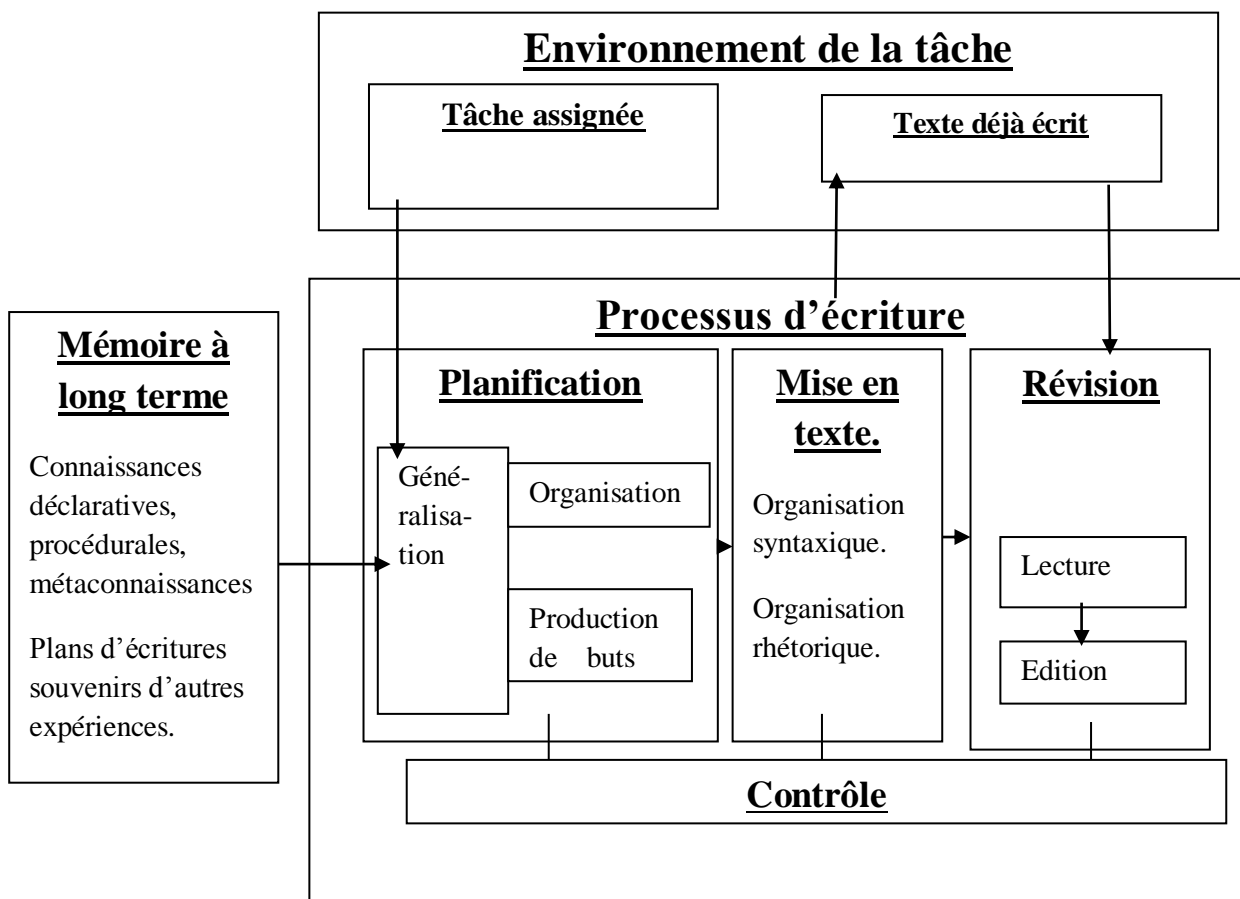


Figure 8 : Le modèle rédactionnel, d'après Hayes et Flower (1980).

- **L'environnement de la tâche** comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même, c'est-à-dire les thématiques abordées, le destinataire, la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, dès qu'il est créé, objet extérieur au processus lui-même.
- **La mémoire à long terme** qui regroupe, elle, toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe...), les métaconnaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche (du type "Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement"...), des plans d'écriture (comment faire une dissertation, une description ou un texte argumentatif...) et finalement tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés ou dans lesquels le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information.

- **Le processus d'écriture** (qui se charge en mémoire de travail) qui comprend les quatre processus décrits précédemment à savoir la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

Pour les différentes activités du processus de rédaction le scripteur actualise les connaissances puisées dans la mémoire à long terme à travers :

➤ **La planification**

La planification s'organise en trois sous-processus : la conception (*generating*), l'organisation (*organizing*), et le recadrage (*goal setting*).

1. La *conception* permet au scripteur d'aller puiser dans sa mémoire à long terme les informations qu'il juge nécessaires pour produire le texte (ou une partie du texte). C'est durant cette phase que le scripteur peut jeter quelques idées sur un papier de brouillon ou dresser sommairement un plan.
2. L'*organisation* lui donne l'occasion de trier l'information selon des critères propres : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes ... Le scripteur peut être amené à mettre en relation différentes informations à l'aide de flèches ou de liaisons.
3. Enfin, le *recadrage* permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts fixés.

➤ **La textualisation**

La textualisation (*translating*) permet de linéariser les différents éléments de la mémoire de travail en un texte, respectant les principes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du discours).

➤ **La révision**

Le processus de révision vise, d'une part l'évaluation de la production et d'autre part l'adéquation du plan de composition aux buts définis durant la planification. Le

scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier consiste en la relecture (reading) du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs ou manquements, le deuxième engage le sujet à corriger (editing) le texte selon des règles de production.

➤ **Le contrôle**

Une instance de contrôle permet de "piloter" ces trois processus, de les activer selon les besoins locaux de la tâche et d'en évaluer la pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même.

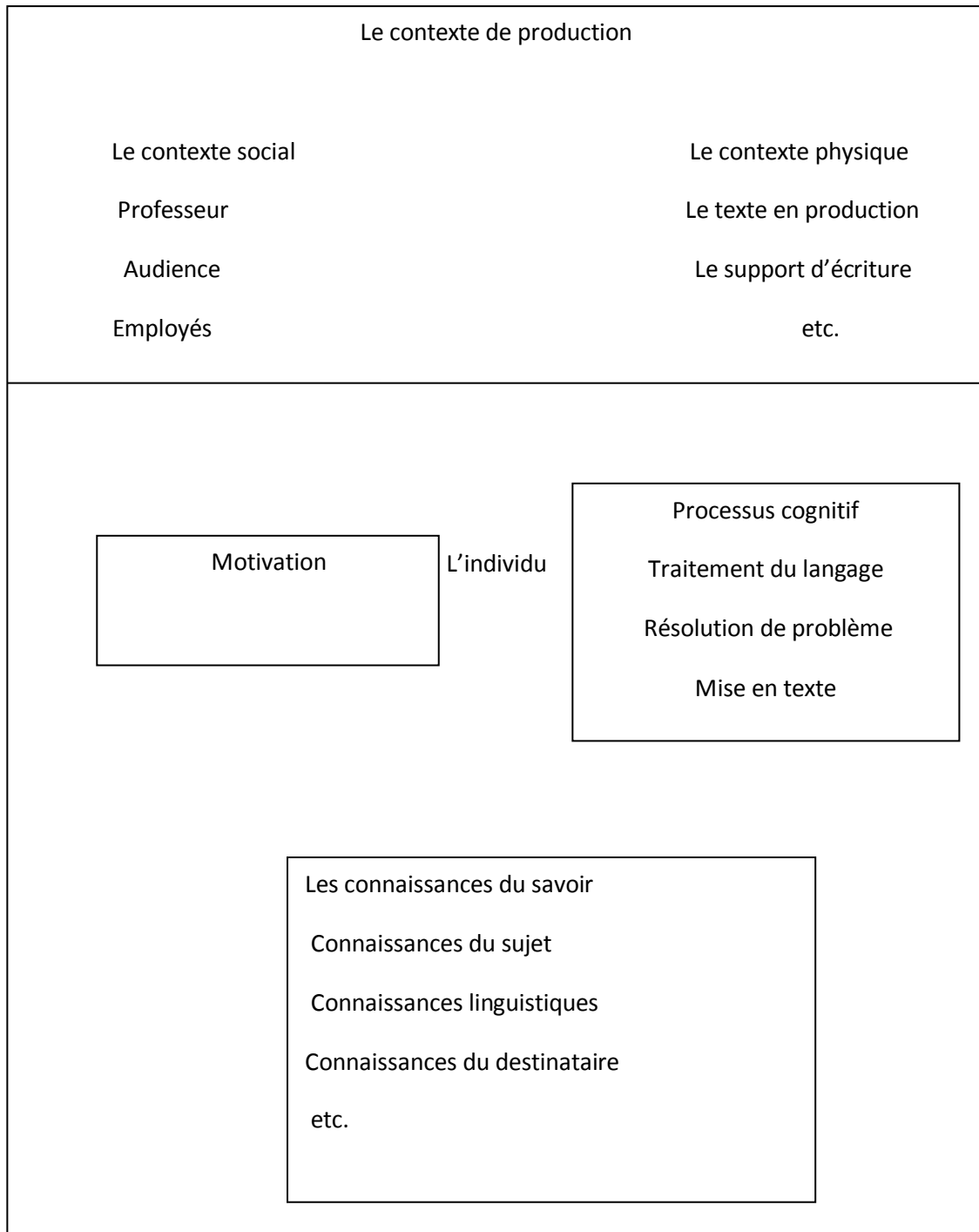
Selon Hayes et Flower, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation des opérations ou des processus. Ces derniers peuvent à tout moment passer au "premier plan" cognitif ou être imbriqués les uns dans les autres.

L'activité d'écriture a été largement étudiée et une grande partie des auteurs traitant du sujet s'appuient sur le modèle de Hayes & Flower pour en expliquer le fonctionnement. Ces auteurs ont mis en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux.

C'est à partir de ces critiques que Hayes et Flower vont élaborer leur modèle de 1996 pour apporter des réponses aux questions posées et pallier aux insuffisances constatées dans le modèle précédent.

Le second modèle de Hayes et Flower (1996) :

Christine Barré de Miniac nous montre que ce modèle est organisé autour de deux composantes principales, à savoir le contexte de production et l'individu. Cette dernière composante regroupe trois catégories de variables : l'affectivité (motivations), les connaissances du sujet et les processus cognitifs. Alors que le contexte de production englobe l'environnement social et physique.



Le second modèle de Hayes et Flower (1996)

5-3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Bereiter et Scardamalia ont proposé en 1987 deux descriptions qui se basent sur l'analyse des scripteurs pendant le moment de l'écriture. Cornaire et Raymond affirment que :

La première description décrit des scripteurs débutants ou enfants, dite *knowledge telling model*, qui peut être traduit par « connaissance-expression ». (Bereiter et Scardamalia, Cités par C. Cornaire et P.M. Raymond, p.29) .Ces scripteurs n'accordent d'importance ni à la préparation de leur sujet ni à leur lecteur. Leurs textes sont de type narratif, construits à partir de structures simples avec des mots usuels, sans cohérence et donc difficiles à comprendre.

Quant à la deuxième description dite « connaissance-transformation », elle décrit un scripteur averti qui peut ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il est appelé à faire et surmonte les difficultés qu'il rencontre. Il cherche son matériel, pense à ses lecteurs et révisé la forme et le contenu du texte écrit. Cela nous confirme l'importance de la définition préalable des objectifs.

5-4 Le modèle de Deschênes

Deschênes (1988) psychologue québécois, nous propose un modèle original pour le français langue maternelle. Pour lui, même si les travaux concernant la production des textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension écrite, l'intérêt pour les recherches sur la production écrite n'en est pas moins grand. (A.J. Deschênes, cité par C. Cornaire et P.M. Raymond, p. 31).

Ainsi, il propose un modèle qui fait un lien avec l'activité de la compréhension écrite qui est incontournable pour la production écrite. Le modèle de Deschênes englobe deux variables, la situation d'interlocution et le scripteur.

La situation d'interlocution contient les aspects qui ont une influence sur la tâche d'écriture :

- 1- La tâche à accomplir.
- 2- L'environnement physique.
- 3- Le texte lui-même.
- 4- Les personnes de l'entourage du scripteur.
- 5- Les sources d'information externes.

Ces éléments, qui touchent le message lui-même, sont considérés comme des informations nécessaires dont le scripteur a besoin pour sa tâche d'expression écrite.

La variable scripteur englobe deux grands ensembles :

1-Les structures de connaissances renvoyant aux informations contenues dans la mémoire à long terme, à savoir des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles..., autrement dit, les connaissances déclaratives.

2-Les processus psychologiques composés de cinq éléments ou étapes :

a- La perception-activation.

b- La construction de la signification.

c- La linéarisation.

d- La rédaction-édition.

e- La révision.

Ces processus se font par la construction de la signification, afin d'établir la macrostructure du texte qui se divise en trois activités : sélection, organisation et gestion de l'activité, puis par la linéarisation des propositions qui mènent à la production d'un texte selon une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

Cornaire et Raymond estiment que le modèle de Deschênes offre un cadre intéressant pour caractériser efficacement les aspects importants de la production et pour mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information. Ils précisent également que ce modèle de production écrite « suscite une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en langue seconde qui, évidemment, passe par la lecture ». (La production écrite, 1994 :39).

5-5 Le modèle de Moirand pour la production en langue étrangère (1979)

Par rapport aux études précédentes, Sophie Moirand cherche à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux comprendre les exigences de la lecture.

Le modèle proposé par Sophie Moirand est différent de ceux vus auparavant, qui décrivent les processus mentaux durant l'activité d'écriture ; il comprend quatre composantes :

1-Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.

2-Les relations scripteur / lecteur (s).

3-Les relations scripteur/lecteur(s)/document.

4-Les relations scripteur/lecteur(s) /document/contexte extralinguistique.

Le modèle en question a intégré les dimensions sociales et socioculturelles du scripteur en mettant en interaction: scripteur, document et lecteur, ce qui est susceptible de rendre la communication efficace.

À travers l'étude de ces modèles, nous constatons que la conception de la production écrite a connu une grande évolution et que l'expression écrite ne doit pas être modelée sur des règles pré établies que le scripteur est tenu d'apprendre et de respecter en rédigeant, c'est-à-dire une simple « reconnaissance de la norme » (Bernard Schneuwly, 1985, p.185).

Il est clair que dans un discours écrit le scripteur est tenu d'appliquer certaines règles comme la cohérence, la cohésion et la connexité afin d'amener le lecteur au bout de ses idées. Toujours dans la succession de notre recherche, nous avons jugé indispensable de ne pas discuter de la notion de cohérence, cohésion et connexité dans une production écrite.

6- La cohérence, la cohésion et la connexité dans un discours écrit

Avant de développer les différentes définitions liées aux concepts de *cohérence*, *cohésion et connexité*, il est nécessaire d'aborder « *la linguistique textuelle* », étant donné que ces concepts font partie de ce qu'on appelle : linguistique textuelle.

La linguistique textuelle est un courant qui naît vers la fin des années soixante et le début des années soixante-dix. Il est appelé, à ses débuts, grammaire du texte. Son principal objet d'étude est le texte et, notamment, ce qui rend un ensemble d'énoncés : un texte ou un non-texte.

Le texte est un acte de langage, qui comporte, comme tout acte d'énonciation, trois actes fondamentaux : l'acte de référence (on parle de quelque chose), l'acte de prédication (on en dit quelque chose), l'acte illocutionnaire (on dit quelque chose dans une intention spécifique). (Lunquits, 1980, p.98).

Selon cette définition le texte est structuré à trois niveaux : au niveau thématique, au niveau sémantique, au niveau pragmatique.

Pour Beaugrande et Dressler (1981), il y a sept critères pour dire si on est face à un texte ou non: la cohérence, la cohésion, l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situationalité et l'intertextualité.

Pour ces auteurs, le texte est un acte de communication exigeant le respect de certaines règles linguistiques, psychologiques, sociologiques et informatives. Selon eux, un texte peut être un document écrit ou sonore, il peut contenir une phrase ou avoir de nombreuses pages, il peut se présenter sous différentes formes (ce que nous avons déjà vu dans la typologie des textes) selon l'intention du scripteur.

6-1- La cohérence

Au départ, le terme « cohérence » désignait globalement tout ce qui touchait aux phénomènes textuels.

C'est depuis la fin des années 1970, avec la parution de l'ouvrage *Cohesion in English* (Halliday & Hassan 1976), que la distinction cohérence/cohésion est assez systématique.

Pour définir la cohérence, les auteurs coïncident en signalant qu'il est difficile de donner une définition aussi précise que l'on le voudrait de cette notion; de ce fait, il n'y a pas une définition unique de ce que l'on comprend par cohérence.

Charolles (1978) affirme que la cohérence est une qualité du texte qui nous permet de savoir si un ensemble de mots ou de séquences de mots est un texte. (Charolles, 1978, p.7-41).

Il précise davantage en 1994, la notion de cohérence textuelle en affirmant que celle-ci a à voir avec l'interprétation des séquences; ainsi, pour interpréter une suite de mots, le récepteur fait des inférences à partir du contenu du texte, de son contexte de communication et de ses connaissances d'arrière-plan (Charolles, 1994, p.133).

Avec ces affirmations, Charolles reprend les idées de Sperber et Wilson (1986) dans leur théorie de la communication. Selon ces auteurs, repris par Charolles,

«l'interprétation du langage est fondamentalement contextuelle et inférentielle : elle suppose l'élaboration d'hypothèses contextuelles qui développent les éléments mutuellement manifestes dans la situation » (Charolles, p. 134).

Gagnon (1998) reprend aussi quelques principes de la théorie de Sperber et Wilson (1986) pour parler de la cohérence textuelle elle affirme que celle-ci est le résultat de l'application du principe de pertinence.

La relation de pertinence qui relie les propositions s'établit à l'aide des processus inférentiels déclenchés par le récepteur à partir de l'information que le texte lui fournit et de ses propres connaissances. Gagnon ajoute que la relation de pertinence entre un énoncé et son contexte, peut s'ancrer sur le donné textuel-référentiel, sur le donné textuel-énonciatif ou sur le donné textuel- prédicatif.

Selon le point d'ancrage où s'effectue la relation, la cohérence peut être référentielle (pertinence dans l'introduction et reprise des thèmes, de ce dont on parle), énonciative (la pertinence des énoncés par rapport au moment d'énonciation) ou événementielle (pertinence des relations logiques entre les énoncés).

« La cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité. Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés. Celles-ci peuvent être récupérées par inférence, soit par une prémisse implicite, soit par une hypothèse contextuelle, soit encore par un schéma d'actions standardisé (script, plan ou scénario). » (Moeschler & Reboul 1994, p.463.)

6-2-La cohésion

La cohésion est présentée comme une propriété sémantique et linguistique des textes. Un texte est dit cohésif quand il présente des marques linguistiques qui lient les différents énoncés ou parties d'un texte (typiquement les reprises pronominales et l'utilisation des conjonctions).

Halliday et Hassan(1976) voient dans l'ensemble d'éléments linguistiques qui relient les mots d'un énoncé, la manifestation de la cohésion. Celle-ci se manifeste par des liens cohésifs de type grammatical (référence, substitution ou ellipse) ou de type lexical (réitération ou collocation); les conjonctions sont un autre type de lien cohésif du type grammatical ou du type lexical.

La cohésion est un concept sémantique. Elle renvoie aux relations de sens existant à l'intérieur d'un texte, et qui le défissent comme texte.

Il y a cohésion toutes les fois que l'interprétation d'un élément dans le discours est dépendante d'un autre élément (du discours).

L'un présuppose l'autre, au sens où l'un ne peut pas être décodé avec efficacité sans recourir à l'autre.

Quand cela arrive, une relation de cohésion est mise en œuvre et les deux éléments, celui qui présuppose et celui qui est présupposé, sont par là-même susceptibles d'être intégrés pour former un texte. (Halliday & Hassan 1976, p. 4).

6-3- Les connecteurs

Principalement, on désigne par connexité l'emploi explicite de petits mots pour marquer les relations logiques ou temporelles (relations de discours) entre les différentes unités du texte (= pas uniquement entre les phrases).

Il s'agit essentiellement ici des conjonctions de coordination (et, ou, mais, etc.) et des conjonctions de subordination (parce que, puisque, quand, etc.)

« On appelle connexité les relations linguistiquement marquées entre énoncés. Un exemple classique de connexité transphrastique (ou inter-énoncés) peut être donné par les connecteurs pragmatiques, comme mais, et, car, donc, quand même, pourtant, cependant, aussi, or, en fait, d'ailleurs, etc. [...] La connexité d'un discours est une propriété formelle, mais ne semble constituer une condition nécessaire ni de la cohésion des textes, ni de leur cohérence. » (Moeschler & Reboul 1994, p.465).

Ainsi, on arrive aux caractéristiques de la production écrite en langue étrangère, étant donné que produire un texte en langue maternelle et en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques. Les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère des textes, font appel aux processus d'écriture et le développement de l'écriture au niveau de la phrase.

Nombreuses sont les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère. Tout d'abord les textes en langue étrangère peuvent être en général plus courts. (Hall 1990, et Silva 1992, dans Germain, C.1999, p. 64). Ils contiennent moins d'information et moins de contenu. Ensuite, le vocabulaire est assez restreint. Cela se voit dans les redondances lexicales existantes ainsi que les répétitions et périphrases. De plus, la

syntaxe est moins complexe et les erreurs de forme et de fond sont plus présentes qu'en langue maternelle. (Woodley 1985, Note 35).

En ce qui concerne les processus d'écriture, les scripteurs en langue étrangère investissent plus de temps dans leurs productions. Cela est dû aux arrêts constants pour la vérification de l'écrit, pour la traduction de sa pensée et pour la révision qui est plus laborieuse. Or, les stratégies chez les scripteurs sont plus limitées. Ces scripteurs sont considérés comme inexpérimentés en langue maternelle. Les scripteurs inexpérimentés écrivent pour eux-mêmes et ne considèrent pas la présence d'un lecteur éventuel. Une autre caractéristique qui touche le processus d'écriture est la compétence linguistique limitée. Si les scripteurs ont une mauvaise connaissance linguistique dans la langue qu'ils écrivent, leurs productions seront aussi pauvres. Enfin, le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle mais ce développement est plus rapide en langue étrangère.

À ce propos Krashen (1984, p.70), considère que les expériences répétées en production écrite conduiront à une amélioration de la forme mais pour y arriver il faut passer par une lecture extensive tout en se concentrant sur le message du texte.

Pour les processus d'écriture en langue étrangère et plus précisément la production écrite en FLE, elle se caractérise par :

- Un temps de rédaction plus long : le scripteur consomme un temps long pour vérifier ce qu'il écrit et pour traduire ses pensées. Il est constaté que la révision en langue étrangère, qui est de nature grammaticale, s'avère plus laborieuse, exigeant plus de temps.
- Un répertoire de stratégies limité : beaucoup de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, cela est dû au fait qu'ils n'écrivent pas à un public mais seulement à eux-mêmes.
- Une compétence linguistique limitée : selon (Cummins, 1980), « il existe un seuil linguistique ou un niveau de compétence minimal en deçà duquel l'apprenant éprouve des difficultés à fonctionner convenablement » (p. 67). Ce niveau peut influencer l'apprentissage d'un apprenant à un autre.

Il faut dire la production écrite obéit à des stratégies d'écritures, la stratégie est comprise comme un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou atteindre un but. Concernant le domaine de l'expression écrite, la stratégie est l'ensemble des démarches que le scripteur met en œuvre de façon consciente pour rédiger un texte clair, cohérent et pertinent.

Il existe deux types de stratégies d'écritures à savoir :

- ***Les stratégies d'écritures en langue maternelle*** : Un bon scripteur est celui qui peut détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions grâce à la mise en œuvre des stratégies d'écriture. En cas de difficultés, le bon scripteur peut bien se débrouiller pour accomplir sa tâche d'écriture en faisant appel à la planification et à la révision. Selon les chercheurs, (Flower et Hayes, 1981), le scripteur expérimenté met un temps assez long à la planification avant de commencer à écrire son texte.

Pourtant, le plan rédigé reste encore flexible et il peut le modifier au besoin. En plus, il révise toujours son texte pendant l'écriture afin de détecter les erreurs de forme et de contenu qu'il traitera ou qu'il transformera en ajoutant ou en supprimant des mots en même des phrases, en regroupant des idées ou en réorganisant son texte en profondeur.

- ***Les stratégies d'écritures en langue étrangère*** : En menant des recherches auprès des activités en langue étrangère, les chercheurs ont démontré qu'il y a une forte ressemblance de stratégies entre les scripteurs expérimentés dans ces deux domaines. Ainsi les scripteurs en langue étrangère mettent beaucoup de temps pour la planification en faisant des plans très flexibles qu'ils peuvent modifier au besoin et vérifier constamment leur texte. En français langue étrangère, les chercheurs ont également fait des mêmes observations sur les stratégies mises en œuvre par les scripteurs habiles en situation d'écriture. De plus, ces scripteurs habiles en langue étrangère gèrent efficacement d'autres contraintes de l'activité d'écriture, entre autre la recherche et la modification des étapes de la planification consistant à réorganiser une liste prioritaire d'éléments à prendre en considération pendant ou avant la mise en texte. À

propos de la révision, les scripteurs habiles qui ont atteint un bon niveau de compétence en langue étrangère, effectuent la révision en langue étrangère de la même manière qu'en langue maternelle.

Pourtant, il est reconnu que les stratégies varient d'un scripteur à l'autre parce que les scripteurs se distinguent les uns des autres par leurs traditions culturelles, leurs façons d'aborder une tâche d'écriture et aussi par le choix de certaines stratégies. Mais ce qui est commun entre les scripteurs en langue maternelle et ceux en langue étrangère c'est qu'ils effectuent pendant la rédaction d'un texte diverses opérations nécessaires afin de rendre leur texte compréhensible pour leurs lecteurs.

À travers ce premier constat qui nous a permis de mettre l'accent sur l'écrit ainsi que sur les éléments qui lui sont attachés. Un bon « scripteur » repose sur une bonne méthodologie.

Or, il n'existe pas de méthode parfaite puisque la plupart des méthodes sont des méthodes et démarches universalistes, c'est l'enseignant qui doit connaître son public afin d'organiser son enseignement selon les besoins, les demandes et les caractéristiques linguistiques et socioculturelles de son public. L'enseignant se doit aussi de compléter s'il y a des points faibles dans son support, d'une manière éclectique avec d'autres supports et d'autres documents authentiques tout en restant dans les limites des objectifs visés du manuel.

Un bon scripteur a recours à une bonne méthode, et une bonne méthode repose sur un bon manuel. Celui-ci repose sur le bon choix de l'enseignant.

Dans un deuxième temps, notre attention est focalisée sur l'écrit et plus précisément sur la typologie textuelle, tout en dressant les caractéristiques, les structures et l'organisation des deux textes en question : l'argumentatif et le descriptif, qui sont au cœur de notre analyse.

7- La typologie textuelle :

L'enseignement du français langue étrangère se base sur plusieurs méthodes et approches. Que se soit un enseignement oral ou écrit, l'enseignant se voit guider par différents textes qui vont appliquer la démarche préconisée.

Parler d'une typologie textuelle n'est pas une tâche facile car, tel qu'Adam (1991) l'affirme, il n'y a pas de textes homogènes, c'est-à-dire les caractéristiques que l'on attribue à un texte déterminé peuvent très bien apparaître dans un autre type de texte.

Adam propose donc de parler plutôt de typologies dominantes et de classer les textes selon le type de séquences prédominantes. Ainsi, pour lui, « il y a des textes à dominante narrative, à dominante descriptive, à dominante explicative, à dominante conversationnelle dialogale ou à dominante argumentative » (p.14-15).

L'enseignant a sa disposition plusieurs types de textes, et selon la situation de communication il choisira de travailler sur tel ou tel texte.

7-1 Le texte narratif

Le texte à dominante séquentielle narrative a six composantes fondamentales : au moins un acteur anthropomorphe; des prédicats qui définissent cet acteur; une succession temporelle; une transformation des prédicats; une conséquence de cette transformation; et une évaluation finale, espèce d'enseignement moral que l'on tire de l'histoire présentée.

Les textes à dominante narrative ont reçu d'autres caractéristiques qui nous conduisent à établir d'autres sous- types de textes narratifs, c'est le cas, par exemple, du récit littéraire à structure traditionnelle.

Bouthier, Cauche et Vitrac(1994) affirment que ce type de texte a cinq grandes parties ou étapes : la situation initiale, l'évènement déclencheur, les péripéties, l'évènement équilibrant et la situation finale.

La situation initiale contient la présentation d'au moins un personnage principal, placé dans un lieu et un temps déterminés (normalement ce type de textes commence avec la célèbre phrase «Il était une fois...»).

L'évènement déclencheur est représenté par l'action ou les actions qui rompent l'apparent équilibre observé dans la situation initiale, par exemple, l'arrivée d'une lettre ou d'un nouveau personnage. Les péripéties sont les différentes actions et

événements qui arrivent au personnage principal, c'est le nœud de l'histoire. L'évènement équilibrant est l'action ou l'évènement qui va aider à équilibrer à nouveau l'histoire, c'est la solution au nœud, à l'intrigue. La situation finale contient un nouvel équilibre dans l'histoire, elle implique une transformation par rapport à la situation initiale.

7-2 Le texte explicatif

Le texte à dominante explicative ou texte explicatif est un texte « associé généralement à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles, ce type vise à montrer les liens de cause qui relient des faits entre eux (...) ou même des paroles entre elles », (p.14). García-Debanco (1990), reprise par Michèle Pouliot (1993), affirme que le texte explicatif constitue « *une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet (qui cause problème) en le décrivant, en l'analysant devant lui et en explicitant éléments ou aspects* » (p.122).

Selon Coltier, repris par Pouliot (1993), le texte à dominante explicative a la structure suivante :

1-Phase explicative 1 : présentation dans cette étape de la problématique, par exemple, sous forme d'une interrogation.

2-Phase explicative 2 : réponses ou causes de la problématique.

3-Phase explicative 3 : conclusion ou évaluation de la problématique.

7-3 Le texte argumentatif

Le terme « argumentation », dérivé de « argumenter », a été introduit en français à la fin du XIIIe siècle. Il vient du latin « argumentatio » – attesté depuis Cicéron – dérivé de « argumentari » et de « arguere » qui signifie « démontrer, rendre clair ».

Ces verbes sont formés sur « argus » qui signifie « éclat, blancheur ».

La littérature définit le texte argumentatif comme le texte où le scripteur veut amener son interlocuteur à partager un certain point de vue; pour ce faire, il déploie des arguments convaincants. Selon Connor (1984), cité par Gagnon (1998), le texte argumentatif est conçu comme « *la succession de trois actes de langages :1) assertion d'une thèse; 2) Justification de la thèse présentée; 3) induction de la thèse.*» (p.22)

Pour Adam (1991), un texte argumentatif est envisagé comme un discours argumentatif, lequel « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre argument/donnée/raisons* » (p.104).

Pour Lundquist (1993), dans le texte argumentatif, le scripteur réalise principalement un acte illocutoire : argumenter. Selon elle, « *l'acte d'argumenter est dérivé de l'acte d'asserter auquel se sont ajoutées des forces illocutoires supplémentaires qui spécifient des conditions de réussite particulières* » (p.114)

Le texte argumentatif est un discours qui met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et sollicite son récepteur pour le convaincre ou le persuader.

Le texte argumentatif a pour but de soutenir une thèse (thèse proposée) et d'invalidiser la thèse adverse (thèse rejetée). Dans l'un et l'autre cas, les thèses s'articulent autour d'un certain nombre d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples. A partir de là, le texte argumentatif peut prendre des formes diverses (ainsi se contenter d'exemples) et compte surtout sur la syntaxe et les procédés rhétoriques pour emporter la conviction.

La thèse est l'idée défendue par l'auteur dans le texte. On l'appelle thèse initiale / primaire/soutenue/défendue. Elle répond à la question : que veut démontrer l'auteur dans son texte ? La thèse initiale s'oppose à la thèse adverse/ antithèse.

Ces deux thèses peuvent être explicites ou implicites ; c'est-à-dire on les recherche soit par mention explicite (le plus souvent énoncé en début), soit par le but général poursuivi par l'ensemble de l'argumentation.

Ce qui caractérise le texte argumentatif est la présence d'arguments, pour défendre une thèse, l'auteur fait appel à des arguments qui sont les raisons de fond afin d'avancer pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur. Il faut les distinguer des figures rhétoriques qui cherchent à persuader par la forme (beauté du discours, force des images...). Comme la thèse, les arguments s'opposent à des arguments adverses explicites ou non. Chaque argument principal peut s'accompagner d'arguments secondaires qui précisent l'explication.

Dans un texte argumentatif une thèse peut être soutenue d'arguments de natures diverses. On peut en distinguer deux catégories :

- Ceux qui sont fondés sur l'expérience : ils tirent alors leur validité du réel et persuadent le récepteur par les éléments référentiels qu'il peut connaître et confirmer. C'est le cas de l'argument d'autorité, qui s'appuie sur une citation, ou sur une opinion dont on souligne la valeur communément admise. C'est le cas aussi de l'argument par les valeurs, qui s'appuie sur les repères moraux d'une société, et de l'exemple argumentatifs, qui donne à l'exemple une portée générale.
- Ceux qui sont fondés sur la logique : ils tirent leur validité de leur aspect rationnel et convainquent le lecteur par l'adhésion intellectuelle. On peut en citer plusieurs comme :
 - a- L'argument par déduction, qui tire une conséquence logique d'une cause générale (ainsi le syllogisme).
 - b- L'argument par induction effectue la démarche inverse, remontant de la manifestation concrète au principe général.
 - c- L'argument par analogie, qui, pour établir un phénomène, le rapproche d'un autre qui lui est apparenté.
 - d- L'argument par la conséquence, montrant la réalité ou la vérité d'une idée par ses conséquences ou ses conclusions que nous pouvons en tirer.
 - e- L'argument par le raisonnement dialectique, il consiste à partir de deux propositions contraires. A partir de cette contradiction naît une troisième proposition qui apporte de la nouveauté.
 - f- Les arguments relevant d'un raisonnement causal, ils mentionnent la cause d'un fait précis pouvant être aussi repérer par des indicateurs de la relation causale.
 - g- La comparaison, l'argument cherche à établir les relations entre les faits appartenant au même univers de discours dans un espace et un temps différent.

h- L'absurde, l'argument qui révèle les conséquences absurdes d'une proposition pour la réfuter.

Le texte argumentatif est caractérisé aussi par la présence d'exemples, qui servent à illustrer une thèse ou un argument d'une thèse. À l'inverse de l'argument qui a une portée générale, l'exemple expose toujours un cas particulier. Il vient illustrer la pertinence de l'argument à travers un cas concret, dans une application vérifiable. S'il est seul, il ne pourra pas justifier une thèse. Lorsqu'il contredit une idée générale, on l'appelle un contre-exemple. Lorsqu'il suit une idée dans un texte argumentatif, il l'éclaire, la précise et est un exemple illustratif.

Si l'exemple précède l'idée, il présente un cas concret et permet de tirer un enseignement général, un argument ou une conclusion, on l'appelle exemple argumentatif. Il existe plusieurs types d'exemples :

- *L'exemple personnel* : offre un témoignage direct mais ne permet de aucune loi générale.
- *L'exemple littéraire* : la référence à un livre, un film, une pièce de théâtre, un tableau..., donne un support concret à un argument et permet de le développer.
- *L'exemple historique* : permet un rapprochement avec le passé et il a l'avantage d'être un fait avéré et déjà analysé.
- *L'anecdote* : introduit dans l'argumentation une impression de vie et parfois une note d'humour.
- *Les statistiques* : les chiffres, les données économiques (à condition d'être vérifiées) donnent un fondement scientifique au discours argumentatif.
- *La fable, le mythe* : rendent plus concrète une idée grâce à un récit.
- *L'image, la comparaison* : éclairent une idée difficile à comprendre en la représentant visuellement.

Le texte argumentatif se caractérise aussi par son registre, qui est une façon de voir ou de ressentir à travers laquelle les choses apparaissent, c'est une façon donc, de faire percevoir le réel. Le registre d'un texte est son ton et sa tonalité. Les registres sont classés selon l'intention de communication et l'action exercée sur le récepteur.

- ***La volonté de convaincre***

Elle s'accompagne d'un effort de mobilisation de la raison. Avec les armes claires des arguments logiques et des exemples référentiels, l'auteur entreprend de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi.

- ***Le registre*** didactique (du latin *discere*, apprendre): Il se caractérise par le choix de procédés explicatifs, une modération des thèses, un recours fréquent aux données objectives (faits, dates, lieux).

- ***La volonté de persuader***

Elle s'accompagne d'une action plus ou moins explicite sur la sensibilité du lecteur qu'elle s'efforce de gagner par le pouvoir de suggestion des images, la violence du verbe, la complicité qu'elle peut établir par l'émotion ou le rire.

- ***Le registre*** laudatif, se caractérise par l'abondance des évaluatifs mélioratifs et des exclamations admiratives. C'est le ton de l'éloge, du panégyrique, de l'oraison funèbre.
- ***Le registre*** polémique (Ou satirique : *polemos* signifie *guerre* en grec), se caractérise par une modalisation très nette de la certitude et des évaluatifs péjoratifs. C'est le ton du pamphlet, de la satire, dont l'arme essentielle est l'ironie.
- ***Le registre injonctif*** (Une injonction est un ordre), se caractérise par une volonté de mobilisation du récepteur : impératifs, apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent les réponses. C'est le ton du discours publicitaire ou propagandiste.
- ***Le registre*** oratoire, il manifeste une fonction expressive très marquée dans l'appel à l'émotion : colère, indignation, pathétique. Les invocations, les rythmes ternaires, les images saisissantes mobilisent l'attention de l'auditoire. C'est le ton du plaidoyer, du réquisitoire, de l'oraison ou de l'homélie.
- ***Le registre comique***, il cherche à faire rire ou sourire, il comporte de nombreuses nuances importantes.

- **Le registre ironique**, consiste à dire par raillerie, le contraire de ce l'on pense. Il provoque la surprise.

Il existe différents types de plans à savoir :

- **Le plan dialectique (critique)** : C'est l'un des plans le plus connu par les apprenants, le fameux plan : thèse- antithèse- synthèse. Pour peser le pour et le contre, préciser les avantages et les inconvénients.

La démarche préconisée est la suivante : après que le problème a été posé dans l'introduction, le corps du devoir comporte trois parties :

1- Thèse

Défense sur un certain point de vue sur la question

2- Antithèse

Apport d'arguments opposés à la thèse défendue précédemment ; on aboutit à une contradiction apparente.

3- Synthèse

Etablissement d'une vérité moyenne plus nuancée, ou mieux, dépassement de la contradiction apparente à laquelle on avait aboutit par l'apport d'éléments nouveaux.

- **Le plan analytique** : Appelé aussi « le plan problème- causes- solutions », consiste à bien faire sentir le problème à partir des faits précis, de chiffres d'anecdotes significatives, les journalistes utilisent souvent ce procédé qui a le mérite d'accrocher le lecteur, de provoquer en lui une inquiétude, et qui lui donne par conséquent l'envie de pousser plus loin sa lecture.

Les problèmes ayant été évoqués par vigueur, on s'efforce ensuite de leur trouver une explication. Puis tout naturellement viennent quelques propositions pour remédier aux maux évoqués ; après le mal, le remède.

On obtient donc le plan suivant :

- 1- *Problèmes*
- 2- *Causes*
- 3- *Solutions*

Ce plan convient très souvent aux dissertations d'ordre général qui portent sur les grandes questions contemporaines.

- ***Le plan comparatif*** : L'auteur propose dans le premier paragraphe une problématique sur un sujet de débat en se gardant de prendre position dès le départ, il développera le pour s'il est lui-même contre ou le contre s'il est pour. Il marquera une transition entre ce qui précède et ce qui suit, puis il proposera des idées antithétiques qui vont s'opposer aux idées de la première partie. Enfin, il proposera une synthèse dans laquelle il prendra lui-même position par rapport au sujet et aux antagonistes, et qui peut se présenter sous forme d'équilibre entre le pour et le contre.

Voici le plan :

- *Introduction* : présentation du sujet et de la problématique.
- *Développement* :
- *La thèse* : le pour (ou le contre)
- *Les arguments* : Mots de liaison, argument 1, illustration.

Mots de liaison, argument 2, illustration.

Mots de liaison, argument 3, illustration.

- *La transition* : articulateur logique d'opposition.

- *Antithèse* : le contre (ou le pour)
- *Les arguments* : Mots de liaison, argument 1, illustration.

Mots de liaison, argument 2, illustration.

Mots de liaison, argument 3, illustration

- *Conclusion* : la synthèse introduite par un articulateur logique de conclusion

Le texte argumentatif est un discours : c'est dire qu'il met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un *émetteur* exprime une opinion et sollicite son *récepteur* pour le convaincre ou le persuader. Cependant cette sollicitation peut se révéler moins claire qu'il n'y paraît tant elle peut se manifester diversement.

L'étude des pronoms est l'une des questions de compréhension les plus classiques porte sur le relevé des pronoms qui peuvent, à des degrés différents, révéler la présence de l'émetteur et/ou celle du récepteur.

Poser des questions sur la fréquence du « je ». Qui représente-t-il ? Pourquoi sa rareté ? Pourquoi l'auteur préfère-t-il le « nous » ? Qui ce dernier pronom représente – t-il ? Qui désigne le pronom « on » ? Est-ce qu'il est le pronom de la présence ou de l'absence.

Pour le degré d'implication de l'émetteur il faut s'interroger sur les fonctions du langage mises en œuvre par le texte et sur le degré d'implication de l'émetteur : évaluer de degré de certitude en relevant les modalisateurs et les évaluatifs.

Le modalisateur, c'est l'un des outils qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer. Ce sont des mots ou expressions qui permettent de montrer le degré de certitude de celui qui s'exprime aux idées qu'il formule. Ces modalisateurs nous permettent de montrer si ses idées sont variées ou fausses. Leur valeur sera la certitude ou l'incertitude.

En argumentant, le locuteur affirme sa certitude d'avoir raison ; il emploie des expressions qui traduisent son assurance, sa confiance dans ses idées. L'emploi aussi du verbe au conditionnel sert également de modalisateur et montre que celui qui s'exprime émet des doutes sur la véracité des paroles qu'il rapporte. Les évaluatifs, l'auteur emploie un lexique affectif pour attirer l'attention du lecteur et pour capter sa sympathie ou son estime. Il utilise des termes qui manifestent son émotion, et son attachement à la thèse exposée en utilisant des noms ou adjectifs mélioratifs ou péjoratifs.

L'étude d'un texte argumentatif nous permet de lire de manière critique le texte et de découvrir l'écriture argumentative. L'analyse de la stratégie argumentative impose de considérer l'ensemble de moyens mis au service d'une thèse :

- Système énonciatif ; qui parle ? à qui ? le degré d'implication de l'émetteur.
- Les registres employés ; la nature du vocabulaire, la syntaxe : la nature de la phrase dans le texte.
- L'organisation des discours ; le type de raisonnement employé : type d'arguments.

Pour défendre une thèse, l'auteur peut faire appel à différents modes de raisonnement. L'étude de la construction d'un raisonnement permet de le caractériser et d'analyser sa valeur.

- ***Le raisonnement analytique***

Tout en se basant sur la démonstration, ce type de raisonnement permet d'établir des vérités universelles et mène à une conclusion irréfutable. Le message est passé avec concision et ne vise pas la conviction, il faut avoir une seule preuve pour qu'elle soit décisive et suffisante.

- ***Le raisonnement dialectique***

Il suppose une démarche dialogique où les états d'âme sont souvent mis en exergue. La subjectivité dans ce cas est un atout considérable dans son

fonctionnement. Ce type de raisonnement vise la conviction rationnelle d'un auditoire particulier ou universel en présentant un ensemble d'arguments. Il y a quatre catégories de raisonnement dialectique :

- 1- Raisonnement par déduction : l'argument qui suit découle de celui qui le précède.
- 2- Raisonnement par concession : il est présent dans le pour et le contre.
- 3- Raisonnement par énumération : les arguments sont introduits par des termes et expressions chronologiques.
- 4- Raisonnement à séquence narrative : il s'agit de reprendre un événement qui illustre la thèse proposée.

7-4 Le texte descriptif

Le texte descriptif a pour but de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet. C'est généralement le type de texte que l'on trouve dans les documentaires. Les séquences textuelles majoritaires dans le texte descriptif sont les séquences descriptives. Le texte descriptif a des similitudes avec le texte informatif. Toutefois, il se distingue par son but principal qui est d'approfondir plusieurs facettes d'un même sujet. Il a des particularités qui le distinguent des autres textes. Chacun des aspects du texte descriptif pourra ensuite être divisé en sous-aspects. Il s'agit du contenu en lien avec l'aspect qui servira à développer chacun des paragraphes.

Pour bien structurer le contenu d'un texte descriptif, il faut non seulement bien définir les aspects et les sous-aspects, mais il faut aussi organiser l'ensemble du texte en respectant un plan bien précis qui permettra de mettre en valeur le sujet principal. Le texte descriptif comporte trois parties importantes :

- L'introduction

L'introduction est l'une des parties les plus courtes du texte, mais elle est essentielle. C'est l'introduction qui attire le lecteur et qui lui donne le goût de poursuivre sa lecture. C'est aussi l'introduction qui présente succinctement le contenu du texte. Elle

doit donc être bien construite pour que le lecteur soit bien préparé à la lecture. Plus spécifiquement, l'introduction d'un texte descriptif sert à présenter le sujet du texte et la manière dont il sera présenté. Généralement, une introduction comporte trois étapes:

a- ***Le sujet amené***

Le sujet amené, c'est le début du texte (écrit en une ou deux phrases) qui sert à attirer l'attention du lecteur et à mettre en contexte le sujet du texte.

Pour que le sujet amené soit bien construit, il faut que le scripteur ait la préoccupation de ce qui va suivre, soit la présentation claire du sujet principal qui fera partie de la prochaine étape de l'introduction : le sujet posé.

Le défi que représente le sujet amené réside principalement dans le fait que le sujet clair du texte n'y est pas explicitement nommé.

b- ***Le sujet posé***

Le sujet posé sert à présenter le sujet de manière précise. On peut formuler le sujet posé par une question ou une phrase qui contient le véritable sujet du texte.

Ce n'est pas dans le sujet posé que l'on présente tout le contenu du texte.

c- ***Le sujet divisé***

Le sujet divisé sert à présenter au lecteur la façon dont le sujet sera abordé. C'est la partie de l'introduction qui présente clairement les aspects qui feront l'objet de chacun des paragraphes du développement.

- ***Le développement***

Le développement est le contenu du texte, la section qui contient toutes les informations. Le développement est la plus longue partie du texte. De manière générale, les deux tiers du texte doivent figurer dans cette section.

On divise le développement en plusieurs paragraphes. La meilleure division est celle qui respecte l'ordre des aspects annoncés dans le sujet divisé de l'introduction.

Généralement, le scripteur fait un paragraphe par aspect. De cette manière, le lecteur pourra reconnaître, en un regard, l'organisation textuelle. L'introduction et le développement doivent demeurer liés sur le plan du contenu.

- ***La conclusion***

Tout comme l'introduction, la conclusion pourrait sembler moins importante que le développement. Toutefois, bien qu'elle soit effectivement plus courte, elle est très importante. C'est avec la conclusion que le lecteur termine le texte. Dans un premier temps, elle sert à rappeler les éléments essentiels du texte (les aspects) afin que le lecteur fasse la synthèse de ce qu'il a lu. Dans un deuxième temps, elle vise à marquer le lecteur d'une quelconque façon, en le faisant réfléchir par exemple. De manière générale, la conclusion contient deux sections: ***la synthèse*** ; qui rappelle les aspects du texte. Ces mêmes aspects font également partie du sujet divisé de l'introduction, et ***l'ouverture*** qui est, la partie finale de la conclusion, doit laisser le lecteur sur une réflexion, une projection dans le futur, une information nouvelle (nouvel aspect ou nouveau sous-aspect), une citation célèbre, etc. Plusieurs possibilités s'offrent au scripteur à ce stade de l'écriture. L'important est de relever le défi de clore le texte de façon cohérente tout en réussissant à marquer le lecteur.

Les organisateurs textuels sont des mots ou des groupes de mots qui organisent les différentes parties d'un texte et l'information qu'il contient. Ils facilitent la compréhension du texte et permettent d'extraire sa structure logique. Ils indiquent aussi la valeur de la transition effectuée d'un paragraphe à un autre : temps, lieu, succession, explication, argumentation, etc.

Les marqueurs de relation sont des mots (des conjonctions, des adverbes, des prépositions) ou des groupes de mots qui expriment une relation (un lien ou un rapport) entre deux phrases ou entre deux éléments présents dans la phrase. Ils sont essentiels pour aider le lecteur à bien comprendre le texte puisqu'ils précisent, entre autres, les liens que les phrases entretiennent entre elles. Il faut être attentif au choix

de marqueurs de relation puisqu'ils ont généralement une valeur sémantique, c'est-à-dire un sens particulier.

Une séquence descriptive est un ensemble de phrases dépeignant une réalité que le destinataire peut se représenter. Elle permet de produire une image de ce que le lecteur ne voit pas afin qu'il puisse se l'imaginer. La séquence descriptive, qui peut constituer le texte entier ou une partie du texte, a pour but d'informer le destinataire. La séquence descriptive est un élément au service de la cohérence textuelle et est prédominante dans les textes descriptifs, informatifs et les comptes rendus.

Plusieurs marqueurs organisationnels sont propres à la séquence descriptive : titre qui annonce le sujet, division du texte en paragraphes, intertitres. Ces éléments permettent de bien structurer la description. Très souvent, la séquence descriptive (qui prédomine dans un texte) comporte trois étapes : l'introduction, le développement et la conclusion. La séquence descriptive se distingue des autres séquences en raison des caractéristiques qui lui sont propres.

Une séquence descriptive est construite principalement à partir des éléments suivants:

1. un sujet qui est l'élément central du texte descriptif et que l'auteur vise à décortiquer;
2. des aspects liés directement au sujet et qui en sont des subdivisions, des parties qui font en sorte que la description est complète et détaillée;
3. des sous-aspects qui sont, pour leur part, des subdivisions des aspects et qui visent également à rendre la description complète et détaillée.

Les principales marques d'une séquence descriptive sont les organisateurs textuels qui permettent de suivre la description:

1. Dans l'espace (sous, sur, par-dessus, à gauche, etc.);
2. Dans le temps (au début, ensuite, plus tard, une heure avant, etc.);
3. Selon la logique (premièrement, deuxièmement, de plus, en outre, également, par ailleurs, etc.).

La séquence descriptive est souvent employée à l'intérieur des textes principalement narratifs. L'auteur a recours aux séquences descriptives afin de mieux situer les actions des personnages et pour donner corps à son récit. Il permet

ainsi au lecteur de se représenter mentalement le cadre dans lequel se déroule l'action.

La séquence descriptive marque un arrêt dans la narration pour permettre au narrateur de décrire un lieu, l'apparence d'un des personnages, etc. Ces descriptions aident à mieux faire comprendre une situation historique, un milieu social, un paysage, une atmosphère, etc.

Progresser, c'est avancer en partant d'un point pour se rendre à un autre en suivant un ordre. Les textes descriptifs peuvent être ordonnés de différentes façons:

1. Selon une progression dans le temps.
2. Selon une progression dans l'espace.
3. Selon une progression allant du général au particulier.
4. Selon une progression allant du particulier au général.

Dans une progression dans le temps, aussi appelée *structure séquentielle* quand il s'agit d'étapes à effectuer dans un ordre précis, la description est organisée en tenant compte du temps (ordre chronologique).

- ***La structure chronologique*** : Quand la progression dans le temps donne lieu à une structure chronologique, au début des paragraphes on retrouve généralement des indices de temps (différents moments de la journée, mois, années, différentes époques et autres marqueurs de relation et organisateurs textuels exprimant le temps).
- ***La structure séquentielle*** : Quand la progression dans le temps épouse une structure séquentielle, il est aussi possible de retrouver des marqueurs de relation et des organisateurs textuels annonçant une séquence (premièrement, deuxièmement, d'abord, enfin, après, ensuite, finalement, etc.). Dans ce cas, l'information sera divisée selon les étapes à effectuer dans un ordre bien précis.

Dans une progression dans l'espace, le sujet est décrit en tenant compte des lieux. Il est possible de combiner la progression dans l'espace avec la progression allant du

général au particulier (ou du particulier au général) dans le même texte descriptif. Il en est ainsi puisqu'un lieu peut couvrir un très large périmètre (un pays, une ville, etc.) comme il peut être très localisé (une maison, une chambre, etc.)

Dans une progression allant du général au particulier, le sujet est d'abord décrit de façon globale. Puis, d'aspect en aspect, le champ de description se réduit.

On pourrait comparer ce type de description à celui qu'effectuerait une caméra vidéo : le film commence par un plan d'ensemble puis, au fur et à mesure qu'elle se rapproche, la caméra saisit des éléments de plus en plus particuliers.

Dans une progression allant du particulier au général, le premier aspect est décrit très précisément. Puis, chacun des aspects suivants est de plus en plus général. C'est le principe de la caméra vidéo qui s'éloigne lentement de son objectif particulier pour saisir des images de plus en plus larges.

Pour être considéré comme un texte, il est indispensable que la suite de phrases forme un tout cohérent et intelligible. Cinq principes doivent être mis en application pour que le texte soit cohérent:

1. L'unité du sujet
2. La reprise de l'information
3. Les séquences textuelles
4. La cohérence des informations
5. La constance du point de vue

- **L'unité du sujet**, l'ensemble du texte doit être centré autour d'un seul et même sujet, qui sera développé au fil des phrases et des paragraphes. Il est possible que le sujet soit divisé en aspects, mais ceux-ci seront tous reliés. Lorsque le sujet est clair, bien établi et traité tout au long du texte, on peut dire qu'il y a unité du sujet. Bref, le texte suit une ligne directrice clarifiée par le sujet qui en est à la base.

- **La reprise de l'information**, pour maintenir l'unité du sujet, certains mots ou groupes de mots vont servir à reprendre certains éléments déjà mentionnés. Ces substituts désignent une réalité que l'on a nommée précédemment dans le texte.

- Il existe différents types de reprise de l'information :
1. La reprise par un pronom
 2. La reprise par un groupe du nom
 3. La reprise par répétition
 4. La reprise par un groupe adverbial

- **Les séquences textuelles**, participent à la progression de l'information. Pour assurer la cohérence de son texte, l'auteur doit organiser ses informations et assurer une progression dans leur enchaînement. Cela signifie que les informations doivent être présentées dans un ordre logique et précis. Chaque nouvelle phrase et chaque nouveau paragraphe doit apporter des informations supplémentaires sous des formes variées : définition, explication, exemple, réflexion, etc.

Il existe différentes séquences textuelles :

- 1- la séquence narrative
- 2- la séquence descriptive
- 3- la séquence explicative
- 4- la séquence argumentative

- **La cohérence des informations**, aucune partie du texte ne doit entrer en contradiction. Si deux paragraphes d'un texte explicatif amènent des informations qui se contredisent, le lecteur va avoir beaucoup de mal à comprendre le texte et à le trouver crédible. La cohérence des informations est primordiale afin de rendre la pleine compréhension du contenu possible.
- **La constance du point de vue**, le point de vue, c'est la manière dont l'auteur ou le narrateur se présente dans un texte. Le point de vue peut également faire référence à la façon dont l'auteur ou le narrateur entre en relation avec son destinataire ou l'attitude qu'il a par rapport à ses propos.

Tout au long du texte, le point de vue doit être constant pour assurer la cohérence des propos. Le point de vue adopté doit aussi être en accord avec le but, le type et le genre de texte produit.

Le texte descriptif a pour but de décrire un phénomène, un lieu, un être ou un objet. C'est généralement le type de texte que l'on trouve dans les documentaires. Les séquences textuelles majoritaires dans le texte descriptif sont les séquences descriptives.

Des formes spécifiques ont la séquence descriptive comme principale composante :

- Le compte rendu.
- La biographie

8- Les textes comme genre sociaux

Les types de textes qu'on a déjà vu, sont considérés comme des actes de communication qui appartiennent à quatre formes de discours répondant à différents buts du locuteur (narratif, explicatif, argumentatif, descriptif). Un genre littéraire est une grande catégorie de textes qui présentent des caractéristiques communes, en termes de forme ou de thème. On distingue quatre grandes catégories :

- 1- Narratif
- 2- Théâtrale
- 3- Argumentatif
- 4- Poétique

On caractérise un texte d'après sa forme générale. Dans le genre, il existe des sous genres :

- Roman
- Nouvelle
- Théâtre
- Poésie
- Autobiographie
- Lettres
- contes

Conclusion du chapitre 2

L'évaluation étant associée à la production écrite, dans ce chapitre nous avons tenté, dans un premier temps, d'évoquer la production écrite à travers les méthodologies d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchée sur les modèles de production écrite, l'objectif était de se renseigner sur la complexité de la tâche scripturale, et par là, tenter de saisir la production de l'apprenant, tout en tenant compte d'un ensemble de facteurs qui peuvent intervenir lors de cette activité scripturale.

De même, les notions de cohésion, de cohérence et de connexité ont aussi été abordées en raison de leur rôle dans l'organisation des idées, dans les enchaînements qui s'élaborent dans un discours écrit donné. Ces enchaînements s'effectuent aux différents niveaux du texte : phrastique, inter-phrastique et textuel, permettant ainsi au scripteur de rendre son écrit plus cohérent et de donner à ses idées une certaine pertinence.

La typologie textuelle présente à la fois un intérêt théorique et didactique. Pour la recherche scientifique, elle permet de catégoriser les différents textes en vue d'en faciliter l'étude.

Notre progression nous a amenée à évoquer la typologie textuelle, tout en se basant sur l'argumentation et la description.

Le texte argumentatif est l'un des textes le plus connu par les apprenants, construit sur une problématique dans laquelle l'auteur prend position, c'est le fonctionnement des discours qui est au centre du problème.

Dans l'argumentation, un thème doit être discutable et la situation doit accéder à une expression de ces systèmes de valeurs.

L'enseignement du discours argumentatif doit tenir compte de son fonctionnement. Tout comme la justification, la négociation est une phase importante dans le discours argumentatif. Leur réalisation nécessite la maîtrise d'un certain nombre de capacités linguistiques.

La justification ou l'argumentation, nécessite une analyse sémantique du contenu des arguments tandis que l'opération de négociation permet à l'apprenant de se distancier

de son discours ou de moduler ses paroles par le biais d'unités linguistique. Cette opération va permettre de définir le rapport entre l'énonciateur et ce qu'il dit.

Notre intérêt est basé au second lieu, sur l'étude du texte descriptif, ses caractéristiques, ses plans et organisations, et plus encore nous avons essayé de connaître comment les apprenants arrivent à faire une étude descriptive.

C'est à partir de ce type de texte que nous allons évaluer notre production écrite, afin de voir si les apprenants sont capables d'étudier et d'analyser ce type d'écrit.

Chapitre 3
Méthodologie de la recherche

Introduction

Dans ce troisième chapitre nous exposons l'expérience que nous avons menée dans une classe du CEIL de français langue étrangère à l'université de Constantine 1. Premièrement, nous présentons l'approche méthodologique et nous décrivons le contexte de notre travail de recherche. Nous présentons par la suite les instruments, le déroulement de l'enquête. Nous présentons enfin le modèle d'analyse des données. Mais avant d'entamer ce chapitre, il est essentiel pour nous de faire une présentation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL), afin de le mieux cerner notre terrain d'étude.

1- Présentation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues. "CEIL"

L'Algérie compte plus de 22 universités qui disposent de Centres d'Enseignement Intensifs des Langues.

Crée en 1981, sous l'appellation IGLAEIL (Institut de la Généralisation de la Langue Arabe et de l'Enseignement Intensif des Langues), le Centre d'Enseignement Intensif des Langues avait pour vocation première la mise à niveau en langue Arabe des enseignants francophones. Les activités de CEIL se sont par la suite étendues à l'enseignement des langues étrangères principalement pour la communauté universitaire.

Le Centre d'Enseignement Intensif des Langues a pour mission la prise en charge des compléments et la mise à niveau en matière de formations linguistiques. Fort de 30 ans d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères, le CEIL de l'Université Constantine 1 a un haut niveau d'exigence pédagogique. Depuis sa création, en 1981, il reçoit des apprenants de différentes origines et nationalités, plusieurs langues sont enseignées : le français, l'anglais, l'italien, l'allemand et le russe, sans oublier la tendance de la langue turque.

Depuis 2007, l'université Constantine 1 reçoit des groupes d'étudiants de pays africains non francophones (Guinée Bissau, Mozambique, Tanzanie et Zambie), pour renforcer une base linguistique appropriée et même leur permettre de poursuivre leurs études de spécialité en langue française.

Un matériel pédagogique adapté, des méthodes récentes et appropriées et des méthodes interactives permettent l'atteinte de résultats satisfaisants.

L'infrastructure du CEIL comprend des locaux pédagogiques (salles de cours, salles équipées de data show) qui permettent d'accueillir un nombre important d'apprenants dans des bonnes conditions.

Les enseignements sont assurés par des enseignants titulaires des départements de langues de la faculté des Lettres, Sciences Humaines et Sociales, dont certains affectés

à plein temps, ainsi que par des enseignants associés et vacataires, rattachés ou non à un autre établissement. Les enseignants sont tous titulaires d'une licence d'enseignement avec un certain nombre d'années d'expérience, d'un magistère ou doctorat.

Si les publics ciblés de départ étaient en premier lieu les étudiants et les personnels universitaires, la structure reste néanmoins ouverte à tous et reçoit un nombre important de personnes de la société civile, de profils, d'âges et de formations différentes. Une grande affluence est à noter pour les niveaux débutants (A1/1), dans toutes les langues. Une grande demande existe également à un niveau supérieur de compétence en langue, pour des formations en Expression Orale/Conversation.

2- Les objectifs du Centre d'Enseignement Intensif des Langues

L'objectif principal du centre est d'assurer aux apprenants des formations qui leur permettent de respecter les critères de qualité fixés pour ce type de formation, l'ambition étant d'assurer une mobilité aux apprenants en les assurant d'une reconnaissance de leur niveau autant sur le territoire national, qu'à l'étranger. Ceci ne peut être réalisé qu'à travers une connaissance, un apprentissage et une mise en application des normes adoptées de par le monde. Et en ce qui concerne les langues, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), définit avec précision les compétences à développer et les actes pédagogiques à mettre en œuvre pour y parvenir.

L'engouement du public, tous âges et toutes catégories confondus, pour l'apprentissage des langues, est un facteur extrêmement motivant et stimulant qui incite à déployer tous les efforts nécessaires pour répondre aux besoins formulés et pour anticiper sur certaines demandes dans une démarche novatrice et flexible.

Le Centre d'Enseignements Intensif des Langues de l'université Constantine 1 propose des objectifs qui permettent aux apprenants:

- D'acquérir une prononciation adéquate dans la langue d'étude.
- De lire et rédiger dans la langue d'étude, voire, de maîtriser les règles fondamentales de base de la grammaire et de la syntaxe.
- De comprendre et se faire comprendre dans un certain nombre de situations connues.
- De revoir et compléter les notions de base.
- D'échanger des informations dans des situations pratiques, simples et répétitives.

3- La population concernée

Le centre dispose d'une population variée, il s'agit des :

- Etudiants universitaires.
- Etudiants en post graduations.
- Professeurs universitaires.
- Administrateurs.
- Apprenants extra universitaires
- Emigrés de différentes nationalités.

4- La durée de la formation

L'enseignement/apprentissage dans le centre intensif des langues de l'université Constantine 1 est présenté pour un volume horaire de trois séances par semaine, la durée de la séance est d'une heure et demie pour chaque étudiant.

5- La nature de la formation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues

Les niveaux du Cadre Européen de Référence (CECR) :

A1 : Peut comprendre et utiliser des expressions quotidiennes et des termes très basiques dans des domaines très concrets. Peut se présenter et présenter quelqu'un d'autre, peut poser des questions et répondre à des questions portant sur des détails personnels (où il/elle vit, les personnes qu'il/elle connaît, et les choses qu'il/elle a). Peut interagir de manière simple si l'interlocuteur parle lentement et clairement et peut l'aider.

A2 : Peut comprendre des phrases et des expressions utilisées fréquemment, relatives à des domaines concrets (informations personnelles et familiales très basiques, achats, géographie locale, travail). Peut communiquer dans le cadre de tâches simples et routinières nécessitant un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers ou de routine. Peut décrire dans des termes simples certains aspects de son environnement immédiat dans des situations de besoin immédiat.

B1 : Peut comprendre les principaux points de communication standards sur des sujets familiers, fréquemment rencontrés au travail, à l'école, durant les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations de voyages dans des régions où la langue est parlée. Peut rédiger des textes simples sur des thèmes familiers ou d'intérêt personnel. Peut décrire des expériences et événements, rêves, attentes et ambitions et expliquer brièvement ses opinions et projets.

B2 : Peut comprendre les idées principales d'un texte complexe sur des thèmes concrets ou abstraits, incluant discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut interagir de façons courante et spontanée rendant les interactions régulières avec des interlocuteurs natifs complètement possibles sans efforts pour l'une des deux parties. Peut produire des textes clairs et détaillés dans une grande variété de sujets et expliquer un point de vue sur un thème donné en expliquant les avantages et inconvénients de plusieurs options.

C1 : Peut comprendre une grande variété de textes plus longs et exigeants, et en reconnaître le sens implicite. Peut s'exprimer de manière courante et spontanée sans recherche évidentes des ses expressions. Peut utiliser la langue de manière flexible et efficace pour des raisons sociales, académiques et professionnelles. Peut

rédigé des textes clairs, bien structurés et détaillés sur des sujets complexes, démontrant une utilisation contrôlée des motifs organisationnels et des procédés de cohésion et de connexion.

C2 : Peut comprendre facilement toute communication orale ou écrite. Peut résumer l'information provenant de différentes sources orales ou écrites, et reconstruire une argumentation ou une description d'événements dans une présentation cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et précisément, définissant des subtilités de significations dans les situations les plus complexes.

6- La grille d'orientation pour accéder au CEIL de l'université Constantine1

Au Centre d'Enseignement Intensif des langues de l'Université de Constantine 1, l'enseignement se fait largement, depuis la rentrée universitaire, selon les normes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :

Les objectifs	Les niveaux			
	Utilisateur élémentaire	Utilisateur indépendant		
	A1	A2	B1	B2
Compréhension orale et écrite (comprendre)	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions courantes.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire fréquent. Je peux lire des textes courts.	Je peux comprendre les points essentiels quand le langage est courant: émissions de radio, de télévision.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs, je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines.
Expression orale (parler)	Je peux communiquer de façon simple, je peux poser des questions et répondre à des questions simples.	Je peux communiquer lors de tâches simples je peux avoir des échanges très brefs	Je peux faire face à des situations au cours d'un voyage. Je peux prendre part à une conversation sans préparation.	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance. Je peux participer activement à une conversation.
Expression écrite (écrire)	Je peux écrire une carte postale. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire.	Je peux écrire des notes et des messages courts. Je peux écrire une lettre personnelle	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers	Je peux écrire un texte clair stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complets

Tableau 11 : Grille d'orientation selon Cadre Européen Commun de Référence pour les langues CECR

Les principes du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université Constantine1 sont :

- **Avant la formation** : Évaluer le niveau de connaissances par un test écrit (réalisable au CEIL), pour les apprenants du niveau 1.
- **Pendant la formation** : Le centre propose des contenus concrets qui répondent aux besoins et aux attentes de ses apprenants. Il répond

aux besoins spécifiques des apprenants tout en essayant d'être disponible et flexible afin de garantir la qualité pédagogique (enseignants expérimentés) et la rigueur du suivi administratif.

- ***A l'issue de la formation*** : Remettre aux apprenants :

- Un profil linguistique personnalisé.
- Une attestation de stage mentionnant le niveau (délivrée à chaque apprenant ayant assisté à tous les cours).

La mission principale du centre est d'améliorer le niveau de ses apprenants dans toutes les langues étrangères enseignées.

Le centre accueille donc, des étudiants universitaires et extra-universitaires. Des étudiants poursuivant diverses filières scientifiques ou littéraires, des fonctionnaires à l'université ou ailleurs et aussi des apprenants exerçant des métiers libéraux (des commerçants par exemple). Il leur offre la possibilité de poursuivre et de bénéficier de cet apprentissage au sein de l'université.

Le centre dispose de 16 enseignants, qui enseignent les diverses langues proposées, ces langues sont : le français, l'anglais, l'italien, l'espagnol, l'allemand et le chinois. En plus de l'arabe comme langue étrangère,

Afin de s'inscrire dans le Centre d'Enseignement Intensif des Langues, les apprenants doivent tout d'abord choisir la langue qu'ils veulent apprendre, ensuite, ils choisiront le niveau voulu (selon leurs besoins), après avoir lu bien sûr le tableau où est mentionnée la grille d'auto-évaluation qui est proposée selon les normes du Cadre Européen Commun de Références pour les langues. Un test est sollicité pour ceux qui ont choisi le niveau 1. Reste la dernière étape, les inscriptions, pour cela on ne demande pas grand-chose, à savoir :

- 2 photos (pour la carte d'étudiant)
- Une fiche individuelle
- Certificat de scolarité
- Attestation de travail ou photocopie du diplôme pour les extra - universitaires

- Carte nationale.

Le droit d'inscription est de trois mille dinars pour les étudiants et de six mille dinars pour les extra-universitaires.

Comme on l'a déjà vu, l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères est proposé selon 4 niveaux :

- Niveau 1, pour les faibles, les étudiants qui n'ont pas appris correctement la langue durant leur scolarité.
- Niveau 2, pour les moyens, ceux qui ont un niveau moyen.
- Niveau 3, pour ceux qui ont un bon niveau.
- Niveau 4, pour ceux qui ont un très bon niveau, ils cherchent le perfectionnement de leur langue dans les diverses situations de communication.

7- La spécificité des apprenants du CEIL

7-1- La diversité des apprenants du CEIL

Le centre accueille des apprenants universitaire et extra-universitaire, c'est l'une des spécificités du CEIL ; la diversité de son public qui se divise en trois catégories principales :

- **Des étudiants :**

Pour cette catégorie il s'agit des étudiants non francophones et même des étudiants francophones de diverses nationalités, qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Il se trouve aussi des étudiants qui veulent suivre ces cours afin de combler des lacunes, ou selon des besoins bien déterminés.

- **Des professionnels :**

Dans cette catégorie, il s'agit de professionnels qui veulent suivre des cours intensifs dans le but d'améliorer leur pratique de la langue française, ces apprenants veulent faire face en français à diverse situations. Ce type d'apprenant

(public) concerne tous les domaines professionnels : médecine, commerce, droit, sciences techniques, biologie...etc.

- **Des émigrés :**

Dans cette catégorie, il s'agit d'étrangers (Syriens, Turcs, Chinois,...) qui viennent s'installer dans le pays, trouvant des difficultés avec la langue française. Cette catégorie se trouve dans le besoin d'apprendre du français vu leurs objectifs d'avoir un créneau professionnel qui permettra d'améliorer leur niveau de vie.

7-2-Les besoins spécifiques des apprenants du CEIL

Les besoins spécifiques des apprenants du CEIL sont une des caractéristiques principales de ce public. La spécificité de ces apprenants indique qu'ils veulent apprendre non Le français mais plutôt Du français. Selon Lehmann, « *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (1993, p. 116). L'apprentissage du français se fait pour agir professionnellement.

7-3- Le temps limité consacré à ce type d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, le public du CEIL se caractérise par sa diversité d'apprenants, qu'ils soient universitaires ou extra-universitaires, le temps est assez limité afin de suivre des cours intensifs. Comme ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires, dans la majorité des cas l'enseignement/apprentissage se fait en fin d'après-midi.

7-4- La rentabilité de l'apprentissage du CEIL

Les apprenants du CEIL ont des objectifs très précis à atteindre en suivant des cours intensifs. Les extra-universitaires ou professionnels, par exemple, veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises ou autre, en se distinguant de leurs collègues. Pour les étudiants, ils veulent mieux se préparer au marché du travail.

7-5- La motivation des apprenants du CEIL

Etant donné que les apprenants du CEIL ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils essayent, face à cet apprentissage, de montrer une grande motivation - l'apprentissage n'est pas imposé mais plutôt voulu, désiré- d'où la réciprocité entre rentabilité et motivation. Le besoin et la nécessité d'apprendre et de se former font que cet apprentissage est rentable. Plus il est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre des cours intensifs. C'est d'ailleurs grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés de la vie de tous les jours (professionnelle, universitaire...).

Le schéma suivant montre les différentes spécificités du CEIL :

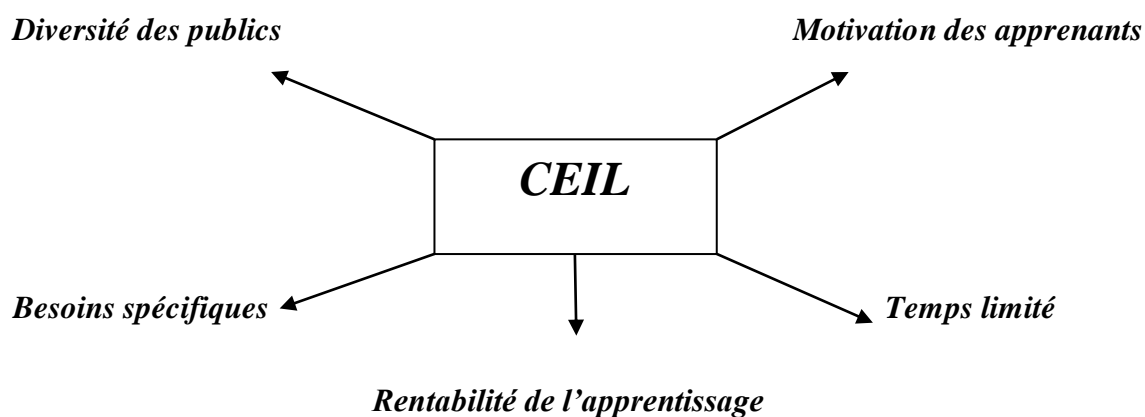


Figure 9: Les spécificités des apprenants du CEIL

8- Les aspects méthodologiques

La méthodologie de recherche adoptée pour mener à terme notre étude découle de la problématique posée au départ, comme nous l'avons signalé notre but principal est l'évaluation du processus de la production écrite chez les étudiants du CEIL, niveaux 3 et 4. Ce type de public nous amène nécessairement à l'analyse de leurs besoins langagiers avant de procéder à l'évaluation de leurs écrits.

La spécificité des cours intensifs dans le « CEIL » et la diversité de ses apprenants, sont l'une des composantes de ce centre. Afin de mieux cerner cette spécificité nous approfondirons notre analyse selon les différentes recherches menées sur cette notion. La sélection des apprenants du CEIL s'effectue à partir de l'élaboration de leurs profils. Pour ce faire, les enseignants choisissent leur programme en fonction des profils des apprenants, identifié à leur tour à partir de besoins spécifiques, par le biais d'un test de niveau administré par l'enseignant à ses apprenants de langue.

Après avoir effectué le test, il est soumis à un dépouillement de la part de l'enseignant afin d'achever l'opération de sélection des apprenants.

On a déjà discuté de la notion de besoin dans le premier chapitre, ainsi que la définition des besoins langagiers, et l'identification des besoins d'apprentissage des apprenants. On essaiera, dans cet axe d'analyser ces besoins.

Pour ce faire nous avons pu avoir la série de questions posées par l'enseignant lors de la première séance, afin de cerner les besoins de ses apprenants.

Les questions sont les suivantes :

- Connaître le sexe.
- Quel niveau avez-vous choisi au début de vos inscriptions au CEIL ?
- Comment est votre niveau en langue française ?
- Utilisez-vous la langue française dans votre domaine de travail ?
- Si, oui, dans quel domaine ?
- Pourquoi avez-vous effectué votre inscription au CEIL ?
- Pour quel objectif ?

À partir de ces questions, nous essayerons de dresser les besoins réels des apprenants du CEIL. Elles vont nous servir à connaître leurs besoins. Il faut préciser que nous avons élaboré un questionnaire afin d'identifier le profil des apprenants et leurs rapports avec la langue française, sous forme de questions fermées, dans la suite de notre recherche (chapitre 5), tandis que les questions ouvertes, elles vont nous permettre de comparer les réponses données lors de la première séance avec l'enseignant, et les réponses fournies par le biais de notre questionnaire.

8-1 Contexte et groupe de l'étude

Cette recherche a eu lieu à l'université Constantine 1. Nous avons choisi de travailler sur le Centre d'Enseignement Intensif des Langues CEIL.

Il est utile de préciser qu'il existe selon le Cadre Commun de Référence un nombre assez large pour le choix du niveau. En fait, il semble qu'il y ait un large consensus (encore que non universel) sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langues et une reconnaissance publique du résultat. Tout cela permet de penser qu'un cadre de référence sur six niveaux généraux couvrirait complètement l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants en langues. Voici les six niveaux du cadre de référence :

- **Le Niveau introductif ou découverte** (*Breakthrough*) correspond à ce que Wilkins appelait « *compétence formule* » dans sa proposition de 1978 et Trim « *compétence introductive* » dans la même publication¹.
- **Le Niveau intermédiaire ou de survie** (*Waystage*) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.
- **Le Niveau seuil** (*Threshold*) reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe.
- **Le Niveau avancé** (*Vantage*) **ou utilisateur indépendant**, supérieur au *Niveau seuil*, a été présenté comme étant une « *compétence opérationnelle limitée* » par Wilkins et par Trim comme une « *réponse appropriée dans des situations courantes* ».
- **Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective**, qui a été présentée par Trim comme « *compétence efficace* » et comme « *compétence opérationnelle*

adéquate » par Wilkins, correspond à un niveau de compétence avancé convenable pour effectuer des tâches ou des études plus complètes.

• **La Maîtrise** (Trim : « *maîtrise globale* » ; Wilkins : « *compétence opérationnelle globale* ») correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE. On pourrait y inclure le niveau encore plus élevé de compétence interculturelle atteint par de nombreux professionnels des langues.

Si l'on observe ces six niveaux on constate toutefois qu'ils correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. En outre, il apparaît que les intitulés du Conseil de l'Europe (par exemple, *Waystage*, *Vantage*) se prêtent mal à la traduction. C'est pourquoi le système proposé adopte une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C :

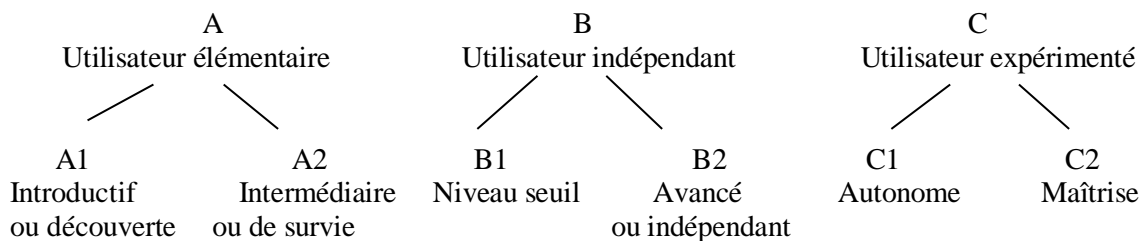


Figure 10 : Les niveaux généraux selon le Cadre Européen de Référence
(*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, p.25*)

Le CEIL propose deux niveaux généraux, utilisateur élémentaire (A), et utilisateur indépendant (B) :

- Niveau 1(A1), pour les débutants (introductif ou découvert).
- Niveau 2 (A 2), pour les moyens (intermédiaire ou de survie).
- Niveau 3 (B1), pour les bons (niveau seuil).
- Niveau 4 (B2), pour plus avancés (avancé ou indépendant).

Il compte environ 580 apprenants répartis en quatre niveaux. Pour notre recherche il s'agit du niveau 3 (B1, Niveau seuil), comprenant deux groupes, composés de 90 apprenants universitaires et extra-universitaires, de sexe féminin et masculin, dont l'âge varie entre 20et 40ans. Le niveau 4 (B2, Avancé ou indépendant), comprend un

groupe de 30 apprenants, ces étudiants sont de sexe masculin aussi bien que féminin et poursuivent leurs études dans différents domaines ; français, anglais, médecine, droit, et génie civile et autre, dont l'âge varie entre 20 et 40ans. (voir chapitre 5)

8-2 Instruments de recherche

Les techniques de recherche dont le chercheur peut se servir sont les observations, les enquêtes, les entretiens. Le chercheur se sert aussi des instruments comme les grilles d'observations, les questionnaires, les fiches et les tests. Pour notre travail, nous avons élaboré deux questionnaires (enseignants, apprenants), dans le but d'apporter une perception, et critères de l'évaluation de la part des enseignants, et de voir de près le profil et besoins langagiers réels pour un public particulier. Ces questionnaires nous seront bénéfiques pour notre recherche, ils nous apporteront les informations nécessaires afin de voir quel est l'évaluation préconisée pour cet enseignement/apprentissage, et pour des apprenants spécifiques.

Le questionnaire enseignants, a été auto-administré et soumis en main propre, regroupe 05 variables en rapport avec les hypothèses formulées (voir chapitre 5). L'objectif est de cerner d'abord la nature de l'activité évaluative des enseignants qui par la suite est censée éclairer leur enseignement de l'évaluation. Pour chaque variable, des sous-variables ont été affectées. Elles renvoient à la signification de l'évaluation pour la première variable, aux objets, aux outils ainsi qu'aux moments qui correspondent à la conception indiquée pour la deuxième variable, les objectifs de l'évaluation, pour la troisième variable, la production écrite en tant que pratique effectuée pour la quatrième variable, la dernière variable concerne le rapport des enseignants avec le CEIL. La version finale du questionnaire n'a été administrée qu'après un pré-test réalisé auprès d'une dizaine d'enseignants.

Les variables	Les sous-variables	Les questions	Les modalités
Les conceptions de l'évaluation	Définition de l'évaluation	Evaluer signifie pour vous	09 modalités affectées avec plusieurs réponses
Les pratiques évaluatives	Objets de l'évaluation	Selon vous l'évaluation doit porter sur	07 modalités affectées avec plusieurs réponses
	Outils	Selon vous quel outil se prête le mieux à l'objet que vous avez choisi	04 modalités affectées avec plusieurs réponses
	Moments	Pour vous l'évaluation doit être	05 modalités affectées avec plusieurs réponses
Les objectifs de l'évaluation	Réguler l'apprentissage	Pourquoi évaluer vous ?	03modalités affectées avec plusieurs réponses
	L'état de l'apprentissage par rapport à leurs besoins initiaux	-Selon vous, l'évaluation doit permettre à vos étudiants de -Selon vous, quel est le but de l'évaluation en classe	-05 modalités affectées avec plusieurs réponses -03 modalités affectées avec plusieurs réponses
La production écrite en tant que pratique effectuée	Temps, types, genres, longueur, l'authenticité du support	-Selon vous, l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage -combien de temps consacrez-vous à la production écrite -sur quel type de production écrite vous vous basez -quel genre de production écrite demandez-vous à vos étudiants de rédiger - quelle est la longueur de la production écrite demandée -travaillez-vous souvent, parfois, jamais, afin d'améliorer la production écrite	-02 modalités affectées -04 modalités affectées -05 modalités affectées avec plusieurs réponses -04 modalités affectées -05 modalités affectées avec plusieurs réponses
	Moments de l'évaluation Critères évaluatives	- dans quelle période évaluez-vous la production écrite -sur quels critères évaluez-vous la production écrite	-03 modalités affectées avec plusieurs réponses -04 modalités affectées avec plusieurs réponses
Relation des enseignants avec le CEIL	Les entraves de la production écrite au niveau du CEIL	- quels sont, selon vous les points forts du CEIL. - quels sont, selon vous les aspects du CEIL à améliorer	Texte

Tableau 12 : La composition du questionnaire des enseignants

De même pour le questionnaire apprenants, qui a été administré lui aussi et soumis en main propre, regroupe 04 variables, abordant le profil des apprenants du CEIL pour la première variable, rapports et objectifs de l'apprentissage au CEIL pour la deuxième variable, la troisième variable touche le matériel pédagogique, la dernière variable quant à elle concerne les attentes des apprenants de la formation.

Les variables	Les sous-variables	Les questions	Les modalités
Profil des apprenants du CEIL	Sexe, âge, profession,	Sexe Age profession	-02 modalités affectées -07 modalités affectées
Rapports et objectifs de l'apprentissage	But des cours intensifs Rapports avec le CEIL	-avez-vous suivez déjà des cours intensifs ayant pour but l'apprentissage d'une langue étrangère -lesquels -de quelles langues s'agissait-il -avez-vous suivez des cours intensifs dans un domaine autre que les langues étrangères - pourriez-vous situer, la période pendant laquelle se sont déroulés vos cours intensifs de langue étrangère -Combien d'heures par semaine étaient consacrées à ces cours -dans quel but avez-vous suivi ces cours -avez-vous passé un test d'évaluation avant de choisir le niveau -si c'est « non » comment avez choisi le niveau -quels sont selon vous les critères pour faire les cours intensifs en langue française -au moment de faire ces cours intensifs, avez-vous hésité avec une autre solution	-02 modalités affectées -03 modalités affectées -04 modalités affectées -02 modalités affectées -03 modalités affectées -05 modalités affectées -09 modalités affectées avec plusieurs réponses -02 modalités affectées 03 modalités affectées
Le matériel pédagogique	Supports authentiques	-quel matériel l'enseignant utilisait-il -quels types de support	-04 modalités affectées -08 modalités affectées

	<p>Aspects traités</p> <p>Contact avec la langue enseignée</p>	<p>utilisait-il</p> <p>-aviez-vous un cahier ou un support équivalant spécialement dédié au cours intensifs sur lequel vous prenez notes</p> <p>-l'enseignant vous donnait-il des tâches personnelles à effectuer d'un cours à un autre</p> <p>-l'enseignant s'exprimait-il dans la langue étudiée</p> <p>-Quels aspects étaient principalement traités</p> <p>-en dehors des cours intensifs, aviez-vous d'autres occasions de pratiquer ou d'entendre la langue étrangère étudiée</p> <p>-quelles étaient ces occasions</p> <p>-avez-vous le sentiment d'avoir fait des progrès dans la langue étudiée, grâce à ces cours intensifs</p> <p>-avez-vous le sentiment que ces cours intensifs vous ont permis d'atteindre les objectifs que vous vous êtes fixés</p>	<p>affectées avec plusieurs réponses</p> <p>-03 modalités affectées</p> <p>-02 modalités affectées</p> <p>-05 modalités affectées</p> <p>- 04 modalités affectées avec plusieurs réponses</p> <p>-02 modalités affectées</p> <p>-06 modalités affectées avec plusieurs réponses</p> <p>-04 modalités affectées</p> <p>- 02 modalités affectées</p>
Attentes de la formation	Relation des apprenants avec le CEIL	<p>-quel est, souvent vous et d'une manière générale, le principal avantage du système des cours intensifs</p> <p>- quel est, toujours d'une manière générale, l'insuffisance (s) que vous feriez au système des cours intensifs</p>	Texte

Tableau 13 : La composition du questionnaire des apprenants

Pour l'analyse du manuel « Connexions 3 », nous avons conçu une grille comportant des indicateurs repris à partir du Cadre Européen Commun des Langues, afin d'apporter une analyse conforme à un public hétérogène, ayant des intérêts communs.

Les supports concernés par cette analyse sont répartis comme suit :

- *Conception du manuel.*
- *Contenus linguistiques et communicatifs.*
- *Fiches pédagogiques.*

La conception du manuel est, une analyse de contenu de ce manuel qui vise à identifier le public et le type de d'enseignement proposé. Ainsi, nous pouvons connaître davantage sur la méthode préconisée afin d'obtenir de meilleurs résultats.

Les contenus linguistiques, visent principalement à répondre aux questions relatives aux objets et modèles d'enseignement et de l'écrit, qui est au cœur de ce travail de recherche.

Les fiches pédagogiques viennent clore cette analyse, afin de présenter les supports authentiques de l'orale et l'écrit, pour un apprentissage adéquat.

Afin d'analyser les productions écrites, nous avons fait appel à la grille d'analyse EVA, outils qui sert de référence depuis plusieurs années à l'évaluation des écrits d'élèves. La version retenue ici est extraite de l'ouvrage Evaluer les écrits à l'école primaire, produit collectivement par le groupe EVA, dans le cadre de l'INRP. Il est indispensable de le connaître et surtout de savoir l'utiliser.

Le groupe EVA a mis au point ce tableau de critères en tentant de répondre aux deux questions suivantes : quels critères et comment les classer ?

Les problèmes posés aux enseignants sont les suivants :

Peut-on être sûr, en évaluant un texte d'élève, de ne rien laisser échapper d'important ?

En d'autres termes, comment ne pas oublier de critères ?

Peut-on se contenter d'un simple recensement, par exemple sous la forme d'une liste, la plus exhaustive possible ? Dans ce cas, on court deux risques :

- atomiser l'écrit en une multitude de critères juxtaposés, dont on ne saisirait pas les relations réciproques ;

- mettre sur le même plan des critères de nature et d'importances différentes (par exemple, une erreur de conjugaison comme « il ouvra » et un changement de perspective temporelle en cours de récit). Il est donc nécessaire d'organiser et de hiérarchiser.

Le tableau comprend trois unités : ***Texte dans son ensemble, relations entre phrases, phrases***, qui constituent les colonnes verticales du tableau. Leur définition ne soulève guère de difficultés.

Ces unités permettent d'intégrer, de manière organisée, les faits relevant de la grammaire du texte à côté des éléments, plus classiques, relevant de la phrase.

- les trois points de vue retenus : morphosyntaxique, sémantique et pragmatique.

Le point de vue morphosyntaxique concerne la relation des signes entre eux.

C'est l'entrée privilégiée de la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre phrases. Il porte sur ***l'organisation et la relation des éléments entre eux***.

Le point de vue sémantique concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est donc un des éléments majeurs de la ***construction du sens***.

Le point de vue pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer ***l'écrit par rapport à la situation*** dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ? etc.

À ces trois points de vue ont été ajoutés les ***aspects matériels*** faciles à repérer, qui peuvent relever de chacun des trois points de vue.

Le croisement des trois unités et des points de vue d'analyse détermine douze cases qui regroupent un nombre plus ou moins élevé de critères.

La place des cases dans la « géographie » du tableau relève d'une pertinence didactique voulue.

D'une manière générale, le tableau découpe donc l'ensemble des critères selon la logique des fonctionnements textuels : des choix relevant de la responsabilité de l'auteur, en fonction de la situation d'écriture (en haut et à gauche), des contraintes imposées par le fonctionnement des codes de la langue, qu'il est nécessaire de maîtriser (en bas à droite). Il n'y a pas séparation étanche entre colonnes et cases, les faits étant souvent interactifs.

Cette grille peut servir, a constitue un outil de formation non négligeable (même si le groupe EVA ne l'a pas construit à cette fin). Il apparaît que les professeurs, comme les candidats à cette fonction, peuvent construire ou affiner des savoirs indispensables en

analysant des textes d'élèves au moyen du tableau EVA. Celui-ci met en jeu, en effet, une sorte de répertoire exhaustif des compétences à construire en matière de production d'écrits.

Mais ceci ne constitue qu'une étape, en amont d'utilisations didactiques. Car le tableau EVA a d'abord été construit non comme une grille d'analyse, mais pour offrir le plus grand choix de critères possibles, à adapter à un projet d'écriture en fonction des savoirs antérieurs, des objectifs définis avec les élèves...

Des priorités doivent être établies, et donc des critères éliminés, sous peine d'écraser les élèves sous une charge insupportable.

Le tableau EVA permet de repérer les lieux d'intervention possibles, mais il ne décharge pas l'enseignant de la responsabilité de choisir ce qu'il retient ou écarte.

C'est de toute évidence un outil de clarification pour les enseignants, et non un outil destiné aux élèves.

Notre recherche aura pour objectif primordial la réflexion et les modalités de mise en place de l'évaluation de la compétence à comprendre et à rédiger un texte. Cela permet, après l'analyse des résultats obtenus, et de vérifier nos hypothèses.

8-3 Résultats du test de sélection des apprenants du CEIL

Le corpus est constitué des données écrites de 40 copies incluant les réponses à une série de questions dictées par l'enseignant pendant la première séance, afin de connaître au préalable le niveau et les besoins des apprenants.

Sur l'ensemble des 40 copies seules, 20 copies ont fait l'objet d'une exploitation effective. Il y a lieu de préciser au passage qu'à partir de ces écrits, il a été possible de relever les extraits qui caractérisent les besoins et les erreurs linguistiques des apprenants.

Le public observé comprend des universitaires et des extra-universitaires. Il s'agit d'étudiants en médecine, en sciences juridiques, en biologie, en sciences vétérinaires, en informatique, en français, en anglais...etc, mais aussi d'avocats, de contractuels dans une administration, de délégué médical, et de sans emploi...etc. L'ensemble des participants s'élève à 40 personnes dont l'âge varie entre 20 et 40 ans. L'objectif poursuivi par leur formation est l'obtention d'un diplôme en français.

1- Le sexe

Les réponses de notre échantillon étaient riches, à partir de la première question nous avons pu relever que notre échantillon comptait 22 filles soit 55%, et 18 garçons soit 45%, il n'y a pas de déséquilibre entre les deux sexes.

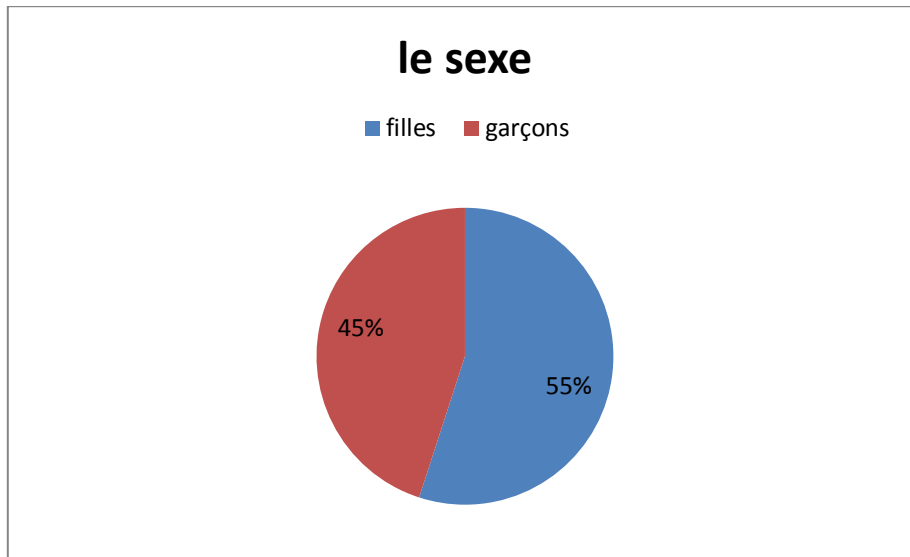


Figure 11 : Echantillon selon le sexe

2-Le niveau choisi au départ

Pour la deuxième question, nous avons constaté que sur l'ensemble des apprenants, 5 soit 12,5% ont changé de niveau pour des raisons diverses, et 62,5% ont gardé le même niveau de départ.

C 6 « personnellement, j'ai voulu faire le 3^{ème} niveau au départ mais emploi du temps n'as pas m'arrangé donc j'ai passé au 4^{ème} niveau tout simplement. La raison pour laquelle j'ai choisi le 3^{ème} niveau foncièrement c'est pour éviter "les cours de grammaire et conjugaison" qu'on les trouve largement dans les niveau 1 et 2 et passer à apprendre dans la langue française le pouvoir de la parler excellemment. »

C 9 « premièrement j'ai choisi le 3^{ème} niveau ais apres j'ai connu que le 3^{ème} niveau ne satisfaite pas mes besoins.j'ai inscrire a la 4^{ème} niveau. »

Cl6 « j'ai choisi le niveau 04 au départ puisque déjà j'ai inscri dans une école privé au centre ville et dans cet école il est obligé de faire un test pour voir votre niveau, et moi j'ai le niveau 03 donc automatiquement j'ai choisé le niveau 04 là pour continu mes étude.

C 20 « au début je choisi le niveau 3 en français ensuite je change à Anglais et après an italien et en fin le niveau 4 en français »

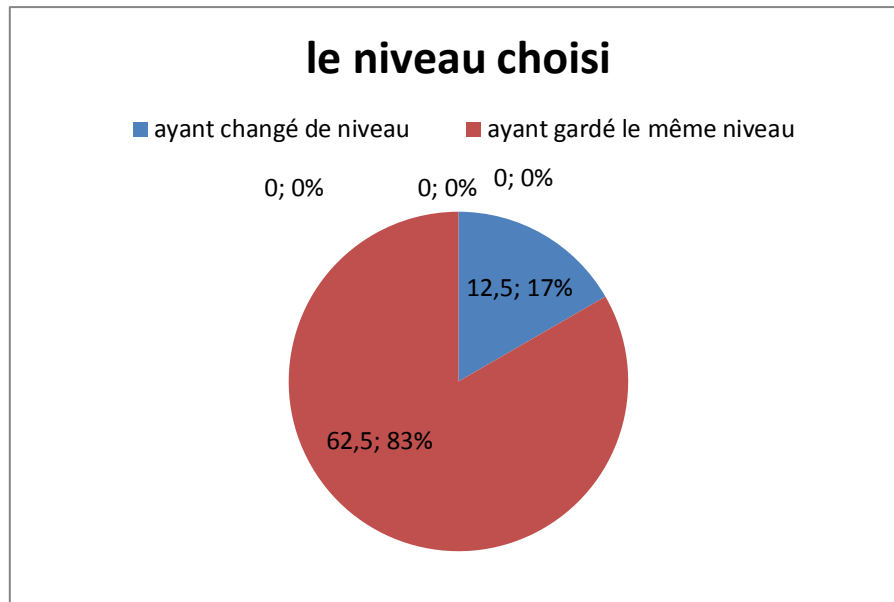


Figure12 : Le choix du départ

3-Le niveau en langue française

La plupart des apprenants qui ont répondu à cette question estimaient qu'ils avaient un niveau « moyen » en langue française tout en avançant les motifs suivants :

C 5 « en début, je choisis le niveau deux, parce que je pense que mon niveau en français est moyen, et que j'ai besoin de pratiquer les deux cotés « écrit et orale » mais surtout l'orale, mais après un dialogue avec l'administration je choisis le niveau quatre »

C 9 « j'ai un niveau moyenne en français. Il ya des problème de communication »

C 10 « j'ai un niveau moyen, parceque j'ai des capacités moyennes à l'écrit mais malheureusement je suis faible à l'oral, je ne peut exprimer oralement mais idées, et je ne peut pas discuter oralement une conversation longue. »

C 15 « pas mal mais je ne suis pas excellent en langue »

C 20 « mon niveau à la langue français c'est moyenne pas bien parce que mon problème est dans la parole c'est-à-dire j'ai une bagage française mais son fonctionnement est mâle »

4- Utilisez-vous la langue française dans votre domaine de travail ?

- *Si oui, dans quel domaine ?*

La majorité des apprenants ont répondu « oui » (92,5%) et 7,5% ne l'utilisent pas dans leur domaine de travail.

Ceux qui l'utilisent dans leur domaine de travail nous ont précisé leurs arguments :

C 9 « oui, parceque je suis une étudiante Master 2 en informatique et tous mes etude en français. »

C10 « oui j'utilise le français dans mon domaine de travail, à savoir que je suis étudiante en Master 01 Français dans la spécialité de la phonétique/phonologie, donc c'est obligatoire d'utiliser et de maitriser le français »

C 13 « oui, pour bien écrire mon mémoire de fin d'étude. »

C14 « Biensur que j'utilise : toujours, d'abord, je suis etudiant en medecine, on a exclusivement recours au français dans nos etudes, et on communique entre nous par des mots scientifique, Bien sur en français »

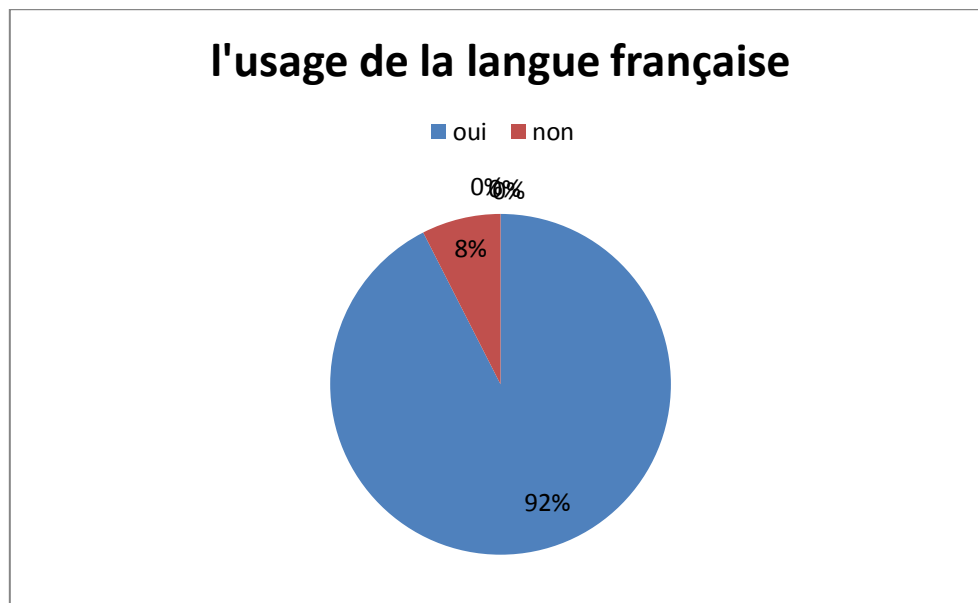


Figure 13 : l'usage de la langue française

5- Pourquoi avez-vous effectué votre inscription au CEIL ?

Les réponses fournies à cette question nous montrent clairement que la quasi- majorité des apprenants veulent « améliorer leur niveau à l'oral », alors que peu d'entre eux veulent améliorer leur écrit en français.

6- Pour quel objectif ?

Les réponses à cette question étaient similaires à la question n°6, l'objectif à suivre des cours intensifs était de s'améliorer en langue française, et selon la spécialité suivie par ces apprenants.

Voici la transcription des extraits tels qu'ils ont été portés sur les copies pour cette question :

C1 : j'ai effectué les inscriptions au CEIL pour : améliorer ma langue française courante surtout. En plus les inscriptions est moins chère et plus accessible .la langue française m'aide de faire des communications avec mes collègues de travail.

C2 : mon objectif bien sur : amélioré ma langue française et communication entre les gens étrangère en plus charger mon C.V.

C3 : ...(...) dans le but d'améliorer mon niveau du langue et apprendre à communiquer correctement autrement dit j'aimerais bien augmenter mon niveau à l'oral.beaucoup plus.

C4 : ...(...) j'ai besoin de parler la langue française pour les soutenance des stages, des microprojets et des mémoires et surtout pour communiquer les professeur de l'INATAA.

C5 : j'ai inscrit au CEIL de but de maitriser la langue française sur les deux cotés, surtout le coté orale ; et de communiquer sans difficulté.

C6 : ...(...) c'est pour éviter 'les cours de grammaire et de conjugaison' qu'on les trouve largement dans les niveau 1 et 2 et passer à apprendre dans la langue française le pouvoir de la parler excellement.

C7 : je suis étudiante en biologie spécialité Biochimie ; en fait beaucoup de TP et stage à l'hôpital (CHUC) de constantine et je rencontre beaucoup medecin ; profexeurs ; maitre assistant et c'est interdit de parler en arabe uniquement en français donc je suis obligé de faire les inscriptions au CEIL afin d'améliorer ma langue française.

C8 : je choisi inscurie dans le niveau 4 prceque je souhaite/ j'aime metrise la langue bien et je utilise cette derniere dans ma vie.

Je souhaite rediger un demande administratif/ un dissertation/ un lettre

Aussi, je souhaite parle la langue fracais, et je lis les textes, je comprend les media française tel que TV5 monde....etc. -Je presente mon CV orale- J'écrit un CV correctement- Je redige un resume de texte ou d'un paragraphe correctement- Aussi, j'expose mon travaille correctement. Par la langue française.

C9 : mes camarades me conseillent de m'inscrire à CEL pour améliorer ma langue en plus j'ai une soutenance à la fin d'année et j'espère que je présenterai mon mémoire bien et après la dans le travail je ne trouve pas aucun problème avec la communication avec mes directeurs.

C10 : j'ai effectué mes inscriptions au CEL pour être capable de discuter et de m'exprimer mes idées oralement sans aucun problème et sans aucun obstacle. Mon objectif est d'apprendre l'oral.

C11 : ...(...) mon premier objectif c'est avoir une compétence langagière sur mes mesures au tant que future enseignante aussi j'ai inscrit l'année passée au niveau 2 et j'ai trouvé que je suis capable d'avancer au niveau plus élevé que le précédent... et sur tout je veux centrer sur la compétence langagière et l'oralité que l'écrit (...) car mon statut intellectuel et sociale ne me permet pas de commettre des fautes fatales et banales.

C12 : ...(...) pour l'objectif de parler bien de bien m'exprimer mes idées, et pour faire des connaissances disant de haut niveau pour que j'améliore mon niveau.

C13 : ...(...) pour améliorer ma langue en français et pour que cela m'aide à trouver du travail dans le futur surtout dans le mon domaine médicale.

C14 : ...(...) seul objectif de perfectionner ma langue parce que j'ai pas l'habitude de parler couramment en français ou devant le public et bien sûr je veux améliorer mon accent et prononciation et tout....

C15 : ...(...) parce que je suis un peu plus faible de côté : maîtrise de la langue.....pour améliorer mon niveau. mes études et en français, c'est la raison pour laquelle je choisissais à m'inscrire au CEIL.

C16 : ... premièrement je voudrais apprendre le français puisque c'est mon spécialité, deuxièmement j'aime beaucoup cette langue et je voudrais l'oral spécialement. Je pense que l'école de CEL m'aide à apprendre le français.

C17 : ...je veux faire une formation de Marketing et finance et la langue française et (CEIL) indispensable surtout l'écrit mon oral.....parce que c'est moins cher que ...et CEIL a des professeurs compétents. j'ai choisie le niveau 4 pour améliorer plus rapidement.

C18 : ...pour améliorer ma conception de la langue, faire des discussions.

C19 : ...et si pour ça vous avez besoin à ce langage et surtout dans les recherches scientifiques et dans les exposés qui ont besoin de l'oral pour eux.

C20 : j'ai inscrit dans le CEIL pour développer mon niveau et acquérir un bon futur dans le domaine vétérinaire.

Conclusion du chapitre 3

Nous avons voulu commencer notre chapitre par la présentation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL » de l'université Constantine Mentouri, afin de connaître son organisation et ses objectifs ensuite, présenté les instruments de notre recherche afin d'avoir un aperçu de notre cadre méthodologique. Dans un deuxième lieu, nous avons dressé brièvement le profil des apprenants qui poursuivent ce genre d'enseignement /apprentissage, étant donné que dans les prochains chapitres nous discuterons davantage du profil et des besoins de ces apprenants. Notre but, au départ, était d'analyser les besoins et les motivations de ces apprenants au début de leur enseignement afin de les comparer, par la suite, avec notre questionnaire.

Chapitre 4

Analyse de la méthode Connexions 3

Introduction

Nous avons jugé utile dans la suite de notre recherche de présenter et d'analyser le manuel destiné au public en question (niveaux 3 et 4), et sur lequel travaille l'enseignant afin de répondre aux besoins des apprenants.

Dans notre modeste travail de recherche, nous nous sommes intéressée uniquement à deux niveaux, le niveau trois qui compte deux groupes, et le niveau quatre qui comprend un seul groupe. Il est utile de préciser que les deux niveaux en question travaillent avec le même manuel. Nous avons donc choisi d'analyser le manuel qui s'intitule : ***Connexions, méthode de français***. Niveau 3.

Tout au long de notre analyse du manuel, nous allons nous pencher sur l'étude des modules de l'écrit davantage que ceux de l'oral.

Cette analyse nous permettra de connaître le contenu des cours enseignés et leur rentabilité pour les apprenants, et de mieux cerner ce type d'enseignement /apprentissage pour répondre aux besoins spécifiques de ce public.

1- Présentation du manuel « Connexions 3 »

Le Centre d'Enseignement Intensif des Langues "CEIL" de l'université Constantine 1, permet à de nombreux apprenants d'acquérir et de développer leurs connaissances linguistique pour une meilleure communication. Faisant partie des services communs de l'université Constantine 1, le CEIL facilite l'accès au savoir et à l'apprentissage des langues, il participe aussi à l'effort et l'amélioration du niveau de langues pour les étudiants et les professionnels des différents métiers, il répond aux besoins des étudiants dans différentes langues étrangères.

Le CEIL met à la disposition de ses enseignants un grand choix de méthodes afin de faciliter leur enseignement et de mieux satisfaire son public universitaire et extra-universitaire. Pour cela il leur offre une panoplie de manuels selon le niveau choisi et la méthode adoptée par l'enseignant, sachant qu'il est très important que l'enseignant sache choisir un bon manuel du FLE pour que son enseignement soit efficace. Notons que l'utilisation d'un manuel par l'enseignant est inversement proportionnelle à sa formation, surtout qu'il existe une grande quantité de nouvelles méthodes de français, et de nombreuse présentation des manuels français à notre époque.

Pour qu'il y ait une qualité d'enseignement/apprentissage du FLE, il faut prendre en considération certains paramètres à savoir : la formation et la personnalité de l'enseignant, mais également les aides et les supports pédagogiques qu'il utilisera dans le processus de son enseignement et qui se divisent en trois catégories principales : (Tagliante, 1994)

- Les manuels et les outils complémentaires (documents authentiques, exercices de correction phonétique, etc.)
- Les supports techniques (tableau, magnétophone, magnétoscope, caméscope, téléviseur, rétroprojecteur, etc.)
- Les intervenants extérieurs (venue d'un étranger dans la classe de langue)

La division peut aussi concerner les supports pour l'enseignement de la langue, qui ne comporte que deux catégories, ce sont :

- Les méthodes sous formes de livre.

- Les supports supplémentaires accompagnant les livres.
 - Bandes magnétiques
 - Cassettes son
 - Films fixes
 - Diapositives
 - Vidéos
 - CD, DVD
 - Documents authentiques (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires). (Cuq, 2003, p. 229).

Un manuel illustre un projet pédagogique et son élaboration est tributaire d'un certain nombre de paramètres relatifs :

- A la situation d'enseignement (âge et besoin des publics).
- Aux objectifs liés à cette situation (généraux et spécifiques).
- Aux coûts (rédaction, impression et diffusion). (Robert, 2002, p.104)

Au niveau de l'enseignement intensif des langues et plus spécifiquement le FLE, il faut savoir que c'est l'enseignant qui choisit la méthode la mieux adaptée pour les apprenants, après un test des pré-requis qu'il élabore lors de la première séance, qui par la suite déterminera les besoins réels des apprenants et amènera à choisir le bon manuel qui répondra aux besoins des apprenants et leurs objectifs.

Voici un tableau montrant les différents manuels du français selon les normes du Cadre Européen Commun de Référence :

<i>Le manuel</i>	<i>Le niveau</i>
Reflets 1	Niveau débutant
Reflets 2	Niveau intermédiaire
Reflets 3	Niveau avancé
Alter Ego 1	A1
Alter Ego 2	A2
Alter Ego 3	B1
Alter Ego 4	B2
Alter Ego 5	C1, C2
Tout va bien 1	A1
Tout va bien 2	A2
Tout va bien 3	B1
Tout va bien 4	B2
Connexions 1	A1
Connexions 2	A2-B1
Connexions 3	B2
Latitudes 1	A1-A2
Latitudes 2	A2-B1
Latitudes 3	B1-B2
Taxi 1	A1-A2
Taxi 2	B1-B2
Taxi 3	C1-C2
Panorama 1	A1
Panorama 2	A2
Panorama 3	B1
Panorama 4	B2
Rond- point 1	A1-A2
Rond- point 2	B1
Ici 1	A1
Ici 2	A2

Tableau 14 : Les différents manuels proposés par Cadre Européen Commun de Référence

Il existe également des manuels pour :

- le vocabulaire
- la grammaire
- la phonétique
- la communication
- la civilisation
- les activités didactiques

(Site : <http://lingalog.net/dokuwiki/cours/jpc/tic/m1fles11/travaux2011/methodesdefle>)

Il faut dire qu'on trouve de plus en plus de nouveaux manuels de FLE. En France, les éditeurs principaux de ces manuels sont : Didier, Hachette, CLE International et Maison des langues. Chacun d'eux publie chaque année de nouveaux manuels, en particulier l'éditeur CLE International, qui entre les années 2000 et 2011, a publié un grand nombre de livres de l'élève.

Voici une autre classification des manuels, selon l'âge et les maisons d'édition :

- pour les enfants - *Alex et Zoé, Fluo, Lili, La petite grenouille, Vitamine, Zigzag.*
- *CLE International : L'éditeur du français langue étrangère* [en ligne]. [cit. 2011-02-10]. Méthodes. Disponible sur : <<http://www.cle-inter.com/recherche-4.html>>.
- pour les adolescents - *Amie et compagnie, Déclic, Junior Plus, Oh là là !, On y va !*
- *CLE International : L'éditeur du français langue étrangère* [en ligne]. [cit. 2011-02-10]. Méthodes. Disponible sur : <<http://www.cle-inter.com/recherche-9.html>>.
- pour les grands adolescents ou les adultes - *Amical, Affaires.com, Belleville, Campus, Champion(nouvelle édition), Communication express, Écho, Escalé, Festival, Françias.com, Ici, Initial, Intro, Métro Saint Michel, Panorama, Tout va bien !, Trait d'union.*

(*CLE International : L'éditeur du français langue étrangère* [en ligne]. [cit. 2011-02-10]. Méthodes. Disponible sur : <<http://www.cle-inter.com/recherche-16.html>>).

Ce n'est pas seulement CLE international mais, ce sont aussi les autres maisons d'édition qui produisent beaucoup. C'est pourquoi les manuels de FLE sont de plus en plus nombreux et variés. On peut en énumérer d'autres qui sont apparus sur le marché international également entre les années 2000 et 2011 :

Maison des langues :

- Pour les enfants : *Partez, Allons au cirque*
 - Pour les adolescents : *Pourquoi pas !, Sac à dos*
 - Pour les adultes : *Rond-Point, Nouveau Rond-Point, Version originale*
- Voir INGLADA, Sol, MOEBS, Christelle. *Répertoire : Méthodes de français langue étrangère* [en ligne]. Février 2011 [cit. 2011-03-01]. Disponible sur: http://www.ciep.fr/carnetadFLE/docs/repertoire_methode_fle.pdf.

Hachette FLE :

- Pour les enfants : *Grenadine, Super Max, Tatou le matou*
- Pour les adolescents : *Adosphère, Le kiosque, Le Mag'*
- Pour les adultes : *Agenda, Alter ego, Scénario, Le nouveau taxi !* (Ibid.)

Didier :

- Pour les enfants : *Caramel, Ludo et ses amis, Petit Pont, Tip top*
- Pour les adolescents : *Et toi ?, Tandem*
- Pour les adultes : *Alors ?, Connexions, Edito, Le nouvel Edito, Latitudes, Ligne directe, Studio 100, Studio 60, Studio +.* (Ibid.)

Il faut savoir que chaque manuel choisi par l'enseignant a un public visé, des finalités et objectifs en termes de contenus linguistiques et culturels, a un type de méthode, une structure de méthode, un guide pédagogique qui est aussi proposé, et un contrôle des connaissances.

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi d'analyser le manuel de français « *Connexions 3* » qui est l'une des méthodes destinée aux grands adolescents et adultes ayant de multiples occupations.

Connexions 3, de Régine Mérieux, Yves Loiseau et Béatrice Bouvier, est une méthode récente et moderne, dont la première édition a été publiée en 2004 et qui s'actualise à chaque réédition.

La méthode **Connexions 3** est basée sur la qualité de ses nombreuses images, des discussions et aussi des exercices adéquats. Elle est complétée par des matériaux qui peuvent être sonores (interview, dialogue, chanson, message sur un répondeur téléphonique) ou visuels (article de presse, bande dessinée, lettre, extrait littéraire, courrier électronique).

Elle se développe sur trois niveaux : **Connexions 1, Connexions 2 et Connexions 3**, dont le contenu est prévu soit pour les apprenants en milieu scolaire soit pour les adultes en formation continue.

1-1- Public et durée d'apprentissage

Connexions est un ensemble pédagogique sur trois niveaux qui s'adresse à un public de grands adolescents et adultes. Il couvre 100 à 120 heures d'enseignement-apprentissage par niveau (Régine Mérieux, Yves Loiseau et Béatrice Bouvier 2005, p.6).

1-2- Les objectifs

La méthode **Connexions** cherche à rendre les apprenants capables d'accomplir des tâches dans les domaines variés de la vie sociale, grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels et par la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage.

1-3- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Les objectifs et les contenus de **Connexions** ont été définis dans le plus grand respect des buts définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Editions Didier, 2001).

L'approche retenue est également en totale adéquation avec ses préconisations :

- Travail sur tâches.
- Evaluation formative.
- Autoévaluation.
- Ouverture à la pluralité des langues et des cultures.

A l'issue du niveau 3, les apprenants devraient avoir acquis l'essentiel des compétences du niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Ibid., p.6).

1-4- *La démarche de cette méthode*

Connexions est une méthode facile à utiliser et très réaliste, à la fois par ses contenus, sa progression et la mise en œuvre du travail proposé.

L'organisation est claire et régulière et les contenus parfaitement balisés.

Les processus d'apprentissage sont soigneusement respectés et chaque point de langue est appréhendé dans sa totalité. Ainsi l'utilisateur prend en charge son apprentissage : il découvre, déduit, réemploie et systématise chaque fonctionnement.

1-5- *Structure de Connexions 3*

La structure de Connexions 3 est répartit en cinq modules de deux unités, chaque module présente un objectif général :

- (Inter) agir à propos d'informations et d'opinions.
- (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments.
- (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions.
- (Inter) agir à propos dans des situations sociales.
- Structurer son discours.

De chacun de ces objectifs découlent d'autres objectifs et savoir-faire répondant aux besoins de la communication ; par exemple dans (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions, les apprenants vont découvrir, entre autres, comment suggérer, conseiller et reprocher quelque chose à quelqu'un. A partir des objectifs généraux, puis des objectifs spécifiques, ont été définis les outils linguistiques à l'aide desquels les apprenants vont pouvoir mettre en œuvre leurs compétences de communication : écouter, lire, parler, écrire, interagir.

1-6- L'évaluation

Dans *Connexions 3*, quatre types d'évaluation sont proposés :

- Des tests sommatifs pour chacune des 10 unités. Ils proposent des activités de compréhension, d'expression, de vocabulaire et de grammaire, permettant de vérifier les acquis. Le barème de notation est indiqué aux apprenants et un corrigé est proposé dans un guide pédagogique ;
- Des bilans d'autoévaluation après chaque module. Les apprenants peuvent tester immédiatement leurs connaissances par des activités courtes et très ciblées.

Un résultat leur permet de se situer aussitôt et des renvois à certaines activités du livre et du cahier leur donnent la possibilité de remédier à leurs lacunes ;

- Un portfolio placé en fin d'ouvrage permet aux apprenants de faire un bilan régulier de l'évaluation de leur apprentissage ;
- Des pages préparation au DELF B1 après chaque module avec des activités orales et écrites.

1-7- Mémento pour l'apprenant

Un mémento de 32 pages offre à l'apprenant un portfolio, un précis de grammaire, un lexique plurilingue, les corrigés des autoévaluations, et les transcriptions de tous les renseignements. Ce mémento est l'outil indispensable de l'apprenant. (Ibid., p.6)

1-8- L'ensemble du matériel

- Un livre pour l'élève accompagné d'un CD ou de cassettes pour la classe renfermant toutes les activités enregistrées du livre de l'élève, ainsi que des activités complémentaires sonores du guide pédagogique ;
- Un guide pédagogique proposant des explications très détaillées sur la mise en place des activités, leur déroulement, leur corrigé, diverses informations culturelles utiles, des activités complémentaires facultatives (audio pour certaines) permettant de moduler la durée de l'enseignement-apprentissage selon les besoins ;

- Un cahier d'exercice avec CD audio inclus qui suit pas à pas la progression du livre de l'élève et qui propose des activités sonores et écrites. Ce cahier peut être utilisé en autonomie ou en classe. (Ibid., p. 6)

2- Analyse des contenus linguistiques et communicatifs

On analysera dans cette partie les contenus linguistiques et communicatifs proposés par « Connexions 3 ». Il faut dire que cette méthode se compose de trois niveaux dont le contenu est prévu soit pour les apprenants en milieu scolaire, soit pour les adultes en formation continue. Elle sert ainsi à développer les quatre compétences communicatives : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite.

Les objectifs et les contenus de « *Connexions 3* » ont été définis dans le plus grand respect des buts définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. (Selon les sites www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.)

Les objectifs de la méthode de français Connexions 3 sont : chercher à rendre les apprenants capables d'accomplir des tâches dans les domaines variés de la vie sociale, grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels, ainsi que par la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage.

Cette méthode contient des pages de préparation au DELF. Les activités qui sont proposées permettent aux apprenants de s'initier aux épreuves de l'unité A2 du DELF B1.

La méthode se compose du livre de l'élève, accompagné d'un CD, du cahier d'exercice avec CD et du guide pédagogique proposant des activités complémentaires facultatives.

Comme nous l'avons déjà cité, le manuel se compose de cinq modules de deux unités, chaque module ayant un objectif général d'où découle par la suite d'autres objectifs et savoir-faire répondant aux besoins de la communication.

Afin d'établir cette analyse on s'est concentré sur les critères et caractéristiques fondamentales pour chaque module :

- Communication et savoir-faire
- Oral
- Ecrit

- Analyse de l'image
- Grammaire et vocabulaire
- Phonétique
- Civilisation

2-1- Communication et savoir-faire

La première page est destinée à la communication et au savoir-faire, elle nous offre un aperçu général des compétences à faire acquérir/ références en fin de dossier pour mesurer leur acquisition.

Les objectifs du savoir-faire répondent aux besoins de la communication : les apprenants vont découvrir à travers des situations de communication, comment suggérer, conseiller et reprocher quelque chose à quelqu'un par le biais des objectifs généraux et spécifiques qui ont été définis dans les outils linguistiques à l'aide desquels les apprenants vont pouvoir mettre en œuvre leurs compétences de communication : écouter, lire, parler, écrire, interagir.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	Communication et savoir-faire
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- Raconter au passé - Exprimer la confiance/la méfiance
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-Savoir s'exprimer -Exprimer la peur
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-savoir proposer -savoir faire des regrets
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-participer à un échange -exprimer l'opposition et la concession
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-annoncer un plan -préciser/illustrer des propos

Tableau 15 : Communication et savoir-faire

2-2- L'oral

La page oral est une page riche et variée. L'apprenant, dans ce dossier, aura la possibilité de pratiquer l'oral et enrichir ses moyens expressifs grâce à des activités de production orale en impliquant la réalisation d'actes de communication de la vie quotidienne.

La méthode « *Connexions 3* » procure à l'apprenant l'occasion de découvrir des situations pratiques dans lesquelles il s'entraînera à la compréhension orale de conversations plus longues et plus variées, ensuite il prendra la parole spontanément dans des jeux de rôles ou des débats.

Cette démarche lui donnera l'opportunité de s'exercer à utiliser la langue en situations pratiques et réemploiera les formes linguistiques.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	L'oral
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- comprendre une communication - jouer et décrire une situation de communication
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	- Comprendre un dialogue -Exprimer/créer ses sentiments/ des minialogues
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-Jouer des situations -Réagir à des situations données
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-Débattre un sujet -S'exprimer sur une affiche de film
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	- Comprendre et reformuler des propos les en résumé - Comprendre l'essentiel d'un sketch comique.

Tableau 16 : L'oral

2-3- L'écrit

Dans le dossier écrit, l'apprenant acquiert des savoir-faire selon les types d'écrits. C'est un dossier très riche et varié comme le précédent. L'accent est mis sur la compréhension écrite des textes longs et variés, ainsi que sur l'organisation du discours, et sur la composition des exercices ce qui contribuera à la maîtrise de jeux des mots et par la suite à la production écrite personnelle des apprenants.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	<i>L'écrit</i>
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- savoir écrire et décrire les lieux et personnes - rapporter les propos de quelqu'un
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-Imaginer et écrire la suite d'un conte -Ecrire à un journal
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-Ecrire un minidialogue -Comprendre une bande dessinée
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-Construire un texte particulier à partir d'informations -Ecrire de courtes histoires
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-Comprendre et rédiger une lettre de motivation -Rédiger sa propre interprétation d'un tableau

Tableau 17: L'écrit

2-4- Analyse de l'image

En ce qui concerne le dossier "Analyse de l'image", la méthode nous propose des images variées en couleurs. Selon l'unité traitée on y trouve des images appropriées comme par exemple : photos, tableaux, portraits, B.D, photos de presse, des cartes et affiches de film.

Leur fonction est authentique, les cartes et photos nous montrent la géographie de la France, les tableaux nous donnent les statistiques. On trouve aussi des tableaux de l'Antiquité illustrant des portraits de cette époque et des paysages.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	<i>Analyse de l'image</i>
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- tableau - Publicité du groupe Adia
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-la BD -photo de presse
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-un document de la poste -un tract
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-carte géofigure - une affiche de film
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-Dessin humoristique de Quino.

Tableau 18 : Analyses de l'image

2-5- Grammaire et vocabulaire

Le vocabulaire est l'une des valeurs communicatives les plus importantes. Sa connaissance facilite la communication, même si la structure grammaticale de l'apprenant est fautive.

« Grammaire et vocabulaire » est un dossier dans lequel l'apprenant se consacre à l'approfondissement linguistique en mettant en œuvre des structures appropriées en relation avec le thème de l'unité.

Donc, il est demandé à l'apprenant, selon le thème, de lire le texte initial, accompagné d'un exemple du vocabulaire approprié. Dans cette démarche le vocabulaire est bien présenté dans des exercices visuels, symbolisé par des images ayant des commentaires en langue française.

Notons bien que, concernant le processus d'acquisition, les apprenants observent en premier lieu les images, ensuite ils ont la possibilité d'exprimer leurs sentiments, leurs jugements, leurs opinions, pour arriver à une lecture du texte initial.

Après cette lecture initiale, place à l'interaction entre enseignant et apprenants et apprenant- apprenant. Dans cette étape, l'apprenant aura et devra formuler ses propres idées sur le texte lu.

Cette démarche permettra une stimulation du vocabulaire représenté par des images, des dessins ou par des illustrations variées. Vient ensuite la phase de répétition qui se fera par le biais d'exercices.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	Grammaire et vocabulaire
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- l'imparfait, le passé simple, le plus que parfait -le discours direct/rapporté, la concordance des temps
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-le subjonctif, le passé simple -la cause et la conséquence, le vocabulaire de la peurs
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-le conditionnel, la phrase avec 'si', vocabulaire du conseil. -vocabulaire de la description et du regret, le conditionnel passé et présent, le gérondif,
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-vocabulaire de l'économie et de l'organisation, les articulateurs de conséquences, d'opposition d'énumération, les indéfinis. -les verbes pronominaux, vocabulaire de la description psychologique d'une personne
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-Le vocabulaire du monde du travail/ du rire et de tristesse.

Tableau 19: Grammaire et vocabulaire

2-6- Phonétique

Pour le dossier de phonétique, nous pouvons dire qu'il contient des exercices d'écoute où il est question d'écouter divers accents français, régionaux et francophones.

La méthode « Connexions 3 » donne à l'apprenant la possibilité de prononcer correctement et selon les situations de communication, les différents types de phrases. En plus de la prononciation qui aidera l'apprenant dans un usage convenable de la parole dans la société, s'ajoute des exercices où il sera demandé de travailler l'intonation en fonction des sentiments et des intentions de l'apprenant.

Les activités de ce dossier sont toujours courtes et en même temps ciblées.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	Phonétique
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- affirmation, interrogation, exclamation - les marques de l'oralité et du discours familier, le 'e' caduc
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-l'intonation dans l'expression des sentiments -l'insistance dans l'expression des sentiments.
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-l'insistance sur un élément particulier de la phrase -l'intonation et l'expressivité
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-divers accents français régionaux -divers accents francophones
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-Les ruptures des phrases. -Les interjections et leur fonction.

Tableau 20 : Phonétique

2-7- *Civilisation*

On ne peut séparer l'enseignement d'une langue étrangère de celui de la culture qu'elle véhicule. Il est utile de garder et de préserver le caractère culturel d'une langue afin d'avoir une communication efficace en langue étrangère. Donc, il ne suffit pas d'avoir seulement la maîtrise de cette langue étrangère, mais il est très important de comprendre la culture, les gestes, les expressions de politesse et les coutumes de cette langue étrangère.

Avec le dossier civilisation, l'apprenant a la grande opportunité d'apprendre des savoirs et des savoir-faire culturels, il va voir la vie quotidienne des français à travers des réalités françaises contemporaines, en utilisant des illustrations et des thèmes d'activités ou des situations proposés, tout en abordant les aspects socioculturels variés de la France et des pays francophones.

La première unité, « *Souvenirs* », évoque les vacances des Français ; à partir de cette unité les apprenants auront la chance de connaître les différents endroits appréciés par les Français et, par la suite, de découvrir la géographie de la France.

Dans cette activité ils connaîtront les villes importantes de France et surtout les villes touristiques.

Une autre unité porte un regard sur Paris au XIXe siècle, avec des tableaux et des personnages caractérisant cette époque. Une unité sur "Regards sur la France actuelle" est réalisée par le biais de la B.D satirique : réalité française et traits d'humour.

Il est utile de souligner que le dossier "civilisation" est accompagné d'images réelles, de chansons françaises, de la réalité sociale française : rêves, impôts, taxes,...etc.

<i>Titre du module</i>	<i>Titre des unités</i>	Civilisation
Module 1 : (Inter) agir à propos d'information et d'opinion	Unité 1 : <i>Souvenirs</i> Unité 2 : <i>L'Amant</i>	- les vacances des Français, regard sur Paris au XIX ^e siècle - la découverte d'un écrivain français
Module 2 : (Inter) agir à propos d'émotions, de sentiments	Unité 3 : Famille Unité 4 : Peurs	-regards sur la France actuelle - découverte d'une chanson française
Module 3 : (Inter) agir à propos d'activités ou d'actions	Unité 5 : Conversations Unité 6 : Et si.....	-les Français et leurs économies -découverte de quelques réalités sociales françaises.
Module 4 : (Inter) agir dans des situations sociales	Unité 7 : Débat Unité 8 : Francophones	-l'Union Européenne -découverte d'un film
Module 5 : Structurer son discours	Unité 9 : Le travail Unité 10 : Humour	-Découverte d'un artiste français -Les différentes formes d'humour.

Tableau 21 : Civilisation

Tout au long des cinq modules proposés par la méthode *Connexions 3*, nous trouvons à la fin de chaque module une série d'exercices sous le nom de *test*, pour les deux unités du module traité, suivi d'une double page consacrée à *l'autoévaluation* et une page à son tour consacrée à la *préparation au DELF B1*.

Test, autoévaluation, préparation au DELF B1, sont des rubriques qui ont une fonction très importante car elles servent à l'enseignant pour revoir les acquis des apprenants et à tester s'ils ont bien assimilé le module en question.

La rubrique *test*, comprend 5 à 6 exercices notés, pour chaque unité enseignée, des exercices de révision et de vérification de l'enseignement/apprentissage donné par l'enseignant aux apprenants.

UNITÉ 1

Test



Écoutez puis répondez.

4 points

1. Combien de personnes partent en vacances ?
2. Où vivent-elles habituellement ?
3. Où partent-elles ?
4. Quels moyens de transport utilisent-elles ? Pourquoi ?
5. Quel est le meilleur souvenir de la personne qui raconte ?

2

Mettez les verbes au temps qui convient (passé composé, imparfait ou plus-que-parfait).

9 points

Quand je (être) petite, je ne (aimer) pas quitter ma maison. Pour moi les vacances (rimer) toujours avec ennui. Mes parents le (savoir) et un jour, ils (vouloir), pour me faire plaisir, organiser quelque chose de très spécial. Pendant des mois, ils (réfléchir) à ce qui pourrait me faire plaisir, et cet été-là, en 1981, nous (partir) en Asie chez des amis que mes parents (rencontrer) en France, en 1979. Je (adorer) ce voyage et depuis, je ne reste jamais chez moi pendant les vacances.

3

Soulignez la forme qui convient.

4 points

1. Non, je n'ai pas oublié (de - à - que) je devais rappeler monsieur Lefranc cet après-midi.
2. Pourrais-tu penser (Ø - à - de) acheter *Le Monde* en rentrant, s'il te plaît ?
3. Elle n'a aucun souvenir (de - à - Ø) l'accident.
4. Vous vous souvenez (que - de - Ø) vous aviez promis de revenir ?

4

Trouvez à quelle partie du corps vous pouvez associer chaque adjectif proposé.

6 points

Exemple : ridé : le visage

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1. carrées : | 4. fines : |
| 2. mate : | 5. profond : |
| 3. pétillants : | 6. large : |

5

Récrivez les phrases en rajoutant aux noms soulignés tous les adjectifs proposés entre parenthèses.

7 points

1. Pierre et Sylvie ont acheté une maison dans la vieille ville. (ancienne)
2. Tu aimes l'art ? (italien - baroque)
3. À Paris, je suis allé au salon des langues. (international)
4. Il a des yeux. (bleus - beaux)
5. Oui, elle est très sympa : c'est une filles. (chic)

UNITÉ 2

Test

points

1 Lisez cette conversation rapportée et écrivez le dialogue entre Laurie et Pierre-Yves.

5 points

Pierre-Yves a d'abord demandé à Laurie si elle voulait se promener le long de la mer. Laurie a répondu qu'il ne faisait pas très chaud et elle a ajouté qu'elle aimerait mieux manger une crêpe et boire un bon chocolat chaud. Alors, Pierre-Yves a proposé d'aller à La Bigouden, une excellente crêperie sur le front de mer. Laurie a répliqué qu'ils étaient faits pour s'entendre.

points

2 Lisez ce dialogue et rapportez ce que disent les deux personnes. Complétez.

8 points

Un quart d'heure plus tard, Giovanna débouchait hors d'haleine dans le bureau de l'adjoint d'intendance, M. Valentini.

- Vous devez faire quelque chose. Il y a des rats dans les classes.

- Des souris.

- Non, ce sont des rats. Et s'ils sont arrivés au rez-de-chaussée, ils peuvent être aussi bien à la cantine, au magasin...

- Sans doute, mais ce sont des souris. Comment pouvez-vous croire autre chose ?

Bambini, Bertrand Visage, Seuil, Fiction et Cie.

Giovanna a annoncé à monsieur Valentini parce que

M. Valentini a répondu mais des souris. Giovanna n'était pas d'accord et a

répliqué et que s'ils au rez-de-chaussée, ils Pour finir,

M. Valentini a affirmé à Giovanna et il lui a demandé

points

3 Transformez ces phrases au discours rapporté.

7 points

1. Elle m'a dit : « On ne partira pas. »

2. Il me demandait souvent : « Qu'est-ce que tu allais faire aux États-Unis ? »

3. Elle a demandé à Louis : « Vous travaillez toujours chez Leroy et fils ? »

4. Sa mère m'a murmuré : « Vous n'avez pas eu de chance. »

5. Le médecin nous a recommandé : « Ne buvez jamais d'alcool et couchez-vous tôt. »

6. Il m'a demandé : « Qu'est-ce qui te plaît dans cette exposition ? »

7. Le professeur m'a demandé : « Pourquoi n'avez-vous pas relu le texte chez vous ? »

points



4

Écoutez et dites si les personnes expriment la confiance ou la méfiance.

4 points

confiance : n° méfiance : n°

5

Écoutez une nouvelle fois les minidiálogos et relevez comment chaque personne exprime la confiance ou la méfiance.

4 points

points

1.

3.

2.

4.

6

Dans ces deux phrases, rayez les e qui ne se prononcent pas.

2 points

1. Regarde ! Il neige !

2. J'ai lu trois livres en une semaine.

35

Figure 14 : Les exercices de la rubrique 'Test' (Connexions 3,2005, p.34-35)

Après les deux tests, on trouve l'autoévaluation pour chaque module, qui à son tour se compose de cinq exercices formant une autoévaluation proposée par le cadre européen niveau B1, notée sur 20 points.

Autoévaluation 1

Cadre européen niveau B1

JE PEUX DÉCRIRE UNE PERSONNE ET UN LIEU

1 Complétez chaque phrase avec un des mots proposés. Faites les accords nécessaires.

moqueur • allure • muscle • chétif • expressif • rond • corps • profond

1. Sylvia est rousse, grande, élancée. Elle a beaucoup de
2. Cet enfant doit être malade ; il est petit et plutôt
3. Ses yeux sont si qu'ils semblent parler.
4. Il semble toujours rire des gens ; je n'aime pas du tout son regard

Comptez 1 point par bonne réponse.

Vous avez...

- 4 points : félicitations !
- moins de 4 points, revoyez les pages 16, 17 de votre livre et les exercices de votre cahier.

JE PEUX DÉCRIRE UN LIEU

2 Complétez les phrases avec le mot qui convient.

1. Le plateau se situe à 1 200 mètres de
2. de la ville est très chaleureuse.
3. C'est un tropical, c'est très agréable.
4. Le pays a un essentiellement montagneux.

Comptez 1 point par bonne réponse.

Vous avez...

- 4 points : félicitations !
- moins de 4 points, revoyez la page 17 de votre livre et les exercices de votre cahier.

JE PEUX CHOISIR LA PLACE DE L'ADJECTIF

3 Mettez l'adjectif proposé à la place qui convient.

1. Nous reviendrons la semaine (prochaine).
2. Depuis qu'on a déménagé, je suis toujours triste de retourner dans notre maison (ancienne).
3. C'est une femme : elle a toujours de magnifiques vêtements et des bijoux précieux (très chic).

Comptez 1 point par bonne réponse.

Vous avez...

- 3 points : félicitations !
- moins de 3 points, revoyez les pages 18, 19 de votre livre et les exercices de votre cahier.

JE PEUX RAPPORTER LES PAROLES DE QUELQU'UN

4 Rapportez les propos de ces personnes.

1. Il me dit : « J'ai oublié de te rappeler lundi soir. »
2. L'agent de police lui demande : « Mais qu'est-ce que vous faites dans les rues si tard ? »
3. Christine me demande : « Où pars-tu en vacances cette année ? »
4. Il me demande : « Qu'est-ce qui te déplaît dans cet appartement ? »

Comptez 1 point par bonne réponse.

Vous avez...

- 4 points : félicitations !
- moins de 4 points, revoyez les pages 24, 25, 26, 27 de votre livre et les exercices de votre cahier.

JE PEUX CHOISIR LES TEMPS QUI CONVIENNENT

5 Mettez chaque verbe proposé au temps qui convient.

1. Lucia m'a dit que Pierre (ne pas vouloir) partir sans elle en juin dernier.
2. Le conférencier ne savait pas s'il (pouvoir) répondre à cette question délicate.
3. Je vous (confirmer) que je serai absente du 2 au 9 mai.
4. Le contrôleur m'a demandé quelle (être) ma destination finale.
5. Elle t'a dit qu'on (aller) où demain ?

Comptez 1 point par bonne réponse.

Vous avez...

- 5 points : félicitations !
- moins de 5 points, revoyez la page 27 de votre livre et les exercices de votre cahier.

→ RÉSULTATS : points sur 20 points :

Figure 15 : Les exercices d'autoévaluation selon le Cadre Européen (Connexion 3,2005, p.36)

Le module se termine par une double page nommée *Préparation au DELF B1*. Dans cette rubrique il est question de voir et surtout revoir les quatre aptitudes de l'enseignement/apprentissage des langues ; quatre exercices qui traitent la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production écrite et la production orale.

Dans le premier exercice, compréhension de l'oral, l'enseignant fait écouter aux apprenants un extrait d'une conversation, puis d'une émission de radio, en suite ils n'auront qu'à cocher la bonne réponse.

Dans le deuxième exercice, compréhension des écrits, les apprenants ont pour tâche de préparer leurs prochaines vacances, à partir de quatre offres choisies sur des sites Internet. Ils n'auront qu'à sélectionner la bonne destination qui leur convient.

Pour le troisième exercice, production écrite, il s'agit d'écrire un essai sur le thème de la confiance et de la méfiance accordées à ses amis. C'est une production écrite à partir de laquelle les apprenants vont réviser et revoir leur acquis par rapport au thème.

Dans le dernier exercice, production orale, il s'agit d'une série de trois mini exercices ; pour le premier, il est demandé de faire un entretien informel (2 à 3 minutes), un exercice en interaction (3 à 4 minutes) et enfin un monologue suivi (préparation 10 minutes). Les trois exercices vont entraîner les apprenants, selon la situation de communication, à produire des énoncés et à perfectionner leur oral.

Préparation au DELF B1 (module 1)

1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL



Écoutez, puis cochez la réponse qui convient ou écrivez la réponse demandée.

1. Conversation

Dans quel pays ce voyageur a-t-il choisi d'aller ?

- aime avant tout :
- se diversifier
- se multiplier. se changer les idées.
- a découvert un pays :
- toujours en mouvement.
- toujours renversant. toujours ensoleillé.
- a :
- hésité entre plusieurs destinations.
- choisi ce pays.
- été choisi par ce pays.
- que le voyageur a pu oublier :
- le superflu et le fade.
- le sens et l'esprit.
- la foule et la pluie.

2. Émission de radio

1. Kenza est connue en France parce que :
 elle a écrit un livre. elle a joué dans le « loft ».
 elle fait de la politique.
2. *J'ai deux amours* est :
 une chanson. une émission de radio.
 un livre.
3. Kenza est née :
 en France. en Irak. en Iran.
4. Kenza a vécu :
 plus en France qu'en Irak.
 autant en France qu'en Irak.
 plus en Irak qu'en France.
5. Pour revenir à ses sources, Kenza a besoin :
 de prendre l'avion.
 de manger la cuisine de son pays.
 de retrouver une atmosphère orientale.

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

Vous consultez des sites internet pour préparer vos prochaines vacances. Vous n'êtes pas fixé sur une destination précise mais vous voulez trouver un hôtel avec au moins deux restaurants, une animation soutenue et une formule où tout est compris.

Vous voulez également pouvoir pratiquer votre sport préféré, la planche à voile. Enfin, l'hôtel devra proposer une formule de garde pour votre enfant de 3 ans. Regardez la sélection faite par le moteur de recherche et dites où vous voulez aller.

Égypte
Situé entre montagnes côtières du désert arabe et mer Rouge, le Coralita est un hôtel club de dernière génération, confortable et convivial de taille modeste pour la région (238 chambres). Complet et bien équipé, il satisfera les familles comme les sportifs. Vous pourrez pratiquer tous les sports nautiques, de la planche à voile au jet-ski. Son magnifique restaurant vous accueillera jusque très tard dans la nuit. L'un des rares hôtels de la région à proposer une formule « tout compris » et une animation 100 % francophone.

Grèce
Le Club Eden situé sur la côte nord ouest du Péloponnèse, bénéficie sans aucun doute d'un cadre exceptionnel, le long d'une magnifique et grande plage. Il reste néanmoins d'un confort simple mais n'en est pas moins convivial en proposant une animation soutenue 100 % francophone, trois restaurants proposant différents types de cuisine. Un hôtel bien adapté pour les familles avec pas moins de 3 miniclubs : Bébés/Juniors/Ados.

Préparation au DELF B1 (module 1)

The image shows two overlapping screenshots of a website. The top screenshot is titled 'Guadeloupe' and describes a tropical garden with 7 hectares and a beach. The bottom screenshot is titled 'Sénégal' and describes a hotel near a beach with local architecture and amenities like a pool and tennis.

Guadeloupe
Situé au cœur d'un jardin tropical de 7 hectares et en bordure d'une plage aménagée, l'Hôtel de la Petite Anse est un complexe conçu pour la gastronomie et les loisirs. Grâce à la formule « Tout est compris ! », vous pourrez vous restaurer dans l'un des quatre merveilleux restaurants, pratiquer tous les sports nautiques et vous détendre à l'espace fitness, forme et beauté. Nos animateurs seront présents presque 24 heures sur 24 pour vous faire découvrir la culture locale et rendre vos soirées inoublables. Vos progénitures ne seront pas oubliées puisque des clubs pour les enfants de 4 à 14 ans seront là pour les accueillir et les distraire.

Sénégal
Situé à 10 minutes à pied de la station animée de Saly, sur la bordure d'une grande plage de sable fin, l'hôtel Princesse est parfaitement intégré dans son environnement. Construit dans un pur style local (toitures paillées, balcon de bois, sol en terre cuite), au cœur d'un domaine de 4 hectares planté de baobabs, l'hôtel est très confortable et paisible. Piscine, tennis, minigolf, animations feront de ce séjour un moment inoubliable.

PRODUCTION ÉCRITE

Essai

À votre avis, quelles sont les limites de la confiance que l'on peut accorder à ses amis ?

Quels sont, d'après vous, les côtés positifs et négatifs des relations amicales. Écrivez un texte de 160 à 180 mots environ, en l'illustrant d'exemples concrets.

PRODUCTION ORALE

1. Entretien informel (2 à 3 minutes)

Présentez-vous rapidement, indiquez vos goûts, puis parlez pendant deux à trois minutes du type de vacances que vous préférez et dites pourquoi.

2. Exercice en interaction (3 à 4 minutes)

Faire face à une situation inhabituelle.

Vous arrivez à l'enregistrement de l'aéroport Roissy Charles de Gaulle pour prendre un vol direct jusqu'à votre pays. Là, on vous annonce que vous êtes sur une liste d'attente pour l'avion prévu et que vous serez certainement orienté vers un autre vol, plus tard... l'examineur joue le rôle de l'employé(e) de la compagnie aérienne.

3. Monologue suivi (préparation : 10 minutes)

Dégagez le thème du texte puis donnez votre opinion.

En vacances, les comportements de consommation sont avant-tout influencés par des désirs de sortie et de découverte. La première réponse que font en effet les Français à la question « dans vos dépenses de vacances, quelles sont les choses que vous faites sur votre lieu de vacances et que vous ne faites pas habituellement ? », c'est « aller au restaurant, manger à l'extérieur » (42 % de citations). Combinant

l'absence de contraintes, l'aspect festif de la sortie, la convivialité du moment du repas, la sortie au restaurant... la première réponse citée dans presque toutes les catégories sociales. Vient en second lieu « l'achat de produits nouveaux », citée par 34% des personnes interrogées. Les vacances étant aussi l'occasion de découvrir et de s'essayer à de nouveaux modes et produits de consommation.

Les achats vacances des Français : des comportements de consommation d'abord influencés par des désirs de sorties et de découvertes. © TNS Sofres, pour le Groupe Casino, enquête du 8-9 juillet 2005.

Figure 16 : Les exercices de préparation au DELF B1 (Connexions 3,2005, p.37-38)

3- Les fiches pédagogiques

Le manuel « *Connexions 3* », méthode de français, amène les étudiants à travailler par tâche à partir de documents authentiques, riches et variés, tant dans leur thématique que leur nature. Grâce à ces activités les apprenants s'impliquent dans leur apprentissage.

C'est un manuel qui présente les réalités françaises contemporaines, d'où l'importance donnée à l'interculturel et cela par les nombreuses illustrations des thèmes d'activités ainsi que les situations proposées.

Dans ce contexte on s'intéressera principalement à la culture française appliquée et à la place de la civilisation en classe de français. Pour ce faire, on essaiera de se baser sur les fiches pédagogiques proposées par le manuel en question, et plus précisément sur la rubrique '*arrêt sur image*', dans laquelle on peut trouver une analyse de l'image traitant le module enseigné.

Notre objectif est de mettre en lumière l'importance et la valeur de l'aspect culturel pour la pratique de la langue française contemporaine des enseignants, tout en abordant les matériaux identiques qui sont utilisés dans l'enseignement et vérifier s'ils sont en adéquation avec l'enseignement spécifique des langues, et s'ils développent l'image appropriée de la culture française contemporaine.

Nous avons analysé au total dix fiches pédagogiques, chacune d'entre elles présentent un thème traité dans l'unité abordée.

Fiche pédagogique n°01

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Souvenirs

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Faire une description globale d'un tableau
- Identifier les différents groupes de personnes
- Présenter l'organisation du tableau

Durée : 15 minutes

Matériel (supplémentaire) : tableaux de l'antiquité présentant des personnages de l'époque, le tableau 'Le Moulin de la galette', un autoportrait de Pablo Picasso, 1907.

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies des tableaux en question, pour les apprenants. Il leur explique ce qu'ils doivent faire, ensuite il les laisse décrire les tableaux proposés, puis ils répondent aux questions posées par l'enseignant et à celles des phototopies.

La fiche d'apprenant :

Arrêt sur image



25 Présentez l'organisation du tableau.

- Quels sont les différents plans du tableau : que voit-on au loin, que voit-on au premier plan, que trouve-t-on au centre du tableau ?
- Quelles sont les principales couleurs du tableau ? Comment sont-elles attribuées aux différents éléments du tableau ?

- Observez l'homme sur la chaise, au premier plan. Pourquoi y a-t-il des taches de couleurs sur sa veste noire et sur sa tête ? Retrouve-t-on d'autres taches du même type ailleurs dans le tableau ?

26 Décrivez les différents groupes de personnages, comme par exemple les trois hommes à droite du tableau au 1^{er} plan, les deux femmes, etc. À votre avis, quels éléments de la scène sont caractéristiques de la fin du XIX^e siècle ?



27 Lisez les deux textes et relevez les éléments qui sont en relation avec le tableau et l'époque.

Texte 1

À la fin du XIX^e siècle, la butte Montmartre est une colline couverte de vergers, de vignes, de chaumières et d'une quarantaine de moulins à vent. Ses habitants y sont pour la plupart meuniers et ouvriers. Après 1850, à l'époque des grands travaux d'Haussmann, chassés du centre-ville de Paris, les ouvriers et familles populaires viennent s'installer sur la butte.

À la Belle époque (1890-1914), le progrès industriel donne à tous l'espoir de vivre mieux, dans un foisonnement culturel particulièrement riche. Le village de la butte Montmartre devient le lieu emblématique de cette période. Peintres, sculpteurs, poètes en font leur terre d'élection.

On peut alors y rencontrer Renoir, Utrillo, Max Jacob, Matisse, Braque, Apollinaire et Picasso.



Le Moulin de la galette.



Pablo Picasso, Autoportrait, 1907.

28a

Trois hommes sont présents à la table à droite du tableau. Imaginez qui ils sont, la raison de leur présence ici et les sujets de leurs discussions. Jouez la scène.

28b

Deux femmes parlent avec l'un des hommes. Imaginez qui sont ces femmes et quel est le sujet de leur discussion. Jouez la scène.

29

À Paris, au musée d'Orsay vous avez vu le tableau de Renoir et découvert diverses informations sur le Moulin de la galette. Vous avez beaucoup aimé l'exposition et vous écrivez à un ami pour lui raconter votre visite. Présentez le lieu que P.-A. Renoir a peint (présentez l'histoire de Montmartre) et décrivez le tableau.



Texte 2

Le canotier était à l'origine le chapeau des conducteurs de canot*. Marque de l'insouciance et de la joie de vivre, il a été adopté par beaucoup d'artistes (tel que Maurice Chevalier) et il est l'un des symboles de la Belle époque.

* Petit bateau pour la promenade sur les lacs.

Figure 17 : Fiche pédagogique n°1 (Connexions 3, 2005, p.20-21)

Fiche pédagogique n°02

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Publicité sur le groupe ADIA

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Regarder la photo et la décrire
- Comprendre une publicité
- Susciter l'imagination à partir d'une affiche publicitaire
- Exercer la production orale
- Exercer la production écrite

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : deux images représentant deux personnages sous forme d'affiche publicitaire.

Comment procéder : - l'enseignant fait des photocopies des deux affiches publicitaires,

- Il explique aux apprenants ce qu'ils doivent faire,
- Il discute avec ses apprenants du sujet
- Il laisse les apprenants faire la production écrite
- Ils corrigent ensemble les productions écrites

La fiche d'apprenant :

Arrêt sur image


ADIA



Ce jeune est un casseur

...reçues. Vous voyez un casseur alors qu'il enchaîne les...
...qu'il ne sait rien faire, pourtant, avec Adia, il multiplie les...
...en train de forcer une voiture mais pour se faire respecter.

NE VOUS FIEZ PAS AUX APPARENCES, FIEZ-VOUS AUX COMPÉTENCES

20 Regardez la photo et décrivez-la.

- Le jeune homme :
- sa position dans l'espace ;
 - ses caractéristiques physiques ;
 - ses vêtements ;
 - son allure générale.

21a Dans la phrase en gros caractères, quels sont les deux mots qui pourraient caractériser le jeune homme ?

1.
2.

21b Lisez les documents et, par deux, indiquez quels mots de la publicité ils vous aident à comprendre.

Des casseurs font dégénérer la manif pacifiste
L'événement

« Les jeunes se sont introduits dans le lycée et ils ont défoncé de nombreuses portes », soupire l'intendant après la bataille. Trois jeunes mineurs ont été interpellés à Aubervilliers après avoir provoqué les policiers. Manifestants et casseurs ont ensuite pris la direction du lycée Paul-Éluard de Saint-Denis. « À midi et demi, ils ont forcé le portail avant d'envahir un bâtiment et de casser les carreaux. Juste avant ils avaient cassé la loge du gardien du lycée de l'Enna », raconte une employée.

Le Parisien, 21 mars 2003.

C'est dans les CIPPA (cycles d'insertion professionnelle par alternance) pour les élèves de plus de 16 ans que l'on place les élèves en difficulté, ceux qui ont échoué au bac, les démotivés... tous ceux qu'on appelle trop souvent « les cancracs ».

Maine-Brèves,
3 décembre 2004.

1. 2. 3.

22 Relisez le texte de la publicité et classez dans les colonnes les mots et expressions selon qu'ils donnent une image positive ou négative du jeune.

Mots et expressions positifs	Mots et expressions négatifs
.....
.....

ADIA

Cette femme est

NE VOUS FIEZ PAS AUX APPARENCES, FIEZ-VOUS AUX CO.....

23 Regardez à nouveau la publicité « Ce jeune est un casseur » et répondez.

1. Quel message cette publicité veut-elle faire passer ?
2. Sur quels oppositions et jeux de mots son message repose-t-il ?
3. Que pensez-vous de cette publicité ?

24 Imaginez le texte de cette autre affiche publicitaire pour la société Adia.

25 Discutez tous ensemble autour du thème : Faut-il ou non se fier aux apparences ? Exprimez votre opinion, donnez des exemples, racontez des anecdotes.

Figure 18 : Fiche pédagogique n°2(Connexions 3,2005, p.32-33)

Fiche pédagogique n°03

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : La famille

Objectif(s) pédagogique(s) : À partir d'une bande dessinée satirique de Cabu extraite du journal « Le canard enchaîné » les apprenants doivent :

- Observer et décrire les personnages de la BD
- Travailler les expressions choquantes dans l'attitude des personnages
- Associer les définitions proposées avec les mots qui correspondent à la BD
- Associer les phrases proposées avec une des images de la BD
- Exercer la production orale

Durée : 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : une bande dessinée composée de six images et un tableau.

Comment procéder : - l'enseignant fait des photocopies pour ses apprenants de bande dessinée

- Il leur explique ce qu'ils doivent faire
- Il laisse les apprenants rédiger leur production écrite
- Ils corrigent ensemble les productions écrites

La fiche d'apprenant :

Arret sur image



Par groupes de deux, observez rapidement cette BD de Cabu extraite du journal *Le Canard enchaîné*. Relevez ses particularités en vous aidant des questions proposées.

- Où se trouve le personnage dans chaque image ? Quelles sont les informations qui permettent de le savoir ?
- Quelles sont les caractéristiques physiques des personnages ?
- Quelle est l'importance du texte par rapport aux images ?
- Peut-on regarder les images et comprendre l'histoire sans lire le texte ? Peut-on lire et comprendre le texte sans regarder les images ?



Observez la vignette 1 et relevez ce qui peut être choquant ou étonnant dans l'attitude du personnage.

Lisez ces définitions et retrouvez dans le texte de la BD le mot qui correspond à chacune.

- Quand une personne quitte définitivement son emploi parce qu'elle a travaillé assez longtemps :
- Attraper quelque chose sans le vouloir (mot familier) :
- Prix exigé pour libérer une personne capturée :
- Personne exploitée, personne qui est une source de profit pour une autre :
- Activité qui consiste à soutirer de l'argent par la force :
- Argent qu'il faut donner parce qu'on a commis une infraction (mot familier) :

Selon son sens, associez chaque phrase ci-dessous à une image de la BD de Cabu.

- | | |
|--|----------|
| 1. L'essence au volant provoque de trop nombreux accidents. Hier encore, un homme qui avait 1,2 gramme d'alcool dans le sang a blessé deux personnes dans un accident. | image n° |
| 2. En France, on trouve de plus en plus de presse gratuite, que ce soit dans la rue, dans nos boîtes aux lettres ou encore dans le métro. | |
| 3. L'essence a encore augmenté de 0,10 € par litre ; c'est incroyable ! | |
| 4. Une énorme rançon est demandée à l'État pour la libération des deux journalistes détenus prisonniers. | |
| 5. J'avais mal garé ma voiture ; j'ai reçu une contravention de 75 € ! | |
| 6. Hier ! je roulais trop vite en ville, je me suis fait photographié à 72 kilomètres/heure au lieu de 50 ! | |

Lisez ces deux définitions de dictionnaire et indiquez quels éléments vous retrouvez chez le personnage. Donnez des exemples.

BEUF n. m. Personne peu raffinée, souvent d'origine paysanne, caractérisée par ses forts préjugés et son conservatisme bon teint.

www.granddictionnaire.com, site de l'Office québécois de la langue française.

BEAUF [bof] n. m. - p.-é. v. 1930 ; abrég. de *beau-frère* + *SAM. 1** Beau-frère. 2* (d'apt. une B.D. de Cabu) Français moyen aux idées étroites, conservateur, grossier et phalocrate. *Une bande de beaufs.* - Adj. *Il est beauf et macho.*

Petit Robert de la langue française, 1998.

D'après le comportement du personnage de cette BD, déduisez quelques réalités françaises. Cochez les réponses qui conviennent.

	vrai	faux
1. Trop d'automobilistes conduisent trop vite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On a le droit de conduire et de téléphoner en même temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il y a beaucoup de taxes sur certains produits comme l'essence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le loto ne rapporte pas d'argent à l'État français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il y a de plus en plus de journaux gratuits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quelquefois, il est demandé à l'État français de payer pour faire libérer des journalistes prisonniers dans un pays en crise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

a) Quel est la préoccupation principale du personnage principal de cette BD ?

b) Qu'en déduisez-vous sur le sens de *radin* ?

c) Comment dans le titre de la BD ?

29

Par groupes de deux, relevez les traits d'humour de cette BD, non seulement dans les dessins mais aussi dans les situations et dans les propos du « beauf ».

Figure 19 : Fiche pédagogique n°3 (Connexions 3, 2005, p.50-51)

Fiche pédagogique n°04

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Photo de presse

Objectif(s) pédagogique(s) : La photo de presse de Lizzie Sadin évoque un sentiment de peur. Les apprenants ont comme objectifs :

- Observer et décrire la photo.
- Décrire et identifier les personnages d'une photo
- Travailler l'expression orale et écrite en imaginant une discussion entre deux personnages
- Décrire le sentiment de la peur / réconfort
- Exercer l'interaction entre les apprenants

Durée : 15 minutes

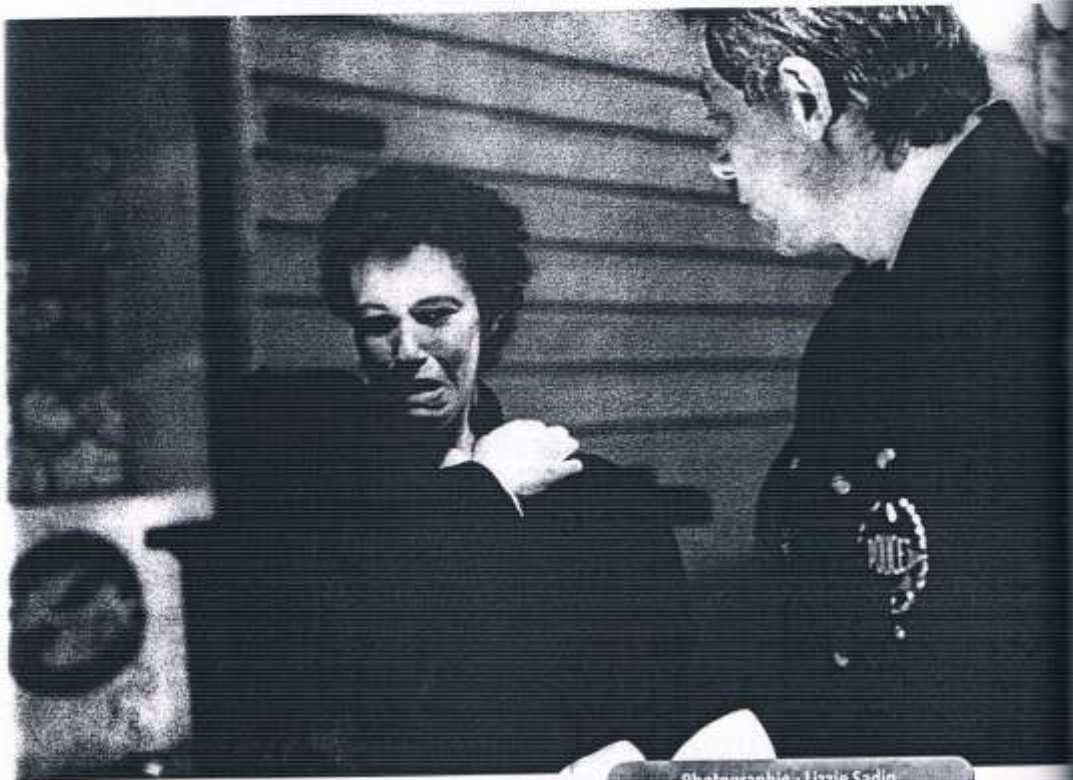
Matériel (supplémentaire) : la photo de presse de Lizzie Sadin et une bande dessinée de trois images de Binet, les Bidochon en voyage organisé, Fluide glacial.

Comment procéder : - l'enseignant fait des photocopies pour ses apprenants de la photographie et de la BD

- Il leur explique la démarche à faire
- Il laisse ses apprenants rédiger leur production écrite
- Ils corrigent ensemble les productions écrites

La fiche d'apprenant :

Arrest sur image



Photographie : Lizzie Sadin.



Observez la photo et répondez.

1. La photographe Lizzie Sadin a préféré faire une photo en noir et blanc plutôt qu'une photo en couleurs. Que pensez-vous de ce choix du noir et blanc ?
2. Quels sont les effets de la lumière sur la scène photographiée ?
3. Où la photo a-t-elle pu être prise ?
4. Qui sont les personnes présentes sur la photo et quels peuvent être leurs sentiments ?
5. Qu'est-ce qui a réuni ces deux personnes dans ce lieu et quelles relations peuvent-elles avoir ?



En vous basant sur les réponses de l'activité 28, imaginez la déclaration que fait la femme à l'agent de police. Quels sont ses sentiments ? Que dit-elle ? Que dit le policier pour la reconforter ?

Lisez la BD des Bidochon et répondez.

- 1. Qui sont Robert et Raymonde Bidochon ?
- 2. Qui sont les autres personnages (image 2) ?
- 3. Quel est le problème de Raymonde Bidochon ?
- 4. Quelle solution a-t-elle trouvée ?
- 5. Que pensez-vous de la réponse de Robert Bidochon au problème de sa femme ?



1. Robert et Raymonde Bidochon en voyage au Québec. Huide glacial.



Écoutez le récit d'une autre forme de peur et répondez.

- 1. Où est-il arrivé à Emmanuelle ?
- 2. Qui se trouvait derrière la voiture d'Emmanuelle ?
- 3. Quelle a été la réaction d'Emmanuelle ?
- 4. Pourquoi le policier a-t-il demandé à Emmanuelle de s'arrêter ?
- 5. Quelle est la morale de l'histoire ?
- 6. Que est l'équivalent de : « j'ai eu la frousse de ma vie » ?
- 7. C'est le plus grand bonheur que j'aie eu dans ma vie.
- 8. C'est la plus grande chance que j'aie eue dans ma vie.

C'est la plus grande peur que j'aie eue dans ma vie.

C'est le plus grand voyage que j'aie fait dans ma vie.

7. Emmanuelle et l'animateur qui l'accueille sont québécois. Ils utilisent l'expression québécoise « en arrière de moi ». Quel en est l'équivalent en français de France ?

32 Dans quelles situations peut-on éprouver de la peur ou de l'inquiétude ? Racontez un événement qui a suscité, pour vous, une peur ou une inquiétude.

Figure 20 : Fiche pédagogique n°4 (Connexions 3, 2005, p.62-63)

Fiche pédagogique n°05

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Document promotionnel de la poste

Objectif(s) pédagogique(s) : À partir de logos et d'affiche publicitaire, les apprenants sont censés avoir comme objectifs :

- Comprendre une affiche publicitaire, un slogan, un dessin
- Travailler la condition et l'hypothèse
- Associer les expressions aux définitions
- Réviser comment suggérer et conseiller

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : une affiche publicitaire, deux slogans

Comment procéder : - l'enseignant fait des photocopies pour ses apprenants des deux logos et de l'affiche publicitaire

- Les apprenants doivent faire des commentaires sur les logos et l'affiche publicitaire en répondant aux questions posées
- Les faire parler et les corriger
- Les laisser rédiger leur production écrite
- Ils corrigent ensemble les productions écrites

La fiche d'apprenant

Arrêt sur image

23 Regardez le document et répondez.

1. Que représente le dessin ?
2. D'après vous, c'est une publicité pour quel produit ?
3. Quels éléments vous ont aidé à trouver la réponse ?

24 Observez un peu mieux la publicité et, par deux, répondez.

1. Le texte de la publicité est :
 - une proposition.
 - une question.
 - un souhait.
2. Pourquoi tous les cochons ont-ils une marque sur le dos ?
3. Quels éléments permettent de faire un lien entre le texte et l'image ?

25 Une tirelire est une boîte dans laquelle on peut mettre ses petites économies. Les tirelires ont souvent une forme de cochon, comme dans cette publicité. Pour quelles raisons, d'après vous ?

Date limite de souscription
31 décembre 2004

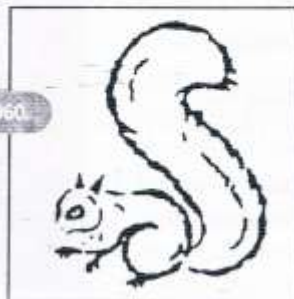
ET SI VOUS AIDIEZ
VOTRE ÉPARGNE À
SE MULTIPLIER,
MULTIPLIER, MULTIPLIER,
MULTIPLIER... ?



LA POSTE 

26 Regardez les deux images. Une grande banque française a choisi cet animal comme logo. Pourquoi, d'après vous ?

Logo de la Caisse d'Épargne de 1960



Logo actuel de la Caisse d'Épargne

Figure 21 : Fiche pédagogique n°5 (Connexions 3, 2005, p.80-81)

Fiche pédagogique n°06

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Tract d'une association

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Comprendre un tract
- Créer un tract
- Comprendre un slogan
- Rédiger un slogan
- Exercer le vocabulaire de la description
- Réviser le conditionnel présent/ passé

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : deux tracts de l'association, un bulletin de salaire,

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies, pour les apprenants, des tracts de l'association

- Il leur explique ce qu'ils doivent faire
- Il laisse exprimer les apprenants
- Il leur donne du temps pour rédiger leur production
- Ils corrigent ensemble les différentes productions écrites

La fiche d'apprenant :

Arrêt sur image

31 Observez et dites de quel type de document il s'agit.

- une publicité
- un extrait de BD
- un tract pour un parti politique
- un tract pour une association
- un document pour enfants
- un document humoristique

32 Regardez seulement le dessin et répondez.

1. Que représente l'illustration ? Quels éléments vous permettent de répondre ?
2. Dans quel état se trouve l'homme représenté ? Justifiez votre réponse.
3. Pouvez-vous imaginer ce que sont les sigles (CSG, TVA, etc.) dans le boulet ?
4. Qu'est-ce que l'auteur du document a voulu montrer en choisissant ce dessin et ce texte ?

Tout ce que vous avez gagné
du 1^{er} janvier au 16 juillet 2004
est pour l'Etat...
Vous trouvez ça normal ?



En 2004, le poids de la dépense publique atteindra 53,9 % du produit intérieur brut (PIB). Conséquence : 53,9 % de l'argent que vous gagnerez cette année servira à financer l'Administration française ! Cela signifie concrètement que, du 1^{er} janvier au 15 juillet au soir, soit pendant 197 jours, nous avons travaillé uniquement pour l'Etat ! Vous trouvez ça normal ? Non, alors réagissez et rejoignez Contribuables Associés.

ENSEMBLE, RÉAGISSONS
CONTRIBUABLES ASSOCIÉS
104 rue de Valenciennes - 75013 Paris

Contribuables Associés, 42 rue des Jeûneurs, 75002 Paris
Tél. : 01 42 21 16 24 - www.contribuables.net

33 Repérez maintenant qui sont les auteurs du document et lisez le slogan. Choisissez les réponses qui conviennent.

1. Ce document s'adresse à l'État français.
2. « Contribuables associés » est une association politique.
3. « Contribuables associés » veut faire réagir les Français.
4. CSG, TVA, CRDS, etc. sont des noms de prisonniers.
5. Le slogan signifie que les impôts sur les salaires sont trop élevés.
6. « Contribuables associés » pense que les Français paient trop d'impôts parce que l'État dépense trop d'argent.

	vrai	faux	?
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fiche pédagogique n°07

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Débat

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Exercer le vocabulaire de l'économie
- Exercer le vocabulaire de l'organisation politique
- Faire connaissance de l'Union Européenne
- Savoir lire une carte géofigure et un figure

Durée : 20 minutes

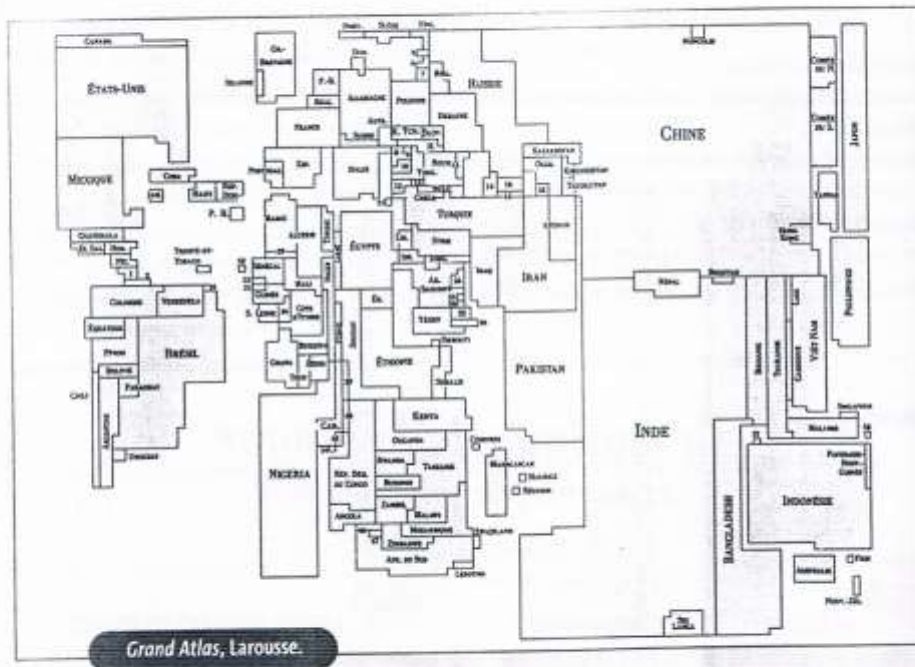
Matériel (supplémentaire) : tracts géofigures et schémas, cartes géofigures de l'économie du monde, deux cartes figures.

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies pour les apprenants et leur distribue

- Il leur explique ce qu'ils doivent faire
- Les faire parler et les laisser discuter entre eux et l'enseignant
- Avec l'aide de l'enseignant les apprenants rédigent leur production écrite
- Corrige avec eux les productions écrites

La fiche d'apprenant :

Arre sur image



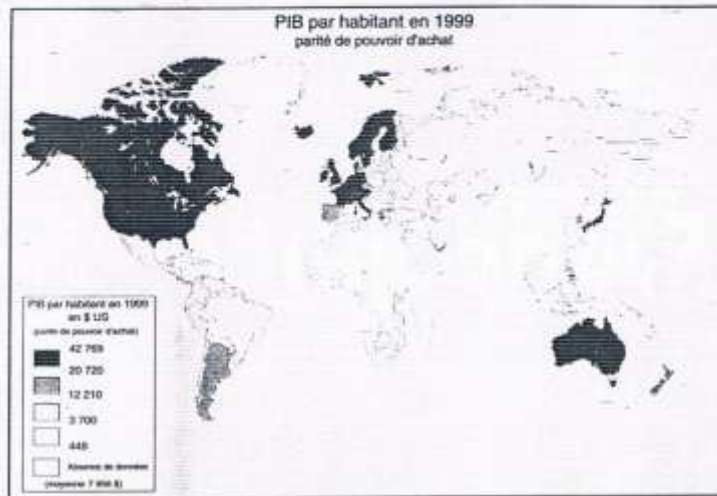
24

Observez l'image et répondez aux questions.

- Dans cette carte, le monde et les pays ont des formes rectangulaires. À votre avis, qu'est-ce qui a pu déterminer le choix de cette forme rectangulaire ?
- À votre avis, à partir de quelle information cette carte a-t-elle été créée ? Justifiez votre choix.
 - Le climat.
 - Le niveau de production industrielle.
 - Le nombre d'habitants.
 - La richesse économique.
 - Le nombre d'automobiles.
 - Le niveau de pollution.
 - La surface géographique.
 - Le nombre d'ordinateurs.
- Comparez ces quatre continents : l'Europe, l'Afrique, l'Amérique, l'Asie. Quelles informations surprenantes la carte apporte-t-elle pour chacun d'eux ?
- Quelles sont les informations (politiques, économiques, géographiques,...) que vous connaissez et qui vous permettent de faire des comparaisons avec cette carte ?
- Quel continent est absent de la carte ? Pourquoi ?
- Que peut-on dire sur l'importance de la France et des pays de l'Union européenne en observant la carte ?
- En 1957, la Communauté économique européenne comptait six pays : l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Que représentent aujourd'hui ces six pays dans l'UE à 25 membres ?
- La Turquie souhaite devenir membre de l'UE. Quelles seraient, selon cette carte, les conséquences de l'adhésion de la Turquie à l'UE ?

25 Observez cette autre carte et cochez les cases qui conviennent.

Note : Le PIB (Produit intérieur brut) est l'ensemble des richesses produites par un État sur son territoire.



La carte a été composée à partir d'informations économiques exprimées en dollars des États-Unis d'Amérique.

Les pays avec un PIB par habitant important sont les pays les plus riches.

Sur la carte, la taille du pays est proportionnelle au PIB (le pays est de grande taille si le pays a un PIB élevé, de petite taille si le PIB est faible).

Les pays présentés en blanc sont les pays les plus pauvres.

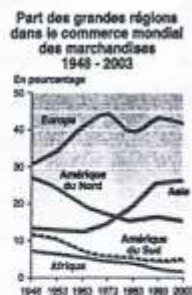
Le PIB par habitant de l'Australie est entre 12 210 et 20 720 dollars.

Le PIB de la France est plus important que le PIB de l'Espagne.

Comme sur la carte de la population, on voit que le Nigéria est très différent des autres pays africains.

	vrai	faux	on ne sait pas
La carte a été composée à partir d'informations économiques exprimées en dollars des États-Unis d'Amérique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pays avec un PIB par habitant important sont les pays les plus riches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sur la carte, la taille du pays est proportionnelle au PIB (le pays est de grande taille si le pays a un PIB élevé, de petite taille si le PIB est faible).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pays présentés en blanc sont les pays les plus pauvres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le PIB par habitant de l'Australie est entre 12 210 et 20 720 dollars.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le PIB de la France est plus important que le PIB de l'Espagne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comme sur la carte de la population, on voit que le Nigéria est très différent des autres pays africains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26 Observez les deux graphiques et



2

Le Monde diplomatique, octobre 2004.

Le PNB (Produit national brut) est l'ensemble des richesses produites par un État.

27

Observez les deux graphiques, lisez les phrases et corrigez celles qui comportent une erreur (justifiez vos réponses).

1. Les deux schémas présentent des informations en dollars.
2. Les pays riches sont toujours de plus en plus riches.
3. La progression de la moyenne mondiale du PNB a pour origine la progression des pays les plus pauvres.
4. L'Afrique a connu un développement important de son PNB depuis 20 ans.
5. Comme l'Europe, l'Amérique du Nord a réussi à conserver une place importante dans les échanges économiques mondiaux.
6. La part de l'Asie dans le commerce mondial n'a pas beaucoup progressé depuis 10 ans.

28

En 1930, la Terre comptait 2 milliards d'être humains, elle en compte aujourd'hui environ 6 milliards. Par groupes, dites ce que vous pensez de cette augmentation, passée et à venir, de la population humaine.

Figure23 : Fiche pédagogique n°7(Connexions 3,2005, p.110-111)

Fiche pédagogique n°08

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Francophones

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Comprendre une affiche de film
- Imaginer une histoire à partir d'une affiche de film
- Ecrire une histoire à partir d'une affiche de film
- Savoir résumer un synopsis (résumé de l'histoire)
- Réviser les articulateurs de l'opposition/ de la concession et leur construction
- Exercer les verbes pronominaux aux temps composés

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : une affiche de film, une image de Porto Novo du Bénin

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies pour ses apprenants et leur en donne

- Il leur raconte brièvement le film s'ils ne le connaissent pas
- Il leur donne le temps de la rédaction
- Corrige leurs rédactions

La fiche d'apprenant :

Arret sur image

Impose

La vie, c'est de la grosse stratégie.
Qui comprend ça, comprend la vie.

Avec
Jean Odoutan
Laurentine Milébo
Didier Dorlipo
Adama Kouyaté
Gladys Agboliagbo
Olivia Agboliagbo

un film de
Jean ODOUTAN

BARBECUE-PEJO

Une coproduction de la société 45 mille mille (50%) en film de Jean ODOUTAN "BARBECUE-PEJO" avec Didier DORLIPO CLAUDE MESSIAUD BRUNO BOUVERON Directeur de Production CHRISTIAN LABREST assisté de YVESCA JURETTI Image VALÉRIE THÉBA Musique CÉSAR FERRAT Costumes YVESCA JURETTI Scénario et histoire par JEAN ODOUTAN Avec la participation de Centre National de la Cinématographie à la Ministère des Affaires Étrangères Coopération et Translations de l'Agence de la Francophonie, du Ministère de la Culture de France, du Centre National de la Cinématographie de France, du FORTIS Office de Radio et Télévision de France et de l'AFI

www.45rdlc.com Distribution - 45 mille -

24 Regardez cette affiche de film de Jean Odoutan (le paysage, les couleurs, les personnages...) et notez dix mots qui vous viennent à l'esprit. Comparez cette liste avec celle de votre voisin.

25 Quelle histoire imaginez-vous ? Racontez-la à votre voisin.

26 Regardez à nouveau l'affiche et répondez.

1. Comment cette affiche est-elle organisée ? Quel effet cela produit-il ?
2. À quoi les différents plans de l'image servent-ils ?
3. Quelle impression l'effet de profondeur donne-t-il ?
4. Les personnages regardent au loin, en dehors de l'affiche. Quel effet cela produit-il ?
5. Classez les personnages du plus net ou plus flou.
6. Quels sont, d'après vous, les personnages principaux de ce film ? Expliquez votre réponse.

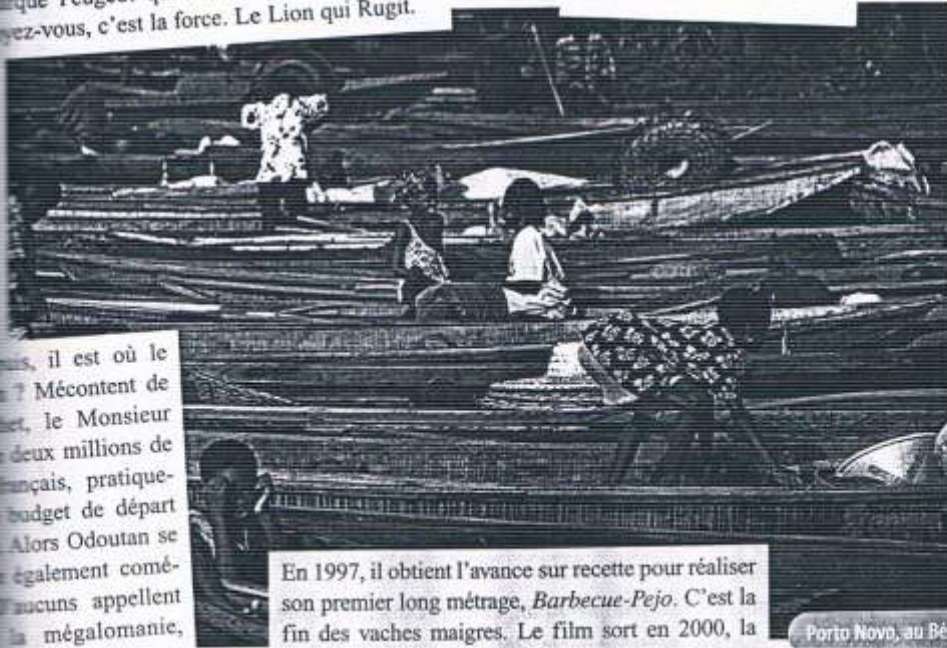
27

Lisez les documents et répondez.

Pourquoi Barbecue-Pejo ? Et pas Barbecue-
Limo ou Barbecue-Touyota ou Barbecue-
Datsounne ?

Jean ODOUTAN : Dans pratiquement tous les pays
d'Afrique noire dont j'ai foulé la terre, c'est la
marque Peugeot qui domine. Et puis Peugeot
avez-vous, c'est la force. Le Lion qui Rugit.

[...] Sinon, Ouidah, c'est un
coin paradisiaque. Le calme,
la volupté, les palmiers, les
plages immenses, les cases
en bambou, des gens simples
sans chichis et falbalas et pas
la moindre pollution. Tout
est encore à l'état sauvage.
C'est un coin idéal pour
passer des vacances, pour
finir allègrement ses jours
ou pour tourner un film.



... il est où le
? Mécontent de
bet, le Monsieur
deux millions de
français, pratique-
budget de départ
Alors Odoutan se
également comé-
aucuns appellent
la mégalomanie,
de l'inconscience.
c'est le destin.

En 1997, il obtient l'avance sur recette pour réaliser
son premier long métrage, *Barbecue-Pejo*. C'est la
fin des vaches maigres. Le film sort en 2000, la
même année que *Djib*, son second long-métrage.
Puis Jean réalise deux films avec 30 000 euros du
ministère des Affaires étrangères : *Mama Aloko*
(sorti en janvier 2001) et *La Valse des Gros*
Derrières (2003).

Porto Novo, au Bénin.

Quelle est la marque de la voiture sur l'affiche ?

Pourquoi a-t-elle été choisie ?

Quand le film a-t-il été tourné et pourquoi ?

Comment s'appelle l'acteur principal au centre de l'affiche ?

Comment Jean Odoutan a-t-il réussi à produire son film ?

De quelle manière le gouvernement aide-t-il les jeunes
réalisateurs ?

28

À partir de votre liste de mots
(activité 24), de l'histoire que vous avez
imaginée (activité 25) et de ce que vous
savez sur le film et son réalisateur,
rédigez un synopsis (résumé de l'histoire)
pour *Barbecue-Pejo*.

Figure 24 : Fiche pédagogique n°8 (Connexions 3, 2005, p.122-123)

Fiche pédagogique n°09

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Le travail

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Décrire un tableau
- Comprendre un tableau
- Identifier les personnages figurant sur un tableau
- Exercer le vocabulaire du monde du travail
- Repérer et comprendre les propos d'une émission de radio

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : un tableau, des documents de différents événements, extrait d'une émission radiophonique

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies pour les apprenants et leur en distribue

- Il leur fait écouter l'extrait d'émission radiophonique qui a une relation avec le tableau et les documents distribués
- Il laisse les apprenants discuter entre eux et les corrige
- Il fait place à la production écrite
- Ils corrigent la production écrite

La fiche d'apprenant :

Arrêt sur image



28 Observez le tableau de Fernand Léger et répondez.

1. Que voit-on dans le tableau ?
2. Comment le trouvez-vous ?
3. Aimez-vous ce tableau ? Pourquoi ?
4. Quel nom pourriez-vous lui donner ?

29 Répondez.

1. Quelle est la couleur du sol dans le tableau ?
À quel environnement fait-il penser ?
2. Quelle est la position des hommes et comment sont-ils habillés ?

3. Qu'en est-il pour les femmes et les enfants ?
À votre avis, pourquoi les femmes et les enfants n'ont-ils pas de chaussures ?

4. Que tiennent les enfants dans leur main ?
Pourquoi, selon vous ?

5. Quelles peuvent être les relations entre les hommes, les femmes et les enfants ?

6. Les bicyclettes ne sont pas des équipements souvent présents dans les tableaux. Pourquoi, à votre avis, Fernand Léger a-t-il inclus des bicyclettes dans son tableau ?

7. Quels oiseaux trouve-t-on dans le tableau ?
Comment symbolisent-ils souvent ? Comment peut-on expliquer leur présence ?

Observez les documents puis l'extrait d'émission radiophonique. Les informations tous ces documents permettent-ils pour mieux comprendre le projet de Fernand Léger ?

UNITE



Sables d'Olonne, 1937



Deauville, 1936

FRONT POPULAIRE, gouvernement de gauche qui dirigea la France en 1936-1937. [...] Hormis quelques réformes de structure touchant à la Banque de France ou aux chemins de fer (nationalisés en 1937), l'œuvre du Front populaire fut surtout sociale ; les *accords Matignon* (juin 1936), entre la C.G.T. et le patronat, instituèrent les *conventions collectives*, la reconnaissance de *délégués ouvriers*, la semaine de quarante heures, les congés payés.

Dictionnaire Hachette encyclopédique.

Manifestation du Front populaire, Paris, 14 Juillet 1936.



Figure 25 : Fiche pédagogique n°9 (Connexions 3, 2005, p.140-141)

Fiche pédagogique n°10

Public : Apprenants d'âge varié (+ 18 ans)

Niveau : B1

Thème : Humour

Objectif(s) pédagogique(s) :

- Faire connaissance du vocabulaire du rire et de la tristesse
- Exercer au futur antérieur
- Saisir l'intention d'un dessin humoristique
- Rédiger une critique à partir d'une bande dessinée
- Interpréter un tableau humoristique

Durée : 15 à 20 minutes

Matériel (supplémentaire) : deux dessins humoristique

Comment procéder : l'enseignant fait des photocopies pour les apprenants et les leur partage

- Leur explique ce qu'ils nécessitent de faire
- Les laisse décrire ce qu'ils voient
- Les laisse répondre aux questions
- Corrige les productions des apprenants.

La fiche d'apprenant :

Arret sur image



1

On est né comme on est né, Quino, Glénat.

26

Observez cet extrait de *On est né comme on est né* de Quino, dessinateur argentin. Répondez.

1. Quelles personnes cette situation met-elle en scène ?
– dans l'expression des visages des deux femmes
2. Quelles différences essentielles notez-vous entre le premier dessin et le second ? Que s'est-il passé entre les deux scènes ?
3. Qu'est-ce que ce changement entraîne de comique :
– dans certains éléments du salon ?
4. Connaissez-vous le tableau qui est au mur du salon (dessin 1) ? Quel type de scène représente-t-il ?
5. À votre avis, quel est le milieu social de la maîtresse de maison ? Qu'est-ce qui vous le montre ?
6. D'après vous, qu'est-ce que Quino a voulu montrer dans cette scène ?

27

Lisez cette critique de *On est né comme on est né* de Quino et répondez.

« Ce recueil comprend des dessins ou bandes dessinées d'une page essentiellement consacrés à la solitude de l'homme face à lui-même ou à la société [...]

Au milieu de ces dessins politiques ou sociaux, prennent place quelques saynettes animalières : une dame promène dans une rivière son poisson rouge qu'elle tient en laisse, un mulot asiatique urine sur un bonnet. Voici bien longtemps que Quino – le Sempé argentin ? – a laissé sa petite Mafalda de côté pour s'atteler à la réalisation de dessins d'humour. Qu'il s'agisse de la description de scènes politiques ou de situations poétiques et tendres, Quino choisit toujours la voie/voix de l'absurde. Avec son défilé de personnages seuls sur une île déserte ou confrontés aux murs humains que sont certains fonctionnaires, cet album reflète

est né comme on est né, Quino, Glénat.

les difficultés que l'être humain rencontre dans sa vie quotidienne, surtout lorsqu'elle repose
 mains d'hommes qui ne s'attardent pas sur le bien-être de leurs concitoyens.
 contient quelques gags difficiles à comprendre – pour des questions de culture ? –, cet album
 suscite rires et réflexion, bonne humeur et questionnements existentiels... Ce qui est somme toute
 pour être pleinement apprécié. >>>

Boris, © BD Sélection.

3. Comment expliquez-vous cet extrait : « Même
 s'il contient quelques gags difficiles à
 comprendre – pour des questions de culture » ?

4. Quels éléments de cette critique retrouve-t-on
 dans ces dessins ?

29 Par groupes de deux, amusez-vous à
 trouver une interprétation du tableau que l'on
 voit sur le dessin 2. Écrivez votre explication du
 tableau.

30 Lisez cette citation de Quino. Que signifie-
 t-elle ? Comment pouvez-vous la rapprocher de ces
 dessins ? Que pensez-vous de cette citation ?

« J'ai décidé d'affronter la réalité,
 alors dès qu'elle se présente bien,
 prévenez-moi. »

(Quino)

Figure 26 : Fiche pédagogique n°10 (Connexions 3, 2005, p.152-153)

Les fiches pédagogiques peuvent être utilisées pour compléter la méthode, pour ce faire l'enseignant se doit de bien orchestrer son groupe et parvenir à mieux exploiter les documents afin d'obtenir une production écrite bien réalisée.

4- Etude de cas

4-1 L'observation de classe du CEIL

Dans la continuité de notre analyse de la méthode, et afin de bien cerner notre problématique et les objectifs qu'on s'est fixés au départ, il est indispensable d'avoir une observation de classe qui va nous permettre de vérifier s'il existe des insuffisances de la part des apprenants face à la production écrite, et définir le rôle de l'enseignant dans la démarche adoptée. Dans cette analyse, l'observation nous sera, à notre sens, un moyen efficace et avantageux dans notre travail de recherche.

La démarche que nous avons proposée s'est déroulée en trois moments :

- ***avant l'observation*** : la première étape était d'assister à une ou plusieurs séances de travail, ce qui nous a permis d'obtenir les informations minimales nécessaires sur les opinions et représentations de l'enseignant.
- ***pendant l'observation*** : pour la deuxième étape de notre démarche nous avons pu nous décider, pour choisir les instruments à utiliser lors de nos observations.
- ***après l'observation*** : la dernière démarche de notre observation était consacrée à l'entretien avec l'enseignant afin de pouvoir décrire les pratiques et identifier les problèmes, mais aussi nous confronter avec l'enseignant concerné.

4-1-1 Les Objectifs

Les séances d'observation que nous avons effectuées nous ont permis d'observer le déroulement de la séance d'expression écrite pour les étudiants du CEIL de l'université Constantine 1, niveau 3. Pour ce faire, nous avons présenté les objectifs suivants :

- 1- Décrire et analyser le déroulement des séances de la production écrite.
- 2- Définir le rôle de l'enseignant et de l'apprenant selon la démarche adoptée.

4-1-2 Les Classes observées

Nous avons observé (au départ) 3 groupes pour deux niveaux différents, à savoir ; 2 groupes pour le niveau 3 et un groupe pour le niveau 4. L'observation a été menée avec deux enseignants du CEIL, un enseignant pour les deux groupes du niveau 3 et un enseignant pour l'unique groupe du niveau 4. À partir des premières séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué qu'elles se déroulaient de façon presque identique.

Nous n'avons pas choisi les heures de séances, ni les jours ni même sélectionné les enseignants avec qui se déroulaient les séances d'observation, seul les niveaux ont été choisis. Nous nous contentions uniquement d'observer le déroulement de la séance et attendu la phase d'expression écrite, car cette phase est placée au dernier moment de la séance.

Nous avons participé à une douzaine de séances d'observation qui ont porté sur la production écrite des types de textes suivants : descriptif, argumentatif (exprimer sa joie/ tristesse /sa colère/ son plaisir).

La méthode préconisée durant notre observation était la prise de notes en fonction de la grille d'observation que nous avons confectionnée pour ce travail.

Durant notre observation, nous n'avons pas utilisé un autre moyen comme l'enregistrement ou l'usage de la vidéo, et nous avons essayé d'être la plus discrète possible pour ne pas déstabiliser l'enseignant et les apprenants. Nous ne nous sommes permis aucune forme d'intervention pendant la séance d'observation. Par contre, quand l'occasion se présentait, nous avons posé des questions à l'enseignant à la fin des chaque séance observée, et cela afin d'éclaircir tel ou tel point qui avait été traité pendant son cours.

4-1-3 Cadre pédagogique de l'observation

Le CEIL accorde une grande importance à la production écrite. Vu les besoins des apprenants, les enseignants du CEIL essayent toujours de faire l'équilibre entre les deux compétences : l'oral et l'écrit.

La pratique de l'écrit est située en deuxième position, après l'oral, ainsi l'apprenant s'exerce, par exemple, « à se situer dans le temps ».

- À l'oral : à partir de l'écoute de documents sonores qui permettent un travail équilibré de la compréhension et de la production, dont cet exercice est l'illustration : « Ecoutez et dites ce que Corinne a fait hier matin, hier midi, hier soir ».
- À l'écrit : à partir de la lecture de textes apprises, l'apprenant va décoder grâce à des exercices (« qu'est-ce qu'on voit sur la bande dessinée ? », « comment exprimer le temps » etc.). Ces exercices lui donnent la compétence de réécrire l'histoire qu'il vient de lire : « Racontez l'histoire au passé dans l'ordre des événements... ». (Le Nouvel Espace 1, dossier 6).

Les séances de production écrite deviennent un pur moment de réinvestissement des notions acquises au préalable pendant l'expression orale, où l'apprenant a travaillé la compréhension, le vocabulaire, et l'exploitation lexicale et grammaticale.

Pour notre recherche nous nous sommes limitée aux séances de production de textes, à partir de consignes données, l'apprenant étant mis en situation pour produire son propre écrit sur tous les plans.

4-1-4 Circonstances de l'observation

Les séances d'observation se sont étalées pendant trois mois environ avec deux enseignants de langue française du centre CEIL de l'université de Constantine 1. Les séances d'observation nous ont permis de voir comment se déroulait la séance de la production écrite en classe pour les apprenants du CEIL et surtout comment se déroulait la correction de cette production écrite, et sur quels critères les enseignants évaluent la production des apprenants.

Il faut dire que l'accès au Centre d'Enseignement Intensif des Langues, nous a été facile, et l'accueil de la part du responsable du centre était à la hauteur.

Nous avons pris contact avec les enseignants du CEIL avant de faire notre observation, afin de les informer du travail envisagé et définir de façon précise en quoi consistait l'observation, et à quoi de limitait le rôle de l'observateur, tout en les informant que ce qui nous intéressait était surtout les séances de production écrite, et nous leur avons demandé de travailler cette séance le plus normalement possible, et de ne pas prendre en considération notre assistance lors du déroulement de la séance. L'accueil auprès des enseignants observés a été chaleureux, ils ont été très coopératifs, ils ont même manifestés de l'intérêt pour le travail que nous menions. Ce qui nous a permis de faire une observation dans de bonnes conditions, sur les deux niveaux observés.

Les enseignants observés ont fait preuve d'une disponibilité exemplaire, à aucun moment nous avons eu le sentiment d'être un intrus dans la classe.

Notons aussi la collaboration des apprenants qui, eux aussi, ont fait preuve de coopération. Il faut préciser que notre observation ne les a pas dérangés, ils ne se doutaient de rien. Comme c'était des étudiants universitaires et extra-universitaires donc ils n'avaient pas à se poser des questions pour savoir qui était cette personne, qui n'avait rien à voir avec leurs cours, ou bien qui n'avait pas leur âge ou leur profil. Donc accéder à ce genre de cours et les observer discrètement a été une tâche facile, sans les inquiéter ni les déranger dans leurs habitudes et leur apprentissage.

Pourquoi avons nous choisi de travailler avec uniquement deux enseignants ? Détail qu'il faut expliquer.

Le CEIL dispose de huit (8) enseignants de langue française ;

- un enseignant pour le niveau 04, pour un seul groupe,
- un enseignant pour le niveau 03, pour deux groupes,
- quatre enseignants pour le niveau 02, pour sept groupes,
- deux enseignants pour le niveau 01, pour quatre groupes,

Au départ nous avons prévu de travailler avec la totalité des enseignants de langue française du CEIL, malheureusement les horaires ne nous permettaient pas d'effectuer ce travail d'observation : ils avaient les mêmes journées et les mêmes horaires seules les salles changeaient. Nous avons essayé, au départ, de diversifier et d'observer les séances de chacun des 08 enseignants de langue française, mais dès les premières séances auxquelles nous avons pu assister, nous en avons déduit qu'elles se déroulaient de façon presque identique ; alors nous n'avons plus cherché à étendre notre test d'observation à tous les enseignants.

Nous avons donc essayé de travailler avec uniquement deux niveaux (niveau 03/et niveau 04), répartis en trois groupes, avec deux enseignants, sinon ça aurait pris un temps énorme et une analyse volumineuse.

4-1-5 La grille d'observation

Afin de bien cerner toujours notre objectif, notre travail de recherche durant la période d'observation a été centré sur l'enseignant et les apprenants, le déroulement des séances et l'organisation de la classe, le climat et l'ambiance de la classe, l'attitude des apprenants. L'observation de la classe n'est pas une tâche facile si on ne dresse pas au préalable une grille qui nous aide dans cette démarche, afin de recueillir un maximum d'informations et de manière à pouvoir circonscrire plusieurs paramètres, car il ne faut jamais interpréter ce qu'on voit. Notre premier objectif était limité à la description des situations d'enseignement/apprentissage et à leur compréhension.

Pour ce faire nous avons choisi de travailler sur une grille d'observation de la situation d'apprentissage dans une classe de langue.

<i>Critères d'observation</i>	<i>Indicateurs</i>	-	-	+	+	<i>S</i>
		-			+	<i>O</i>
1- Conduite de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Le cours de déroule sans perduration. - L'enseignant(e) a le souci de faire cours à tous les élèves. 					
2- Climat, ambiance de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Les échanges entre les élèves se font sur un mode amical, respectueux. - Les échanges entre les élèves et professeur se font sur un mode respectueux. - L'enseignant(e) s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant 					
3- Structure du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Le plan de cours / l'enchaînement des activités sont explicites, évidents pour les élèves. - Le lien est fait avec ce que les élèves ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...) - Le professeur sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves. 					
4- Mise en activité	<ul style="list-style-type: none"> - Les phases collectives (plénières, cours frontal) sont pertinentes. L'enseignant(e) s'efforce de faire participer tous les élèves. - Les élèves font preuve de compétences méthodologiques : ils contrôlent / corrigent leurs résultats - Les élèves sont le plus souvent en activité / et font preuve d'autonomie 					
5- Différenciation	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se voient proposer différentes activités, différents modes 					

	<p>d'apprentissage selon leur niveau ou leurs centres d'intérêt.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant(e) veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours, quitte à différencier les stratégies - Un système d'aide à l'apprentissage existe (travail en tandem, learning by teaching) 					
6- Compétences transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences sociales (entraide, travail en équipe, politesse, respect) - Compétence linguistique (l'enseignant s'efforce d'obtenir des élèves une expression correcte et juste) - Compétence Confiance en soi, contrôle de soi (autonomie, stratégies d'apprentissage) - Compétence interculturelle (perception et valorisation de la langue et de la culture étrangères) 					

Tableau 22 : Observation de la situation d'apprentissage. (Bertocchini, P. Costanzo, E. 2012).

4-2 Analyse des résultats de l'observation

4-2-1 Observation de la situation d'apprentissage

4-2-1-1 Conduite de la classe

Nous avons mené des séances d'observation dans le but de suivre le déroulement de l'enseignement/apprentissage des cours du CEIL et plus précisément le déroulement de l'activité de production écrite.

Pendant notre observation de la conduite de la classe, nous avons pu relever que le cours se déroulait sans qu'il y ait de perturbations, au contraire les apprenants montraient un grand intérêt et une grande motivation pour ce genre d'apprentissage. N'oublions pas qu'ils étaient venus dans un but bien précis ; apprendre un maximum en peu de temps, donc ils n'envisageaient nullement de perturber le bon déroulement du cours, chaque minute comptait pour apprendre.

Dans la séance d'activité écrite nous avons pu voir une grande attention de la part des apprenants. L'enseignant, quant à lui, essayait toujours de faire participer tous les apprenants à rédiger et à lire leurs productions écrites.

4-2-1-2 Climat, ambiance de la classe

Dès la première séance, « prise de contact », l'enseignant essaye d'instaurer un climat rassurant pour les apprenants, qui n'ont pas le même profil. Ils appréhendent tous le regard de leurs camarades et celui de l'enseignant dont la responsabilité et le rôle sont variés. Selon la situation, il se doit de les rassurer, d'être chaleureux, agréable, d'avoir de l'attention pour chaque apprenant et de l'humour afin de les mettre à l'aise et travailler dans de bonnes conditions. De cette manière il aide l'apprenant et le met dans le bain qui lui permettra d'avoir un apprentissage meilleur et d'atteindre son objectif, tout simplement de créer un climat qui l'aide en le motive pour son apprentissage.

Concernant l'ambiance de la classe, on peut dire que celle qui y règne dans une très importante, ainsi que le comportement, l'attitude, la motivation de l'enseignant qui

peuvent avoir une influence considérable sur ce qui se passe dans la classe. L'enseignant a donc le rôle et la tâche d'instaurer une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance pour que les apprenants soient satisfaits et fortement motivés afin d'atteindre leurs objectifs.

Il faut dire que lors de nos observations, nous avons pu relever une bonne entente et un bon climat qui se dégagent, ce qui a permis d'avoir des échanges entre les apprenants qui se faisaient sur un mode amical et très respectueux. De même les discussions avec l'enseignant qui, à son tour avait un rôle très important pour les motiver, et employait à chaque bonne ou moins bonne réponse les mots qui encourageaient : « très bien, excellent, vous vous rapprochez, c'est bien, essaye de chercher encore c'est bien... », toutes ces formules d'encouragement pour favoriser et motiver davantage les apprenants à aimer l'enseignant et à réussir. C'est donc un point positif qui amène les apprenants à avoir confiance en eux, qui par la suite leur aidera à s'épanouir dans leur vie de tous les jours.

4-2-1-3 Structure du cours et mise en activité

Les séances d'observation ont toutes porté sur la même structure du cours. Après avoir travaillé deux à trois séances : la communication et le savoir-faire, le vocabulaire, la grammaire du dossier en question, l'enseignant passe directement à l'activité de production écrite. Il écrit sur le tableau le sujet de la production écrite, il la lit à haute voix, ensuite, il explique les consignes :

Sujet : *Souvenir de vacances*

« Racontez par écrit, un souvenir de vacances ou de voyage. Décrivez précisément les lieux où vous vous trouviez et les personnes qui étaient avec vous. »

Les consignes données par l'enseignant sont claires et précises. Comme les apprenants ont déjà travaillé comment faire une description, que ce soit d'une personne ou d'un lieu, ils n'auront plus qu'à appliquer en formant des phrases longues et courtes, en employant les conjonctions en suivant les étapes pour rédiger. Toutes les consignes d'écriture proposées par l'enseignant précisent exactement ce que l'on doit

faire, et avant la rédaction, l'enseignant accorde aux apprenants un temps suffisant pour poser des questions et discuter le sujet afin d'avoir une idée générale sur ce qu'ils doivent faire.

Le plan du cours/enchaînement des activités est explicite, évident pour les apprenants, la production écrite n'est autre que la suite de ce qui a déjà été traité ou travaillé à l'oral, donc, le lien est fait avec ce que les apprenants ont déjà appris (rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent...).

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, après avoir terminé la production écrite il leur donne l'occasion de lire leur production un à un, puis il prend l'une des rédactions la lit à haute voix et laisse l'apprenant se corriger ; s'il n'arrive pas, il le guide, l'oriente ; s'il ne parvient toujours pas, l'enseignant demande à ses camarades de l'aider afin de les faire participer, jusqu'à ce que l'apprenant concerné se corrige.

Notre observation nous a permis de constater que l'enseignant, non seulement fait participer tout le groupe à la correction de leur production écrite, mais en même temps il fait des rappels sur les articulateurs logique, les déterminants, les pronoms, et les connecteurs.

Nous avons constaté que durant les séances de production écrite, l'enseignant a su accueillir et exploiter les erreurs des apprenants qui, eux ont fait preuve de compétences méthodologique dans la mise en activité : ils contrôlent/ corrigent leurs résultats, ce qui leur permet d'être en activité et de faire preuve d'autonomie. (Positive attitude des apprenants envers la production écrite).

4-2-1-4 Différenciation

Il faut dire que les apprenants du CEIL n'ont pas le même profil, le même niveau d'instruction et les mêmes centres d'intérêt pour leur apprentissage, c'est d'ailleurs ce qui caractérise cette formation. Dans ce cas, l'enseignant veille toujours à ce que les apprenants s'approprient les contenus du cours en employant différentes stratégies afin d'obtenir les meilleurs résultats et de mettre le groupe au même niveau.

4-2-1-5 Formes sociales du travail observées et disposition de l'espace

Pour qu'il y ait un apprentissage rentable, l'enseignant et le lieu d'enseignement jouent un rôle très important dans la réussite des apprenants. Les cours du centre intensif des langues se passent dans des salles que l'enseignant n'a pas le temps de disposer en U ou en îlots de sa classe pour ses apprenants- il n'a qu'une heure et demi, et change de salle presque à chaque séance, on le verra et on en discutera dans les prochaines chapitres- il se contente d'une disposition en autobus qui est un peu pertinente, car elle n'aide pas l'enseignant à briser la manque de confiance et la timidité des apprenants.

4-2-1-6 Compétences transversales

Notre observation nous a permis de remarquer que grâce à ce type d'enseignement/ apprentissage, les apprenants arrivent à se démarquer, se dépasser et se dévoiler en faisant un travail d'équipe. L'enseignant qui a le rôle du « chef d'orchestre », les motive à se rapprocher de la bonne réponse par des encouragements, les amène par la suite à avoir la bonne réponse, c'est une stratégie gagnante qui instaure la confiance en soi.

Conclusion du chapitre 4

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose l'apprentissage de l'expression et de la compréhension de l'écrit et de l'oral et selon les situations de communication, il convient de faire acquérir le code linguistique d'une langue étrangère.

Les enseignants de langues essayent de mettre au point des objectifs à atteindre pour un bon apprentissage des langues, et cela on peut le remarquer dans les rubriques qu'on a déjà vues : ***Test, autoévaluation, préparation au FELF B1***. S'y ajoutent à la rubrique ***arrêt sur image*** qui, à son tour, essaye d'offrir aux apprenants, selon leurs besoins, des outils authentiques qui leur permettront de s'entraîner à comprendre un document écrit, à s'exprimer oralement de façon intelligible, à rédiger de manière plus élaborée et, mieux encore, à comprendre les locuteurs de la langue étrangère enseignée.

Dans cette perspective l'enjeu est mis pour servir les quatre aptitudes de l'apprentissage, sur lesquelles l'enseignant devra se baser pour satisfaire les besoins langagiers des apprenants du CEIL. Cette notion de besoins langagiers, nous l'avons déjà évoquée dans le premier chapitre de notre travail de recherche où il était question de classification des besoins d'apprentissage, et dans lequel nous avons pu discuter des séries d'opposition entre les différents besoins langagiers :

- a- ***Besoins individuels, sociaux ou institutionnels***
- b- ***Besoins subjectifs/objectifs***
- c- ***Besoins prévisibles/imprévisibles***
- d- ***Besoins concrets/figurés***
- e- ***Besoins exprimés/inexprimés***
- f- ***Besoins identifiés***

Pour mieux éclaircir notre recherche, nous avons essayé de nous centrer sur la classification selon la description langagière par rapport aux quatre aptitudes :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit

- Production de l'oral
- Production de l'écrit.

Notons que la rubrique *arrêt sur image* et celle qui la suit, travaillent et se basent sur les quatre aptitudes et les composantes situationnelles qui déterminent le lieu et le moment ainsi que l'interlocuteur ; les catégories linguistiques par lesquelles l'apprenant essaye de s'exercer et de réviser ce qu'il a appris.

Toutes ces rubriques sont importantes dans la mesure où elles servent de support authentique pour un meilleur apprentissage de compréhension/production orales et écrites. Avec ce genre de rubrique, l'apprenant aura atteint ses objectifs, car il aura pu s'exprimer et exprimer son manque dans un domaine donné, afin de s'épanouir au sein d'un groupe.

L'apprenant, toujours grâce à ces rubriques, a pu aussi résoudre le sentiment d'insécurité linguistique qu'il avait éprouvé et qui s'était manifesté au début de son apprentissage ; s'il est capable de mener à terme cet apprentissage, ces rubriques ont pu dégager une autre perspective : les interactions en classe. Les apprenants ont pu communiquer en langue étrangère avec leurs camarades, avec leur enseignant. Dans cette étape chaque apprenant s'est familiarisé avec les autres et avec son enseignant et, plus important, il s'est exprimé et s'est familiarisé avec la langue étrangère, et cela à partir d'instructions simples.

Cette démarche amène à une autre notion qui est la motivation de l'apprenant. Soulignons que l'enseignant a un rôle très important pour entraîner la motivation des apprenants et continuer avec les mêmes attentes, désirs et intérêts.

À partir des différentes rubriques vues et des fiches pédagogiques analysées, nous avons essayé de montrer les différentes dimensions langagières proposées par le manuel *Connexions 3 méthode de français*, et vérifié si le manuel répond aux besoins, aux intérêts et attentes de ces apprenants du CEIL, à savoir leurs besoins selon les composantes de l'apprentissage :

- La composante psychoaffective

- La composante langagière
- La composante socioculturelle

Le manuel touche plusieurs aspects culturels et socioculturels de la langue étrangère enseignée qui est la langue française. Dans notre perspective, il est très avantageux pour les enseignants de choisir et d'utiliser un manuel convenable à l'âge, au niveau, aux besoins et aux demandes des apprenants.

La production écrite est l'un des moments les plus attendus par les apprenants. Lors de nos observations, nous avons vu que l'enseignant mettait plus d'une heure à corriger une seule copie. Il donne ainsi l'occasion à ses apprenants de se corriger et en même temps de susciter des interactions multiples. Grâce à cette activité, ils peuvent sans se rendre compte pratiquer l'expression orale, s'auto-évaluer et, plus encore, briser une certaine timidité ressentie pendant les premiers cours.

Le CEIL propose un enseignement/apprentissage aux apprenants dont le profil n'est pas le même. C'est l'enseignant qui se charge d'instaurer des stratégies différentes afin d'avoir un équilibre dans son groupe.

L'observation nous a permis de mettre en lumière la motivation et l'intérêt des apprenants à suivre des cours intensifs, et aussi le rôle capital joué par l'enseignant qui, certes, a un manuel sur lequel travailler et une méthode d'enseignement bien déterminée en fonction des besoins des apprenants. Il faut noter un point très important que nous avons d'ailleurs remarqué lors de nos observations : c'est l'absence d'une théorie des pratiques rédactionnelles, l'enseignant ne proposait pas un plan rédactionnel à suivre pour ses apprenants, il se contentait seulement de leur expliquer ce qu'il fallait écrire et non comment fallait-il écrire.

Cette évaluation formative, nous laisse deviner un déficit lors des rédactions des apprenants, et ça se traduira plus tard dans l'évaluation sommative. (Ce point sera discuté lors du sixième chapitre).

Tout au long de nos séances d'observations, nous avons eu la chance de voir un autre type d'apprenants dont l'intérêt et les besoins étaient forts différents. Ils voulaient tous

apprendre la langue française, mais selon des objectifs bien déterminés, chose qui n'est pas pris en considération par l'enseignant, malgré une évaluation pronostic, dans le but de se prononcer des besoins réels des apprenants.

Chapitre 5

L'enquête par questionnaire écrit

Introduction

Nous avons choisi comme outil d'investigation qui détermine le mieux notre travail de recherche : le questionnaire. Le choix du questionnaire est dû au caractère d'efficacité qu'il procure dans une étude, il nous permet de recueillir des informations à partir des opinions des enquêtés. Il nous offre également comme avantages de collecter un maximum de données dans un temps réduit, permettant un retour rapide d'informations et d'offrir une meilleure représentativité des résultats. C'est l'un des outils nécessaires pour réaliser une enquête.

1- Définition de l'objet de l'enquête

Les séances d'observation que nous avons menées avaient comme but de cerner les aspects de la pratique de la production écrite. Elles nous ont aussi permis de savoir quelle était la démarche et le rôle adoptés par l'enseignant en classe, et de vérifier le déroulement de la réalisation de l'activité de production écrite.

Pour qu'il y ait une succession dans notre investigation, notre second test se basera essentiellement sur deux questionnaires : l'un destiné aux enseignants du CEIL, le second a leurs apprenants.

Comme nous savons les apprenants du CEIL n'ont pas le même profil, ni les mêmes intérêts et besoins que les autres apprenants de langue française. Ils veulent apprendre ***Du*** français et non ***Le*** français. À partir du questionnaire que nous avons établi, nous essayerons d'éclaircir leurs motifs à suivre ces cours intensifs et de savoir quelles sont leurs raisons et motivations, leurs besoins réels qui les ont poussés à choisir ce type d'apprentissage.

Il est évident aussi qu'à partir du questionnaire proposé aux enseignants, on essayera de recueillir des informations sur les aspects qu'on n'a pas pu voir au cours des séances d'observations menées, voir la démarche préconisée dans l'évaluation de la production écrite, ce qui nous donnera une complémentarité pour notre investigation.

2- La pré-enquête

Afin d'élaborer notre enquête, nous avons jugé utile d'avoir à l'intérieur de notre démarche de pré-enquête des hypothèses suivies d'objectifs à atteindre.

La formulation d'hypothèses nous aidera à fixer nos objectifs qui, par la suite, nous permettront de rédiger nos questionnaires.

2-1- Les hypothèses

Les hypothèses formulées sont rédigées à partir des séances d'observation que nous avons menées au préalable, donc notre questionnement se portera sur les aspects qu'on n'a pas pu développer ou qui n'ont pas été pris en considération lors des séances d'observation.

Pour la construction de notre questionnaire destiné aux enseignants du CEIL, nous avons confectionné les hypothèses suivantes :

- L'évaluation selon les enseignants du CEIL est un processus obligatoire.
- Le temps consacré à la production écrite de la part des enseignants est négligé.
- Pour les enseignants, la production écrite se base sur l'enseignement du texte argumentatif.
- Les enseignants demandent de rédiger un dialogue court/ long.
- Les enseignants n'improvisent pas des productions écrites selon les situations d'apprentissage.
- Les enseignants n'utilisent pas de grille d'évaluation.
- Les erreurs et lacunes signalées par l'enseignant ne font pas l'objet d'un travail pédagogique.
- La plupart des copies ne sont pas lues et corrigées de la part des enseignants du CEIL.
- La production écrite se pratique en classe en peu de temps.
- Les enseignants ne notent pas toutes les copies lues et corrigées.

Pour notre second questionnaire adressé aux apprenants du CEIL, les hypothèses que nous avons formulées, et qui nous ont permis de construire notre questionnaire sont les suivantes :

- Les apprenants du CEIL ne présentent pas le même profil.
- L'intérêt et les objectifs des cours intensifs ne sont pas les mêmes pour tous.
- Les apprenants choisissent au hasard le niveau voulu.
- Les enseignants utilisent leurs propres supports pédagogiques.
- Les enseignants se basent davantage sur la production orale que sur la production écrite.
- Les apprenants ne pratiquent pas la langue française dans la vie quotidienne, peu sont ceux qui la pratiquent.
- Les progrès ressentis grâce à ces cours intensifs sont plus ou moins satisfaisants.

Ces hypothèses seront confirmées ou infirmées par une évaluation sur le terrain, et se traduiront par les objectifs de notre enquête.

2-2- La population

Notre population touchera une catégorie de professionnels bien déterminée : les enseignants du CEIL de langue française de l'université Constantine 1 qui font partie d'un nombre important d'enseignants de différentes langues étrangères, soit un nombre total de 18 enseignants (anglais, espagnol, italien, chinois et turc), dont 08 enseignants de la langue française. Les apprenants (jeunes, adultes, universitaire et extra-universitaire, avec un âge varié) sont partagés en quatre niveaux, mais pour notre recherche nous nous baserons uniquement sur les niveaux 03 et 04 (B1, B2) qui comptent 190 apprenants.

2-2-1 L'échantillon

Notre échantillon est limité dès le départ, car nous avons choisi de travailler uniquement avec les enseignants du CEIL de langue française de l'université de Constantine 1, ainsi que leurs apprenants.

On aurait aimé élargir notre investigation à plusieurs centres intensifs des universités de Batna, Oum el Bouaghi, Alger..., de manière à ce que la représentativité de la population soit mieux exploitée et assurée ainsi que les résultats obtenus mais faute de temps et cela aurait donné une investigation rigoureuse et volumineuse, nous avons dû travailler uniquement avec les enseignants et apprenants de l'université de Constantine 1.

Donc, notre échantillon est composé de 08 enseignants du CEIL de l'université Constantine 1, de langue française, et des apprenants répartis sur les deux niveaux 03 et 04.

Le niveau 03 comprend 144 étudiants, dont 102, universitaires et 22 extra-universitaires.

Le niveau 04 comprend 46 étudiants, dont 38, universitaires et 08 extra-universitaires.

2-3 Le pré-test des questionnaires

Nous avons élaboré nos deux questionnaires en fonction des objectifs fixés, nous avons veillé à ce que les questions soient formulées le plus clairement possible, tout en nous basant sur leur agencement les unes par rapport aux autres, afin qu'il y ait une facilité et une accessibilité de la compréhension, surtout de la part des apprenants.

Le pré-test est une phase fondamentale qui consiste à mettre à l'épreuve notre questionnaire par rapport à la population. Il permet au chercheur de connaître le degré de validité de son instrument d'investigation, de vérifier « *empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite* ». (Blais & Durand, 2003, p.423). Pour cela, nos questionnaires ont été testés sur une dizaine d'enseignants appartenant à la population d'enquête et des enseignants du département de français de l'université Constantine 1, ceci pour le premier questionnaire destiné aux enseignants du CEIL.

Le second qui était destiné aux apprenants, il a lui aussi été testé sur une dizaine d'apprenants du CEIL afin de nous rendre compte de la compréhension de l'ensemble de ses questions. Suite à cette étape, nous avons pu constater que les deux

questionnaires étaient assez fiables, et nous avons élaboré la version finale qui sera soumise aux enquêtés.

3- Présentation des questionnaires et analyse interne des questions

Le but de nos questionnaires était de voir et vérifier la démarche de la production écrite chez les enseignants du CEIL. Pour ce faire, les questions qui ont été posées avaient un objectif bien précis pour ce qui est de notre objet d'enquête. Nous avons essayé d'élaborer des questions de sorte que chacune d'entre elles soient cohérente avec l'autre.

En effet, à partir de l'agencement de nos questions, on peut s'apercevoir qu'il y a une relation entre elles. Prenons l'exemple des questions n°02 et n°03 : si le sujet enquêté ne répond pas à la question n°02, il ne pourra pas accéder ou répondre à la suivante qui est la question n°03, car les questions s'enchaînent et se complètent.

Une autre relation qui fait la spécificité de notre questionnaire est la disposition des questions en variables. Afin de recueillir un maximum d'informations concernant l'évaluation, nous avons élaboré la première question pour obtenir les différentes conceptions de l'évaluation selon les enseignants. Les six questions qui suivent (de la 2^{ème} à la 7^{ème}) concernent les pratiques évaluatives ; les objets, les outils, les moments, les raisons/buts et les fonctions de l'évaluation. De la question n° 08 jusqu'à la question n° 16, il s'agit des questions concernant la production écrite qui sont en relation toujours avec l'évaluation. Les dernières questions 17 et 18 abordent, quant à elles, la relation des enseignants avec le CEIL.

Pour notre second questionnaire, établi pour les apprenants du CEIL, nous pouvons dire que nous avons élaboré la même structure que le premier. On y trouve l'agencement des questions qui permettent d'établir des relations entre elles et, comme pour le premier, nous avons instauré une thématique d'identification qui nous permet de le lire sous forme de rubriques.

Notre questionnaire est composé de 29 questions réparties en 4 variables : les premières permettent d'identifier le profil des apprenants du CEIL, de la question n°1

jusqu'à la n°10. Les questions n° 11 à 17 abordent le rapport des apprenants avec la langue française, et leurs objectifs.

Les questions n°18 à 25 concernent le matériel pédagogique employé par l'enseignant.

Les quatre dernières questions, n°26 à 29 déterminent le rapport des apprenants avec le CEIL et leur degré de satisfaction.

Questionnaire

-enseignants-

Veillez s'il vous plaît répondre à ce questionnaire qui a pour but d'aider à une étude universitaire portant sur l'évaluation des cours intensifs dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1- Evaluer, signifie pour vous :

- Contrôler au moyen d'un dispositif la conformité ou la non-conformité entre un objet et un phénomène comparé.
- Situer par rapport à une norme préétablie les étudiants entre eux.
- Attribuer une valeur numérique par rapport à des critères préétablis.
- Vérifier les acquis par rapport à un enseignement dispensé.
- Donner son avis sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir- faire.
- Recueillir des informations afin de les comparer avec des objectifs et de les interpréter dans le but de prendre une décision.
- Formuler un jugement de valeur par rapport à une réalité.
- Porter un jugement de valeur, mesurer les performances et les compétences orales et écrites des apprenants.

Plusieurs réponses possibles.

2- Selon vous l'évaluation doit porter sur :

- Des connaissances ou des savoirs
- Des savoir-faire
- Des savoir-être
- Des produits ou des performances
- Des compétences
- Des processus et des stratégies.

Plusieurs réponses possibles.

3- Selon vous, quel outil se prête mieux à l'objet que vous avez choisi ?

- Les testing (tests standardisés)
- Les situations- problèmes (résolutions de problème)

- Les tâches complexes.
- Les tâches simples.

4- Pour vous, l'évaluation doit être :

- Continue, c'est-à-dire formative
- Successive, c'est-à-dire au terme de chaque unité d'enseignement-apprentissage.
- Finale, c'est-à-dire au terme d'une formation ou d'un cursus en vue de passage.
- Multidimensionnelle : elle touche à plusieurs aspects.
- Viser le développement de la capacité d'auto-évaluation de l'élève : autonomie.

Plusieurs réponses possibles.

5- Pourquoi évaluez- vous ?

- Pour guider chaque étudiant et lui donner les occasions de veiller à son apprentissage.
- Pour attester la compétence de l'étudiant par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études.
- Pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage.

Plusieurs réponses possibles.

6- Selon vous, l'évaluation doit permettre à vos étudiants de :

- Donner sens à leurs apprentissages,
- Identifier leurs points forts et leurs points faibles,
- Mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire,
- Mesurer leurs progrès,
- Se situer par rapport à leurs projets universitaires ou professionnels.

7- Selon vous, quel est le but de l'évaluation en classe :

- L'évaluation au service de l'apprentissage : vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement/apprentissage.
- L'évaluation en tant qu'apprentissage : elle met l'accent sur le rôle de l'apprenant comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage.

L'évaluation au service de l'apprentissage est de nature sommative et sert à confirmer ce que les apprenants savent et savent faire.

8- Selon vous, l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage :

Oui

Non

9- Votre enseignement inclut-il des activités de production écrite ?

Oui

Non

10- Combien de temps consacrez-vous à la production écrite :

10 mn

15 mn

20 mn

30 mn

11- Sur quels types de production écrite vous vous basez :

Argumentatif

Narratif

Descriptif

expositif

Autre (préciser)

12- Quels genres de production écrite demandez-vous à vos étudiants de rédiger ?

Lettre

Dialogue

Récit

Article de presse

Autre (préciser).....

13- Quelle est la longueur de la production écrite demandée :

Un paragraphe,

Deux paragraphes,

Plus de deux paragraphes,

Autre (préciser).....

14- Travaillez –vous souvent(S), toujours (T), parfois(P), jamais(J), afin d'améliorer la production écrite :

- (...) sur des manuels.
- (...) sur des énoncés proposés par les étudiants.
- (...) sur des textes de presse.
- (...) sur des textes d'auteurs
- (...) sur des énoncés relevés sur une copie d'étudiant.

15- Dans quelle période évaluez-vous la production écrite :

- Pendant le cours.
- Après le cours.
- Chaque semaine.

16- Sur quels critères évaluez-vous la production écrite :

- Pragmatique
- Sémantique
- Morphosyntaxe
- Aspects matériels

17- Quels sont, selon vous les points forts du CEIL ?.....

18- Quels sont, selon vous les aspects du CEIL à améliorer ?.....

Merci de votre participation.

Questionnaire

- Apprenants-

Veillez s'il vous plait répondre à ce questionnaire qui a pour but d'aider à une étude universitaire portant sur l'évaluation des cours intensifs dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1- Nom (facultatif)..... Prénom.....

2- Sexe

Masculin

Féminin

3- Âge :

Entre 15 et 20ans

Entre 20 et 25 ans

Entre 25 et 30 ans

Entre 30et 35 ans

Entre 40 et 45 ans

Plus de 50ans

Activité professionnelle.....

Pour les étudiants quelle branche ou filière suivez vous ?.....

4- Avez-vous suivi déjà des cours intensifs ayant pour but l'apprentissage d'une langue étrangère ?

- Oui.

- Non.

5- lesquels ? Mettez une croix devant la bonne réponse :

cours particuliers

- cours de soutiens
- cours de soir

6- De quelle(s) langue(s) s'agissait-il?

- arabe
- français
- anglais
- autres (préciser).....

7-Avez-vous déjà suivi des cours intensifs dans un domaine autre que les langues étrangères (mathématiques, musique...) ?

- Oui. Passez à la question suivante.
- Non. Passez à la question 9.

8- De quelle(s) matière(s) s'agissait-il ?.....

9- Pourriez-vous situer, la période pendant laquelle se sont déroulés vos cours intensifs de langue étrangère :

- Début d'année
- Milieu d'année
- Fin d'année

10- Combien d'heures par semaine étaient consacrées à ces cours ?

- 1 heure
- 1 heure et demie
- 3 heures
- 4heures
- Autres. Préciser

11- Dans quel but avez-vous suivi ces cours ? (plusieurs réponses possibles)

- Pour préparer un examen
- Pour améliorer mon niveau universitaire
- Parce que mon niveau était insuffisant
- Pour préparer un séjour professionnel
- Pour préparer un séjour touristique
- Pour rédiger un rapport
- Pour préparer un projet professionnel

- Pour ma culture personnelle
- Autre (préciser).....

12- Avez-vous passé un test d'évaluation avant de choisir le niveau ?

- Oui
- Non

13- Si c'est « non » comment avez-vous choisi le niveau ?

- Au hasard
- J'ai fait une auto-évaluation (selon quel outil ?) préciser :
- Autre. Préciser.....

14- Quels sont selon vous les critères pour faire des cours intensifs en langue française ?

- Vous êtes déjà un étudiant de la langue française et vous avez des lacunes.
- Vous étudiez une autre langue (anglaise ou autre) et la langue française vous sera utile.
- Autres. Préciser.....
- Aucun

15- Au moment de prendre ces cours intensifs, avez-vous hésité avec une autre solution (autre type de cours, autre type de cours particulier...) ?

- Oui. Passez à la question suivante.
- Non. Passez à la question 17

16- Avec quelle autre solution avez-vous hésité ?.....

17- Pourquoi n'avez-vous pas retenu cette solution ?.....

18- Quel matériel l'enseignant utilisait-il ? (plusieurs réponses possibles)

- Son propre matériel
- Mon propre matériel
- Autre (préciser).....
- Aucun matériel particulier

19- Quels types de supports utilisait-il ?

- Un ou plusieurs livres (méthode d'apprentissage, grammaire...)
- Des photocopiés
- Des articles de journaux
- Des cassettes audio
- Des cassettes vidéo
- Des extraits d'œuvres littéraires
- Autre (préciser).....

Aucun support particulier

20- Aviez-vous un cahier ou un support équivalent (répertoire de vocabulaire...) spécialement dédié au cours intensifs et vous permettant de prendre des notes ?

Oui. Quel type de support ?.....

Non, j'ai utilisé les supports dont je disposais déjà

Non, je n'ai utilisé aucun support

21- L'enseignant vous donnait-il des tâches personnelles à effectuer d'un cours à un autre ?

Oui. Quel type de tâche ?.....

Non

22- L'enseignant s'exprimait-il dans la langue étudiée ?

Oui, toujours

Oui, souvent

Oui, parfois

Non, ou très rarement

Non, jamais

23- Quels aspects étaient principalement traités ? (plusieurs réponses possibles)

L'expression écrite

La compréhension écrite

L'expression orale

La compréhension orale

24- En dehors de ces cours intensifs, aviez-vous d'autres occasions de pratiquer ou d'entendre la langue étrangère étudiée ?

Oui. Passez à la question suivante.

Non. Passez à la question 26.

25- Quelles étaient ces occasions ? (plusieurs réponses possibles)

- A l'école, à l'université...
- Grâce aux médias (radio, télévision, Internet...)
- Au sein de la famille ou entre amis
- Dans le monde du travail
- A l'occasion de séjours à l'étranger
- Autre (préciser).....

26- Avez-vous le sentiment d'avoir fait des progrès dans la langue étudiée, grâce à ces cours intensifs?

- Oui, j'ai fait beaucoup de progrès
- Oui, j'ai fait quelques progrès
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

27- Avez-vous le sentiment que ces cours vous ont permis d'atteindre les objectifs que vous vous étiez fixés ?

- Oui
- Non

28- Quel est, selon vous et d'une manière générale, le principal avantage du système des cours intensifs ?.....

29- Quel est, toujours d'une manière générale, l'insuffisance (s) que vous feriez au système des cours intensifs ?.....

Merci de votre participation

4- Analyse des résultats des questionnaires «enseignants » et « apprenants »

Notre enquête regroupe une étude sur deux questionnaires écrits, enseignants et apprenants du CEIL. Elle a été réalisée par la distribution des deux questionnaires au cours de l'année 2014-2015, alors que le CEIL comptait environ 46 apprenants de niveau 04, et 144 apprenants de niveau 03 ces derniers sont répartis en deux groupes. Nous n'avons pu recueillir uniquement que 70 réponses à notre questionnaire apprenants, que nous analyserons donc.

Notre premier questionnaire destiné aux huit (08) enseignants, ont tous été recueillis des enseignants du CEIL de langue française.

4-1 Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Comme nous l'avons signalé au préalable, le CEIL dispose de 08 enseignants de langue française, pour les quatre niveaux avec lesquels nous avons donc travaillé.

Il est utile de dire que notre questionnaire comprend un certain nombre de questions à plusieurs choix (réponses), donc l'enseignant a la possibilité de cocher 2 à 3 réponses pour la même question. Nous avons aussi mis à la disposition des enquêtés la réponse « autre » pour certaines questions, ce qui leur permet de donner d'autres éléments de réponses ne figurant pas parmi l'ensemble de celles que nous avons confectionnées.

Nous allons exposer les résultats obtenus lors du dépouillement du questionnaire réalisé auprès des enseignants. Nous alimenterons chaque partie avec des interprétations et représentations figures, pour une meilleure lisibilité.

4-1-1 Les conceptions de l'évaluation

Les questions que nous avons élaborées sont parties des réflexions sur nos hypothèses. Nous avons essayé de poser des questions afin d'obtenir des réponses à nos hypothèses, pour les confirmer ou les infirmer. Les premières questions que nous avons confectionnées portent sur la notion d'*évaluation* ; nous avons jugé utile de connaître, en général, quelles sont les connaissances que les enseignants ont sur

l'évaluation. Pour cela nous avons, dès la première question voulu savoir ce que signifie pour eux l'évaluation. Parmi les huit choix proposés pour cette question, les enseignants ont répondu comme suit :

- Contrôler au moyen d'un dispositif la conformité ou la non- conformité entre un objet et un phénomène comparé (15,5%)
- Situer par rapport à une norme préétablie les étudiants entre eux (37,5%)
- Attribuer une valeur numérique par rapport à des critères préétablis (25%)
- Vérifier les acquis par rapport à un enseignement dispensé. (100%)
- Donner son avis sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir- faire (25%)
- Recueillir des informations afin de les comparer avec des objectifs et de les interpréter dans le but de prendre une décision (25%)
- Formuler un jugement de valeur par rapport à une réalité (87,5%)
- Porter un jugement de valeur, mesurer les performances et les compétences orales et écrites des apprenants (75%).

Tous les enseignants sont d'accord sur la conception de l'évaluation comme étant une vérification des acquis par rapport à un enseignement dispensé (100%). Elle est aussi considérée (formuler, porter) comme une opération de comparaison entre un référé (le résultat ou l'observable) et le référant (l'attendu, les objectifs). Situer par rapport, donner son avis, attribuer une valeur, recueillir des informations, l'évaluation dans ce cas a pour objet les connaissances dispensées dans le cadre d'un enseignement.

Les enseignants situent les conceptions de l'évaluation : en vérification, formulation, et jugement dans le modèle de l'évaluation des produits (Vial, 2012), s'inscrivant dans la logique de la sélection et de la vérification de la conformité.

Les conceptions de l'évaluation	Nombre	pourcentage
Contrôler au moyen d'un dispositif la conformité ou la non conformité entre un objet et un phénomène comparé.	01	12,5%
Situer par rapport à une norme préétablie les étudiants entre eux.	03	37,5%
Attribuer une valeur numérique par rapport à des critères préétablis.	02	25%
Vérifier les acquis par rapport à un enseignement dispensé.	08	100%
Donner son avis sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir- faire.	02	25%
Recueillir des informations afin de les comparer avec des objectifs et de les interpréter dans le but de prendre une décision.	02	25%
Formuler un jugement de valeur par rapport à une réalité.	07	87,5%
Porter un jugement de valeur, mesurer les performances et les compétences orales et écrites des apprenants.	06	75%

Tableau 23 : Les conceptions de l'évaluation

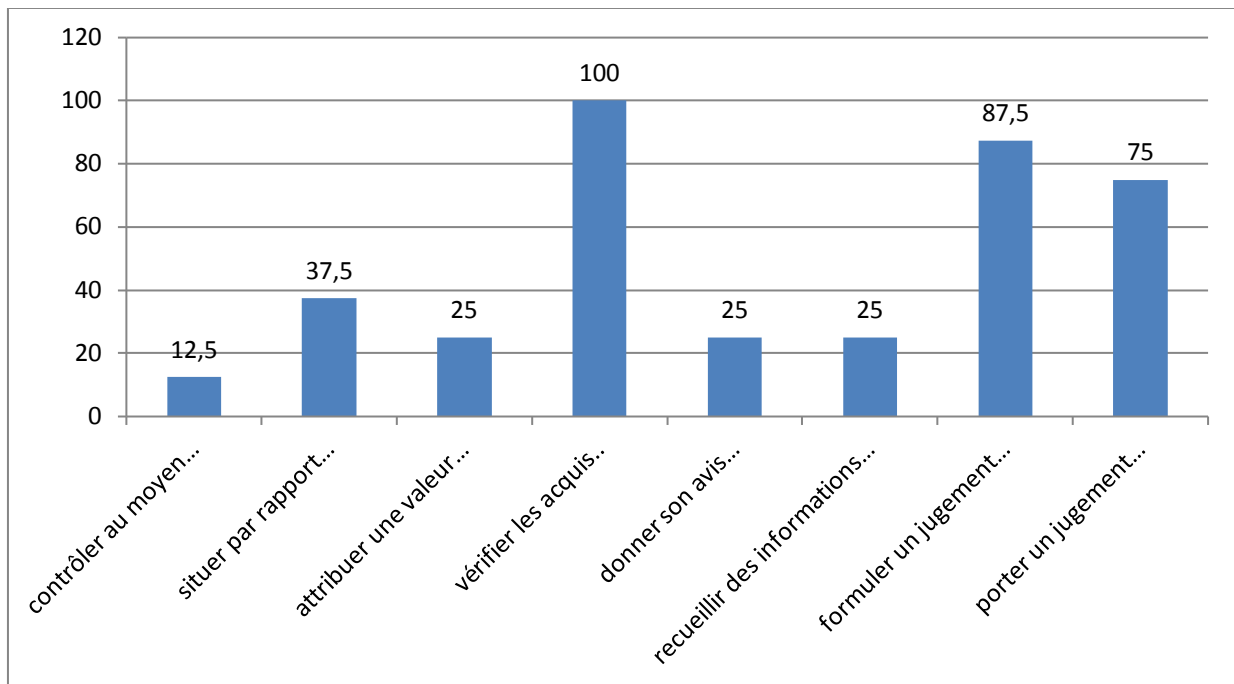


Figure 27 : Les conceptions de l'évaluation selon les enseignants du CEIL

4-1-2 Les pratiques évaluatives

4-1-2-1 Les objets de l'évaluation

La deuxième question que nous avons posée porte toujours sur l'évaluation, nous voulions savoir sur quoi doit porter l'évaluation ?

Sur les (08) enseignants consultés, 06 soit 75% déclarent que l'évaluation doit porter sur des connaissances ou des savoirs. Le même taux est enregistré pour la réponse qui porte sur des compétences, en ce sens les enseignants sont dans la position de transmettre des savoirs et porter des compétences.

Objets de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
Des connaissances ou des savoirs	06	75%
Des savoir-faire	05	62,5%
Des savoir être	03	37,5%
Des produits ou des performances	03	37,5%
Des compétences	06	75%
Des processus et des stratégies	04	50%

Tableau 24 : les objets de l'évaluation

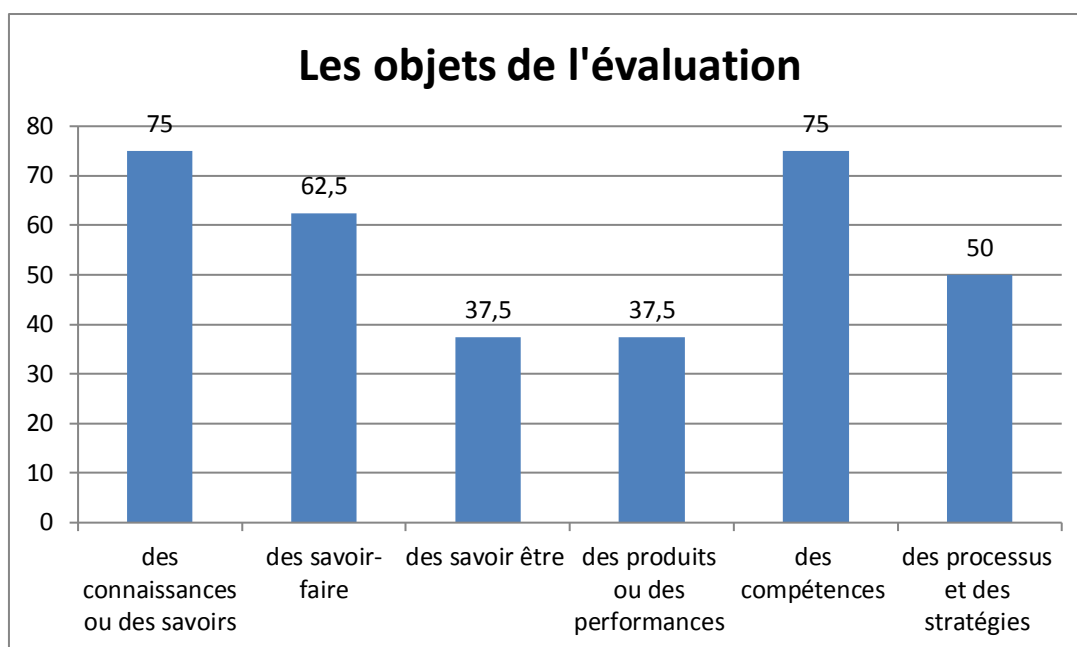


Figure 28

4-1-2-2 Les outils de l'évaluation

Nous avons aligné la 3^{ème} question pour vérifier quel était l'outil qui se prêtait le mieux, pour les enseignants afin d'évaluer. En répondant à cette question les enseignants ont choisi deux ou trois outils pour évaluer leurs apprenants, et cela se remarque dans les réponses suivantes : 04 enseignants soit 50% préfèrent le testing, et 04 autres sont pour les situations problèmes. Le même pourcentage est enregistré pour les tâches simples ; uniquement 02 enseignants, en plus des réponses fournies ont

choisi les tâches complexes. Ces choix nous indiquent que l'enseignant travaille en fonction des situations d'apprentissage et en fonction du niveau et des besoins ressentis par les apprenants.

Les outils de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
Les testing (tests standardisés)	04	50%
Les situations- problèmes (résolution de problèmes)	04	50%
Les tâches complexes	02	25%
Les tâches simples	04	50%

Tableau 25: les outils de l'évaluation

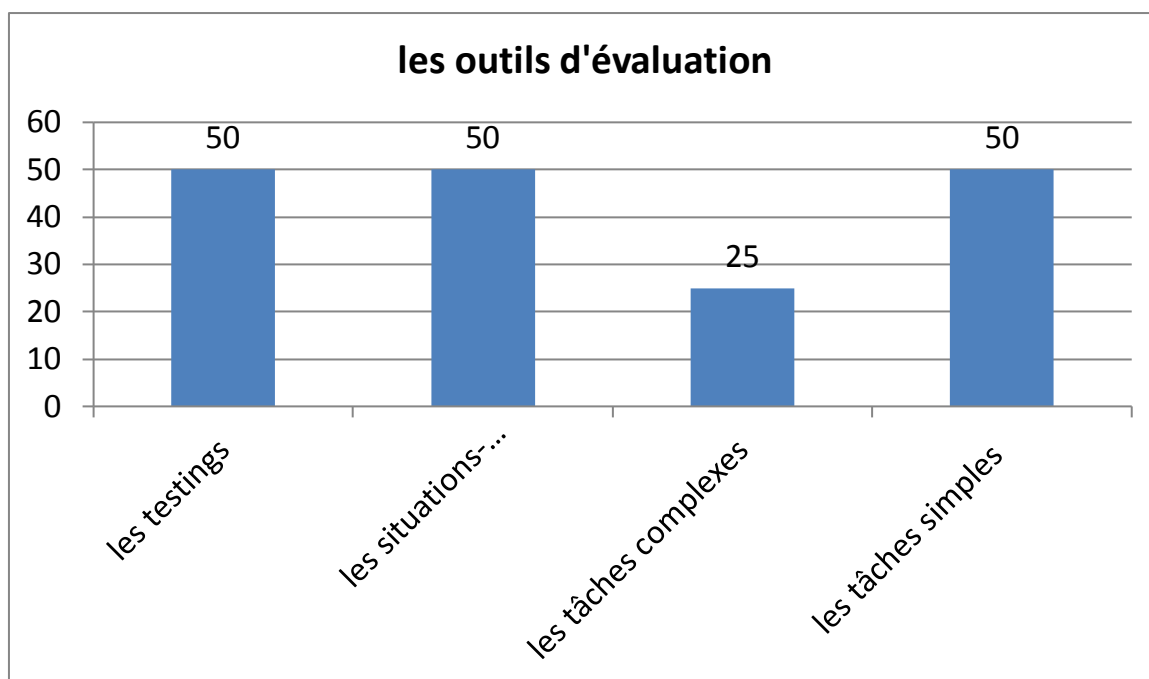


Figure 29

4-1-2-3 Les moments de l'évaluation

Pour cette question, 50% des enseignants ont opté pour l'évaluation continue, formative, et 37,5% pour l'évaluation successive, au terme de chaque unité d'enseignement-apprentissage. Pour l'évaluation finale, c'est-à-dire au terme d'une formation ou d'un cursus en vue de passage, on a enregistré une seule réponse soit un pourcentage de

12,5%. Cela montre que les enseignants sont beaucoup plus en faveur d'une évaluation formative et continue qui s'attardera sur la nature des difficultés des évalués, sur leurs origines ainsi que sur les solutions à apporter afin de remédier à ces difficultés. Cet intérêt pour l'évaluation formative n'exclut en aucun cas la présence de la certification comme moment de bilan sur les connaissances visées par la formation.

Les moments de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
Continue, c'est-à-dire formative	04	50%
Successive, c'est-à-dire au terme de chaque unité d'enseignement-apprentissage.	03	37,5%
Finale, c'est-à-dire au terme d'une formation ou d'un cursus en vue de passage.	01	12,5%
Total	08	100%

Tableau 26: Les moments de l'évaluation

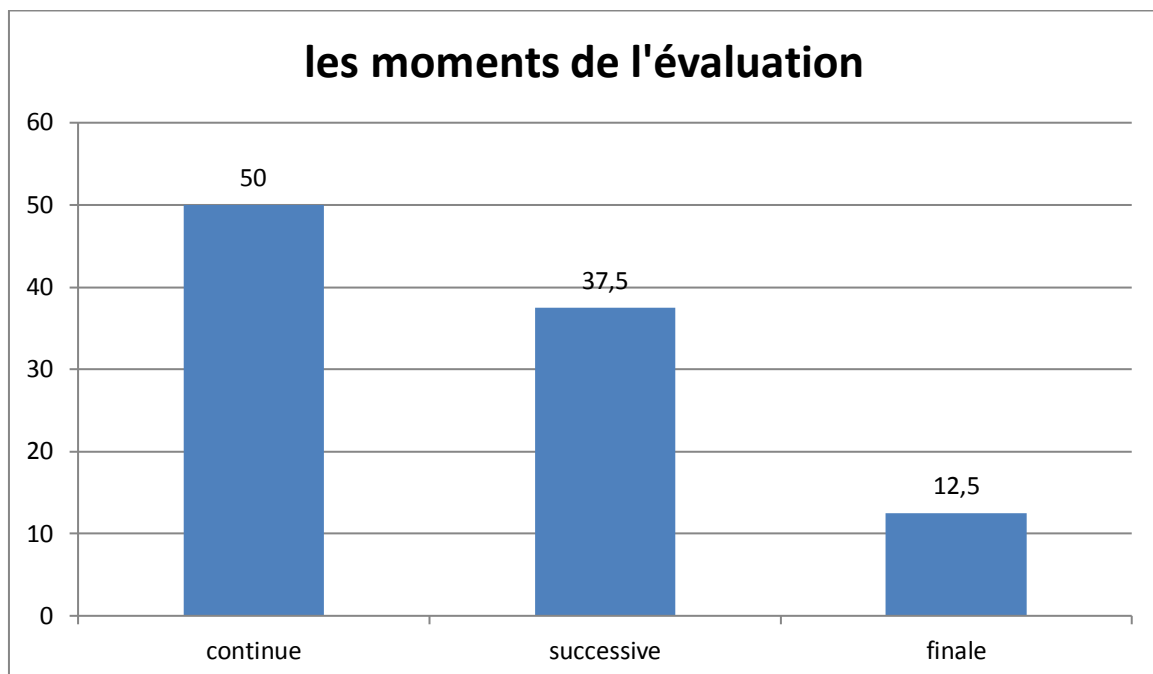


Figure 30

4-1-2-4 Les raisons de l'évaluation

Cette 5^{ème} question de notre questionnaire porte sur les raisons de l'évaluation. En analysant les réponses fournies par les enseignants, nous pouvons observer que 06 d'entre eux soit 75%, évaluent pour guider chaque étudiant et lui donner les occasions de veiller à son apprentissage. Le même pourcentage est enregistré pour la réponse "Pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage". Il n'y a que trois enseignants qui, en plus de ces choix déjà mentionnés, ont choisi : « Pour attester la compétence de l'étudiant par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études », soit 37,5%. Ces résultats nous permettent de déduire que, selon les enseignants, l'évaluation a un double intérêt : intérêt pour l'apprenant afin qu'il veille à son apprentissage ; intérêt pour l'enseignant afin de déterminer ses prochaines étapes. Ces deux intérêts se complètent pour un meilleur enseignement/ apprentissage.

Les raisons de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
Pour guider chaque étudiant et lui donner les occasions de veiller à son apprentissage.	06	75%
Pour attester la compétence de l'étudiant par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études.	03	37.5%
Pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage.	06	75%

Tableau 27 : Les raisons de l'évaluation

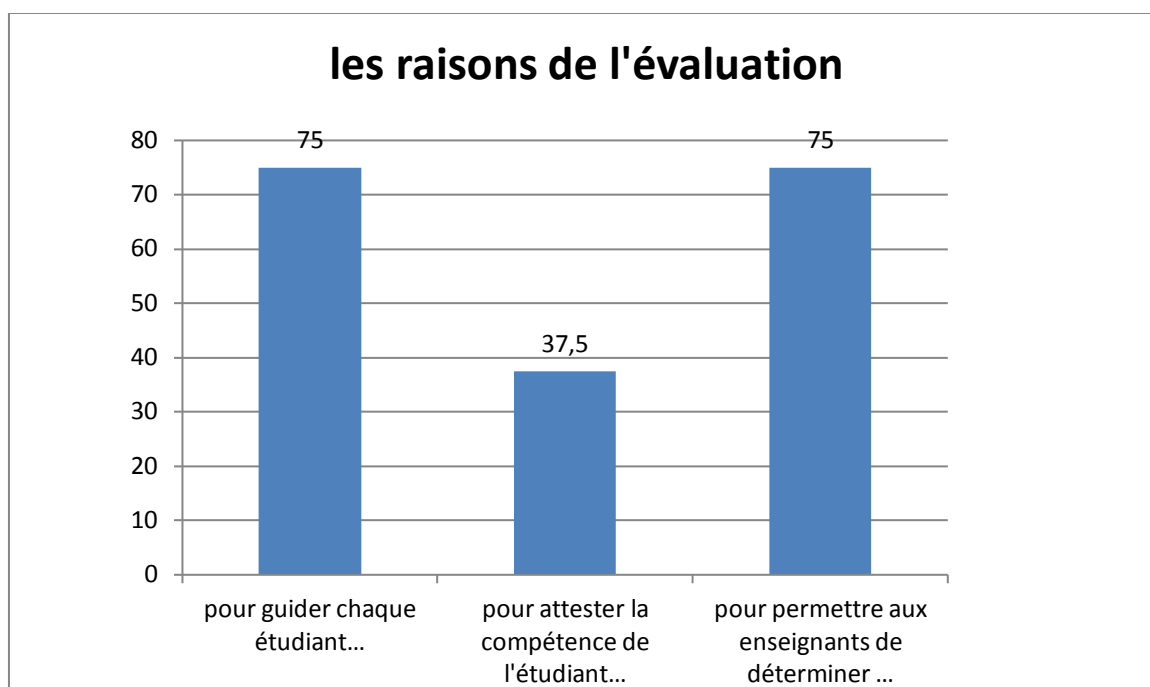


Figure 31

4-1-2-5 Les fonctions de l'évaluation

Les enseignants, pour cette question, ont choisi presque toutes les fonctions proposées pour évaluer leurs étudiants :

- Donner sens à leurs apprentissages, 50%
- Identifier leurs points forts et leurs points faibles, 62,5%
- Mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire, 75%
- Mesurer leurs progrès, 75%
- Se situer par rapport à leurs projets universitaires ou professionnels, 62,5%

Ces résultats montrent que les enseignants n'excluent aucune fonction évaluative.

Les fonctions de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
Donner sens à leurs apprentissages	04	50%
Identifier leurs points forts et leurs points faibles	05	62,5%
Mettre en œuvre leurs savoirs et leurs savoir-faire	06	75%
Mesurer leurs progrès	06	75%
Se situer par rapport à leurs projets universitaires ou professionnels	05	62,5%

Tableau 28: Les fonctions de l'évaluation

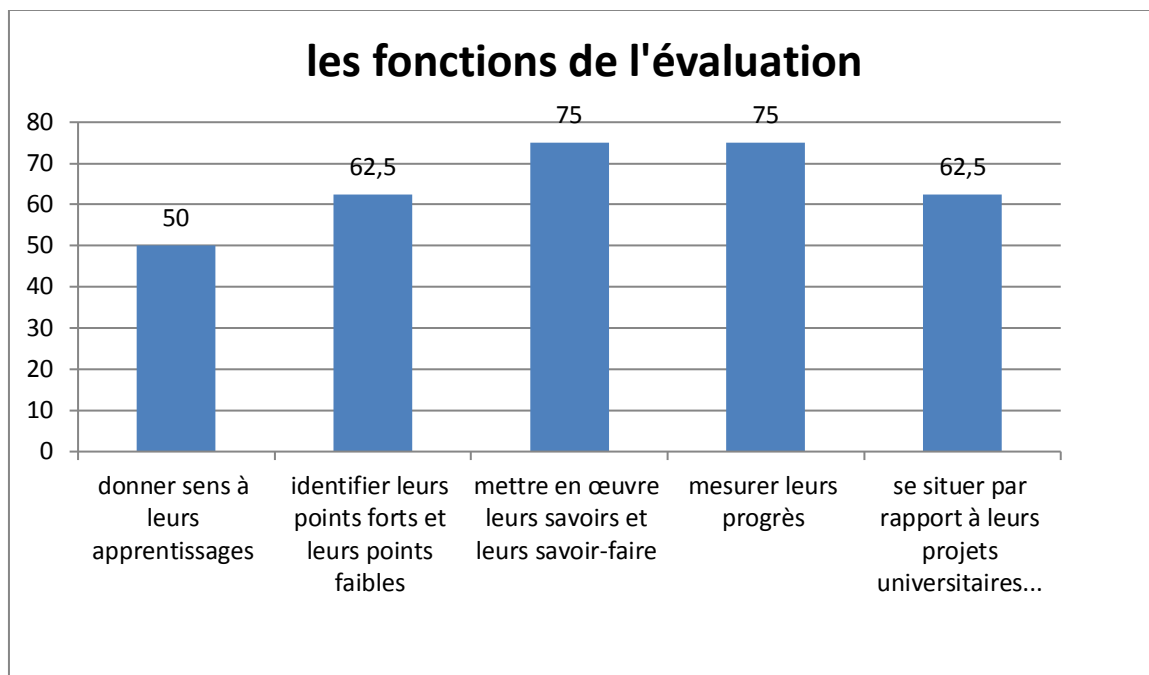


Figure 32

4-1-2-6 Le but de l'évaluation

On remarque que les enseignants sont partagés en répondant à cette question, entre l'évaluation au service de l'apprentissage, qui vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement/apprentissage (37,5%); et l'évaluation au service de l'apprentissage, de nature sommative servant à confirmer ce que les apprenants savent et savent faire, soit 50%.

Le but de l'évaluation	Nombre	Pourcentage
L'évaluation au service de l'apprentissage : vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement/apprentissage.	03	37,5%

L'évaluation en tant qu'apprentissage : elle met l'accent sur le rôle de l'apprenant comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage.	01	12,5%
L'évaluation au service de l'apprentissage est de nature sommative et sert à confirmer ce que les apprenants savent et savent faire.	04	50%
Total	08	100%

Tableau 29 : Le but de l'évaluation

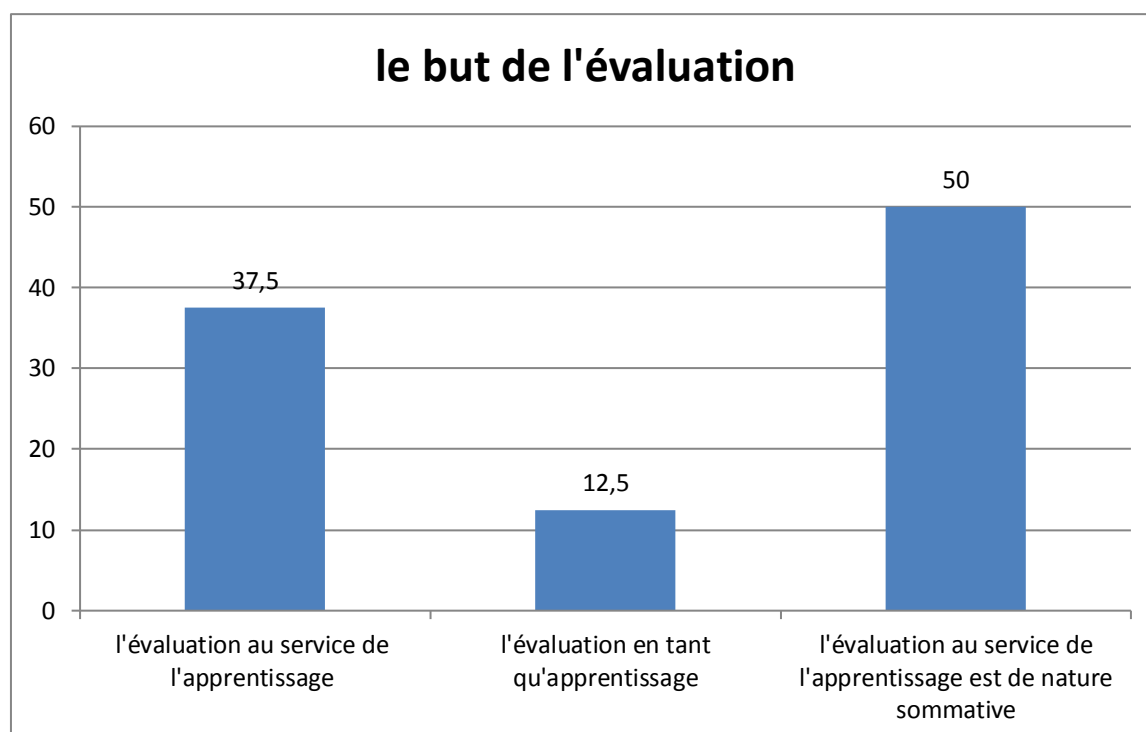


Figure 33

4-1-3 L'évaluation et l'apprentissage

4-1-3-1 L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage

On posant cette question, nous savions à l'avance la réponse que donnaient les enseignants. Notre objectif était d'avoir une transition entre nos questions, pour passer de l'évaluation à la production écrite.

Les réponses sont évidentes à 100% : Oui.

L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage	Nombre	Pourcentage
Oui	08	100%
Non	00	00%
Total	08	100%

Tableau 30 : L'évaluation dans le processus d'apprentissage

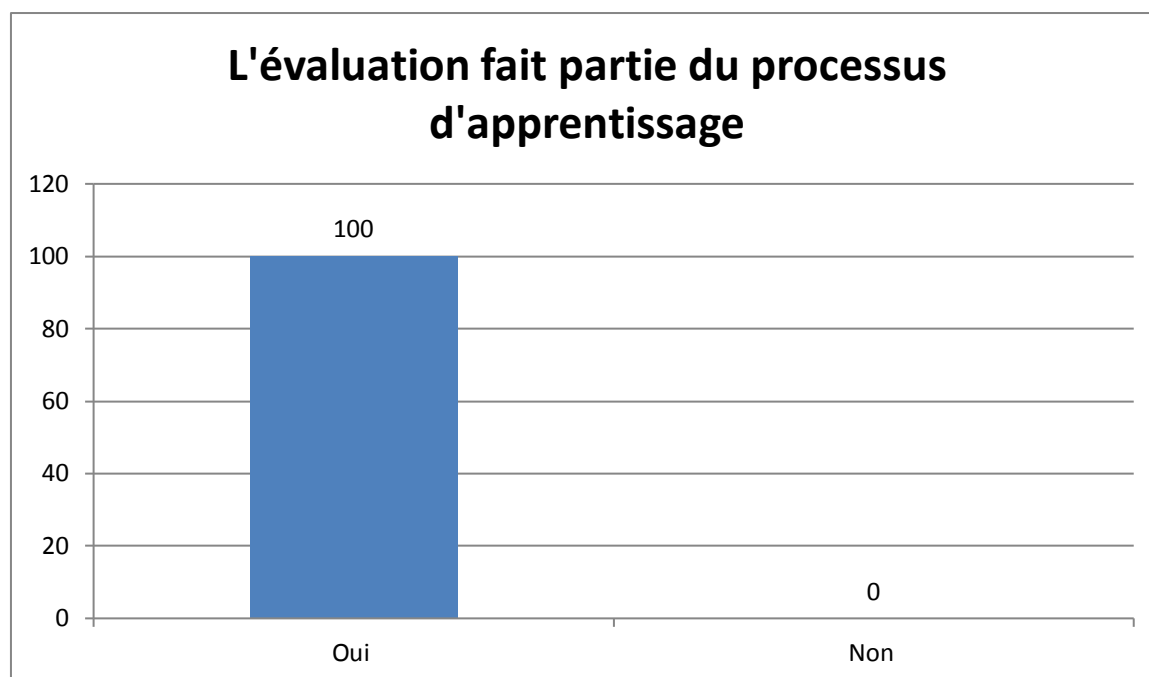


Figure 34

4-1-3-2 L'enseignement inclut-il des activités de production écrite ?

La question n°9 de notre questionnaire est posée pour vérifier si les enseignants travaillent la production écrite avec leurs apprenants. Les réponses, comme pour la 8^{ème} question, sont « Oui » pour tous les enseignants.

L'enseignement inclut-il des activités de production écrite ?	Nombre	Pourcentage
Oui	08	100%
Non	00	00%
Total	08	100%

Tableau 31: L'enseignement et la production écrite

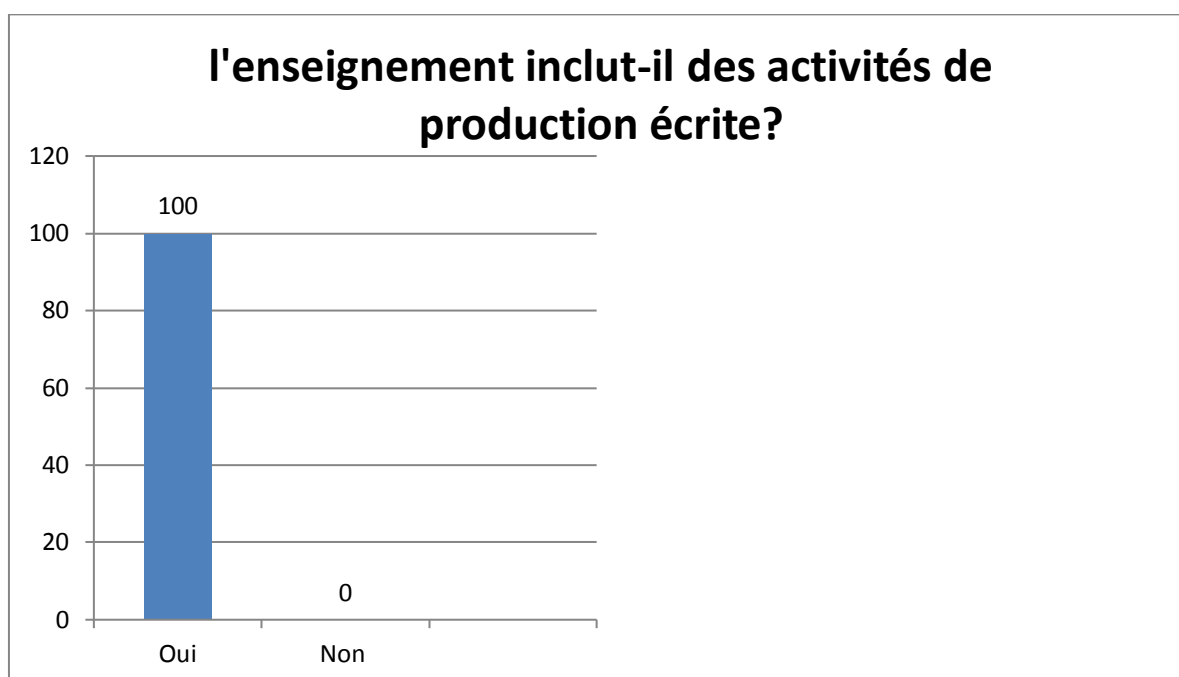


Figure 35

4-1-3-3 Le temps consacré à la production écrite

Le temps consacré à la production écrite dans une classe est souvent insuffisant. Lors de nos observations, nous avons constaté que l'enseignant, faute de temps demandait aux apprenants de terminer la production écrite entamée en classe, à la maison, et

faisait en sorte que cette production écrite soit un devoir à faire à la maison, ce qui fait que l'enseignant accorde peu de temps à l'activité de production écrite en classe.

L'objet de la 10^{ème} question était de connaître combien de temps les enseignants consacrent- ils à la production écrite. En effet, seulement 4 enseignants sur 8, soit 50%, lui accorde 30mn et 37,5% lui consacrent de 20mn, ce qui est évidemment insuffisant, et uniquement un enseignant déclare lui attribuer 10mn.

Ces résultats montrent que les enseignants ne consacrent pas la même durée de temps à l'activité de production écrite, ce qui se traduira par des écarts entre les apprenants sur le plan de la rentabilité de l'apprentissage.

Le temps consacré à la production écrite	Nombre	Pourcentage
10mn	00	00%
15mn	01	12,5%
20mn	03	37,5%
30mn	04	50%
Total	08	100%

Tableau 32 : Le temps consacré à la production écrite

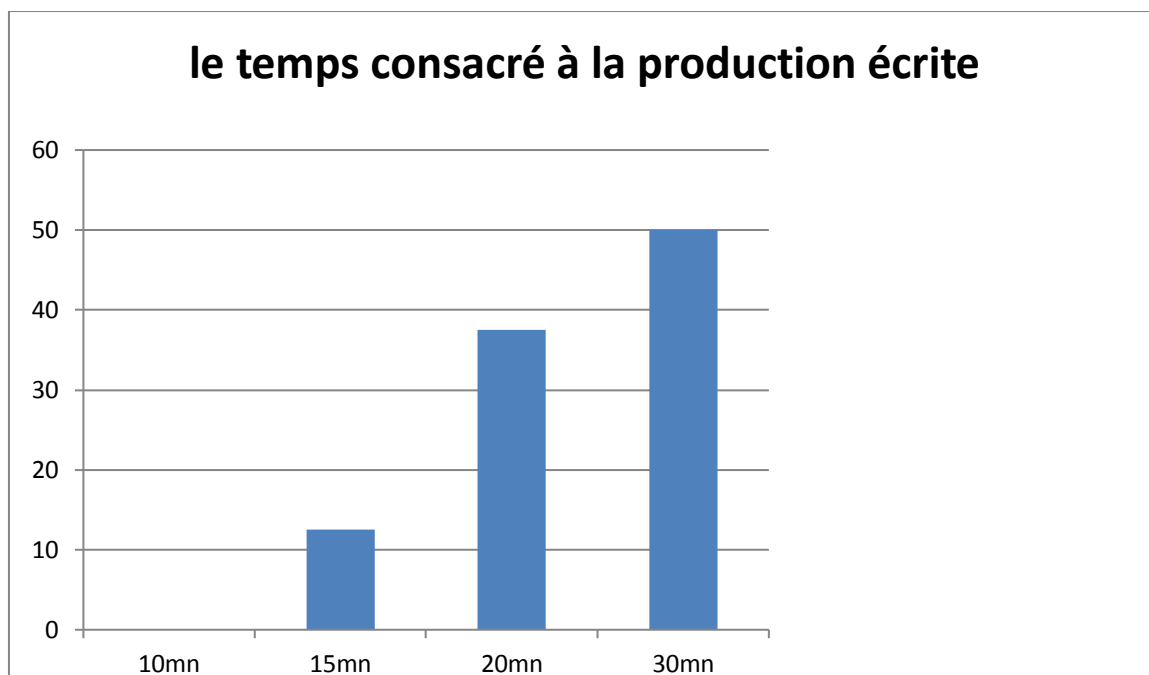


Figure 36

4-1-3-4 Type de production écrite

La question n°11 porte sur l'un des aspects les plus importants de la production écrite : la typologie du texte à produire. Cet aspect joue un rôle dans la mise en texte des apprenants, le choix du type de production écrite le motive ou le dé motive, et le rôle de l'enseignant est de choisir minutieusement sur quel type de texte travailler pour un public hétérogène, sans pour autant négliger les autres types.

Les résultats fournis nous montrent que la majorité des enseignants travaillent sur le texte argumentatif, soit un pourcentage de 100%, et 62,5% travaillent sur le texte descriptif, 50% sur le texte narratif et expositif. Le texte argumentatif est le plus sollicité par les enseignants car les apprenants l'ont déjà étudié et savent déjà en quoi consiste le fait de défendre une opinion, d'avancer des arguments et de trouver une conclusion adéquat. Ils deviennent d'abord plus méthodiques; ensuite, ils apprennent à argumenter en se servant d'un ingrédient essentiel : l'écriture. Il s'agit non seulement de l'aider à traduire en français le discours qu'il est capable de produire dans sa propre langue, mais aussi de lui apprendre à élaborer un discours en un français correct.

Ce choix du texte argumentatif comme support didactique ne s'est pas fait de manière aléatoire. Bien au contraire, nous jugeons que ce type de texte est le produit de tous les autres types, il est présent d'une manière ou d'une autre dans tout texte. Il appelle les apprenants à la réflexion, au raisonnement, à la logique, à la progression, à la cohérence. Grâce à ce type de texte, ils apprennent à avoir une vision des choses, à éprouver le besoin d'exprimer leurs opinions, de les défendre aussi, de les faire partager. Mais également ils portent ainsi un regard critique sur le point de vue des autres, essayent de le discuter, tout en respectant cet avis. Leur prise de position n'a de valeur que si elle est argumentée et illustrée. Ils doivent donc, nécessairement, démontrer et prouver. Il ne suffit pas qu'ils apprennent à décrire, à analyser les aspects de l'énonciation, mais aussi à organiser et contrôler le processus de développement du texte.

Type de production écrite	Nombre	Pourcentage
Argumentatif	08	100%
Narratif	04	50%
Descriptif	05	62,5%
Expositif	05	62,5%
Autres	00	00%

Tableau 33 : Type de production écrite

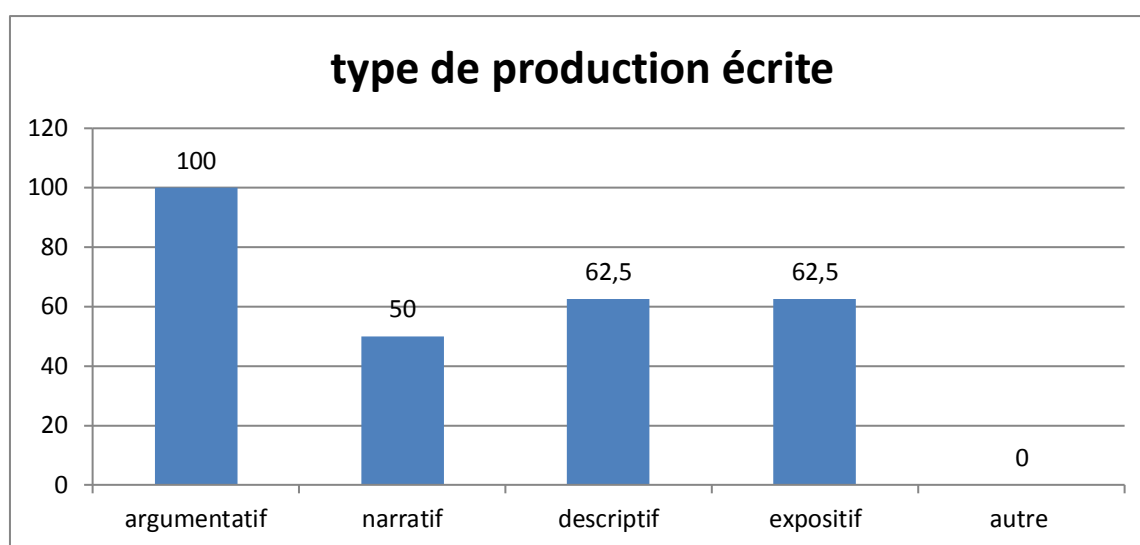


Figure 37

4-1-3-5 Le genre de production écrite

La question n°12 nous permet de connaître le genre de production écrite avancé par les enseignants. Nous avons obtenu pour le dialogue un taux de 75%, suivi du récit soit 62,5%. Le choix pour le dialogue donne la possibilité aux apprenants de prendre par la suite la parole à l'oral et de s'exprimer librement tout en oubliant l'angoisse de parler devant leurs camarades. Il leur donne la possibilité de franchir le premier pas et de se rendre compte que c'est en réalisant des interactions imaginaires ou réelles qu'ils apprennent par la suite à parler.

C'est donc un choix bien réfléchi de la part des enseignants, qui motivera les apprenants.

Genre de production écrite	Nombre	Pourcentage
Lettre	02	25%
Dialogue	06	75%
Récit	05	62,5%
Article de presse	02	25%
Autre	02	25%

Tableau 34 : Le genre de production écrite

Le genre de production écrite

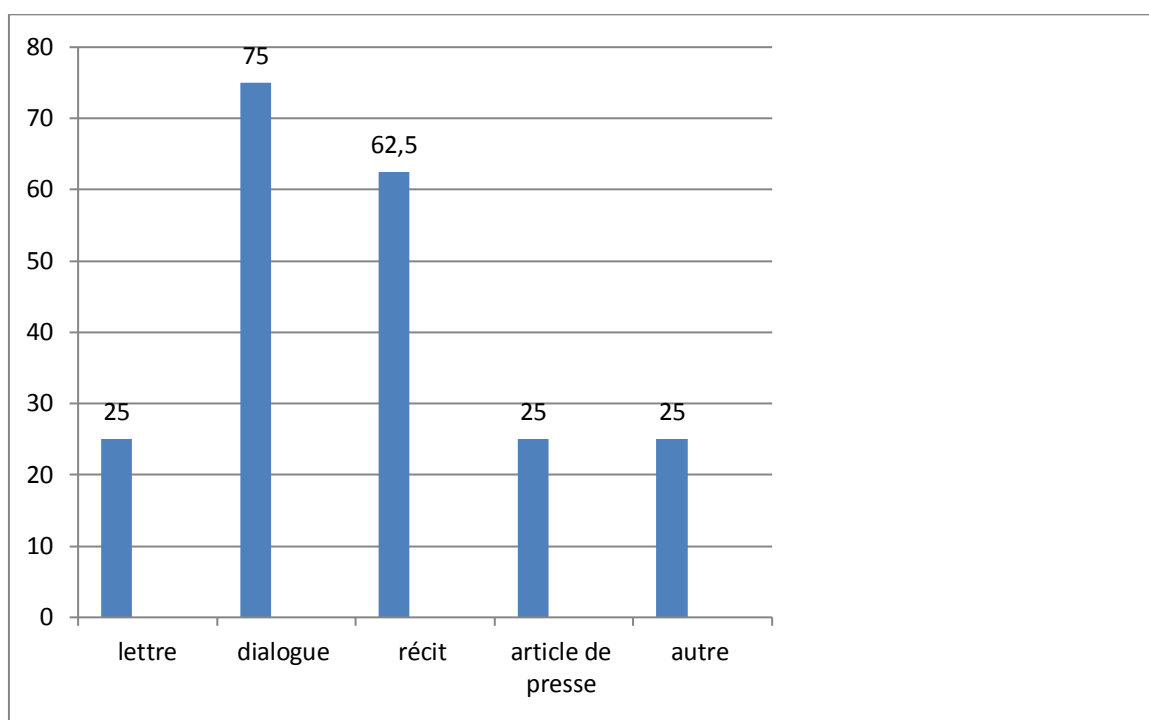


Figure 38

4-1-3-6 La longueur de la production écrite

Dans le prolongement des questions précédentes nous avons aligné la question n° 13 qui porte sur la longueur de la production écrite demandée. Les résultats nous ont permis de déduire que les enseignants ne se basent pas sur la longueur mais sur la qualité de l'écrit des apprenants, ou bien selon le genre de texte.

Q b: ne pas dépasser 180 mots.

Q e : un petit texte cohérent peu importe le nombre de paragraphes.

Q f: dialogues (3 ou 4 échanges)

Q g : pour un dialogue : maximum 10répliques

Les réponses fournies à cette question nous informent que la longueur demandée est d'un paragraphe pour 62,5% personnes, pour deux paragraphes et étonnamment en n'a enregistré qu'un seul enseignant qui demandait plus de deux paragraphes.

Il faut dire que la longueur de la production écrite fait partie des aspects les plus importants dans une rédaction écrite, plus elle est longue plus l'apprenant s'exprime, en essayant d'employer correctement un grand nombre de mots de les utiliser à un bon escient pour traduire ses idées, maîtriser les règles de construction des phrases et leur enchaînement, respecter la concordance des temps, se faire comprendre par un vocabulaire précis. C'est une tâche qui demande beaucoup d'opérations qui relèvent du parcours du combattant. Si les enseignants n'imposent pas la longueur, les apprenants seront démotivés fuiront toujours cette activité et la trouveront ennuyeuse. Le rôle de l'enseignant est de les faire aimer écrire par tous les moyens possibles.

Longueur de la production écrite	Nombre	Pourcentage
Un paragraphe	05	62,5%
Deux paragraphes	00	00
Plus de deux paragraphes	01	12,5%
Autre	04	50%
Total	08	100%

Tableau 35 : La longueur de la production écrite

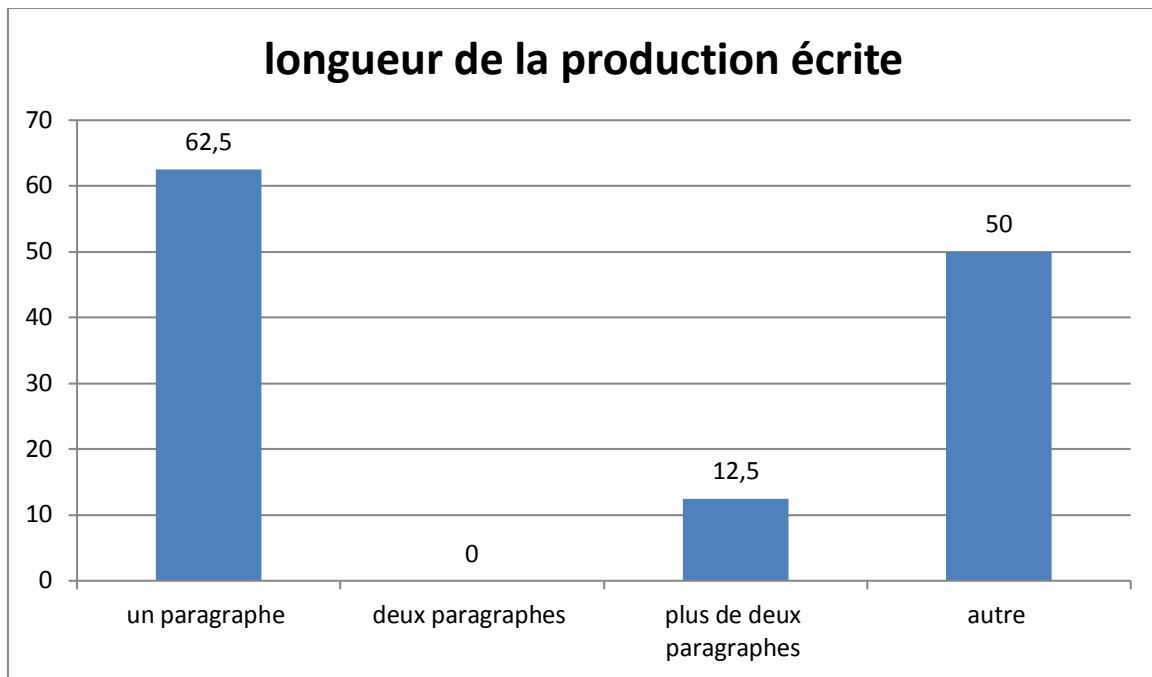


Figure 39

4-1-3-7 Les supports pédagogiques aidant à améliorer la production écrite

Afin de mieux enseigner l'activité de production écrite à ses apprenants, l'enseignant se doit de bien choisir les supports pédagogiques les mieux adaptés, surtout lorsqu'il dont les besoins et intérêts diffèrent d'un apprenant à un autre.

Au terme de chaque unité et module, les étudiants sont invités à produire un écrit de même type que le support pédagogique étudié dans le cadre de la compréhension, ce qui fait un total de 15 écrits durant l'année d'apprentissage (5 modules, contenant chacun 2 unités, en plus des rubriques à la fin de chaque module), ce qui est à notre avis suffisant pour apprendre, si l'enseignant a suffisamment de temps pour terminer le programme.

L'enseignant à la tâche de proposer des exercices et les apprenants n'ont qu'à rédiger la production en question. Pour y parvenir, nous avons proposé quatre options de réponse où ils avaient le choix entre « souvent, toujours, jamais, parfois ». Les réponses obtenues permettent de noter que 62,5% des enseignants travaillent « souvent » sur des manuels, ce qui est habituel ; et 37,5% travaillent « souvent » sur des énoncés proposés par les étudiants ; 25% ne travaillent « jamais » sur les énoncés

proposés par les étudiants. Pour la troisième proposition qui donne comme support les textes de presse, on a noté 12,5% pour ‘souvent’, 25% ‘parfois’ et 12,5% ‘jamais’, la cinquième proposition « Sur des énoncés relevés sur une copie d’étudiant » détient : 25% ‘souvent’, 12,5% ‘toujours’, 12,5% ‘parfois’ et 37,5% ‘jamais’. Les enseignants qui ont répondu ‘jamais’ n’impliquent pas leurs apprenants à se corriger, et ne prennent pas des exemples de leurs copies afin de les développer, fabriquer une production écrite selon la situation qui donnera une improvisation de la part de l’enseignant, en motivant les apprenants à participer davantage.

Les supports pédagogiques	Nombre	Pourcentage
Sur des manuels	Souvent : 05 Toujours : 00 Parfois : 00 Jamais : 00	62,5% 00% 00% 00%
Sur des énoncés proposés par les étudiants	Souvent : 03 Toujours : 00 Parfois : 00 Jamais : 02	37,5% 00% 00% 25%
Sur des textes de presse	Souvent : 01 Toujours : 00 Parfois : 02 Jamais : 01	12,5% 00% 25% 12,5%
Sur des textes d’auteurs	Souvent : 02 Toujours : 00 Parfois : 04 Jamais : 00	25% 00% 50% 00%
Sur des énoncés relevés sur une copie d’étudiant	Souvent : 02 Toujours : 01 Parfois : 01 Jamais : 03	25% 12,5% 12,5% 37,5%

Tableau 36 : Les supports pédagogiques aidant à améliorer la production écrite

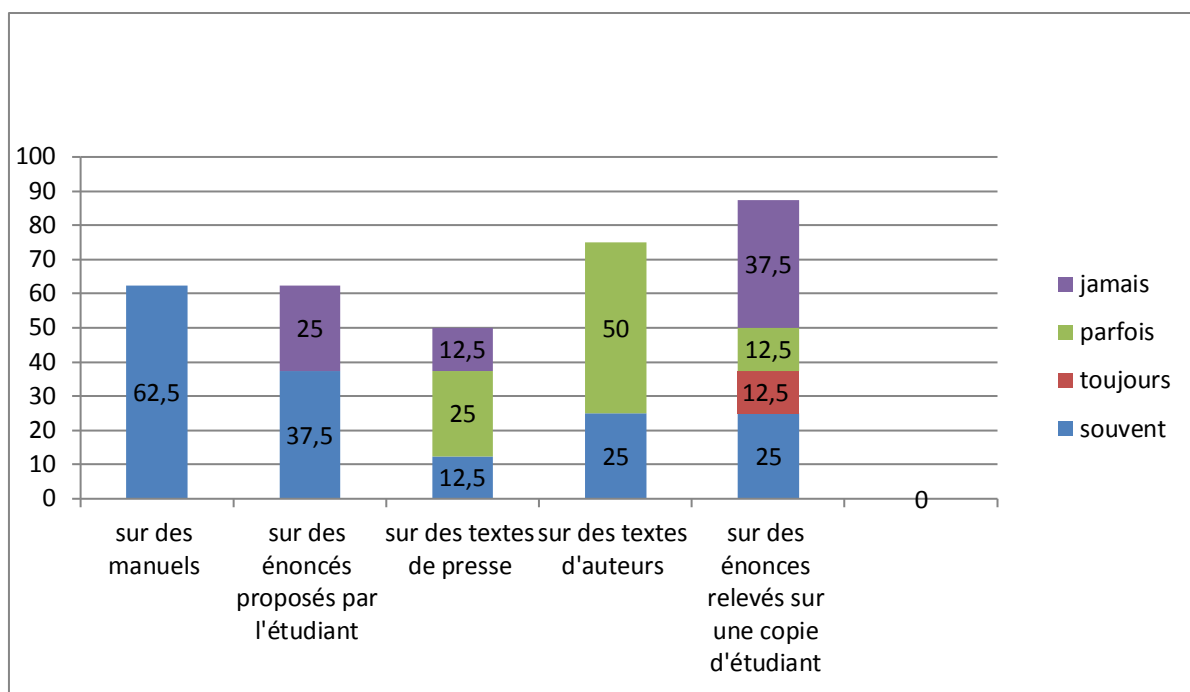


Figure 40 : Les supports pédagogiques aidant à améliorer la production écrite

4-1-3-8 Période d'évaluation de la production écrite

La question n°15 est posée afin de connaître la période durant laquelle la production écrite est évaluée. Notre hypothèse était que la plupart des copies ne sont pas lues et corrigées de la part des enseignants. Au moyen de cette question, nous avons pu infirmer cette hypothèse : quatre enseignants sur huit font leur évaluation directement pendant le cours, soit 50% ; 62,5% la pratiquent après le cours, et seulement 12,5% chaque semaine.

25% des enseignants ont donné des précisions :

- *Q b : après avoir récupéré les copies (travail personnel)*
- *Q e : durant les contrôles.*

Le moment d'évaluer la production écrite est défini selon la durée de l'unité et durant les contrôles. Elle est donc fréquemment évaluée.

Période d'évaluation de la production écrite	Nombre	Pourcentage
Pendant le cours	04	50%
Après le cours	05	62,5%
Chaque semaine	01	12,5%
Autre	02	25%

Tableau 37 : Période d'évaluation de la production écrite

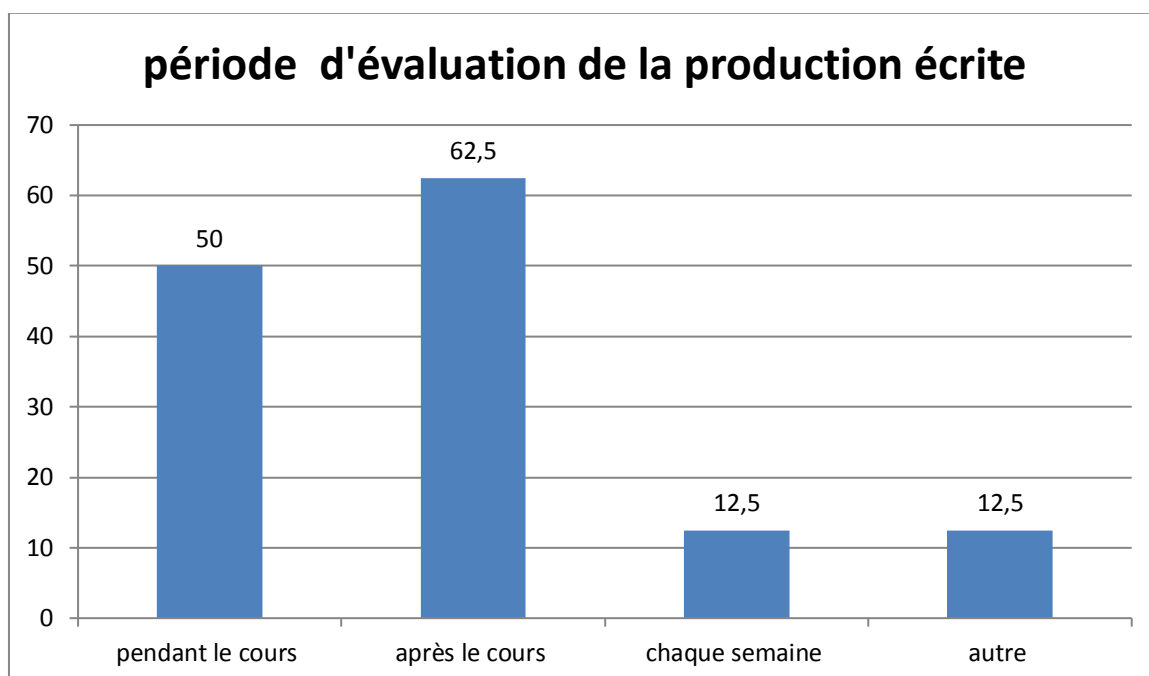


Figure 41

4-1-3-9 Critères pour évaluer la production écrite

Pour la question n° 13, nous avons voulu savoir sur quels critères les enseignants évaluent l'écrit des apprenants. Pour ce faire, quatre critères ont été mentionnés :

- Pragmatique,
- Sémantique,
- Morphosyntaxe,

- Aspects matériels.

L'enseignant devait choisir un ou plusieurs critères. La majorité ont coché l'aspect sémantique, soit 100%, ensuite, vient l'aspect morphosyntaxique pour 75%, le critère pragmatique est limité à 50%, et un seul enseignant a coché, en plus des critères déjà cités les aspects matériels. A partir de ces résultats on peut bien déduire que tous les enseignants de français du CEIL évaluent les apprenants selon les trois premiers critères, ils ont été tous cochés, à l'exception d'un seul enseignant qui ajouté les aspects matériels à son évaluation.

Critères pour évaluer la production écrite	Nombre	Pourcentage
Pragmatique	04	50%
Sémantique	08	100%
Morphosyntaxique	06	75%
Aspects matériels	01	12,5%

Tableau 38: critères pour évaluer la production écrite

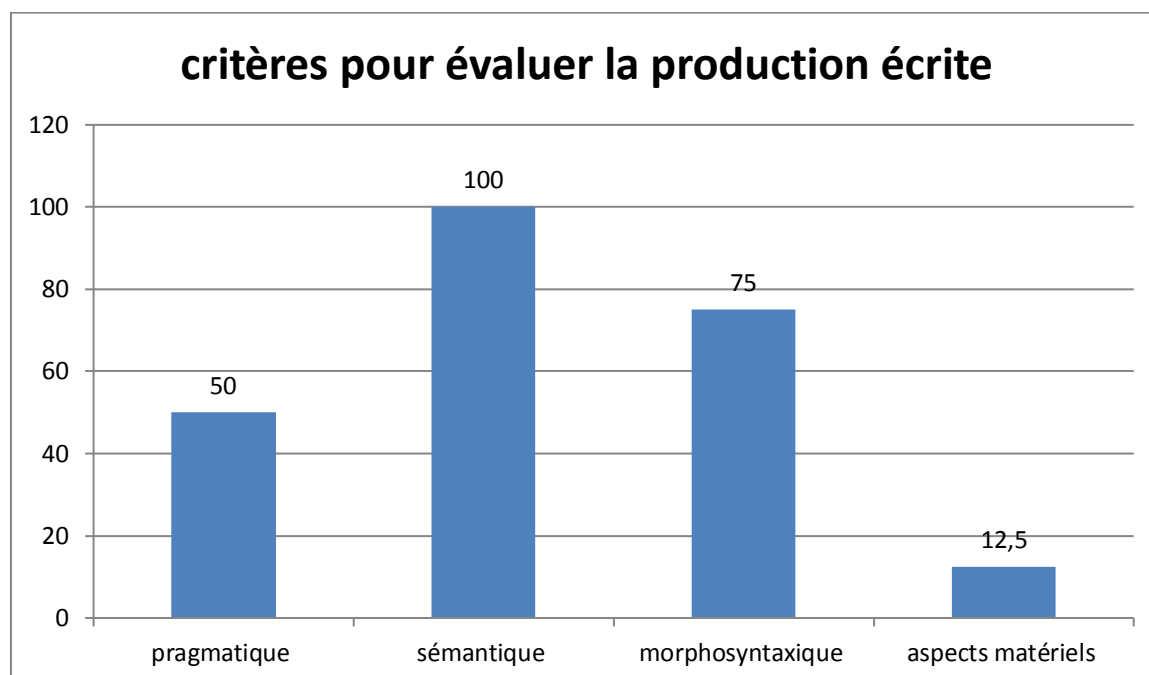


Figure 42

4-1-4 Le rapport des enseignants avec le centre CEIL

4-1-4-1 Les points forts du CEIL

Dans le prolongement des questions précédentes nous terminons notre questionnaire, par le rapport des enseignants avec le CEIL. Pour ce faire nous leur avons demandé quels étaient les points forts du CEIL. Cette question est ouverte, nous a donné les réponses suivantes :

- *Q a : le CEIL permet aux apprenants de faire une mise à niveau de leurs compétences et de réactualiser certaines de leurs connaissances. Pour certains, il leur offre la chance de perfectionner leurs connaissances à condition d'être assidu.*
- *Q b : la mise à notre disposition des documents adaptés plus au moins aux besoins des apprenants (doc écrits et sonores, livres, CD)*

La facilité pour le tirage des photocopies d'exercices d'application

La disponibilité du lecteur CD

- *Q c : permet à l'étudiant d'apprendre une langue étrangère ; l'écouter, la comprendre, la lire, la parler, l'écrire, la pratiquer avec les étudiants de sa classe.*
- *Q d : un espace d'apprentissage ouvert, multidimensionnel.*
Les apprenants ont plusieurs possibilités pour assister dans d'autres séances que les leurs (avec d'autres enseignants)
- *Q e : possibilité de renouer avec les éléments de base de l'anglais que nous ne pratiquons plus depuis le lycée.*
Offre l'occasion de se former (même de manière élémentaire) en langues étrangères, sur un emploi du temps flexible et allégé.
- *Q f : audience fort motivée.*
- *Q g : - l'apprentissage d'une langue de fait en plusieurs niveaux*

-une équipe pédagogique très qualifiée

-le rendement pédagogique est plus que satisfaisant

-la disponibilité de plusieurs méthodes d'enseignement

- *Q h : pouvoir communiquer en langue étrangère en un temps minime. Rafraichir leur acquis pour certains, et les consolider. (écrit et oral)*
Permettre aux intéressés d'approfondir leurs connaissances, d'améliorer leur niveau.

Les enseignants ont répondu par des réponses claires qui mettent en évidence le rôle du CEIL et l'apport qu'il procure aux apprenants, par la facilité d'accès qui leur permet de *“faire une mise à niveau de leurs compétences et de réactualiser certaines de leurs connaissances.”* Ainsi il leur donne la possibilité de *“ Rafraichir leur acquis pour certains, et les consolider.”*

4-1-4-2 Les aspects du CEIL à améliorer

En posant cette question, nous voulions connaître les manques ou les aspects à améliorer pour le centre. Les enseignants nous ont dressé librement une série d'aspects qui leur faciliteraient l'enseignement/apprentissage.

Tous sont d'accord pour que le CEIL institue un « ***test de niveau*** », avant que les apprenants accèdent au centre. Le deuxième aspect à améliorer serait :

-le manque d'infrastructure (salles et laboratoires)

-l'aspect matériel est à élaborer (audio-visuel)

-les contenus sont à adopter aux exigences du CECR (Cadre européen de référence pour les langues). Q g.

L'autre aspect est ;

-réduire le nombre d'étudiants par groupe.

-définir des programmes de formation par type de public inscrit (juriste, biologiste, scientifique...). Qh.

Voici la totalité des réponses fournies par les enseignants du CEIL :

- *Q a : le CEIL gagnerait beaucoup dans l'apprentissage des langues en établissant des tests de niveaux réels pour pouvoir classer les étudiants en fonction de leurs acquis et de leurs lacunes. Car bien des étudiants se trouvent en perte de temps et cela les démotivent.*
- *Q b : mettre à la disposition du CEIL un data show, un laboratoire de langue pour faciliter les exercices d'écoute et plus précisément la correction phonétique, lors des activités d'écoute et de prononciation.*
 - *le côté des salles pour le CEIL, moins bruyantes, réduire le nombre des étudiants par groupe et en fin prévoir un test d'accès au niveau, pour mieux positionner les étudiants dont on leur permet une formation CEIL.*
- *Q c : faire passer aux étudiants un test de niveau avant leur inscription dans les groupes et niveaux choisis.*

Problème des salles à résoudre.
- *Q d : manque de médiathèque*
- *Q e : il serait préférable de prendre en considération les besoins réels des apprenants, en fonction de leurs objectifs respectifs.*
- *Q f : moyens audio- visuels (labo)*
- *Q g : -le manque d'infrastructure (salles et laboratoires)*
 - *l'aspect matériel est à élaborer (audio-visuel)*
 - *les contenus sont à adopter aux exigences du CECR (Cadre européen de référence pour les langues)*
- *Q h : mettre plus de moyens didactiques à la disposition des enseignants*
 - *(matériel informatique- renforcement de documentation numérique- actions aux locaux pédagogiques définitifs au CEIL)*
 - *réduire le nombre d'étudiants par groupe*
 - *définir des programmes de formation par type de public inscrit (juriste, biologiste, scientifique...).*

4-2-Analyse du questionnaire destiné aux apprenants

Nous avons voulu faire un deuxième questionnaire destiné aux apprenants du CEIL, qui nous aiderait dans notre recherche car il nous donnerait les informations nécessaires pour ce type d'apprentissage et ce type de public. Grâce à cette analyse nous répondrons à nos hypothèses en les confirmant ou les infirmant, et nous essayerons de connaître les raisons, le but et l'intérêt ainsi que la rentabilité de cet apprentissage pour ces apprenants, tout en mettant la production écrite au centre de nos questions.

Pour ce faire nous avons distribué le questionnaire aux apprenants du niveau 3 qui comptait 144 apprenants, et du niveau 4 soit 46 apprenants, donc un total de 190 apprenants. Malheureusement cet échantillon ne coïncide pas avec le nombre de ceux ayant répondu donc notre analyse porte uniquement sur 70 questionnaires rendus.

Notre questionnaire est réparti en 4 variables, et chacune tente de recueillir des informations sur un aspect précis de l'objet d'enquête.

- ***L'identification du profil des apprenants*** : une présentation du public nous aidera à mieux les connaître (âge, sexe, statut institutionnel et professionnel...etc.)
- ***Rapport et objectif de l'apprentissage*** : cette rubrique s'intéresse d'un part, aux buts et intérêts des apprenants à s'inscrire dans le centre CEIL, d'autre part, à connaître comment les apprenants choisissent leur niveau de formation.
- ***Le matériel pédagogique*** : pour cette rubrique il sera question dans un premier lieu, de voir quel matériel est utilisé par l'enseignant, et si ce dernier utilise un matériel qui répond aux exigences et attentes des apprenants. Ensuite, il sera question d'estimer les occasions de contact des apprenants avec la langue française en dehors du contexte universitaire.
- ***Les attentes de la formation*** : nous mettons l'accent sur deux points. Premièrement, les attentes des apprenants de cette formation. Deuxièmement, les avantages et les insuffisances du système du centre CEIL.

4-2-1 Le profil des apprenants du CEIL

4-2-1-1 Analyse de l'échantillon par sexe

Notre échantillon est composé de 70 apprenants, les filles constituent 62,85% de l'ensemble et 26 garçons soit 37,14%, il ya comme c'est indiqué une prédominance du sexe féminin, ce qui peut s'expliquer de plusieurs manières : l'apprentissage de la langue française s'est féminisé " *La vision féminine du français* " Levly (93), les filles aiment et cherchent un perfectionnement en langues et plus particulièrement en langue française pour se distinguer dans la société, alors que les garçons sont plus attirés par les matières scientifiques.

Sexe	Nombre	Pourcentage
Masculin	26	37,14%
Féminin	44	62,85%
Total	70	100%

Tableau 39 : Répartition par sexe

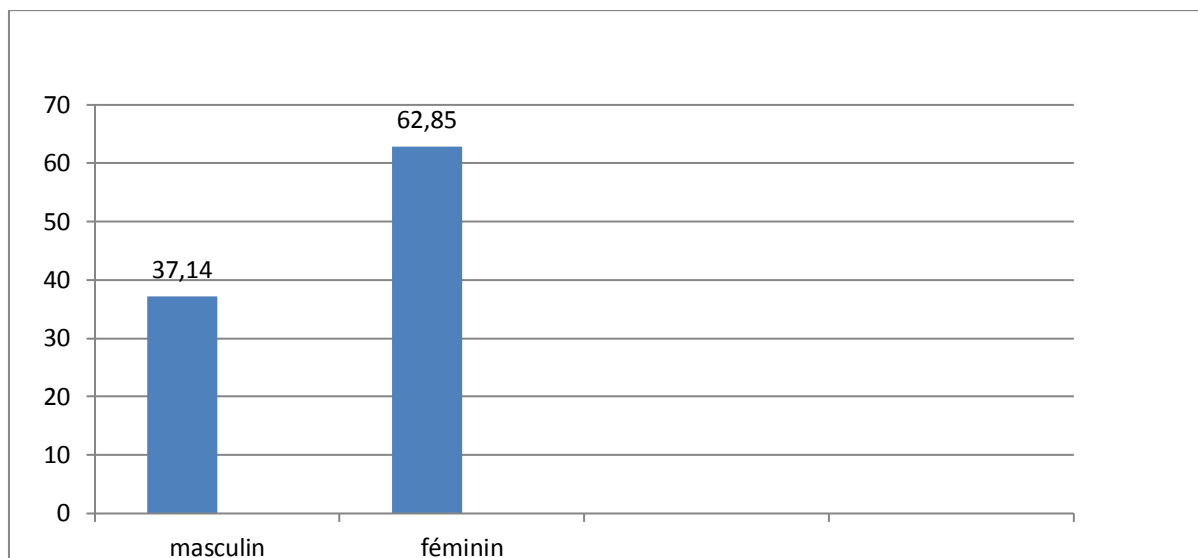


Figure 43 : Répartition par sexe

4-2-1-2 L'âge

La spécificité du CEIL fait qu'il se caractérise par des étudiants universitaires et extra-universitaires, dont l'âge varie entre 20 et 45 ans. Dans notre échantillon l'âge varie entre 20 et 25 ans pour 71,42%, ce qui nous fait un public homogène.

La deuxième tranche d'âge, 25- 30 ans, représente 10% ; suivie de 8,57% pour la tranche d'âge 30-35 ans. Pour la première catégorie, 15-20 ans, elle est de 7,14% ; la dernière tranche d'âge concerne les 35-40 ans, qui représente un taux de 2,85%.

Age	Nombre	Pourcentage
15 - 20 ans	05	7,14%
20 - 25 ans	50	71,42%
25 - 30 ans	07	10%
30 - 35 ans	06	8,57%
35 -40 ans	02	2,85%
40 – 45 ans	00	00%
Total	70	100%

Tableau 40 : Répartition par âge

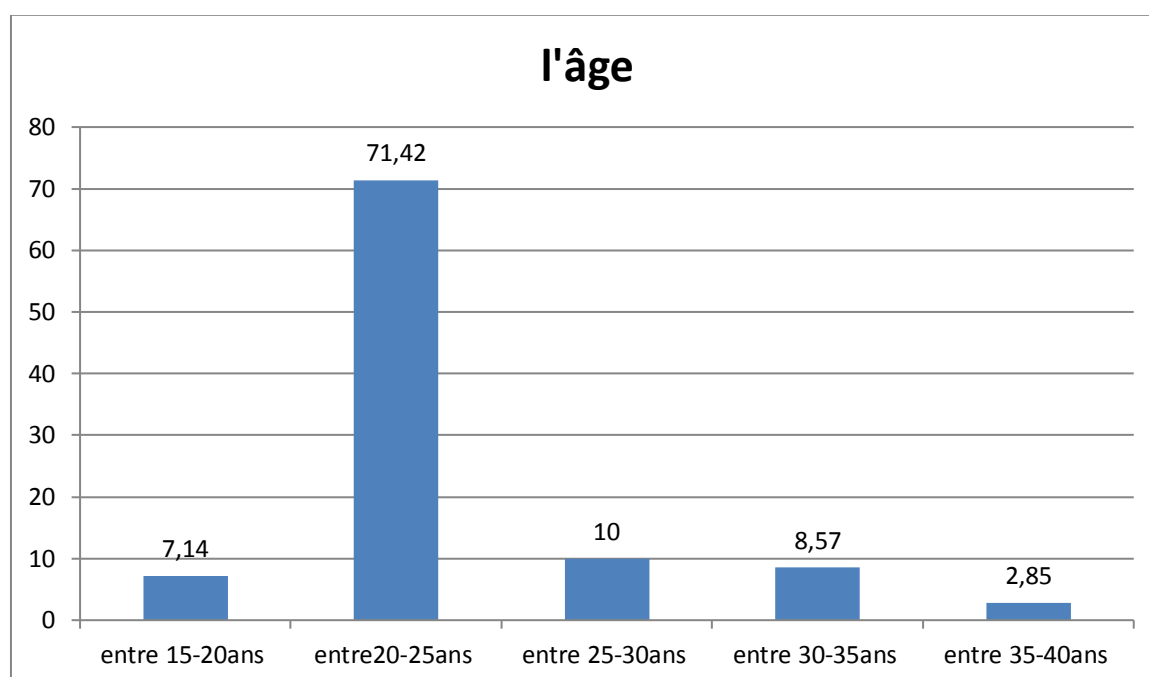


Figure 44

4-2-1-3 La profession

Concernant les professions de notre population nous les avons classées en étudiants universitaires et extra-universitaires vu la spécificité de cet apprentissage. Pour les étudiants universitaires on a constaté que 14,28% d'entre eux suivent des études en langue française, 11,42% en biologie, 5,71% en langue anglaise. La quatrième position concerne quatre spécialités : nutrition- droit- vétérinaire- journalisme, soit 4,28%.

La cinquième position renferme les spécialités suivantes : G.R.H- S. techniques- informatique- étudiants (sans mention de la spécialité), soit 2,85%

Pour les étudiants extra-universitaires nous avons remarqué un nombre peu représentatif.

• Les universitaires

Spécialité	Nombre	Pourcentage
Français	10	14,28%
Biologie	08	11,42%
Anglais	04	5,71%
Nutrition	03	4,28%
Droit	03	4,28%
Vétérinaire	03	4,28%
Journalisme	03	4,28%
G.R.H	02	2,85%
S. techniques	02	2,85%
Informatique	02	2,85%
Etudiants	02	2,85%
Histoire	01	1,42%
Génie civil	01	1,42%
Psycho- clinique	01	1,42%
Economie internationale	01	1,42%

Maintenance internationale	01	1,42%
I.N.A.T.A.A	01	1,42%
Science et technologie	01	1,42%
Physique	01	1,42%
Psychologie	01	1,42%
S. exacte, chimie	01	1,42%
Science de la nature	01	1,42%
Sport	01	1,42%
Néant	08	11,42%
Total	63	100%

• *Les extra-universitaires*

Profession	Nombre	Pourcentage
Administrateur	01	1,42%
Avocat	01	1,42%
Agent de bureau	01	1,42%
Prof en informatique	01	1,42%
Prof en E.P.S	01	1,42%
Moniteur auto école	01	1,42%
Fonctionnaire	01	1,42%
Total	07	100%

Tableau 41 : Répartition par leur étude et profession

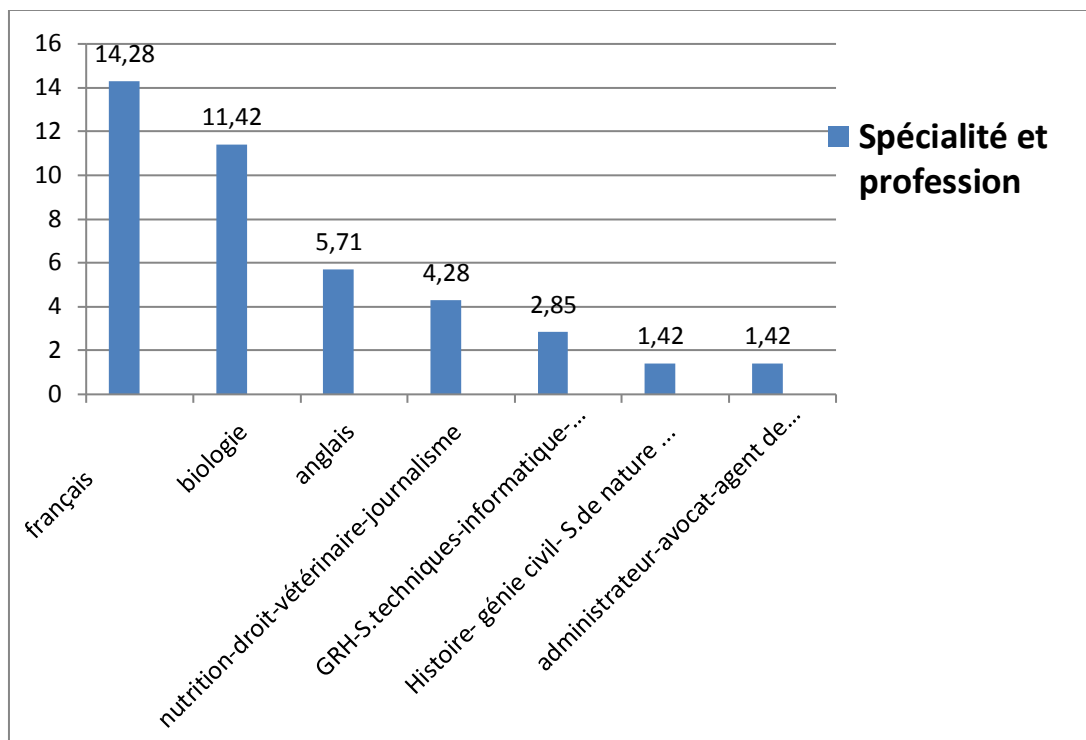


Figure 45

4-2-1-4 Les apprenants et les cours intensifs

Les apprenants et les cours intensifs	Nombre	pourcentage
Ceux qui ont suivi des cours intensifs	43	61,42%
Ceux qui n'ont pas suivi de cours intensifs	27	38,52%
Total	70	100%

Tableau 42: Les apprenants et les cours intensifs

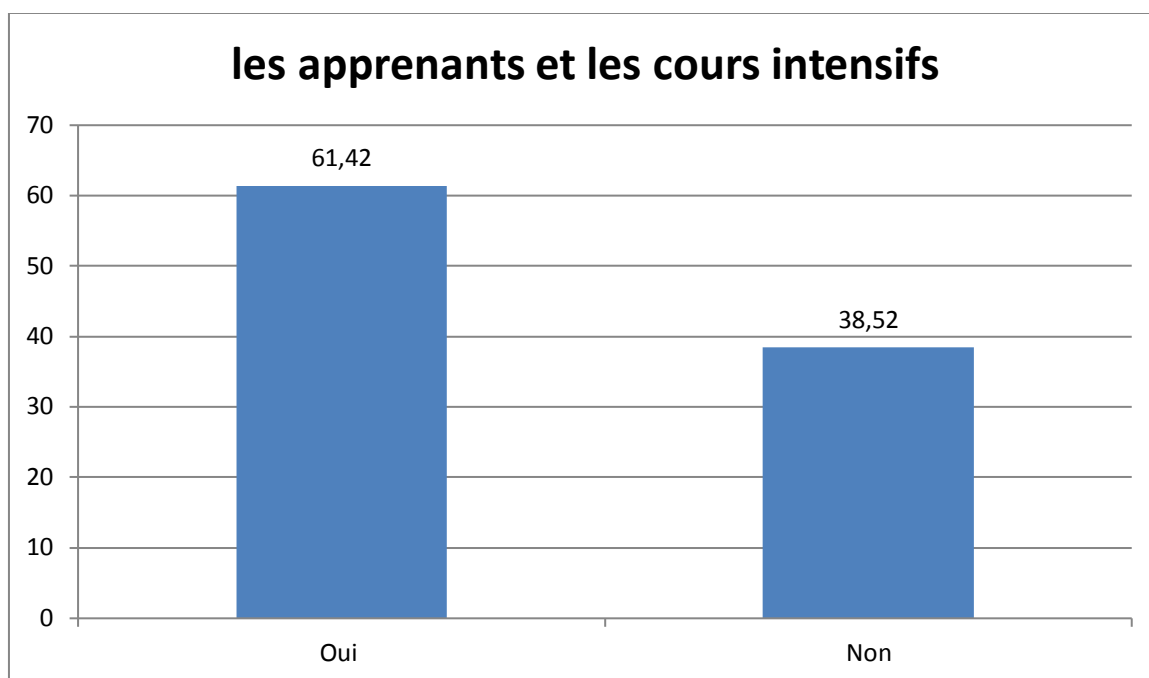


Figure 46

4-2-1-5 Type de cours et langue suivie

Type des cours	Nombre	Pourcentage
Cours particuliers	19	27,14%
Cours de soutiens	20	28,57%
Cours du soir	07	10%
Sans réponse	24	34,28%
Total	70	100%

Tableau n° 43 : Type des cours suivis

- Les langues

La langue	Nombre	Pourcentage
Arabe	03	4,28%
Français	47	67,14%
Anglais	12	17,14%

Autres	02	1,42%
Sans réponse	15	21,42%
Total	70	100%

Tableau 44 : Type de langue suivie

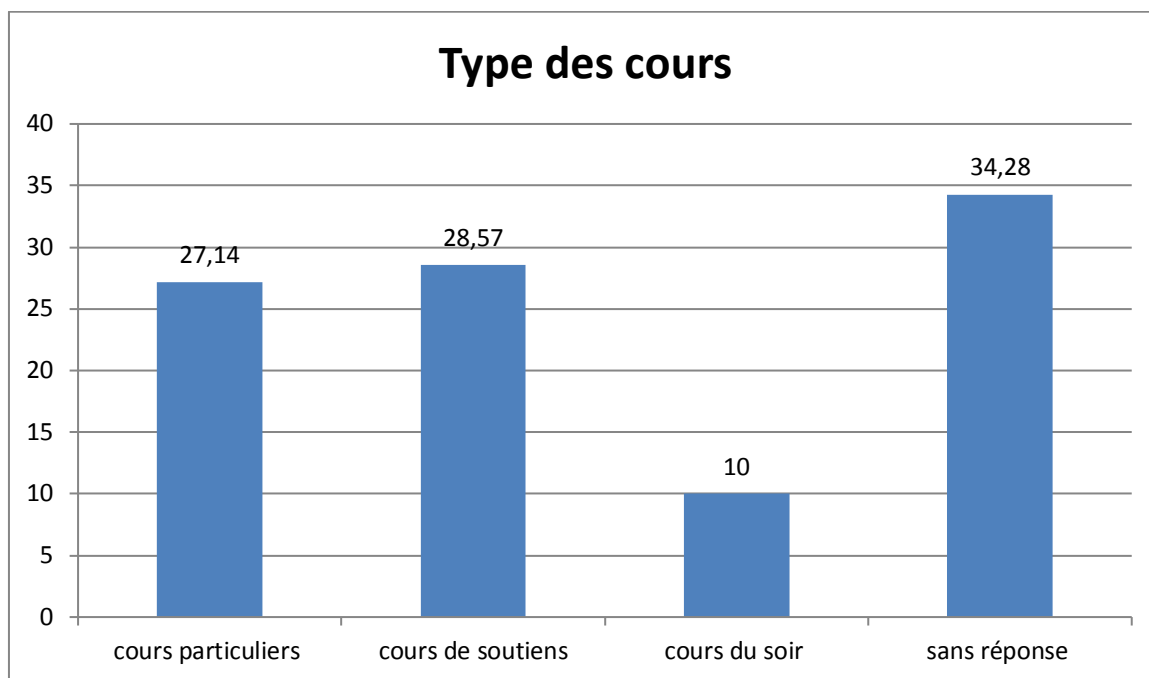


Figure 47

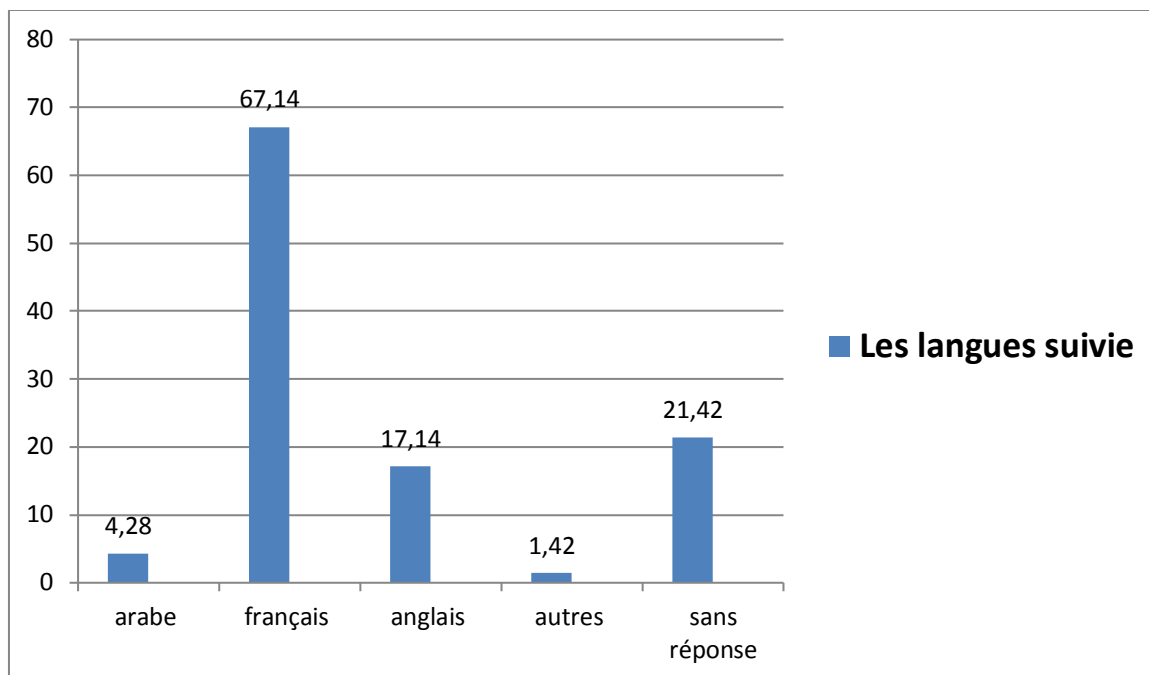


Figure 48

4-2-1-6 La période dans laquelle se déroulaient les cours intensifs

En posant la 9^{ème} question, nous voulions connaître la période pendant laquelle se déroulent les cours intensifs. 80% des apprenants déclarent s'inscrire et poursuivre les cours dès le début de l'année, et 15,71% en milieu d'année, pour des raisons qui sont à notre avis, institutionnelles : ils avaient entamé des études en spécialité qui exigent d'eux une certaine connaissance de la langue française et la solution était de s'inscrire en milieu d'année pour combler leurs lacunes.

Quant aux étudiants du département de français, ils n'arrivaient pas à suivre le programme, avaient des difficultés, donc les cours intensifs de français demeurait la solution qui leur aiderait à surmonter cette difficulté.

La période	Nombre	Pourcentage
Début d'année	56	80%
Milieu d'année	11	15,71%
Fin d'année	02	2,85%
Sans réponse	01	1,42%
Total	70	100%

Tableau 45 : Période du déroulement des cours intensifs

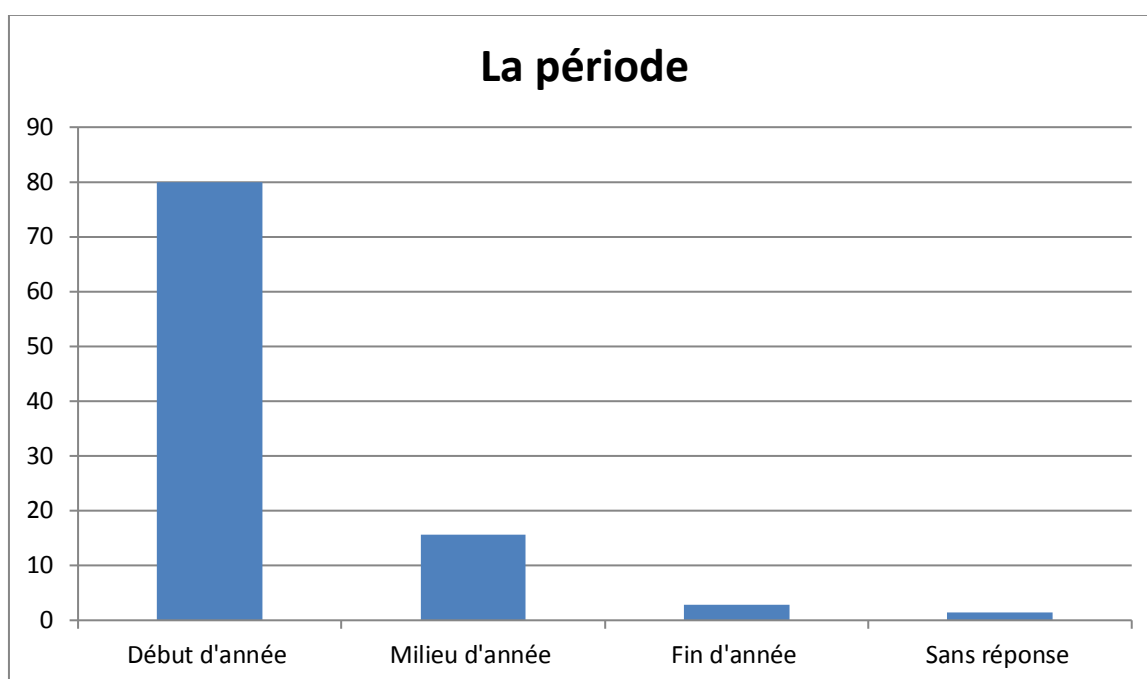


Figure 49

4-2-1-7 Temps consacré aux cours intensifs

Pour cette question, les réponses sont partagées entre 3 heures (22,85%) et 4h 30 pour 25,71% d'entre eux, (autre durée représente 4h 30). Donc la durée moyenne se situe aux alentours de 3h, 4 h 30, qui est le volume horaire ordinaire des cours intensifs par semaine.

Le temps	Nombre	Pourcentage
1 heure	00	00%
1 heure et demie	20	28,57%
3 heures	16	22,85%
4 heures	16	22,85%
Autres	18	25,71%
Total	70	100%

Tableau 46 : Répartition en durée l'apprentissage

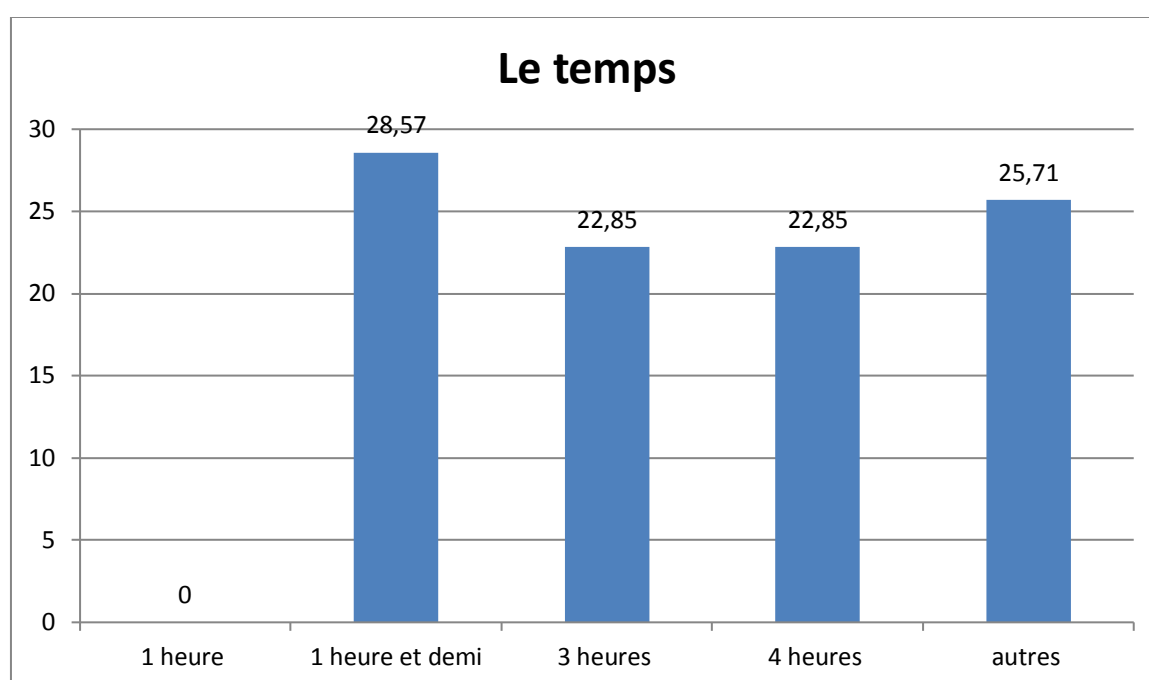


Figure 50

4-2-2 Rapport et objectif de l'apprentissage

4-2-2-1 Le but de suivre des cours intensifs

68,57%, des réponses fournies par les apprenants indiquent que le but essentiel de leur inscription aux cours de français au CEIL, est d'améliorer leur niveau universitaire. Nous avons déjà vu dans leur profil que la majorité des étudiants sont des universitaires de diverses filières : littéraire (français, anglais) et scientifique qui sont enseignés en français (biologie, chimie, TS...). Ils cherchent à perfectionner leur

niveau en langue française qui demeure comme une nécessité pour continuer des études qui demandent la maîtrise de cette langue.

Selon les résultats recueillis, le deuxième objectif est d'augmenter leur culture générale pour 64,28% des apprenants, et 37,14% estiment avoir un niveau insuffisant. Nous pouvons dire que le rôle de complémentarité des cours intensifs de français dans le centre CEIL, apparaît dans cette question, dont l'objectif est souvent universitaire ou pour une culture personnelle.

Le but des cours intensifs	Nombre	Pourcentage
Pour préparer un examen	05	7,14%
Pour améliorer le niveau universitaire	48	68,57%
Parce que mon niveau est insuffisant	26	37,14%
Pour préparer un séjour professionnel	05	7,14%
Pour préparer un séjour touristique	04	5,71%
Pour rédiger un rapport	07	10%
Pour préparer un projet professionnel	10	14,28%
Pour ma culture personnelle	45	64,28%
Autre	00	-
Total	70	100%

Tableau 47: But des cours intensifs

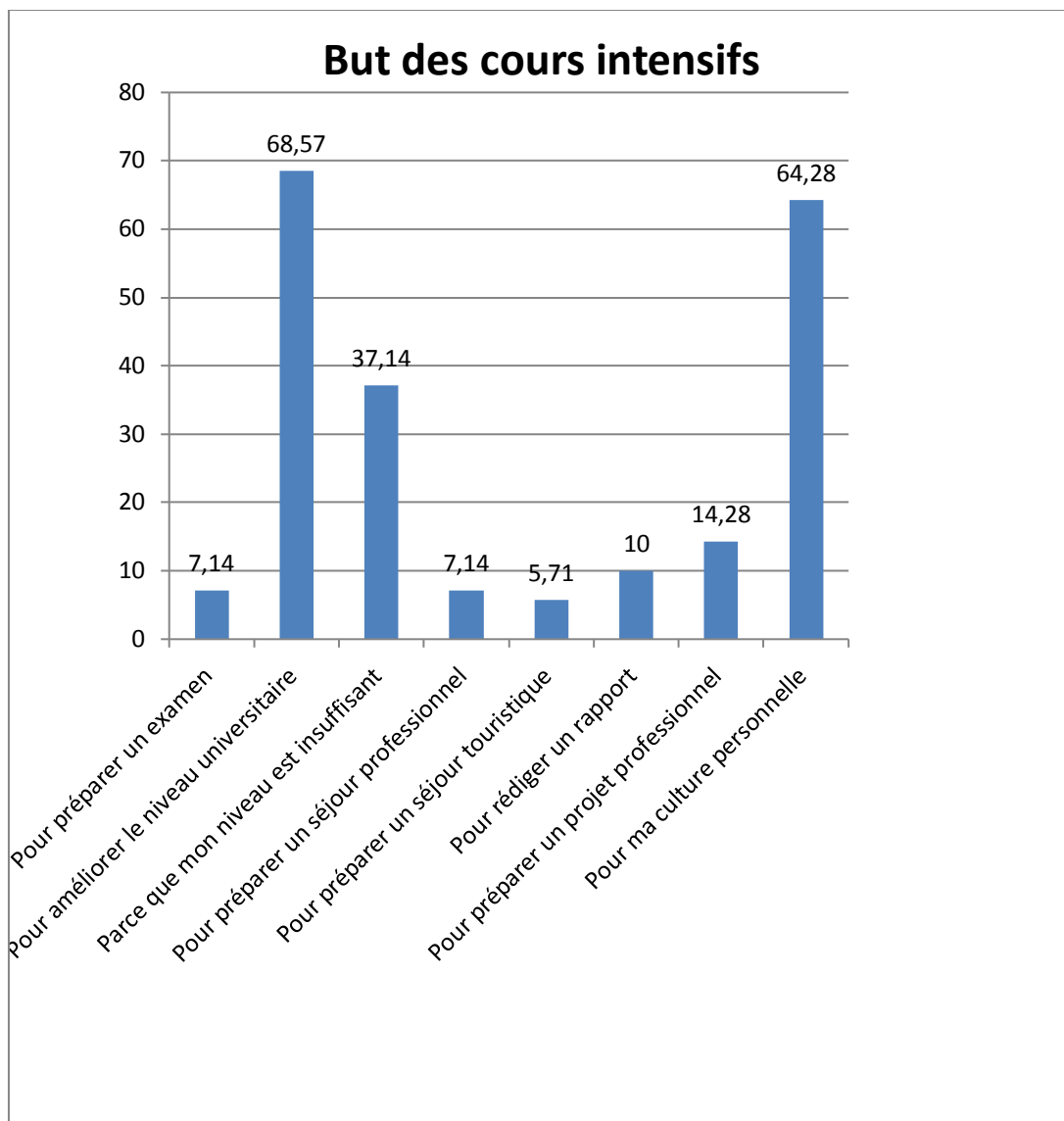


Figure 51

4-2-2-2 Décider du choix du niveau avec ou sans le test d'évaluation

Lors du questionnaire adressé aux enseignants du CEIL, à la question n° 18 qui concernait les aspects du CEIL à améliorer, nous avons retenu l'un des aspects le plus pertinent qui touche le développement du centre : l'absence de test de niveau avant les inscriptions des apprenants, ce qui est confirmé par les apprenants.

Le figure indique que les nouveaux inscrits ne passent pas de test d'évaluation devant décider de leur le niveau. On a enregistré un taux de 91,42% d'apprenants qui déclarent ne pas passer de test de niveau et seulement 06 apprenants sur 70 qui déclarent avoir passé un test d'évaluation (8,57%).

Ont passé un test	Nombre	Pourcentage
Oui	06	8.57%
Non	64	91.42%
Total	70	100%

Tableau 48: choix du niveau

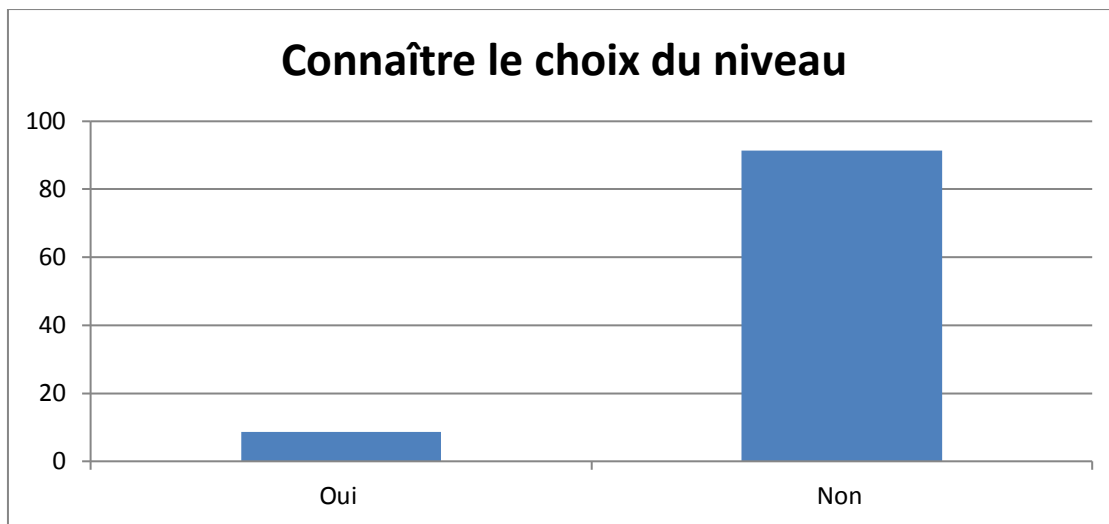


Figure 52

4-2-2-3 Connaître comment le niveau est choisi

Si les apprenants ne passent pas de test de niveau, automatiquement le niveau est choisi au hasard, ce qui confirme notre hypothèse de départ. En posant la question pour connaître comment le niveau est choisi, on ne s'attendait pas qu'ils aient d'autres réponses que celle de « au hasard » à 55,71%, et 18,57% pour ceux qui ont fait une autoévaluation. Ceux qui ont choisi de répondre par « autre » (25,71%), expliquent qu'en réalité ils ont choisi leur niveau au hasard, ou bien par une auto évaluation :

- Q3 : *je connais mon niveau et mon évaluation.*
- Q11 : *je connais mon niveau en français et en quoi je suis capable.*
- Q18 : *je pense que j'ai le 1^{er} niveau, parce que je suis étudiante et j'étudie avec la langue française.*

- Q28 : *comme ce niveau choisi est le meilleur niveau tant que tous les étudiants ont presque le même que moi, donc, y aura pas de décalage de compréhension. aussi ce niveau me permet d'améliore de plus en plus mon niveau français rapidement pour souvenir les bases de la langue.*
- Q32 : *conseil d'ami étudiant aux langues intensifs. Niveau plus élevé.*
- Q33 : *j'ai choisi ce niveau puisque j'ai déjà suivi mes études en master 2, j'ai inscrit directement au niveau 4 dans la même langue.*
- Q46 : *j'ai discuté ce sujet avec un professeur.*

Il nous semble que les apprenants ne prennent pas en considération la grille d'évaluation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues CERC. Ils s'estiment capable d'accéder directement aux niveaux 3 ou 4 sans tenir en compte de leurs véritables lacunes linguistiques, ils veulent accélérer leur processus d'apprentissage en peu de temps et obtenir un diplôme de formation en langue étrangère.

L'outil du choix	Nombre	Pourcentage
Au hasard	39	55,71%
J'ai fait une auto-évaluation	13	18,57%
Autre	18	25,71%
Total	70	100%

Tableau 49 : l'outil du choix

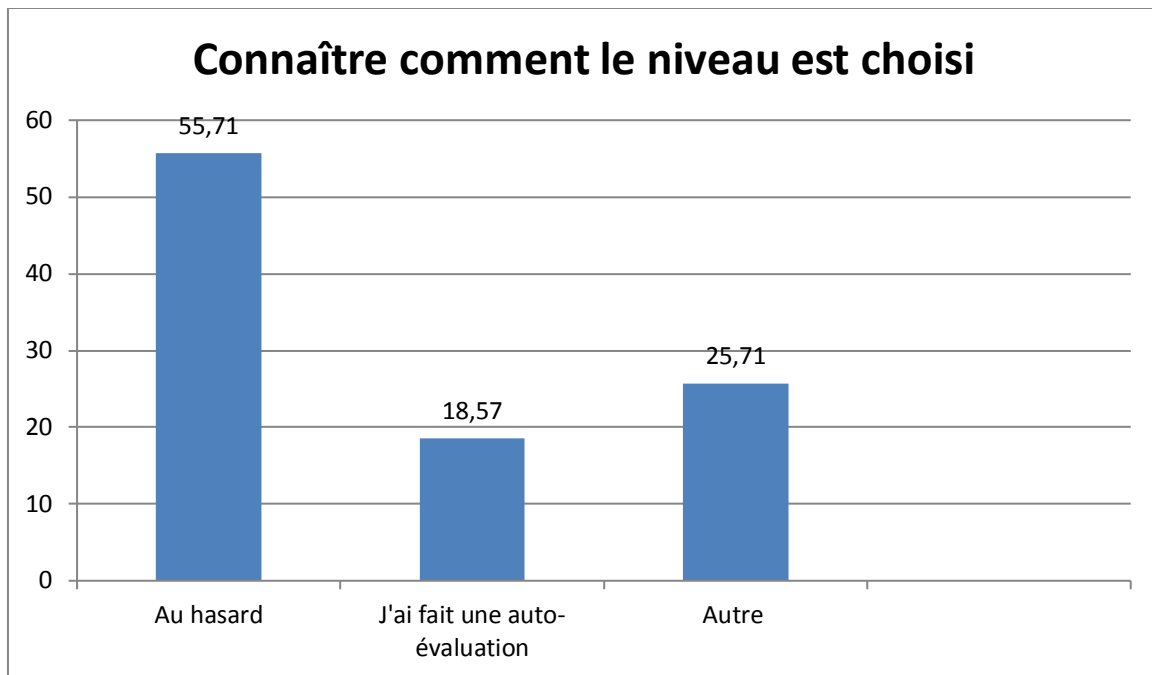


Figure 53

4-2-2-4 Les critères pour suivre des cours intensifs en langue française

Nous avons focalisé notre 14^{ème} question sur les critères pour suivre des cours intensifs de langue française au CEIL. 32,85% affirment qu'ils sont déjà étudiants en langue française et veulent combler leurs déficiences linguistiques en suivant ces cours ; 30% déclarent étudier une autre spécialité et la langue française leur donnera la possibilité de se perfectionner et leur sera bénéfique pour atteindre leur objectif.

Ceux qui ont choisi la réponse « *autre* », ont des arguments qui ne changent pas grand-chose aux résultats obtenus car ils précisent qu'ils sont étudiants en langue française (réponse 1) ou bien ce sont des étudiants qui suivent une autre spécialité et la langue française leur sera utile. Voici leurs justifications :

- *Q10 : j'étude à l'université et mes cours sont par la langue française.*
- *Q12 : ou vous étudiez une science ou un domaine doit la langue française fait le support de toute la documentation ainsi que vous faite la recherche également.*
- *Q 18 : c'est la langue que j'utilise dans mes études et j'ai des lacunes, j'ai des idées mais j'arrive pas à exprimer.*

- Q20 : c'était la langue la plus utilisable dans notre sociétés.
- Q32 : étudiant en droit international public.est la majorité des sources sont en français.
- Q35 : besoin professionnel.
- Q52 : c'est la langue de mes études.
- Q55 : maîtriser bien la langue tant on travail avec elle.
- Q59 : je souhaite être écrivaine.
- Q60 : je suis étudiante en Génie Civil et ma spécialité demande cette langue.
- Q62 : préparé mon mémoire de fin d'étude.
- Q64 : j'ai besoin de cette langue parce que j'ai des modules français.
- Q68 : moi personnellement, j'ai choisi la langue française parce que nous (les algériens) des francophone alors on est besoin d'apprendre le français.

Critères des cours intensifs	Nombre	Pourcentage
Vous êtes déjà étudiant en français	23	32,85%
La langue française vous sera utile pour vos études	21	30%
Autres	19	27,14%
Aucun	07	10%
Total	70	100%

Tableau 50 : Motif à suivre des cours intensifs

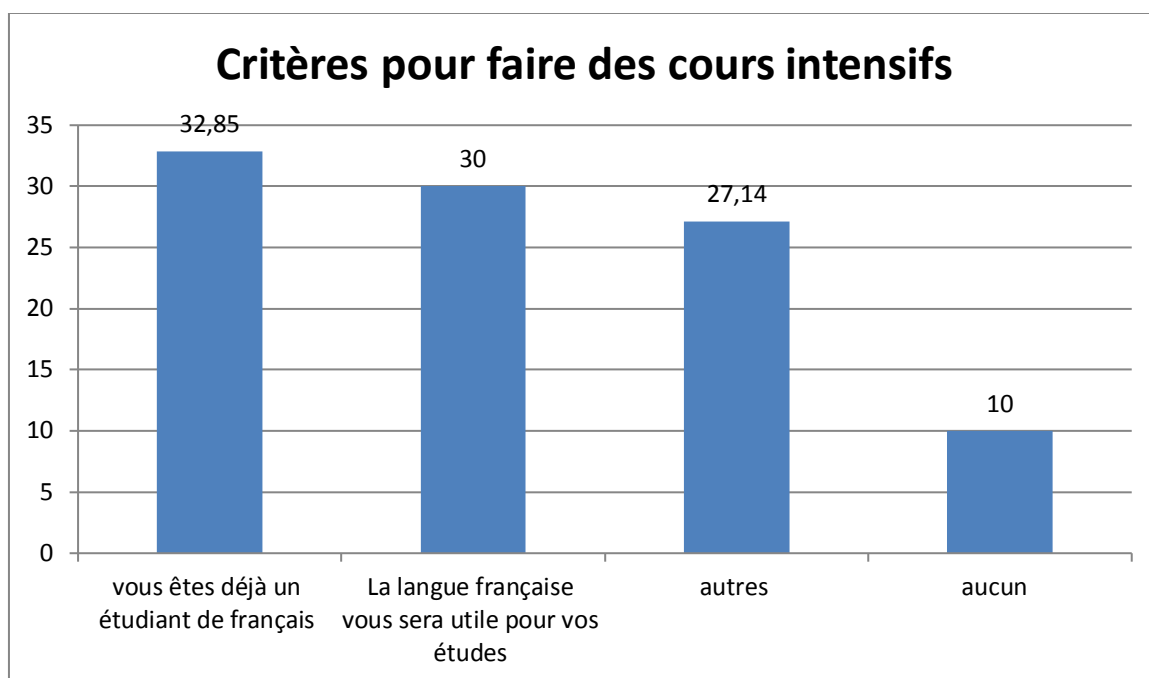


Figure 54

4-2-3 Matériel pédagogique

4-2-3-1 Le matériel utilisé par l'enseignant

Comme nous l'avons déjà vu, les enseignants du CEIL manqueraient de matériel adapté à leurs besoins d'enseignement : *matériel audio visuel, matériel informatique, renforcement de la documentation numérique*. Dans la majorité des réponses l'enseignant utilise son propre matériel (74,28% des apprenants ont répondu ainsi) et 24,28% avancent que l'enseignant n'utilise aucun matériel.

Le matériel utilisé par l'enseignant	Nombre	Pourcentage
Son propre matériel	52	74,28%
Mon propre matériel	00	-
Autre	01	1,42%
Aucun	17	24,28%
Total	70	100%

Tableau 51 : Matériel utilisé par l'enseignant

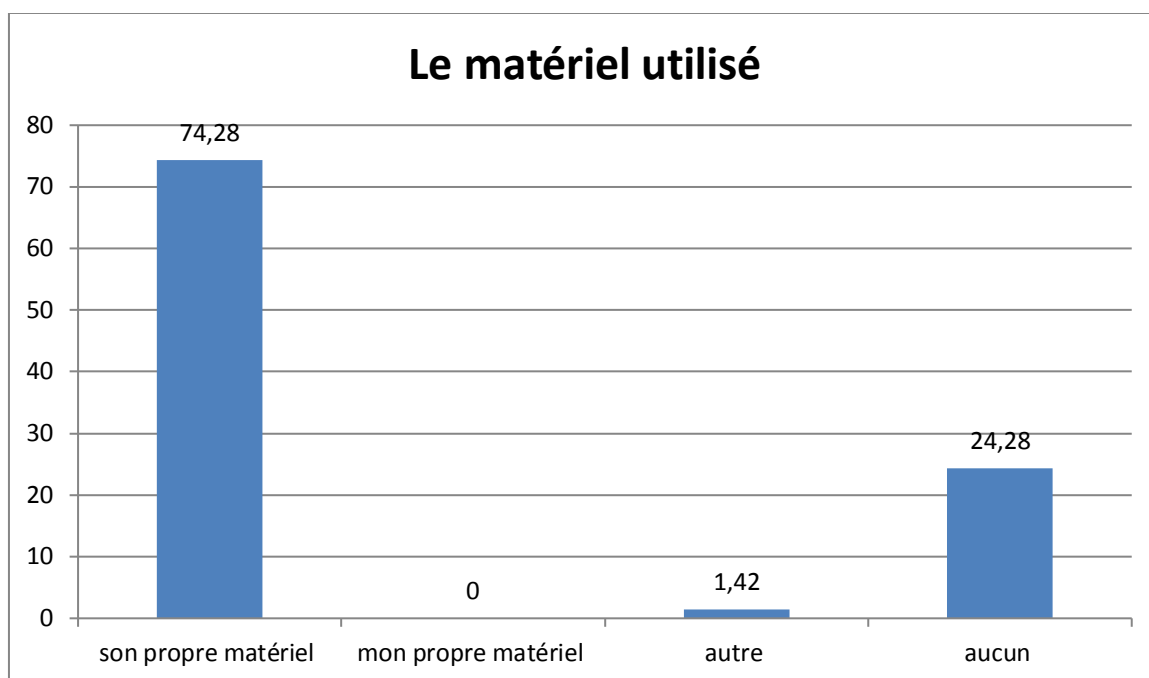


Figure 55

4-2-3-2 Type de support utilisé par l'enseignant

Cette question révèle quel est le support pédagogique utilisé par l'enseignant. Comme nous le constatons, il y a une prédominance des supports écrits : 72,85% pour les photocopiés et 34,28% pour un ou plusieurs livres qui ne sont autres que le manuel « Connexions 3 » ainsi que les photocopies du manuel que les enseignants confectionnent.

Support	Nombre	Pourcentage
Un ou plusieurs livres	24	34,28%
Des photocopiés	51	72,85%
Des articles de journaux	08	11,42%
Des cassettes audio	22	31,42%
Des cassettes vidéo	07	10%
Des extraits d'œuvres littéraires	17	42,28%
Autre	00	-
Aucun	02	2,85%
Total	70	100%

Tableau 52 : Support de l'enseignant

4-2-3-3 Type de support/ cahier utilisé par l'apprenant

Dans la même perspective, nous voulions connaître d'abord si les apprenants utilisaient des supports ; ensuite, quel type de support. Pour cette première question nous avons 27,14% des apprenants qui utilisent des supports ; et ce support est le « cahier », mais 58,57% déclarent «Non, j'ai utilisé les supports dont je disposais déjà » ; enfin 14,28% avouent ne pas utiliser de support spécifique.

Support	Nombre	Pourcentage
Oui	19	27,14%
Non, j'ai utilisé les supports dont je disposais déjà	41	58,57%
Non, je n'ai utilisé aucun support	10	14,28%
Total	70	100%

Tableau 53 : Type de support utilisé

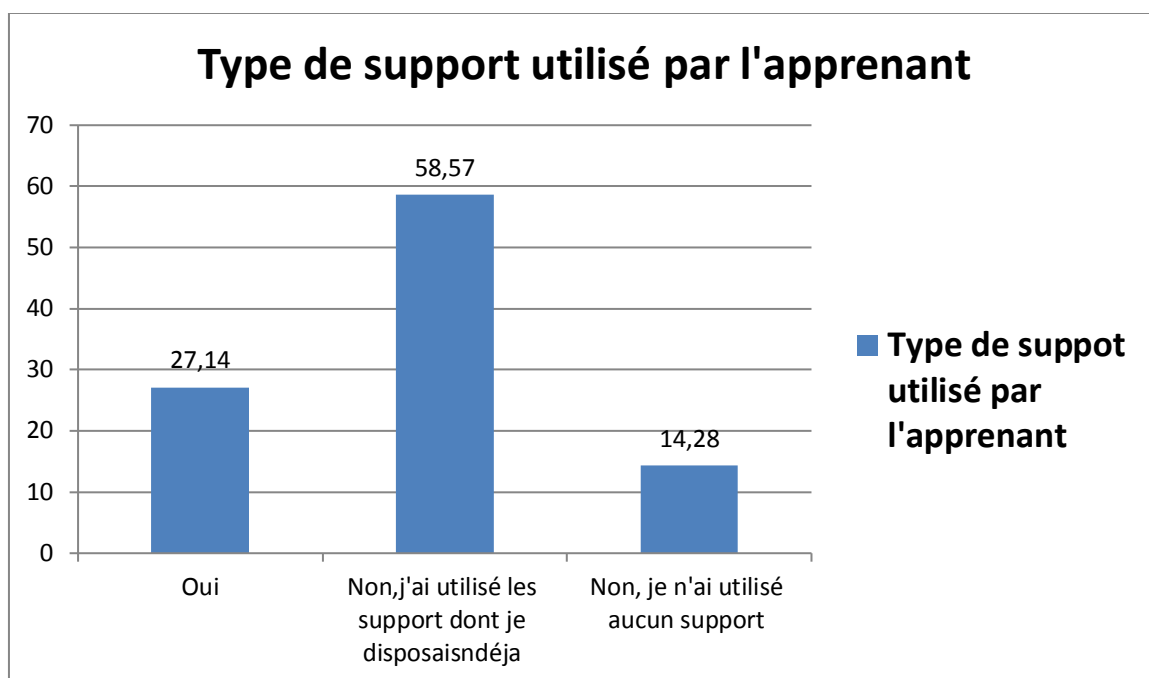


Figure 56

4-2-3-4 Les tâches données par l'enseignant à ses apprenants

La majorité des apprenants ont répondu à cette question par « Oui », l'enseignant leur donnait comme tâche personnelle à effectuer « des exercices », soit un taux de 50%. L'autre moitié a déclaré que l'enseignant ne leur donnait aucune tâche personnelle à effectuer à la maison.

L'enseignant donnait-il des tâches personnelles ?	Nombre	Pourcentage
Oui	35	50%
Non	32	45,71%
Sans réponse	03	4,28%
Total	70	100%

Tableau 54 : Tâches données par l'enseignant

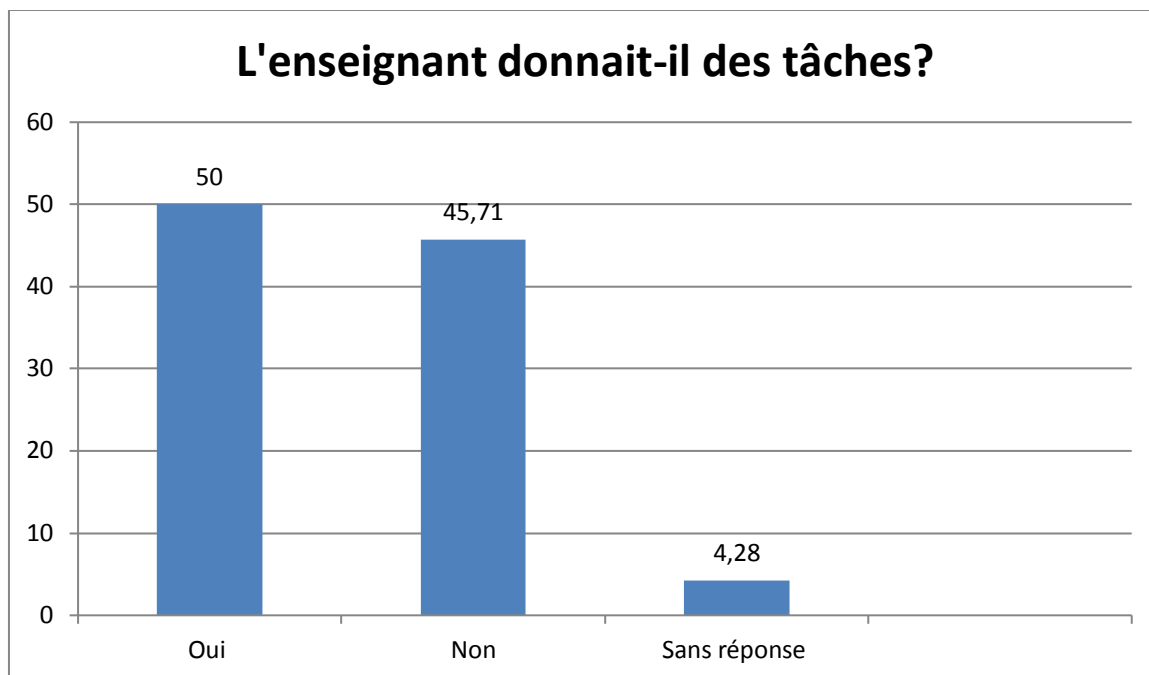


Figure 57

4-2-3-5 L'enseignant s'exprimait-il dans la langue étudiée ?

À travers cette question nous essayons de voir si l'enseignant s'exprimait dans une autre langue que la langue étudiée, afin de mieux se faire comprendre. 82,85% de l'ensemble du corpus déclarent que leur enseignant s'exprimait « toujours » dans la langue étudiée, et 14,28% ont répondu « Oui, souvent ». Ces chiffres nous indiquent que l'enseignant et les apprenants se comprennent avec la langue L2, et qu'il n'a pas besoin de faire appel à d'autres moyens comme la L1 dans ses cours.

L'enseignant s'exprimait-il dans la langue étudiée ?	Nombre	pourcentage
Oui, toujours	58	82,85%
Oui, souvent	10	14,28%
Oui, parfois	02	2,85%
Non, ou très rarement	00	00%
Non, jamais	00	00%
Total	70	100%

Tableau 55 : Langue utilisée par l'enseignant

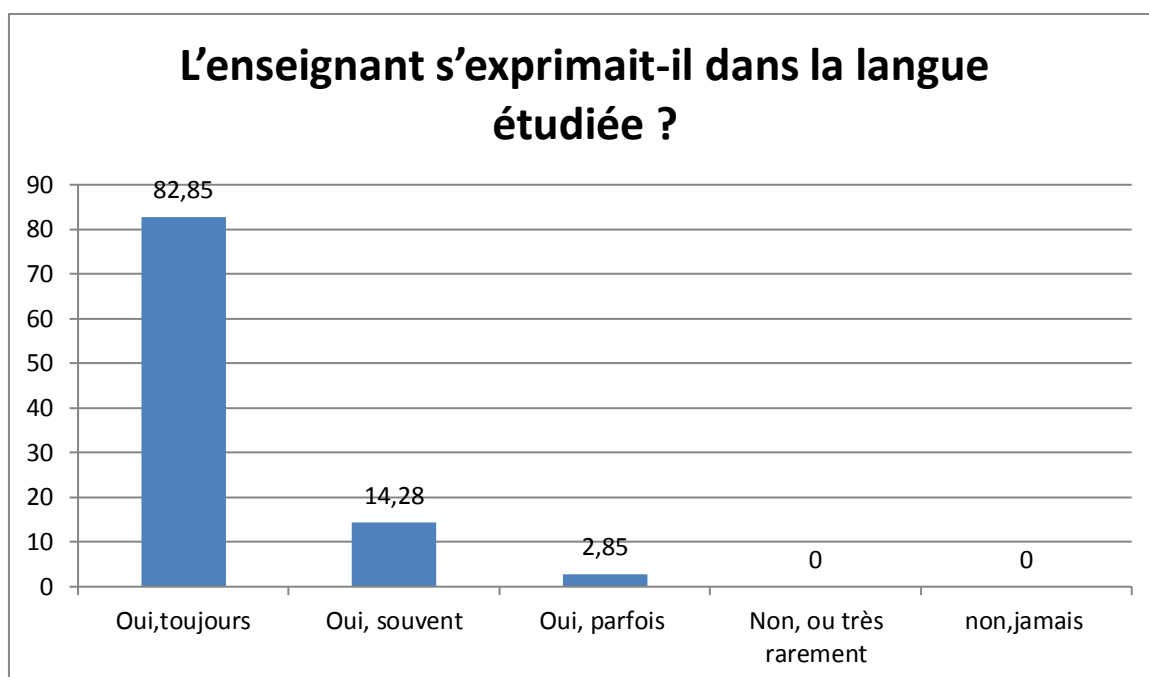


Figure 58

4-2-3-6 L'aspect principalement traité

Nous arrivons à un aspect très important qui concerne les compétences communicatives ou les quatre aptitudes : compréhension/expression orales et écrites développées par les enseignants du CEIL.

Nous avons posé cette question pour savoir quel était l'aspect principalement traité par l'enseignant. Les résultats témoignent que 85,71% de l'échantillon estiment que l'expression orale est l'aspect principalement traité, et 57,14% avancent l'expression écrite. Pour la compréhension orale nous avons noté 50% et 48,57% pour la compréhension écrite.

Les résultats fournis témoignent d'un équilibre entre les quatre aptitudes citées, il n'y a pas une dominance exagérée entre tel ou tel aspect de la part de l'enseignant. Chaque aspect à son rôle dans l'apprentissage de la langue française.

L'aspect traité	Nombre	Pourcentage
L'expression écrite	40	57,14%
La compréhension écrite	34	48,57%
L'expression orale	60	85,71%
La compréhension orale	35	50%
Total	70	100%

Tableau 56 : L'aspect traité

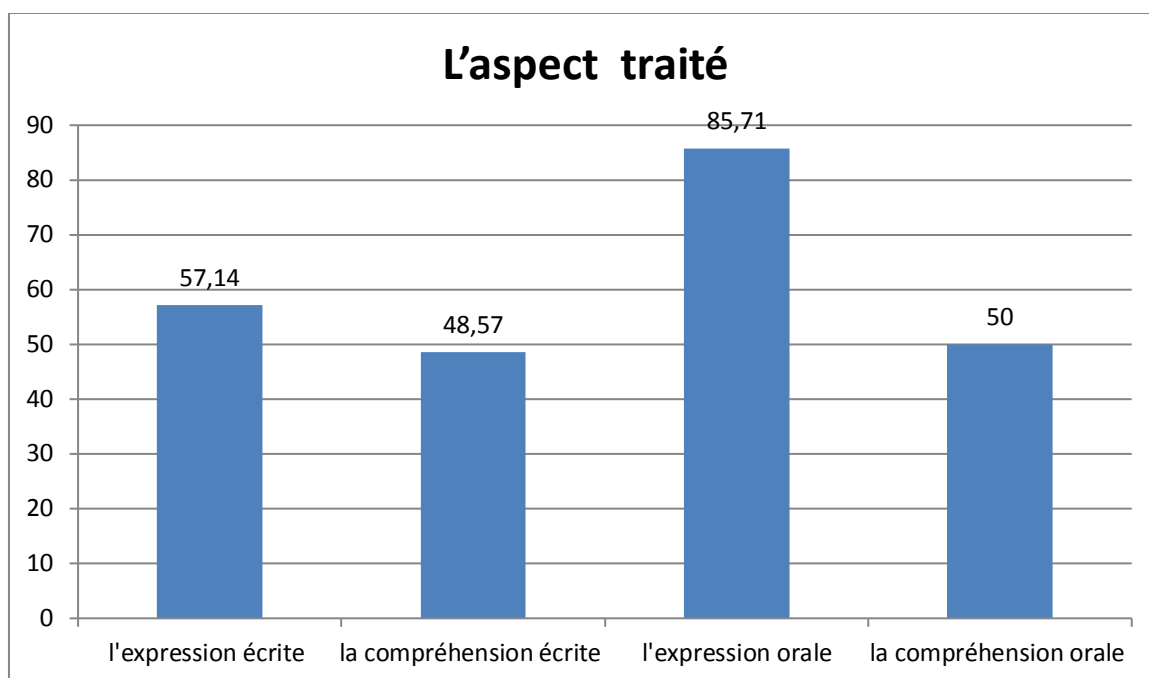


Figure 59

4-2-3-7 Les occasions de pratiquer la langue française en dehors des cours intensifs

Les résultats aux questions n°24 et n°25, nous informent que les apprenants, à 88,57%, ont des occasions de pratiquer et d'entendre la langue étrangère étudiée.

Plusieurs moyens sont disponibles pour être en contact avec la langue française : 58,87% des apprenants évoquant les médias (télévision, radio, internet...), qui ont un impact et une influence considérable sur l'apprentissage et la pratique de la langue française. Ceux qui la pratiquent dans les écoles et universités sont à 48,57% ; et 34,28% avancent que leur contact avec le français se fait par le biais de la famille ou des amis, ou pour 14,28% dans le monde du travail, ceux qui s'expriment à l'occasion de séjours touristique sont 7,14%.

Les apprenants ayant répondu « autre » à 7,14%, avancent les mêmes arguments : *internet (site pour apprendre la langue française Q 60, face book Q46, au centre culturel français Q35.*

Les sources d'exploitation sont dans l'ensemble nombreuses et variées.

Contacts avec la langue française	Nombre	Pourcentage
A l'école, à l'université ...	34	48,57%
Grâce aux médias	41	58,87%
Au sein de la famille...	24	34,28%
Dans le monde du travail	10	14,28%
A l'occasion de séjours à l'étranger	05	7,14%
Autre	05	7,14%
Sans réponse	06	8,57%
Total	70	100%

Tableau 57 : Contacts avec la langue française

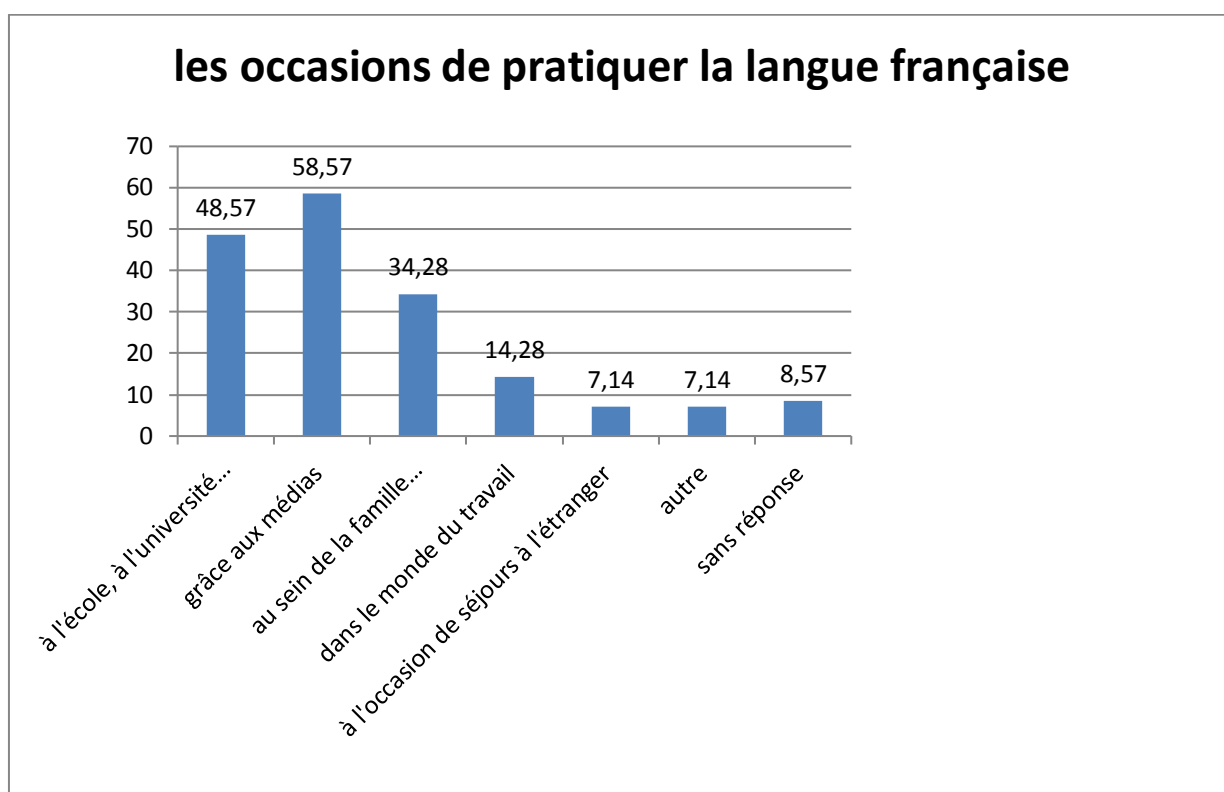


Figure 60

4-2-4 Les attentes de la formation

4-2-4-1 La satisfaction ou non des cours intensifs

Nos informateurs sont dans l'ensemble satisfaits. Nous avons enregistré un pourcentage de 35,71% qui estiment avoir fait beaucoup de progrès, 52,85% qui déclarent avoir fait quelques progrès, et seulement 7 apprenants sur 70 qui affirment n'avoir pas vraiment fait de progrès ; un seul considérant ne pas avoir fait du tout de progrès.

À notre avis les apprenants ayant fait des progrès considérables sont ceux qui ont choisi le niveau qui leur correspond, assistent toujours à leurs cours, éprouvent un intérêt motivant pour ces cours. Ceux qui n'ont pas fait de progrès sont dans un groupe de niveau qui ne correspond pas à l'apprentissage donné, le résultat et la démotivation qui donnent par la suite un échec.

La satisfaction ou non des cours intensifs	Nombre	Pourcentage
Oui, j'ai fait beaucoup de progrès	25	35,71%
Oui, j'ai fait quelques progrès	37	52,85%
Non, pas vraiment	07	10%
Non, pas du tout	01	1,42%
Total	70	100%

Tableau 58 : Satisfaction/non satisfaction des apprenants

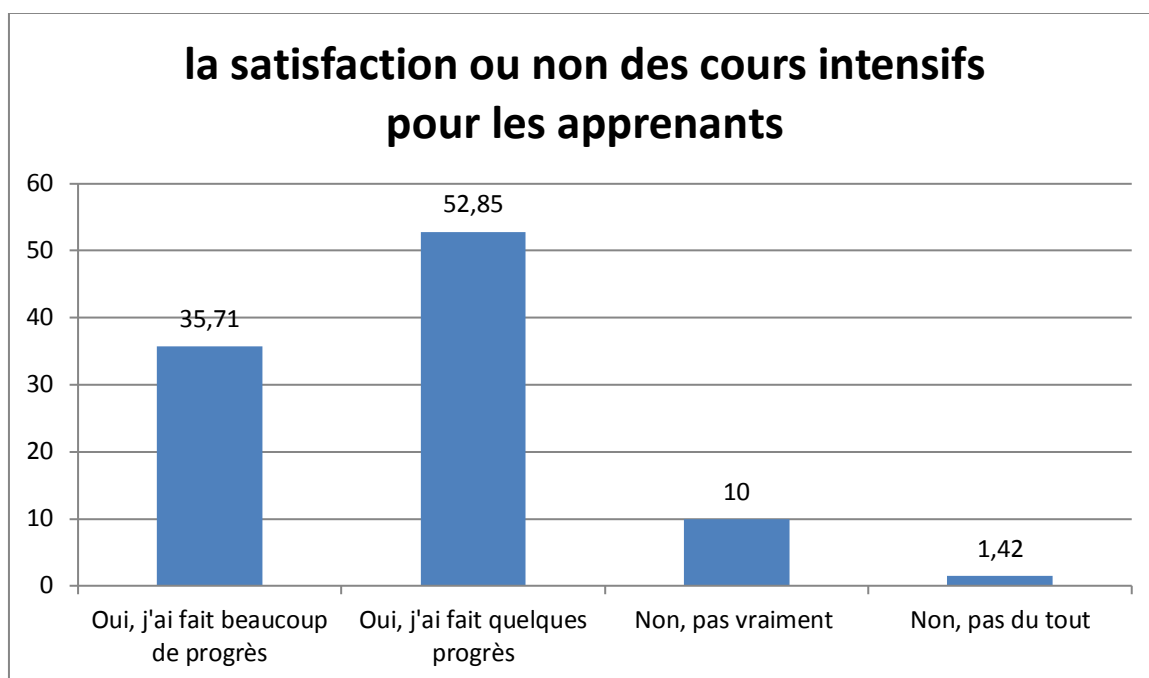


Figure 61

4-2-4 L'efficacité des cours intensifs

L'illustration de la question précédente, nous révèle que les apprenants ont fait en général quelques progrès en poursuivant les cours intensifs. Cette question détermine s'ils ont atteint leurs objectifs fixés au départ de leur inscription et durant leur apprentissage.

Les réponses obtenues pour cette question ont une prédominance pour une efficacité à 72,85%, et 27,14% des apprenants jugent que leurs objectifs fixés ne sont atteints.

L'efficacité des cours intensifs	Nombre	Pourcentage
Oui	51	72,85%
Non	19	27,14%
Total	70	100%

Tableau 59 : L'efficacité des cours intensifs

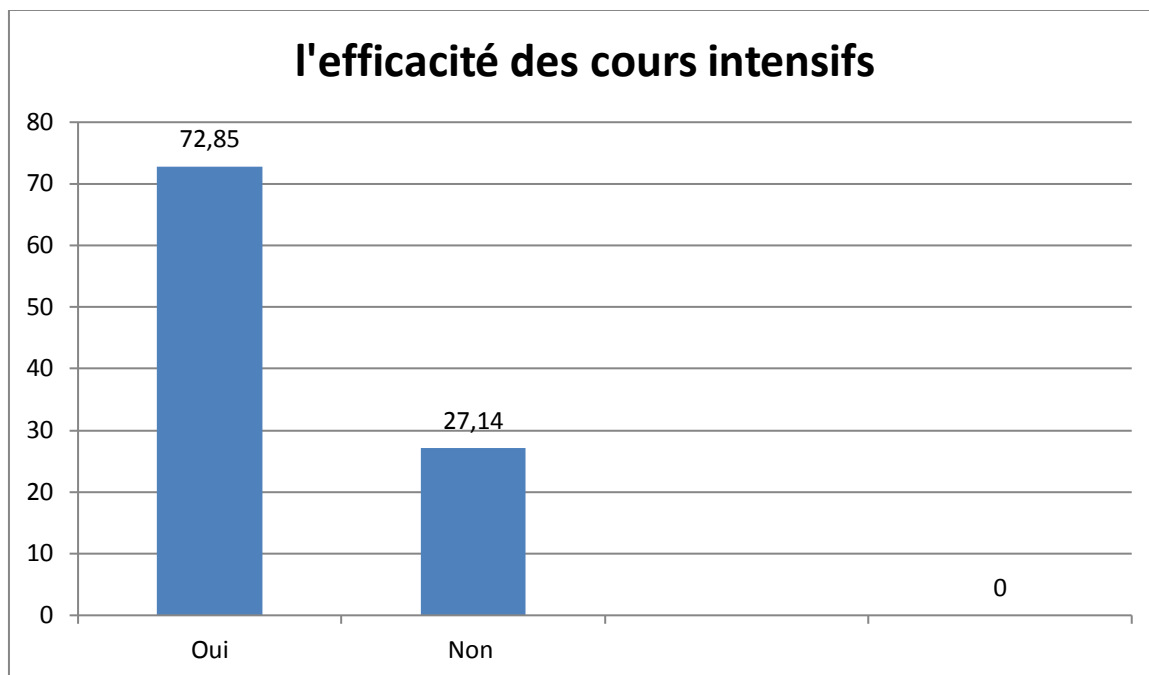


Figure 62

4-2-5 Les avantages du système des cours intensifs

Nous avons voulu que ces deux dernières questions (28-29) soient ouvertes afin de pouvoir recueillir les propos et l'image que les apprenants ont du centre CEIL.

À travers cette question ouverte on essayera d'analyser les différents avantages proposés par le CEIL, pour ce faire on a donné à nos informateurs la liberté d'écrire ce qu'ils pensaient.

La majorité sont d'accord sur l'aspect principal que leur offre le centre : « *l'amélioration du niveau* » :

Q4 : pour moi le système des cours intensifs un element très important pour améliorer le niveau de la langue.c'est de diminuer les complications de la langue.

Q7 : pour améliorer mon niveau du ma langue française et pouvoir la pratiquer et la parler sans difficulté (facilement) ainsi que me perfectionner.

Q 11 : c'est bien apprendre et améliorer mon niveau, et mon vocabulaire.

Q12 : de ma part je trouve que c'est une oportunité a ne pas raté si on veut vraiment acquirir des langues étrangères ou l'améliorer avec nos études universitaire.....

Q15 : les cours intensifs ont plusieurs avantages dont le principal est de pousser leurs apprenants à améliorer leur niveau de langue pour atteindre leur but et pratiquer et fixer cette langue.

Q20 : les cours intensifs ont permis d'améliorer notre écriture, et surtout l'expression orale.

Q21 : améliorer la maîtrise de la langue et faciliter la communication, enrichir le savoir et se cultiver.

Q28 : la première chose c'est d'acquérir une langue sans erreurs ainsi d'améliorer mon niveau. Me garder toujours consciente d'avoir plus de termes et expressions pour arriver à parler et mieux discuter sans fautes, aussi elles m'aident au cours de mon étude universitaire.

Q30 : d'améliorer le niveau de l'étudiant dans la langue étudiée.

Q31 : d'améliorer le niveau de l'étudiant dans la langue étudiée.

Q33 : personnellement, je pense que les cours intensifs sont très importants pour l'amélioration des compétences individuelles à la langue donnée quelque soit à l'oral ou à l'écrit, ils permettent aussi de communiquer avec l'entourage, ainsi que l'importance de ce niveau au milieu du travail.

Q40 : les cours intensifs nous permettent de bien améliorer notre but et de le favoriser notre objectif, c'est aussi une occasion d'exprimer en français.

Q49 : bon selon moi le principal avantage du système des cours intensifs c'est d'améliorer le niveau des étudiants dans les orales ainsi que dans les écrites d'une langue étrangère.

Q52 : améliorer la langue française.

Q54 : les cours intensifs font améliorer le niveau de la langue étudiée.

Q60 : le principal avantage est l'amélioration de la langue.

Q66 : pouvoir communiquer avec les autres et améliorer le niveau de l'étudiant.

Q68 : le principal avantage du système des cours intensifs est de permettre les étudiants d'être bien capables de parler français ou autres langues étrangères, et pour leur améliorer ces capacités qui vont faire une agréable génération.

À partir des réponses recueillies nous voyons que le verbe « améliorer » se répète 18 fois. Cette insistance de la part des apprenants nous permet de dire que les cours intensifs ont pour principal tâche d'apporter une amélioration au niveau oral et écrit de ces apprenants.

L'autre aspect qui est considéré comme efficace dans ces cours intensifs, c'est l'apprentissage de la langue française sous toutes ses formes ; orale, écrite, orthographe, conjugaison....

Q10 : le système des cours intensifs aide à apprendre la langue et la culture d'une pays étrangers.

Q16 : d'une manière générale en arrive a lire a exprimer a comprendre et a ecrire facilement a la langue etudier.

Q 18 : connaître les généraux règle dans la langue française

savoir parler et rédiger cette langue.

Q32 : les cours intensifs est une chance de l'application de la langue au niveau orale et écrit (quelque fois)

Q39 : je pense que ces cours intensifs, on apprend la langue, de plusieurs demension (domaines)

Q35 : traiter quelques lacunes surtout à l'oral.

Q43 : les ours intensifs servent comme un espace ou l'on peut s'exprimer en langue étrangère dont on a des lacune.

Q45 : ils donnent la formation générale sur la langue étrangère et ils permettent à les étudiants de parler, réfléchir, communiquer, et d'écrire.

Q 47 : structurer une base linguistique

etre comprendre les paroles orales et écrites.

Q 48 : mieux apprendre la culture française, s'exprimer facilement.

Q 51 : permet on de parler, de maitriser la langue, de reconnaitre notre problème.

Q 53 : c'est le pratique oral.

Q 56 : c'est de mieux apprendre et surtout parler cette langue.

Q 61 : communication nous permettre de s'exprimer correctement.

Q 62 : apprendre et comprendre.

Q64 : grammaire, orthographe, la conjugaison

Q 69 : apprentissage des cours de la langue

les informations nécessaire pour étudier la langue (synonymes)

Ils on faire la dicté pour améliorer notre orthographe.

Q 70 : pour prendre bien la langue française écrit et orale

Pour perfectionner la langue française.

En s'inscrivant au CEIL, les apprenants ont apprécié sont tarif accessible, le fait qu'il se situe à l'université, ainsi les apprenants universitaires n'ont pas à se déplacé ailleurs, ainsi que l'expérience des enseignants :

Q17 : les cours CEIL sont moins cher qu'ailleurs c'est tout.

Q 26 : on payent moin chaire par rapport autres institus (école privée...) + le niveau des profs est plus élevé ici au (CEIL) : ya l'expérience des enseignants qui joue...

Q55 : pour moi parce qu'il est ici à la FAC je me sens étudiante une autre fois.

Nos informateurs éprouvent aussi de la liberté à suivre ces cours et une certaine confiance en soi, une motivation, qui leur donnent un certain plaisir d'apprendre sans être jugé ni forcé :

Q8 : l'étudiant qui fat tout et l'enseignant lui corrige et donne des plus.

Q9 : est de faire des fautes sans d'être hésité ou d'être peur on est la pour apprendre.

Q 27 : le principal avantage du système des cours intensifs c'est qu'on a le sentiment d'être scolarisés de nouveau et qu'on es entrein de suivre des cours de la langue française d'une façon ordonnée.

Q 29 : la liberté du parole avec le prof surtout dans l'expression orale, laisser le craindre le travaille en groupe est la point la plus découverte.

Q 57 : le principal avantage du système des cours intensifs ; c'est être libre, je sui pas obliger de faire c'est cours car je vient avec mon propre volonter.

Q59 : la façon de présenter les cours, on est libre, on est pratiquement à l'aise, chaque fois on apprend beaucoup de choses sans être obligés d'achener un programme chargé qui nous guide.

4-2-6 Les insuffisances du système des cours intensifs

Pour cette question il s'agissait d'exprimer les insuffisances éprouvées dans le système des cours intensifs du CEIL. Pour les apprenants il s'agit de :

- Insuffisances concernant le volume horaire.
- Insuffisances concernant l'absence d'un test de niveau et la surcharge des groupes
- Insuffisances concernant le manque de matériel et de laboratoires
- Insuffisances concernant le programme suivi.

-Insuffisances concernant le volume horaire :

Le centre CEIL propose 3 séances par semaine et les apprenants, considèrent le volume de 4h 30 insuffisant. Pour mieux apprendre ils suggèrent d'avoir plus de trois séances par semaine :

Q8 : l'emploi du temps pas beaucoup des heurs.

Q 12 : moi je pense que l'insuffisance est auprès le temps et l'espace alors que je subgeres qu'ils nous rajoute encore des séances et qu'on se fixe sur des salles déterminées.

Q13 : le temps.

Q 17 : augmenter les heures consacrées à ces cours, car 04h et 30min est insuffisante (pourquoi pas jusqu'à 07h et 30min)

Q 21 : plus d'heures

Q33 : l'insuffisance se situe peut être au niveau du nombre des séances par semaine...

Q57 : l'heure est insuffisant des fois le groupe est très nombre.

Q56 : avoir plusieurs d'heurs de plus ou peut être (2h) au lieu de (1h30)

Q68 : l'emploi du temps, je vois que 3 fois dans chaque semaine est pas suffisant.

-Insuffisances concernant l'absence d'un test de niveau et la surcharge des groupes

On a déjà vu cette insuffisance signalée par les enseignants du CEIL. Elle est confirmée par les apprenants qui trouvent regrettable l'absence d'un test du niveau pour orienter les apprenants vers le niveau qui leur convient.

Ils ne sont pas satisfaits d'être avec d'autres apprenants dont le niveau est inférieur au leur car pour eux, l'enseignant perd du temps à expliquer des notions qu'ils connaissent déjà, ils ont peu d'heures d'apprentissage et préfèrent profiter au maximum de l'enseignant et de ses cours. Ils conseillent donc une harmonisation des niveaux par le biais d'un test de niveau afin d'avoir des groupes homogènes.

Q11 : les inconvénients c'est l'absence d'un test préalable.

Q17 : l'obligation de passer un test pour choisir le niveau.

Q18 : un test d'évaluation.

Q32 :les étudiants oblige le prof chaque fois de baissé le niveau.

Q 46 : l'insuffisance de l'harmonisation entre les niveaux,

Q47 : la charge et la pression des élèves etudiars.

Q 55 : je m'attender une méthode mieux que ça, mieux que les polycopes.

Q59 : il vaut mieux faire une évaluation aux étudiants du CEIL au début de l'année pour les orienter au niveau qui leurs convient.

Q 60 : faire un test d'évaluation avant de choisir le niveau.

-Insuffisances concernant le manque de matériel et de laboratoires

En s'inscrivant au CEIL les apprenants croyaient que leur apprentissage se ferait par des moyens audio-visuels ou dans des laboratoires des langues qui leur faciliteraient l'apprentissage. Ils ont été déçus par ce manque de moyens pédagogiques, en se retrouvant en face du tableau.

Q 10 : pas des cours par vidéos.

Q15 : il manque l'outil informatique surtout les illustrations parfois sont nécessaire aussi même le facteur audiovisuel est primordiale.

Q16 :le manque de support audio et vidéo internet pour facilité les cours.

Q 17 : utiliser plus de support comme (CD audio, DVD vidéo.

- *Faire exploiter les laboratoires et les moderniser, si comme on etiez dans une boite de communication.*

Q18 : les nouveaux outils pour étudier une langue.

Q 25 : nous avons pas des documents qui nous permettrons d'améliorer notre niveau et enrichir notre culture.

Q35 : ça manque beaucoup de choses : le manuel- la phonétique, « les moyens didactiques, la méthode de travail... ».

Q 39 : le manque d'outil, comme les ordinateurs pour bien pratiquer la langue et la métriser (la prononciation).

Q 47 : l'audio vesuelle.

-Insuffisances concernant le programme suivi

Le CEIL ne met pas à la disposition des apprenants un programme destiné pour chacun des quatre niveaux existant. Ceux-ci ne sont pas informés, c'est à l'enseignant de choisir selon le niveau, et non selon les besoins, la méthode et son manuel. Ce

déséquilibre amène les apprenants à manifester un manque vis-à-vis du programme car ils veulent apprendre selon leurs lacunes et leurs besoins au niveau de la langue française et non selon ce que l'enseignant propose:

Q61 : l'expression écrite, on n'a pas la chance d'écrire des paragraphes.

Q64 : la dictée

Q66 : il ya une insuffisance au niveau du vocabulaire et les enseignants doivent concentrer sur ça.

Q69 : ils ont pas enseignés nous à l'expression écrite et l'écriture des paragraphe dont il est nos buts principaux.

En lisant les propositions rédigées par les apprenants, on constate bien leurs lacunes linguistiques. Ils veulent apprendre à écrire des paragraphes en langue française, chose qu'ils n'ont malheureusement pas trouvée en s'inscrivant au CEIL.

Conclusion du chapitre 5

Par le biais de ce test nous pouvons répondre aux hypothèses que nous étions fixées au départ, en les confirmant ou les infirmant. Il nous a permis de décrire et analyser les aspects qui touchent notre recherche : l'évaluation de la production écrite pour les enseignants du CEIL, et les besoins langagiers des apprenants.

Les deux questionnaires nous ont été bénéfiques dans la mesure où ils nous ont permis de nous centrer sur les points positifs et les insuffisances de cet enseignement ainsi que sur sa rentabilité pour les apprenants.

Rappelons au passage que les hypothèses émises au début de notre enquête ont été vérifiées sur le terrain d'étude, nous avons donc pu atteindre notre objectif.

Pour la première étude qui concerne le questionnaire des enseignants, les résultats du test illustrent clairement la conception de l'évaluation chez les enseignants, qui est considérée comme une opération de comparaison entre un référé et un référant, qui a pour objet des connaissances ou des savoirs, au moyen de testings et de tâches simples et complexes. L'évaluation est continue pour la plupart des enseignants.

Concernant l'évaluation de la production écrite par les enseignants, nous avons pu obtenir des réponses qui illustrent parfaitement la démarche pédagogique qui inclut la production écrite comme un aspect favorisé dans l'apprentissage de la langue française. Les réponses prouvent que tous les enseignants adoptent une évaluation de la production écrite, seul le temps accordé à cette démarche change d'un enseignant à un autre. Cela peut s'expliquer par les besoins et le niveau des apprenants, sans oublier un facteur très important qui n'est autre que la durée de la séance entière, une heure et demie (1h30mn).

Le temps accordé à la production écrite n'est pas clairement défini, ce qui donne à l'enseignant la liberté de lui accorder le volume horaire qu'il juge nécessaire, ce qui prouve l'absence d'une démarche unifiée pour l'enseignement de l'écrit.

Pour ce qui est du type de production écrite, l'enquête montre que les enseignants ne négocient pas les tâches d'écriture mais imposent en quelque sorte cette pratique aux

apprenants. Ils ne s'impliquent pas pour choisir un type d'écrit à même de combler les lacunes observées. Ce point est l'un des aspects de motivation ou de démotivation des apprenants.

Concernant la longueur de la production écrite, les résultats montrent que les enseignants sont partagés, ils procèdent de différentes façons en fonction, notamment, du type de texte à produire. Ceci est, à notre sens, positif car la différenciation au niveau des pratiques permet à chaque apprenant, selon le type d'écrit, de trouver la longueur adoptée qui convient à ses capacités.

Les différents supports pédagogiques qui aident à l'amélioration de la production écrite, concernant un autre aspect de la démarche que nous avons jugée intéressant à cerner. Nous avons voulu savoir pour quel support les enseignants optaient afin de mieux faire acquérir l'activité de production écrite. Étant donné le public hétérogène, l'enseignant se doit de choisir un support qui répond aux besoins et aux exigences de son public. Le résultat est que bon nombre d'entre eux préfèrent travailler sur le manuel, ce qui montre le rôle et la sécurité qu'offre ce support pédagogique. Il faut tout de même ne pas oublier, et surtout prendre en considération, les différents besoins de ses apprenants, chose qui, à notre avis, ne se trouvera pas forcément dans le manuel.

Pour la période d'évaluation de la production écrite, les résultats du test nous dévoilent que les enseignants préfèrent la pratiquer pendant et après le cours, ce qui donne lieu donc à une évaluation formative et une évaluation sommative. Les erreurs et les insuffisances des apprenants sont signalées et font l'objet d'exploitation formative et pédagogique. Cette démarche permet de faire de temps en temps un compte-rendu de rédaction, et aussi, donnent l'occasion aux étudiants de s'auto-évaluer et de faire une réécriture.

Les critères pour évaluer la production écrite est un autre aspect très important. La majorité des enseignants choisissent le critère sémantique, outil qui a un rôle fondamental pour juger le plus objectivement possible le travail de l'apprenant, et qui aide ainsi l'enseignant dans sa démarche évaluative.

Dans la deuxième étude qui concerne le questionnaire des apprenants du CEIL, les résultats nous dévoilent nettement leur profil, en majorité féminisé, et dont l'âge varie entre 20 et 25 ans, généralement universitaires de différentes (spécialités littéraires) qui sont étudiées exclusivement en langue étrangère. Mais, ce qui nous a interpellée, c'est le nombre d'universitaire dont la spécialité est la langue française, ce qui prouve que ces étudiants éprouvent un besoin particulier de se perfectionner en langue française.

Le profil des apprenants se dessine clairement avec un but unique, pour suivre des cours intensifs : s'améliorer en langue française, surtout, pour ceux qui suivent déjà des études en langue française, et pour avoir une culture générale. N'oublions pas que nous vivons dans un pays où la langue française est présente sous toutes ses formes, on ne peut l'ignorer.

À propos du choix du niveau avant de s'inscrire au CEIL, les résultats nous indiquent que la plupart des apprenants ne tiennent pas compte de ce dispositif, ils choisissent au hasard, selon une simple auto-évaluation. Ce dysfonctionnement a déjà été discuté avec le questionnaire précédant, où les enseignants du CEIL revendiquent un test de niveau avant l'affectation à tel ou tel niveau.

Concernant le matériel utilisé, l'enquête montre que les enseignants utilisent leur propre matériel, à titre d'exemple « l'ordinateur », qui n'est d'ailleurs pas utilisé par tous. Ce manque de matériel fait que l'enseignant se base essentiellement sur les livres et les photocopiés tirés du manuel, ce qui prouve une autre fois, un dysfonctionnement et un manque énorme de supports pédagogiques visant la rentabilité et la qualité de l'apprentissage.

Au sujet de l'aspect principalement traité dans le CEIL, les réponses prouvent que les enseignants accordent presque le même intérêt à la compréhension et l'expression de l'écrit qu'à la compréhension et l'expression de l'oral. Cela n'exclut pas un petit privilège accordé à l'expression et la compréhension de l'oral dans les pratiques adoptées en classe.

Les attentes d'une formation dans le Centre d'Enseignement Intensif des Langues, sont partagées, d'une part par la satisfaction des apprenants qui ressentent plus ou moins quelques progrès, d'autre part, par l'efficacité ressentie par bon nombre d'entre eux. Cela, à notre avis, témoigne d'un objectif atteint en poursuivant les cours intensifs au sein du CEIL.

Néanmoins, cette satisfaction n'est pas partagée par la totalité de nos enquêtés. Certes, le CEIL leur donne la possibilité d'apprendre, d'assimiler la langue française sous toutes ses formes en peu de temps au moyen d'une panoplie de méthodes d'enseignement selon leur âge, leur fonction et leurs besoins, mais, le CEIL a d'autres insuffisances que beaucoup d'apprenants ont éprouvées, concernant le volume horaire, l'absence d'un test de niveau la surcharge des groupes, le manque de matériel et de laboratoires. De plus, ils veulent apprendre la langue française selon leurs besoins et leurs lacunes et non selon un manuel dont les activités les ennuiet, et qui les démotivent, ce qui va se traduire par un abandon de cette formation.

L'enquête par questionnaire écrit nous a permis de mettre en relief les pratiques évaluatives adoptées par les enseignants du CEIL, de dresser le profil de son public, et de détecter les besoins et carences réels de ses apprenants.

Le Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL » de l'université Constantine 1, recèle certains avantages et certains dysfonctionnements, bien qu'il offre plusieurs méthodes d'enseignements à son public spécifique : les enseignants ne prennent pas en considération les besoins réels des apprenants, ce qui leur apporte ne leur fait pas améliorer leur niveau comme ils l'auraient espéré en s'inscrivant au CEIL.

L'évaluation de la production écrite est un processus incontournable dans l'enseignement, or les enseignants du CEIL n'accordent pas un large choix de situations de communication qui incitent les apprenants à exprimer leurs motivations et leurs intérêts, mais leur imposent des tâches d'écriture.

Nous remarquons que beaucoup d'enseignants, lors des pratiques évaluatives, ne corrigent qu'un nombre limité de copies, font une correction orale, touchant les erreurs liées aux aspects sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques.

Nous arrivons à notre dernier axe qui porte sur l'analyse et l'évaluation de la production écrite des apprenants du CEIL.

Chapitre 6

Analyse des productions écrites

Introduction

Nous arrivons au sixième et dernier chapitre de notre recherche, qui consiste à analyser les écrits d'apprenants du 1^{er} et 2^{ème} semestre, issus des différentes épreuves et exercices, travaux dirigés, ce qui nous permettra de comparer les objectifs visés, avec ceux des épreuves d'évaluation.

Notre analyse de la production écrite nous permettra aussi d'apprécier la maîtrise ou non de la compétence à comprendre et à rédiger un écrit selon la situation de communication. Afin d'étayer notre analyse nous avons dressé les objectifs suivants:

- Vérifier les pré-requis des apprenants et identifier leurs besoins réels.
- Repérer la compétence des apprenants à reconnaître les articulateurs.
- Identifier les insuffisances et difficultés linguistiques et discursives des apprenants afin d'y apporter des solutions pédagogiques.
- Repérer la compétence ou non de l'apprenant à construire un plan pour sa production écrite.
- Mettre en lumière la démarche adoptée par l'enseignant dans l'enseignement de l'écrit.

1- Présentation du test et nature du corpus

Notre recherche consiste à analyser la production écrite des apprenants du CEIL des niveaux 3 et 4, analyse qui portera sur deux types d'écrit à savoir le texte ***argumentatif*** et le texte ***descriptif***. Le déroulement des tests a eu lieu durant l'année universitaire 2014/2015 et, à travers la réalisation des différentes évaluations tant diagnostique que formative ou sommative.

Les consignes étaient claires et bien détaillées pour toutes les épreuves qui ont été reproduites lisiblement et remises individuellement aux apprenants en question.

Pour la passation, nous avons recommandé aux enseignants d'adopter la démarche habituelle d'un contrôle écrit, les apprenants n'étaient pas informés de la destination

réelle de leurs écrits rédigés sur des photocopies et distribués par l'enseignant à tous les apprenants, pour une durée d'une heure et demie temps trop court à notre avis et généralement accordé pour une production écrite, surtout lorsqu'il s'agit d'un contrôle, comprenant trois exercices suivis d'une production écrite.

2- Présentation de la population et des sujets d'écriture

Notre population concerne les apprenants du CEIL niveaux 3 et 4 de l'université Constantine 1. La recherche est menée sur un échantillon de 110 apprenants dont :

- Quarante vingt (80) de niveau 3, répartis en deux groupes.
- Trente (30) de niveau 4.

Il est utile de préciser que, faute de temps, nous n'avons pas travaillé sur un nombre d'apprenants plus important parce que l'analyse aurait été plus complexe, plus vaste, ce qui aurait retardé la finalisation de notre recherche.

Nous avons donc confectionné deux sujets d'écriture, pour chaque niveau.

- Pour le niveau trois, nous avons opté pour ***la description***, car les apprenants avaient déjà travaillé ce type de texte dans la première unité « souvenirs ».

Voici la consigne d'écriture qui leur était destinée:

« Racontez par écrit, un souvenir de vacances ou de voyage. Décrivez précisément les lieux ou vous vous trouviez et les personnes qui étaient avec vous. » (Ne pas dépasser 180 mots).

- Pour le niveau quatre, nous avons choisi de travailler sur ***le texte argumentatif***, du fait que les apprenants connaissaient déjà ce type d'écrit, ils l'avaient étudié pendant leur cursus institutionnel. Dans le texte argumentatif l'apprenant donnera son opinion personnelle en agençant les arguments nécessaires afin de débattre d'un sujet qui a un rapport direct avec la vie sociale, il lui donne l'occasion de s'impliquer et de faire ressortir son savoir, en le motivant dans sa production écrite. C'est l'un des textes qui poussent l'apprenant à développer

son point de vue ou sa prise de position avec l'envie de justifier ou de se justifier par divers procédés.

Voici la consigne d'écriture donnée aux apprenants du niveau 4 :

« Vous faites partie d'une association appelée « Instruction pour tous » par le biais de laquelle vous voulez montrer au monde entier que l'instruction est importante dans la vie.

Rédiger un texte argumentatif d'une quinzaine de lignes dans lequel vous faites ressortir les arguments de votre thèse ».

Pour ce deuxième sujet, on essayera d'évaluer les écrits des apprenants à partir de la compréhension du sujet, la pertinence des idées, le respect du plan : introduction-thèse, anti-thèse- conclusion, et sur la cohérence textuelle de l'emploi des phrases correctes.

3- Objectifs et consignes pour l'élaboration de la production écrite

Nous avons deux types de productions écrites à réaliser; pour le niveau 3, les apprenants avaient à écrire un texte descriptif dans lequel ils devaient faire une description de leurs souvenirs de vacances, ainsi que des lieux et des personnes qu'ils avaient rencontrés.

Les objectifs de cette production écrite sont :

- Vérifier les compétences de compréhension et de rédaction d'un texte descriptif.
- Renforcer chez l'apprenant les structures syntaxiques correctement acquises, afin de vérifier leurs capacités à rédiger un texte descriptif.
- Vérifier la capacité des apprenants à distinguer entre la narration et la description.
- Savoir si les apprenants avaient assimilé les différentes parties du texte descriptif.

Pour les apprenants du niveau 4, les objectifs de la production écrite sont les suivants :

- Elaborer un plan pour un texte argumentatif.
- Vérifier les compétences/capacités de compréhension pour rédiger un texte argumentatif du type « défendre une thèse », et relever les moyens linguistiques en relation avec chaque partie du plan de texte.
- Développer chez l'apprenant la stratégie de défendre une seule thèse, en s'appuyant sur trois à quatre arguments fondés sur l'expérience ou, sur la logique.
- Voir si les apprenants parviennent à classer les arguments, et vérifier leur capacité à comprendre et analyser un texte argumentatif.
- Avoir la compétence à reconnaître les stratégies argumentatives.

L'objectif visé pour les deux textes, était de vérifier la capacité des apprenants des deux niveaux, à comprendre un texte descriptif et argumentatif.

Dans cette démarche l'enseignant essaye de transmettre que l'apprentissage doit se faire par le biais de la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information, afin d'avoir à sa disposition des brides de discours qui permettront d'exprimer ses intentions selon la situation de communication.

Donc, le but de la production écrite est d'amener l'apprenant à donner son point de vue de manière personnelle et cohérente.

4- Grille d'analyse

Dans le domaine de l'évaluation, plusieurs travaux ont porté sur l'analyse de productions d'apprenants. Pour notre étude, nous avons confectionné des outils qui nous aideront à étayer notre démarche analytique.

Ces outils prennent en considération plusieurs aspects, tels que *les aspects pragmatique, morphosyntaxique, sémantique*, ainsi que *les aspects matériels*, tout en tenant compte des plans micro et macrostructurels des productions.

Nous avons choisi nombre d'auteurs qui ont travaillé sur les travaux, comme G.Turco et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ille-et- Vilaine (88), le groupe EVA (91), Marquillo (93), Halté (89), Woodley (93).

Parmi ces auteurs, nous avons choisi d'appliquer une grille qui nous semblait convenir à notre analyse, et qui nous offre clarté et précision dans ses critères : la grille d'analyse du groupe EVA (1991, p. 57).

Touchant plusieurs aspects, cette grille englobe les points de vue essentiels pour évaluer un écrit, elle nous sera bénéfique dans la mesure où nous connaissons lors de notre analyse le niveau d'écrit réel des apprenants.

L'application de cette grille d'analyse est facile à lire et à appliquer. Elle comporte trois points de vue répartis en trois unités. Notre grille a la forme d'un tableau à double entrée différenciant :

a- Trois niveaux de fonctionnement :

- Le niveau *textuel*.
- Le niveau *des relations entre les phrases*.
- Le niveau de *la phrase*.

b- Trois plans d'analyses :

- **Le plan pragmatique** : concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit? qui parle? pour quoi faire?
- **Le plan sémantique** : concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la construction du sens.
- **Le plan morphosyntaxique** : concerne la relation entre les signes entre eux. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases. Il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux.

Tableau :

QUESTIONS POUR EVALUER LES ECRITS

<i>Unités</i>	<i>Texte dans son ensemble</i>	<i>Relations entre phrases</i>	<i>Phrases</i>
<i>Point de vue</i>			
<i>Pragmatique</i>	<p>-L'auteur tient-il compte de la situation : qui parle ? A qui ? Pour quoi faire ?</p> <p>-A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche, notice conte, texte explicatif, texte argumentatif)</p> <p>-l'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>-La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite...)</p> <p>-La cohérence thématique est elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans l'enchaînement...)</p>	<p>-La construction des phrases est-elle variée ? est-elle adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations, mises en tête de phrase)</p> <p>-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours)</p>
<i>Sémantique</i>	<p>- L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>-Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, argumentatif descriptif)</p> <p>-Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>-La cohésion sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction entre phrases, Substituts nominaux...)</p> <p>-L'articulation entre phrases : relation de conséquence, de concession, d'opposition, de but, etc.</p>	<p>-Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécision ou de confusion sur les mots)</p> <p>-Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence)</p>
<i>Morphosyntaxique -</i>	<p>-Le mode d'organisation correspond-il aux types de textes choisis ?</p> <p>-Le système des temps est-il pertinent</p> <p>-Les valeurs des temps verbaux sont-elles pertinentes ?</p>	<p>-La cohérence/cohésion syntaxique est-elle assurée ? (articles définis, pronoms de reprise...)</p> <p>-La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>-La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>-La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>-La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>-L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
<i>Aspects matériels</i>	<p>-Le support est-il bien choisi?</p> <p>La typographie</p> <p>-L'organisation de la</p>	<p>-La segmentation des unités du discours est-elle pertinente ? (organisation en</p>	<p>-La ponctuation de la phrase est elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>-Les majuscules sont elles</p>

	<p>page est elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p>	<p>paragraphes, sous-titres) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? : point, point virgule, tirets, alinéas, guillemets.</p>	<p>utilisées conformément à l'usage ? (début de phrases, noms propres)</p>
--	---	--	--

Tableau EVA, Evaluer les écrits : Pourquoi ?comment ? INRP, EVA, janvier 1991.

5- Présentation et discussion des résultats

Notre analyse comportera plusieurs points de vue qui vont nous permettre d'évaluer la production écrite des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL », niveau trois (03), avec le texte descriptif, et niveau quatre (04) avec le texte argumentatif.

Pour ce faire, notre analyse est basée dans un premier lieu sur l'unité textuelle qui comportera trois points de vue.

5-1 Le texte

5-1-1 Aspect pragmatique

Les écrits que nous avons analysés n'ont pas de destinataire particulier autre que l'enseignant dont la tâche consistera à évaluer, apprécier, et noter l'apprenant qui n'avait qu'à répondre aux questions posées.

Les apprenants des deux niveaux ont relativement réussi à rédiger des documents à l'image des supports déjà étudiés dans les unités en question.

5-1-2 Aspect sémantique

5-1-2-1 Pertinence et cohérence de l'information

Pour le texte descriptif, les apprenants n'auront qu'à raconter un des souvenirs de leurs vacances ou de voyage, en décrivant les lieux ainsi que les personnes qui étaient avec eux.

Dans cette démarche les consignes sont claires, se rappeler des lieux et des personnes, en essayant de rassembler les informations nécessaires afin d'établir un texte descriptif cohérent dans son ensemble, et nous faire vivre leur expérience.

En principe, les apprenants élaborent d'abord un plan pour leur description, afin que la lecture du texte produit nous ouvre les portes sur leurs vacances et nous offre un

voyage guidé qui nous permettra de découvrir et connaître mieux l'endroit, ainsi que les personnes qui les accompagnent, tout cela selon, bien sûr, un ordre de description.

En analysant les productions, nous avons pu remarquer que les apprenants, malheureusement n'arrivent pas toujours à s'améliorer ou à maîtriser une production écrite de manière pertinente et cohérente avec l'information. Rappelons au passage que les apprenants ont déjà travaillé le même sujet avec les mêmes consignes, mais ils n'arrivent toujours pas à donner une forme organisée à leurs informations. Ce constat se traduit par l'absence de plan rédactionnel.

Pour décrire un endroit ou une ville, par exemple, ils passent d'un élément à un autre sans qu'il y ait un ordre, sans même employer des moyens de localisations, avec des phrases inachevées:

(Les énoncés sont repris tels qu'ils sont formulés par leurs auteurs. Pour le niveau 3, les copies ont été codifiées par des sigles C1, C2, C3,... placé avant chaque séquence qui renvoie à la copie en question. Pour le niveau 4, les sigles C1, C2 ...sont placés après la séquence.)

C3 « (...) Dans cette ville je vois des beaux vue et les corniche vraiment est une ville charmante, cotière. ses paysages très beaux elle est dynamique... »

C 10 « l'année passée j'étais voyagé avec ma famille aux wilaya d'oran, c'est une ville manifique de l'ouest de l'Algérie. parce que il y'a beaucoup des places touritiques comme la place darme au centre ville et il y'a aussi beaucoup des musé... »

C47 « (...) j'éte heureuse de visitè cette ville qui se situe a l'ouest de mon pays. Oran une ville très animé j'ai emai sur tout les lieux que j'ai visitai ...)

C 52 « (...) c'est une manifique ville avec ces plages et réchesse et formidable nature et climat et nous passion une belle vacance a cette ville merveieuse. »

Pour la production des apprenants du niveau 4, la consigne était de rédiger un texte argumentatif dans lequel les apprenants ressortiraient les arguments de leur thèse. Donc, il était question d'un texte où il y aurait à défendre des arguments d'une seule et unique thèse. La tâche des apprenants était de convaincre le lecteur et l'amener à

partager leur point de vue, en s'appuyant sur des arguments classés du plus faible au plus fort.

Les informations données par nos apprenants semblent obéir à cette forme d'organisation, les arguments sont présentés avec pertinence et cohérence, la majorité d'entre eux ont avancé plus de trois arguments, ce qui témoigne de la compréhension et de la maîtrise du texte argumentatif.

Voici un tableau qui montre le pourcentage des apprenants ayant employé plus de trois arguments.

Nombre d'arguments avancés	Nombre d'apprenants	Taux%
- Un argument	- 00	- 00%
- Deux arguments	- 03	- 10%
- Trois arguments	- 10	- 33,33%
- Quatre arguments	- 06	- 20%
- Cinq arguments	- 09	- 30%
- Six arguments	- 05	- 16,66%
- Sans conclusion	- 04	- 13,33%
- Sans introduction	- 02	- 6,66%
Total	30	100%

Tableau 60 : les arguments employés par les apprenants

5-1-2-2 Le choix du type de texte

Nous avons pu voir dans le quatrième chapitre qui aborde l'analyse du manuel « Connexions 3 » méthode de français, qu'il offre aux apprenants plusieurs types de textes : descriptif, narratif, argumentatif, ainsi que des écrits adaptés aux situations de communication, à titre d'exemple, dans la rubrique (*inter*) *agir à propos d'activités ou d'actions*, les apprenants vont découvrir, entre autres, comment suggérer ou conseiller et reprocher quelque chose à quelqu'un. Dans la rubrique (*inter*) *agir à propos d'émotions, de sentiments*, ils sont invités à exprimer leur colère, leur peur et leur

inquiétude, la joie et la tristesse. Ces activités de production écrite vont développer la compétence à produire des écrits polytypologiques.

La particularité du texte descriptif est qu'il aborde un seul thème, c'est à l'apprenant de le décrire (personne, lieu, objet...) sans donner son sentiment envers ce sujet ni son opinion. Cette particularité est travaillée en classe lors des activités de communication et de savoir-faire, où l'enseignant explique comment écrire un texte descriptif à travers l'exploitation de textes supports. Il initie donc, à ce type d'écrit.

Ce que nous avons remarqué cependant, c'est que les apprenants n'arrivent toujours pas à produire un écrit digne de ce qui a été déjà étudié auparavant, ce constat a été fait lors de l'analyse que nous avons effectuée, et qui nous a permis de constater que bon nombre d'apprenants, pour ne pas dire la totalité, n'ont pas réussi à faire une description complète de structure identique à celle des documents étudiés.

Dans plupart des écrits analysés, les apprenants ont réussi à choisir le type de texte approprié : 60% ont commencé leur description des vacances par une courte séquence narrative du type :

C4 « L'été passé, je suis allé avec ma famille à la wilaya de jijel... »

C 77 « la vacance passé, j'ai voyag avec une sœur pour aller en côte d'Ivoire, ... »

C 70 « L'été dernier, j'ai fait un voyage avec ma famille.... »

L'année passée	L'été dernier/ passé
42,30%	57,69%

Autres apprenants préfèrent commencer par raconter comment ils ont préparé leurs vacances, ou bien par une courte introduction :

C 67 « Les vacances c'est des oppèrtinuté de reposé, est de changé la routine de toute l'année.... »

Certains entrent dans le vif sujet et introduisent leur description en parlant directement de l'endroit :

C 68 « Béjaia, c'est une ville de cabile et touristique et très animé.... »

Voici un tableau qui récapitule les différentes formes discussives par lesquelles les apprenants ont commencé leurs écrits :

<i>Formes</i>	<i>Total</i>	<i>Pourcentage</i>
Courte séquence narrative	27	33.75%
Sans introduction « dans le vif sujet »	08	10%
Introduction sous forme de conte	07	8,75%
Introduction, développement, conclusion	08	10%
Hors sujet	25	31,25%
Rappel avec chiffre	05	6,25%
Total	80	100%

Tableau 61 : Les formes discursives employées par les apprenants

Pour la clôture finale, les apprenants choisissent d'écrire une courte phrase dans laquelle ils expriment leur joie et le bonheur des vacances:

C36 « ... ce voyage a été très magnifique et très reposant. »

C6 «... c'est magnifique cette voyage. »

C58 «... nous étions bien heureux celui qui visitera cet endroit majestueux reviendra sans regret c'était magnifique et chaque instant était vraiment magnifique. »

C5 « ...ce voyage rester mon meilleur souvenir de paris, j'ai adorer le pays et les paysages et la forme de construction. »

C 64 «la willaya de jijel c'est la plus belle place en algérie où en peux passé nos vacances d'été. »

Pour apprenants du niveau 4, le choix du texte approprié a été plus simple dans la mesure où le texte argumentatif était maîtrisé, il y avait un enchaînement dans la construction, on n'a pas relevé de ruptures dans les idées. Néanmoins, la longueur de leurs écrits est assez variable, faute de temps ou pour manque d'arguments à développer. Ce point sera discuté et éclairci dans l'aspect morphosyntaxique.

5-1-2-3 Le vocabulaire dans son ensemble

Notre public est composé d'étudiants universitaires et des extra-universitaires, on est donc, en face d'un public varié possédant un vocabulaire riche selon la spécialité étudiée et selon le travail exercé. Mais cette constatation demeure seulement théorique, car à partir de leurs écrits, nous avons remarqué un manque et une insuffisance considérables au niveau du vocabulaire employé.

Leur production écrite consistait à raconter un souvenir de vacances, ce qui s'avère une tâche facile, en employant un vocabulaire adéquat à cette activité. Les apprenants peuvent parvenir avec un peu d'imagination à la réaliser sans difficulté. En revanche, ils ont réemployé les mots ayant déjà servi à rédiger la consigne, pour le niveau 3 les apprenants ont repris ; souvenirs, vacances, voyage. Or ils auraient pu chercher plus, comme : se rappeler, excursion, balade, estival,...

La même remarque est faite pour les verbes de mouvement ou de perception : ils n'ont pas cherché grand-chose vu que leur vocabulaire était pauvre. La liste des verbes était de même, les seuls qui ont été utilisés sont : aller, visiter, passer, situer, arriver, partir, se souvenir.

Voir annexe.

Dans un même texte, le verbe « *se trouver* » est employé trois fois :

C64 « l'été dèrnièr.j'ai passé mes vaconces avec ma famille a la willaya de jijel, c'est une ville coutière très belle, et il se trouve la bas des très belles plages, et où port il se trouve toujours des traps gros bateaux, qui arrive et qui part tout le temps.et se trouve aussi des très grandes forêts..... »

Afin de décrire les endroits et les localiser, les apprenants préfèrent utiliser des expressions tels que « il y a » ou « il y avait », ces expressions jouent le rôle des verbes, et cela par manque de recherche et de vocabulaire appropriée :

C70 « (...) j'ai passé tous mes bon moment, il y a des que bon souvenir, la maison au bord de la mère, ou dans chaque coin d'elle il y a une mémoire, les soirées entre cousine et ma sœur sur la terrasse plein rire, plein de Bétise, pour moi il n'ya pas mieux que Béjaia. »

C10 « (...) c'est une ville manifique de l'ouest de l'Algérie, par ce que il y a beaucoup des places touristiques comme la place darme ou centre ville et il y a aussi beaucoup des musé, »

C64 « (...) à la ville il y a des restarants qui ser des supers bons plsts spécialement les plats des poissons, et il y a aussi des magasins de vetements..... »

Ailleurs, l'expression « il y avait », apparaît cinq fois dans la même copie :

C61« (...) la forêt verte et dans cet forêt il y avait les seinges... (...) ce village était très beaux, il y avait des petits enfants vendaient la guallet, il y avait un ruisso traversait ce village, là où il y avait des femmes qui lavaient le leinge.....nous somme visité maisons colonials là où il y avait la terre était fabriqué au pierre bleu..... »

Concernant le sujet du niveau 4, les apprenants avaient la possibilité de chercher des termes qui collaient à leur support. On n'a pas trouvé les mêmes erreurs commises par le niveau 3, car leur sujet nécessitait une recherche sur l'instruction dans la vie de l'individu en particulier et dans sa vie sociale en général.

De la consigne d'écriture, les termes : association, instruction et la vie, ont été les plus réemployés, et afin d'apporter un enrichissement pour cette liste, les apprenants ont fait preuve de recherche approfondie pour donner une meilleure explication, grâce à un lexique bien approprié au thème en question.

Nous avons classé par rubriques les termes relevés dans les productions :

Vie sociale	Etudes	Valeurs morales	Lexique relationnel
Droit, devoir, travail, diminuer les conflits, mieux communiquer, Bon développement, meilleure progression, révolution, développe l'autonomie, développement du pays, développement économique et politique, évolution, violence, injustice, analphabétisme.	Ignorance, instruction, lumière, éducation, savoirs, culture, information, intelligence, lire, compétences, connaissances, améliorer l'enseignement, capacité, besoin d'instruction, se comprendre, intellectuel, la raison.	intelligence, responsabilité, liberté, respect, égalité, valeurs, confiance, habileté, valeur, vie harmonieuse, bonheur, clarté, améliorer l'esprit, dignité, indépendance.	Bénéfiques, primordiale, importante, prospère, confortable.

Tableau 62 : les termes employés par les apprenants

5-1-3 Aspect morphosyntaxique

Dans cet axe, deux points seront examinés ; le mode d'organisation du texte choisi, et la maîtrise des valeurs des temps verbaux et leur pertinence par rapport au type de texte étudié par les deux niveaux 3 et 4.

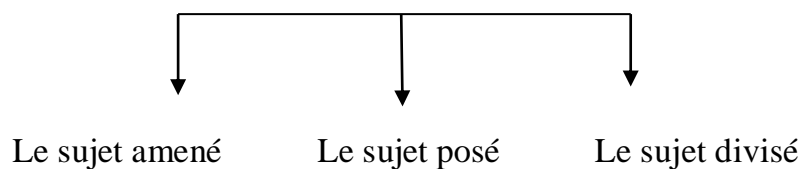
5-1-3-1 Le mode d'organisation

Pour bien structurer le contenu d'un **texte descriptif**, il faut non seulement bien définir les aspects et les sous-aspects, mais il faut aussi organiser l'ensemble du texte en respectant un plan bien précis qui permettra de mettre en valeur le sujet principal.

Comme nous le savons, le texte descriptif comprend trois parties qui s'enchaînent ; l'introduction, le développement et la conclusion. Chacune des parties remplit un rôle dans l'organisation du texte : l'introduction est la partie la plus courte qui attire le lecteur à lire le texte, le développement est sa plus grande partie, c'est le contenu du texte qui doit contenir toutes les informations, la conclusion est également courte mais sert toutefois à rappeler les éléments essentiels du texte (les aspects) afin que le lecteur fasse la synthèse de ce qu'il a lu.

Voici le schéma du texte descriptif :

Introduction



Développement



Conclusion

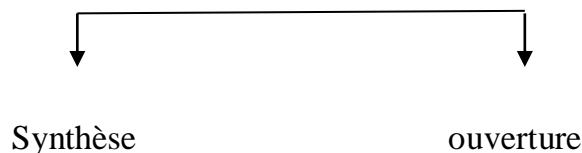


Figure 63 : Schéma du texte descriptif

Les productions analysées des apprenants du niveau 3 nous montrent qu'ils ne maîtrisent toujours pas l'organisation du texte descriptif. Certes, la plupart commencent par une introduction, mais qui est sous forme de réponse directe à la consigne donnée:

C 47 « Mon souvenir de vacances c'est quand j'ai pu aller a oran avec ma famille,... »

C 42 « *c'était pendant le mois de Rhamadane, le jour où j'ai sùs que je vais faire le voyage que je n'ai jamais révé de faire,.... »*

C 31 « *Je passe toujours mes vacances d'été à 'Setif', la willaya de mes parents,...* »

Ceux qui entament leurs écrits par une courte introduction, commencent par un sujet amené suivi d'un sujet posé puis un sujet divisé :

C19 « *Les vacances d'été sont toujours une occasion pour se détendre, changer d'air et s'amuser, j'aime beaucoup voyager avec ma famille et mes amies mais les vacances de l'année passé ont été exceptionnelle, après une longue et fatigante année d'étude j'attendais avec impatience le jour de notre départ à Nabeul cette ville que j'adore.... »*

C 71 « *Le voyage est une occasion de s'amuser, voir de nouvelles place, faire de connaissances...*

je me souviens biens de mon voyage à Jijel avec ma famille, où j'avais des moments inoubliable.... »

Le développement est assez riche en descriptions des endroits visités :

C4 « *L'été passé je suis allé avec ma famille à la wilaya de jijel pour passer les vacances. Nous avons visité pas mal d'endroits (les corniches, les grottes merveilleux...etc.) mais ce qui m'a extrêmement attiré mon séjour était le parc zoologique de la wilaya. En fait le parc comprend 45 espèces d'animaux, il est situé en plein foret et il est doté de plusieurs espaces vertes, un lac artificiel et une chute d'eau, il y avait même des jeux amusants pour les enfants... »*

Leurs conclusions sont timides à l'exception de quelques copies :

C 11 « *J'ai passé de bons vacances et j'ai garder beaucoup de souvenirs, et le grand plaisir et que j'étais avec ma belle famille »*

C 36 « *ce voyage a été très magnifique et très reposant »*

C 42 « *...mai on a passé des manifiques journée, 3 semaine que je n'oublierai jamais »*

C 67 « Ces jours vas resté à mon cœur, ma mémoire toutes ma vie »

C 79 « ...c'était magnifique vacance je ne oubliera jamais »

Chez les apprenants du niveau 4, le mode d'organisation est respecté et correspond au type de texte choisi : défendre une thèse. On a pu identifier les éléments du texte mis à part quelques copies où on a remarqué l'absence de la conclusion, ces copies n'ont d'ailleurs pas respecté le plan du schéma déjà étudié.

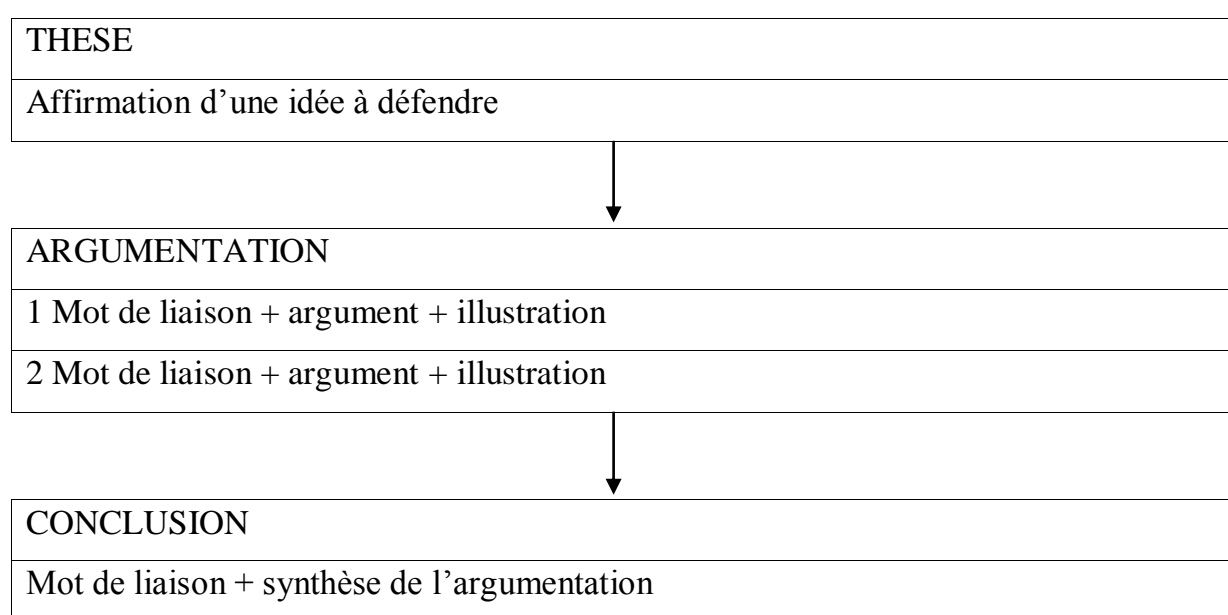


Figure 64 : Structure du texte argumentatif « Défendre une thèse »

- Textes sans introduction : 02
- Textes avec trois arguments : 10
- Textes avec quatre arguments : 06
- Textes avec cinq arguments : 09
- Textes avec six arguments : 05
- Textes sans conclusion : 04

5-1-3-2 Maîtrise des valeurs des temps verbaux

La maîtrise des valeurs des temps verbaux est assez importante dans une production écrite. Pour le texte descriptif, on a le choix entre l'imparfait et le passé composé. La description se fait au passé composé ; dans ce cas le scripteur présente une description des lieux et personnes qu'il a visités et rencontrés pendant ses vacances,

C 28 « L'année passé j'ai décidé avec ma sœur nous passent ce vacance a annaba... »

C 38 « L'été passé et après la fin de l'année universitaire ; j'ai proposé à ma famille de passer les vacances en turky ;(...). Lorsque on a arrivées au capital économique Istanbul ; j'ai vraiment chocké parce qu'elle contiennent... »

Le passé composé est le temps choisi par un nombre important d'apprenants, c'est un temps qui leurs permettaient de raconter en décrivant les lieux et endroits visités.

Une autre valeur de temps choisi pour raconter et décrire ses vacances est l'imparfait ; mais comme pour le passé composé, bon nombre d'apprenants ont choisi d'alterner l'imparfait et le passé composé dans leurs écrits, ce qui leurs permettaient de répartir les temps : temps de narration, temps de description.

Au total, nous avons noté que les apprenants ont choisi trois temps ; présent, passé, imparfait, et dans la majorité de leurs écrits on a pu relever une répartition des temps : 68,75% ont choisi pour l'une ou l'autre des deux répartitions suivantes :

- Répartition 1 - Le passé composé pour la narration
 - L'imparfait pour la description.

- Répartition 2 - Le présent simple pour la description
 - Mélange du passé composé et de l'imparfait pour la narration.

L'alternance des temps verbaux est peu maîtrisée pour certains, des exercices de grammaire sont donc à envisager afin de mieux cerner leurs lacunes.

Pour les apprenants du niveau 4, la tâche semblait plus facile, l'emploi des temps verbaux n'a pas posé de soucis du moment que le texte était argumentatif et monoséquentiel. Nous avons donc relevé l'emploi du présent de l'indicatif pour la vérité générale et spécifique au texte argumentatif.

Néanmoins, nous avons remarqué quelques alternances des temps, mais qui ne désavantagent pas l'homogénéité du texte en question ;

- Au niveau de la conclusion générale :

« Avec l'instruction l'humanité se développe et notre vie sera confortable, calme et meilleur parce que avec elle les tensions et conflits seront diminué et il y a une réduction de plusieurs problèmes ... » C 8

« Au nom de notre association je dis qu'on fera tous dans notre possible pour défendre sa cause et accomplir sa mission » C 4

- Au niveau de l'argumentation :

« Donc n'hésiter pas à apprendre dans la vie, puisque l'instruction va lui permettre à résoudre en quelque sorte votre problème de vie » C18

5-1-4 Aspect matériel

5-1-4-1 Le support

Pour le contrôle écrit, les apprenants du niveau 3 avaient comme support un sujet recto- verso sur lequel ils devaient répondre directement. Pour le niveau 4, les apprenants ont répondu sur une double feuille admise par leur enseignant.

5-1-4-2 La typographie

Le titre est totalement absent dans les productions écrites du niveau 3. La même remarque est faite pour le niveau 4, à l'exception de 2 copies (copies 20 et 2). Sur une autre copie du même niveau on a relevé la présence d'un soulignement (copie15). Il s'agit là d'une négligence de la part des apprenants, alors qu'ils savent bien l'importance du titre avant d'entamer un écrit.

5-1-4-3 L'organisation de la page

Les apprenants n'arrivent toujours pas à écrire et présenter leurs textes en paragraphes. L'enseignant a beau leur expliquer l'importance qu'il y a à écrire en paragraphes, le résultat demeure négatif. Pour le niveau 3, nous avons uniquement 08 copies sur 80, où le texte est présenté en paragraphes (deux à trois paragraphes). Malgré la longueur du texte les apprenants les ont présenté en un seul paragraphe, sans alinéas ni même un retour à la ligne.

Par contre, pour le niveau 4, les apprenants ont respecté la consigne d'écrit et ont organisé leurs écrits en paragraphes, à l'exception tout de même de quelques copies.

6-1 Les relations entre les phrases

6-1-1 Aspect pragmatique

6-1-1-2 La fonction de guidage

Dans un texte descriptif, l'emploi d'organiseurs textuels est assez important dans la mesure où ils vont souligner l'ordre et la progression des idées. Leur rôle est de marquer les transitions entre ces idées comme : les transitions de temps ou d'espace d'énumération, d'ordre ou de succession d'explication ou de justification d'opposition ou de concession de hiérarchisation ou de conclusion.

Dans les écrits du niveau 3, l'utilisation de ces organisateurs textuels est presque inexistante, les textes sont de simples descriptions en employant uniquement comme fonction les indicateurs spatio-temporels.

C 2 « En 2013. Moi et mes amis proposé un voyage dans la vacances d'été... »

C 6 « A demain, Mes parents reveillaient à 5 :30h, Après nous A la 6.30h nous Partions... »

C 62 « Il était une fois, j'ai partie avec ma petite famille au turkey pour passer un séjour de 15 jours aprèè une année yrop chargée et après un mois sacré de Ramadan. »

C 11 « durant l'été 2013, j'ai passé de bons vacances à Jijel... »

C 50 « L'année passe, j'ai allé à ouargla avec ma sère et mon frère nous étions resté 15 jours ;.....après quelques heurrex exactement à 18 :30h ; nous avons rencontré nos voisins..... »

Les copies dans lesquelles on a relevé les indicateurs chronologiques comme « d'abord, ensuite, puis, enfin », sont malheureusement toutes inachevées ou sans suite d'éléments. Les apprenants ont employé 'd'abord' et 'enfin' sans passer par un deuxième élément de la suite, il n'y a pas de succession au niveau des indicateurs.

C 9 « Il était un jour ensoleilé d'été,.....

D'abord on est passé à Jijel,.....

Enfin on fait retour fatigués,..... »

C 48 « l'année dernière.en été,mes parents ont proposé d'aller à Tunisie.....D'abord, nous sommes arrivé à l'hotel que nous avons réservé..... »

C 62 « Il était une foi, j'ai partie avec ma petite damille au turkey.....,on a commencé d'abord par Istanbul,.....Au total, il était vraiment un bon voyage... »

Si nous faisons notre calcul, on se rendra compte que l'emploi de « d'abord » est relevé sur 5 copies (copies 9, 49, 48, 62, 41), et on a uniquement 4 copies dans lesquelles on a relevé « en fin » (copies 9, 14, 56, 50).

C 41 « il ya 03 ans que j'ai passé mon vaccance à El Djelfa.....D'abord, on a se levé la matinée,... »

C49 « L'été passé, j'ai parti en voyage avec mes parentsD'abord, on s'est dèrigè vers l'hôtel... »

Ceux qui terminent leurs textes en utilisant l'organisateur « enfin » et « finalement », sans citer auparavant des indicateurs comme « d'abord, ensuite, puis... » chez eux ces articulateurs sont employés uniquement pour marquer l'introduction de la conclusion générale.

C 14 « Un jour, mon père avait décidé de nous faire visiter le parc zoologique de Jijel.... (....)... Enfin, c'était une très agréable journée que j'ai passé avec toute ma famille. »

C50 « L'année passé, j'ai allé à ouargla avec ma sère.....(....)... Enfin, nous retournais à méla après cette belle expérience. »

C 5 «L'été précédent j'ai décidé avec mes parents d'organiser un petit voyage, (....), finalement ce voyage rester mon meilleur souvenir de paris.... »

Certains préfèrent employer des indicateurs temporels pour permettre au lecteur de se situer par rapport à la chronologie du temps.

C46 « En 2010, notre lycée (le directeur) a décidé d'organiser un voyage... »

C 60 «...le premier jour de notre visite au Tipaza nous avons visité l'hotel....Le deuxième jours nous avons soti pour découvrir la centre ville...nous avons passé 3 jours à l'hôtel... »

C11 « durant l'été 2013, j'ai passé de bons vacances... »

Sur l'ensemble des écrits analysés, nous nous sommes rendu compte de la grande difficulté qu'ont les apprenants à employer correctement les organisateurs textuels, ce qui les a amenés à mettre anarchiquement les indicateurs sans qu'il y ait de suite dans leurs idées. Une seule copie répond à l'emploi correct des organisateurs.

C 12 « Quelles belles souvenir de lycée,....Tout d'abords.....Ensuite ...Enfin nous allons a une terre... »

Sur certaines copies, on a remarqué la confusion des apprenants pour certaines unités lexicales constituant le rôle d'organisateur.

Un autre articulateur qui a joué plusieurs fonctions dans les écrits analysés, est l'emploi machinal de « et », qui est l'un des incontournables éléments dans les copies, jouant le rôle de coordonnant et organisateur remplaçant tous les autres.

C 64 « c'est une ville coutière très belle, et il se trouve la bas des très belles plages, et où port il se trouve toujours des traps gros bateaux, qui arrive et qui part tout le temps.et il se trouve aussi des très grandes forets, et un park-zoologique qui contient d'espèce animal, comme le tigre et le lion et l'éléphant...etc. »

C 6 « (...) les routes était grandes et propres, plusieurs des fleurs et petites arbres, nous partions au Ain Fouara et prendions les photos et, pour boire en cette Ain, après nous visitions le zoo, voir les plusieurs d'animaux. exemple singe, tigre, lion...etc et plusieurs d'oiseaux et prendions les photos... »

C21 « j'ai en voyage une vacance passé de l'été à une ville artisanal avec une amie il poucede beau un allure et corps magnifique, nez très long et yeus noir bien et observation précise et lèvres épaisse et les cheveux noir ride...et L'humide a hiver ...et des plant vert complement de date et mange dans la nature ca il céral et le blé. »

La copie qui suit ce coordonnant apparait 14 fois. En voici un extrait ;

C 78 «comme le passé à la plage et elle avait aussi des espaces vertes et on était constater qu'elle a des construction moderne et elle avait aussi des construction ancienne comme « El Kasba » et le principale.... Avait un corp parfait et un visage fermé et des yeux rieurs et un petit nez et une belle sourire... »

Pour les apprenants du niveau 4, l'usage d'organisateur comme « d'abord, ensuite, enfin, donc », d'une part, et d'autre part, « en conclusion », etc., était maîtrisé dans la plupart des copies analysées (18 copies). Etant donné que leur texte était argumentatif, les apprenants ont bien présenté leurs arguments en utilisant les organisateurs au bon moment et au bon endroit, afin d'avoir un enchaînement d'arguments et d'idées. Néanmoins, dans certaines copies (10 copies) nous avons relevé l'absence d'organisateur.

« D'abord,....ensuite, ...en outre, ...en conclusion.. » C 9

« D'abord,....ensuite,en conclusion... » C7+C 5

« D'abord,ensuite, ..., en plus,en conclusion... » C 15

« *D'abord, ...ensuite, ...alors,finalement..* » C17

« *D'une part,d'autre part,a la fin...* » C2 +C4 +C 22

« *« Tout d'abord, ...ensuite, ...donc, ...* » C18

6-1-1-3 La cohérence thématique

Ecrire un texte descriptif en suivant une progression thématique demeure une tâche difficile pour le niveau 3. Dans la plupart des productions écrites analysées cet aspect est négligé pour ne pas dire totalement absent, les apprenants n'ont pas su appliquer une progression thématique, ils ont sauté, sont passé d'une idée à une autre sans qu'il ait de rapport logique ou de lien apparent entre elles, avec un manque de succession dans la logique et dans les informations données. Dans les 80 copies analysées, 85% n'ont pas employé de progression dans leurs informations, il y a une ambiguïté dans les enchaînements, sachant bien que ce point avait été discuté et enseigné pendant les cours.

C 1 « Le dernier vacance pour moi il est très belle pace que il est Boucoup de souvenir exilante..

Moi Le reste à la maison parce que je malade boucoup à 13 :00 la porte il est fermé »

C 34 « je regarde des lieu très belle;la mer est grand ; la montagne ; ils trouve des photo avec papa et ma sœur dans des lieu different il ya un regarde des different des être vivants dans la mer ; c'est une bon voyage un jour partout. »

Dans certains écrits, les apprenants racontent des histoires imaginaires qui n'ont rien à voir avec le sujet en question. C'est le cas de cette copie dont nous avons relevé le passage suivant:

C22 « une fois je suis vais à la forêt et elle à des animeux très sauvages, je trouvé un petit lion et il ne trouve pas sa mère.quand je s'attaché sa mère m'attaque, et j'essaye comment je vais loin, je tomber à l'eau de retourner à la maison la pluie est tombe c'est la nuit et j'été peure et finalemant je trouve une lumière près de moi, Ah c'est mon père j'été heureuse et nous a rentrer à notre maison... »

La copie qui suit illustre parfaitement l'absence de progression thématique dans l'ensemble du texte :

C 24 « parfait.j'arrive du ville a annaba avec ma famille, maman et ma sour Manel et Razika Souad, et surtôt ma grand mère elle très j'aime la plage, a le vacance été 2013 elle très belle les vacance c'est ma famille, j'ai arrivé a annaba dirigin var la plage parce que elle tres la chaleur l'été.le vacance de l'été, elle tres c'est très manifique, elle arrive Les restaurant elle est mangé avec ma famolle. Le vacance 2013 elle très belle parce que avec ma famille, elle sentiment du, vriment elle très belle le vacance 2013 avec ma famille et la plage. »

Pour les apprenants du niveau 4, la tâche était plus aisée, la plupart d'entre eux ont suivi une progression de l'information sans qu'il ait de rupture ou d'ambiguïté dans les enchaînements. Cependant, nous avons relevé dans quelques passages un certain déséquilibre dans la progression thématique.

« l'instruction est la cause principale du developpement des pays et de civilisation des hommes, elle est ncessaire dans un monde ou univers très difficile à comprendre l'instruction permet d'éviter des grandes problèmes » C 25.

« l'instruction, la formation et l'éducation sont issentiels dans la vie de chaqu'un entre nous. D'ailleor, comme il a dit victor Hugo " le cœur s'enrichit ce qui'il donne, l'esprit ce qu'il recoit" » C 29

6-1-2 Aspect sémantique

6-1-2-1 La cohérence sémantique

En choisissant et s'inscrivant dans l'un des deux niveaux (3 et 4), les apprenants sont censés connaître et maîtriser l'emploi des substituts lexicaux et grammaticaux. En analysant leurs productions écrites, on a vu qu'ils ont appliqué les règles, ils ont évité les répétitions des mêmes unités linguistique en ayant recours aux substituts lexicaux et grammaticaux.

Pour les apprenants du niveau 3, on a remarqué des reprises du genre : « cette ville, la ville, une ville, wilaya, cette wilaya, lieu, un endroit, elle est ». Leur usage est correct, aucune ne forme une ambiguïté. Par contre, dans certaines copies on a relevé l'emploi du nom de la ville qui se répétait 4 fois sans faire appel à un substitut grammatical pour éviter cette répétition.

C 33 « L'année passé, j'ai voyagée avec ma sœur à Sétif, Sétif à situé au nord de constantine..., j'ai acheté des souvenir de Sétif,.....Sétif est grand ville et attirer tous les gens... »

Pour les apprenants du niveau 4, l'emploi des substituts grammaticaux les plus utilisés sont: « elle, la, celle-ci, cette ». Comme pour le niveau 3, dans certaines copies nous avons relevé des répétitions du mot « **instruction** » qui se manifestait dans le même texte plus de 3 fois (copies : 13, 22, 5, 15, 7, 20, 12, 9, 4).

6-1-2-2 L'articulation entre les phrases

Comme pour l'usage des substituts nominaux, le choix des connecteurs dans une production écrite est très important, car ils jouent à assurer la liaison entre les phrases, c'est un lien logique, qu'il s'agisse d'addition, d'illustration, de but, cause, conséquences, comparaison..., ces connecteurs ont une utilité évidente dans un texte.

Les apprenants du niveau 3, témoignent d'une insuffisance pour l'emploi de ces connecteurs, les écrits analysés sont pauvres, ils ont du mal à les employer, leurs écrits comportaient uniquement plusieurs phrases formant des paragraphes, le seul connecteur présent était le coordonnant « et », qui jouait tous les rôles.

C 6 « ...A 9,00 Nous restions que la serprice le region choisé c'est beau, les routes était grandes et propres, plusieurs des fleurs et petites arbres, nous partions au Ain Fouara et prendions les photos et pour Boire en cette Ain... »

C 68 « Béjaia, c'est une ville de cabile et touristique et très animé....parce que j'ai passé mes vacances l'été passé au Béjaia avec ma famille et j'ai découvert des places ...je suis allé au Tichi et Aoukas et les autres village, ...il ya des soirées chaque jour et

des vestifales...etc.et c'est pour cela je suis aimé beaucoup de le visité cette ville encore une fois »

Dans cette copie le connecteur « aussi » est répété 4 fois dans le même texte :

C62 « Mes parents ont préciser la turkey et voila.surtout que ma tante qui habite au France a décidée aussi de partir au turkey avec sa famille et aussi de les voir...(...) ah aussi les bains chauds...c'est le plus aussi j'ai oublie jamais...

Dans une autre copie, l'emploi de « donc » est répété 3 fois sans qu'il ait une relation logique entre les phrases, son emploi est anarchique :

C 39 « Un jour de vaccances, j'ai organisé un voyage à l'occasion de mon anniversaire donc j'ai invité mes amies, et j'ai choisi un lieu près de la mer, car je l'aime beaucoup, donc nous avons parti à Skikda la plage de Gendarc, elle est vraiment très jolie, meveilleuse et calme, donc j'adorais le lieu.... »

Au du niveau 4, l'utilisation des connecteurs logiques est plus fréquent. Comme c'est un texte argumentatif, les apprenants n'ont pas hésité à employer les différents articulateurs logiques, que se soit de cause, de conséquence, d'opposition, de but, afin de construire un texte cohérent.

Les connecteurs de classement sont ceux les plus utilisés : ‘d’abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, d’une part, d’autre part’.

Concernant ce point, les apprenants ont montré qu'ils maîtrisaient correctement ces outils.

6-1-3 Aspect morphosyntaxique

6-1-3-1 La cohérence syntaxique

Les substituts grammaticaux jouent un rôle important dans la progression thématique et l'enchaînement des idées dans un texte. On se doit en les appliquant, de respecter leur progression.

L'analyse des productions montre que la majorité des apprenants présentaient des lacunes importantes au niveau de l'emploi et du choix de l'anaphore: 73,75%. Ils ne maîtrisent non plus l'emploi des substituts grammaticaux sauf 21 (soit 26,25%), malgré un usage qui se limitait uniquement à des pronoms tels que : qui, que, elle, il.

Les erreurs commises par les apprenants se situent au niveau du genre du nombre :

C 6 « Mon père a acheté une voiture que ma famille ont proposé le voyage du cette été ci le wilaya de Sétif,en chemains plusieurs les arbres....A 9:00 nous restions que la serprice le région choisé c'est beau ...nous prendions le repas à grande restaurante et ahtions plusieurs chocés.c'est manifique cette voyage. »

C 12 « - Quelle belles les souvenir de lycée, on était la classe de les langues étrangères, nous étions très bougés la joie, quelle belles ces jours. »

C 20 « quand j'étais jeune, j'ai allé avec ma collègue "zoulikha " à jijel, dans une voyage ordonné par notre école. "....Les proffeseurs nous dérigaient dirèctement au plage ...Je prends beaucoup des photos avec "zoulikha" dans la mèr, et aussi dans une jardin proche au plage. »

C 72 « ...moi et mes amies avons décéde de visiter le plage et nous surprisions par un tableau extraordinaire , sable dort, couleur de soleil a la coucher, l'air qui était fraiche et pur.les gents les enfants, la joie les sourire... »

C 52 « - l'année passé j'étais en vacance avec mon ami en voyage à la ville de Bejaia juste pour passé des bon moments et aussi pour soulagé un peut acoté de la mèr.....le jour nous profitons de visité la ville et leur beau lieuxc'est une manifique ville

avec ces plages et réchesse et formidable nature et climat nous passions une belle vacance à cette ville merveiuse. »

C 52 « L'année passé j'étais voyagé avec ma famille aux wilaya d'Oran, c'est une ville manifique de l'oust de l'Algérie, ...et il ya aussi beaucoup des musés,c'est un vacance manifique... »

Dans ces extraits les apprenants confondent le masculin et le féminin des noms. On est en face d'un problème de genre, et de nombre.

Voici un texte illustrant parfaitement l'insuffisance de l'emploi des substituts grammaticaux :

C 34 « -après ramadane dans le vacance il ya une voyage aux Djijel ; moi et avec papa et ma sœur, je regarde des lieu très belle ; la mer est grand ; la montagne ; ils trouve des photo avec papa et ma sœur dans des lieu different il ya un regarde des different des être vivants dans la mer ; c'est une bon voyage un jour partout. »

Les apprenants du niveau 4, n'ont pas trouvé de difficultés avec les substituts grammaticaux, à l'exception de quelques uns.

6-1-3-2 La cohérence temporelle et la concordance des temps et des modes

Pour leur texte descriptif, les apprenants du niveau 3, ont trouvé des difficultés face à la cohérence temporelle et à la concordance des temps et des modes.

Voici quelques exemples de ces difficultés :

C 13 « l'été passé ; on est voyagé à Annaba ; moi et ma famille ; on a pris la voiture à 9 heure du matin ; vers Annaba c'était un jour d'été, le climat fesait beau ; la route était calme ; à ce moment là on avait le plaisir de ... »

C 29 « quand j'ai eu mon bac, mon père m'a fait une belle surprise c'était de visiter le meilleur pays pour moi c'est la "Turkie" ... »

C 31 « vacances de merveille c'est les vacances en 2012 quand j'ai eu mon bac on a décidé d'aller passer les vacances d'été en tinisie.j'ai programmé avec ma meilleur

copine d'aller dans la même période on a réservé dans le même hotel et on a pris la même chambre. C'était vraiment dingue . on a trop rigolé et amusé... »

C 41 « il ya 03 ans que j'ai passé mon vacance à El Djelfa chez mon grand frère, je suis allé avec ma sœur et mon père, vraiment c'est magnifique aventure.....et on a démarré j'ai resté bouche baie devant le charme de Sétif (des constructions) et des milieux de loisirs, de ses poilles propres ce qui est remarquable c'est Ain El Fouara... »

Sur les quatre-vingt (80) copies analysées, 68 comportent des problèmes de cohérence temporelle.

Nous n'avons pas trouvé de problèmes au niveau de la concordance des temps, étant donné qu'il s'agissait d'un texte descriptif, ne nécessitant pas ce type d'usage.

De même pour le niveau 4, avec le texte argumentatif, le problème ne se posait pas, il fallait utiliser uniquement le présent de l'indicatif.

6-1-4 Aspect matériel

6-1-4-1 La segmentation des unités de discours

L'écriture d'un texte répond à des critères variés selon le type d'écrit. L'un de ces critères est l'écriture en paragraphes qui délimitent ses parties.

En écrivant un texte descriptif, les apprenants du niveau 3, devaient amener le lecteur à puiser et décoder l'ensemble de leurs écrits, malheureusement, au premier coup d'œil on se rend à l'évidence qu'on a là un long texte sans paragraphes, sans alinéa.

Dans certaines copies, nous avons pu voir un texte qui comprend des paragraphes (deux à trois paragraphes) dans 30 textes soit 37,5%, le reste des écrits est présenté sous forme d'un seul paragraphe (62.5%).

Tableau présentant les productions selon le nombre de paragraphe

Nombre de paragraphes	Total	Taux
Un paragraphe	50	62,5%
Deux paragraphes	17	21,25%
Trois paragraphes	10	12,5%
Quatre paragraphes	03	3,75%
Total général	80	100%

6-1-4-2 La ponctuation

La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter sa compréhension, d'autre part. Elle complète le message transmis par les lettres et les mots en ajoutant d'autres informations.

La ponctuation a plusieurs fonctions : fonction syntaxique, fonction sémantique, fonction expressive/ intonative et fonction rythmique.

En consultant les productions écrites des apprenants des deux niveaux 3 et 4, nous avons remarqué qu'ils n'emploient pas les signes de ponctuation correctement, surtout pour le niveau 3, où l'on a constaté une insuffisance considérable : la virgule et le point existent bien, mais leur usage est toujours anarchique.

Nous avons rencontré des textes avec uniquement des virgules, ou des points, ou ponctués au moyen du point et de la virgule. Nous avons rencontré aussi des textes où il y avait des points d'exclamation, des points virgules, et même des textes non ponctués.

Voici un tableau qui présente les ponctuations selon leur usage/ non- usage

La ponctuation	Les apprenants du niveau 3		Les apprenants du niveau 4	
	total	taux	total	taux
Sans ponctuation	00	00%	00	00%
Ponctuation au moyen du point uniquement	00	00%	00	00%
Ponctuation au moyen de la virgule uniquement	01	1,25%	00	00%
Ponctuation au moyen du point et de la virgule	78	97,5%	30	100%
Ponctuation au moyen du point virgule.	06	7,5%	01	3,33%
Ponctuation au moyen du point d'exclamation/interrogation pour le niveau 4.	05	6,25%	02	6,66%
Usage de la parenthèse	08	10%	01	3,33%
Usage des guillemets	21	26,25%	15	50%
Usage des deux points (:)	05	6,25%	05	16,66%
Usage des trois points (...)	18	22,5%	03	10%
Usage des tirets	05	6,25%	05	16,66%
Total général	80	100%	30	100%

7-1 La phrase

7-1-1 Aspect pragmatique

7-1-1-1 La construction des phrases

Pour la construction des phrases, les productions analysées reflètent une carence en ce qui concerne les phrases complexes car les apprenants sont limités dans le choix des informations mises en tête de phrases, surtout pour le niveau 3. La construction de

leurs phrases était simple, il n'y avait pas des termes recherchés afin de faire ressentir une certaine richesse dans la phrase elle-même.

Par contre, chez les apprenants du niveau 4, nous avons pu voir des phrases dont la construction était variée, adaptée au type d'écrit.

7-1-1-2 Les marques de l'énonciation

À ce niveau, on a essayé de s'intéresser à l'analyse toute particulière des déictiques, qui sont un élément important de l'énonciation de discours. C'est grâce à eux que l'on identifie les acteurs et les données de la situation de communication.

Dans un texte argumentatif les indicateurs spatio-temporels, par exemple, ne sont pas nécessaires, alors que dans un texte descriptif ils ont un rôle très important dans la mesure où ils vont clarifier la description de l'apprenant, comme d'ailleurs l'emploi des pronoms personnels et des articles qui sont indispensable dans tous les types d'écrits.

Pour l'usage des articles, les apprenants n'avaient pas de difficulté, ils ont montré une certaine connaissance, à l'exception de certaines copies où on a relevé une confusion d'emploi;

C 80 « une soupe → la soupe »

La difficulté était liée principalement au genre, nous avons relevé plus de 20 emplois erronés concernant ce point :

C 9 « ...La variation des personnalité a crée un ambiance exceptionnel et une curiosité de visiter Bédjaya. »

C 3 « le demarage, il est avec un grand ambiance ; pour moi ce voyage c'est la meilleur dans toute ma vie.... »

C 33 «nous avons jouée dans la manège..... »

C37 « ...C'était une très belle vacance dans toute ma vie.... »

C 18 « ...une appartement.... »

C 55 « ... Béjaya une grand ville... »

C 61 «ancienne mosqué.... »

L'explication de cette confusion ne peut être liée, à notre avis, qu'au phénomène de l'influence de la langue arabe.

Pour l'emploi des pronoms et déterminants démonstratifs, les deux niveaux 3 et 4, en ont fait un emploi limité. Le pronom démonstratif, le plus employé au niveau 3 est « c'est », qui leur sert à décrire, à présenter la ville. Cet usage des démonstratifs est aussi mal maîtrisé, il ne figure que dans peu de copies, avec des erreurs d'emploi :

C 21 « ...une paysage très belle avec de cette amie et cette ville est dynamique,.... »

C 52 « c'est une manifique ville avec ces plages et réchesse et formidable nature et climat et nous passions une belle vacance à cette ville merveieuse. »

L'emploi des indicateurs spatio-temporels est aussi très restreint. L'adverbe « là-bas », est employé dans deux copies (C 64, C13). Pour ce qui est des indicateurs temporels, nous en avons relevé dans 69 copies soit 86,25% qui ont situé la période dans laquelle ils sont partis en vacances.

Voici quelques exemples :

C53 « L'année passé à vacance de mars je visite moi et tout ma famille... »

C 49 « L'été passé j'ai parti en voyage avec mes parents... »

C 77 « La vacance passé, j'ai voyagé avec une sœur pour aller en côte d'Ivoire... »

C 76 « Je me souviens, qu'en 2012, moi et mère sommes parti en vacances vers le Caire... »

C 30 « Lorsque j'avais 25 ans, je me suis mariée avec un bel homme... »

C 23 « Un jour de printemps moi et mon amis samy nous avons décidé de faire une petite excursion... »

C 29 « Quand j'ai eu mon bac, mon père m'a fait une belle surprise... »

C 35 « *Pour les vacances de Noël, je les ai passés chez tante à Tamba (Sénégal)...* »

C 42 « *C'était pendant le mois de Ramadan, le jour où j'ai su que je vais faire le voyage...* »

Comme c'est un texte descriptif, l'usage des adjectifs est fréquent dans la mesure où ils vont servir à caractériser l'élément de la description ; cependant, nous avons relevé certes des adjectifs, mais qui étaient en nombre réduits et qui se répétaient dans presque tous les écrits analysés : *formidable, belle, merveilleuse, fabuleuse, charmante, extraordinaire...* S'ajoutons à cette liste deux adjectifs les plus utilisés, voire les plus convoités ; *magnifique* (31 fois), et *beaucoup* (16 fois).

C 23 « *oh ! qu'elle était magnifique cette ville antique avec ces ruines et ces pans de mur construits en pierre.* »

C 58 « *...nous étions bien heureux celui qui visitera cet endroit majestueux reviendra sans regret c'était magnifique et chaque instant était vraiment magnifique* »

C 19 « *...j'avais hâte de redécouvrir cette magnifique ville...* »

C 11 « *...il y avait beaucoup de monde, beaucoup de temples et les jeux d'enfants...j'ai passé de bons vacances et j'ai gardé beaucoup de souvenirs,...* »

C77 « *...on a pris une car pour que on puisse voir beaucoup de chose...on est parti visiter un lieu touristique où ils y avaient beaucoup gens...les vacances étaient très Intéressantes et beaucoup de connaissances.* »

C 55 « *...j'aime beaucoup le thé ville où a bougé et on a regardé beaucoup des places.* »

L'usage des pronoms personnels, quant à eux, est maîtrisé, correct pour les deux niveaux 3 et 4.

7-1-2 Aspect sémantique

7-1-2-1 Le lexique

Lors de la lecture des productions des apprenants (surtout du niveau 3), nous avons constaté qu'ils avaient des difficultés et un manque considérable dans la maîtrise de leur bagage linguistique. Leur vocabulaire est limité, ce qui, amène à employer des termes non appropriés au contexte, donc un lexique inadéquat et une confusion portant sur les mots.

Pour les apprenants du niveau 3, nous avons relevé un nombre important de mots inadéquats. Les voici dans leurs contextes :

C 20 «'Zoulika' c'est ma sœur que je la perdu, elle a une belle allure, et toujours elle présente le cœur de mes secrets. »

Dans cet extrait, le sujet voulait dire que cette personne avait un grand cœur, et qu'elle se confiait à elle.

C 23 « dés notre arrivé à notre destination nous avons rencontré un magicien, grand de taille et qui était bizarrement habillé. Ses habilles qui pendais sur lui.... »

L'apprenant emploie "habilles" au lieu de "vêtements".

C 79 « En été passé mes parent ont organisé pour passer notre vaconce dans la willaya de jijel, papa a reservé un appartement equipée...maman a rangé mes affaires.....on a allé a la plage de l'Ouama.je rentrais a la mèn avec mon petit frère''Ahmed''... »

Dans cet extrait, l'apprenant, au lieu de dire ; papa « a loué », emploi le verbe « réserver » ; de même pour « rangé », au lieu de « préparer » qui est plus adéquat ; enfin, le verbe « rentrais » est aussi inapproprié dans la phrase.

C 6 « A demain, mes parents reveillaient à 5 :30h,..... »

L'apprenant emploie « à demain » au lieu de dire « le lendemain », qui est plus correct.

C 53 « ...dans cette wilaya plusieurs belles vues, et plusieurs animaux et végétaux très importants de la vie comme l'arbres des dates, cette l'arbre très long..... »

Au niveau de cet énoncé, l'apprenant, au lieu de mettre « dattiers », emploie « l'arbres des dates » qui est incorrect.

Pour la confusion, nous avons relevé un nombre assez important de confusions entre « ville », « wilaya » et « pays ».

C 10 « L'année passé j'étais voyagé avec ma famille aux wilaya d'oran, ... »

C 20 « Le soir ; nous allaient au parc, où on le trouve pleins de enfants des autres wilaya... »

C 53 « ...se trouvais dans cette wilaya plusieurs belles vues... »

C 37 « Il y'avait un longtemps, je suis allé en vacance à le pays cotière 'Oran', avec ma petite famille.... »

C 56 « dans un jour j'ai fais une vacance avec mes amis Rando Billal et ammar à la willaya d'alger. Il était très belle journée, nous aperçussions dans cette willaya au début une grand problème..... »

C 31 « Je passe toujours mes vacances d'été à 'Setif', la wilaya de mes parents, la wilaya que j'admire beaucoup et que j'aime ses gens... »

Dans l'extrait qui suit, la confusion est au niveau des verbes « connaître » et « reconnaître » :

C 26 « Ils ont proposé que nous l'accompagnons tout au centre ville, ses proximités pour voir et reconnaître ses beaux paysages. »

C20 « quand j'étais jeune, j'ai allé avec ma collègue 'zoulikha' à jijel, dans un voyage ordonné par notre école »

Pour dire « organisé », l'apprenant utilise « ordonné », qui n'a pas le même sens.

C 62 « ...on a rencontré des acteurs .ah aussi les bains chauds vraiment c'est incroyable parce que j'ai écoutée beaucoup de ces bains... »

C 37 « ...ainsi nous sommes allés à la plage, où nous avons fait des belles photos pour rester un souvenir de cette pays. »

Les verbes « rester » et « entendu », sont confondus avec les verbes « garder » et « écouter ».

C 12 « ...puis on a trouvé le théâtre et les touristes prennent des photos pour les souvenirs et moi-même j'ai trouvé beaucoup des photos avec mes amis,... »

Le verbe « trouver », n'a aucun rôle dans la phrase, l'apprenant essaye d'improviser avec ce verbe afin d'avoir une forme correcte, alors, qu'il fallait dire simplement « j'ai pris », « on a visité ».

C 16 « nous écoutons la musique de Chaabi qui est très entendu dans les personnes de cette ville... »

L'apprenant confond « écouter » et « entendre ». De même pour « personnes », au lieu des « gens ».

Pour situer l'endroit visité, les apprenants ont employé un lexique en adéquation avec la situation géofigure, nous avons relevé 12 copies dans lesquelles ils ont décrit la ville visitée ainsi:

C 3 « dans cette ville je vois des beaux vues et les corniches, vraiment est une ville charmante, cotière, ses paysages très beaux elle est dynamique. Elle se trouve en est de l'Algérie. »

C10 « L'année passée j'étais voyagé avec ma famille aux wilaya d'Oran, c'est une ville magnifique de l'ouest de l'Algérie. »

C23 « un jour de printemps moi et mon ami Samy nous avons décidé de faire une petite excursion à la wilaya de Batna, pour visiter la ville historique de Timghade située à l'ouest de Batna. »

C30 « On a décidé de passer notre voyage de nance à ‘Oran’. C’est une ville qui se trouve au nord ouest du pays... »

C33 « L’année passé, j’ai voyagée avec ma sœur à Sétif. Sétif à situé au nord de constantine. »

C53 « l’année passé à vacance de mars je visite moi et tout ma famille : papa, maman et mon frère (4 jeune) le meilleur lieu dans le sud de l’Algérie, c’est le desert de Tamenraset... »

Dans les écrits du niveau 4, nous n’avons pas trouvé de lexique inadéquat dans leurs écrits, sauf trois copies qui recèlent un problème de confusion :

« « L’instruction pour tous » c’est le nom de notre association et aussi son but. » C 4.

Dans cet énoncé, l’apprenant au lieu de mettre « son objectif » il a mis « son but ».

« ...on note une faiblesse et une détérioration dans les pays dans les quels l’instruction est presque absente. » C 19.

Nous avons une confusion entre « déterroration » et « dégradation ».

« ...l’instruction est une obligation par laquel, il peut se développer sur les differents niveaux en se dirigeant vers un individus plus responsable et consencieux,... » C29

L’apprenant, au lieu de dire : « en devenant un individu », emploie « en se dirigeant » qui n’a pas le même sens dans cette phrase.

Nous avons relevé aussi le phénomène de l’emprunt de l’anglais au français, dans certaines copies ;

C 38 « L’été passé et après la fin de l’année universitaire ; j’ai proposé à ma famille de passer les vacances en turkey ; et après une courte discussion, elles sont acceptées ma proposition. »

C 62 « Il était une fois j’ai partie avec ma famille au turkey pour passer un séjour de 15 jours... »

7-1-2-2 L'acceptabilité du sens

Pour le niveau 4, nous n'avons pas remarqué de phrases sémantiquement inacceptables. Par contre au niveau 3, quelques productions n'avaient pas de sens ou étaient incomplètes, et même des énoncés qui comportaient des incohérences comme :

- Comportant des incohérences :

C1 « Le derniere vacance pour moi il est très belle parce que il est boucoup de souvenir exilante.

Moi Le reste à la maison parce que le malade boucoup à 13 :00 la porte est fermé. »

C 45 « l'année passe j'éte parti avec mon maré à bejeya c'est éte les vaconces d'éte. nous avons passé 15 jeur dons ces jeur je connu doux femme imable et au mouse temps voir tout la ville avec ces femme et bien surles jeur qui visit les 7 bésar avec mon maré vrément j'ai passe une benne vaconce d'éte.

<i> passe composé</i>	<i> Imparfait</i>	<i> plus que parfait</i>
<i>j'ai n'aime pas</i>	<i>j'aimais pas</i>	<i>je n'avais aimé</i>
<i>je suis patte</i>	<i>j'étais petite</i>	<i>j'avais été porté</i>
<i>il ont voulu</i>	<i>ils voulaient</i>	<i>ils avaient voulu</i>
<i>ils ont réfléchissé</i>	<i>il réfléchissions</i>	<i>ils avaient reflechi</i>
<i>nous avons parti</i>	<i>nous partions</i>	<i>nous avions parti</i>
<i>ils sont raconté</i>	<i>ils racontraient</i>	<i>ils etaient raconté</i>
<i>je suis adoré</i>	<i>je adorais</i>	<i>j'etais adoré</i>
<i>ils sont su</i>	<i>ils savaient</i>	<i>ils avaient su</i>

- N'ayant aucun sens :

C 41 « ...j'ai resté bouche baie devant le charme de Sétif (construction) et des milieux de loisirs, de ses poilles propres ce qui est remarquable c'est Ain El Fouara.... »

C 72 « ...après voyage de 12h et bien sur a l'automidaile puis que le paysage ne merite pas élimine ou plutôt igmarer par l'avion, nous passions un voyage exceptionnel... »

C21 « ...nez très long et yeus noir bien et observation précise et lévres épaisses et les cheveux noir ride vesagement rieurs est une passage très belle avec de cette aime et cette ville est très dynamique, climat chaleruse à l'été et l'humide a hiver il ya tres maison fabrique une argelle et des plant vert complement de date et mange dans la nature ca il cenal et le blé. »

- Incomplets :

C 15 « dans mon vacance précédant je suis aime beaucoup willayt Djijal parce que c'est une place très grand et il ya des homme très gentilles. »

C 29 « Le 05 Aout 2010, le premier jour en Turquie et exactement Estantboul, j'ai aimé beaucoup le climat c'était 24° c'était beau »

7-1-3 Aspect morphosyntaxique

7-1-3-1 Syntaxe de la phrase

Nous arrivons à une analyse de la structure de la phrase et qui nous a permis de mettre en avant un bon nombre de difficultés rencontrées par les apprenants (surtout ceux au niveau 3). Le but de cette analyse est de parvenir à proposer par la suite des solutions. À partir de notre analyse, nous avons remarqué que la structure d'un nombre assez élevé de phrases est grammaticalement inacceptable. Cela est dû à l'emploi incorrect d'éléments, en raison de l'ordre d'agencement interne des unités. Ces phrases agrammaticales illustrent aussi le niveau des apprenants par rapport à la compétence linguistique.

Dans la grande majorité des productions écrites, nous avons trouvé de nombreuses lacunes linguistiques qu'il est impossible de présenter toutes dans le cadre de cet axe.

- **L'ordre des unités**

Les apprenants mettent anarchiquement les unités, qui sont mal choisies ou mal placées et certaines sont même absentes.

C 33 « ... Sétif est une grande ville et attirer tous les gens... »

C 61 « ...nous sommes partis au vacances à un beau village se situe au montagne.. »

C 59 « l'année passé nous avons parti a le Sahara exactement à '' ghardaya''.pour moi ce voyage était defrent que les autre voyages, ...je voyais des chose quand jamais les ai vues »

C 62 « ...au total, il était vraiment un bon voyage et jamais j'ai n'oublie surtout avec la famille. »

C 3 « ...tôt le démarrage, il est avec un grand ambiance, ... »

C31 «la wilaya que j'admire beaucoup et que j'aime ses gens avec leurs nature de service sans dire.....vraiment se sont les journées que je les regrettées jamais, ... »

« ...l'instruction est importante dans la vie, car c'est lui qui assure la continuité de la vie économique qui est indisponsable pour l'homme.. » C 19

« « l'éducation pour tous » qu'elle a comme but que tous les gens a travers le monde seront eduqués... » C 4

« ...D'abord c'est grâce à l'instruction on a bien former, bien enseigner ... » C 5

«c'est pour ca nous devons faire des neveux moyenne.... » C 23

« ...et grâce à cette dernière que le pays se developpe et que leurs citoyens vivent dans un pays prospère... » C 3

- **Absence de sujet/ ou de verbe/ ou de l'article (partitif)**

C37 «où se trouvait des toutes avec des gens qui __ont préparés le thé saharien, aussi __y'avait des autres gens qui __ont fait "El Hana" à les jeunes filles... »

C 80 « ...En arrivant à Skikda nous __sommes arrêtés au port de Stora.... »

C 47 « Oran une __ville très animé j'ai becaup émai »

C 2 « En 2013. Moi et mes amis __proposé __un voyage dans le vacances l'été... »

C 12 « Quelle __belles les souvenir de lycée,...Enfin nous __allons a une terre la verture.. »

C 66 « on a passé des bon moment ce jour, des souvenirs __gravé dans ma mémoire ;... »

C62 « ...on a commencé d'abord par __Istanbul,.....c'est incroyable parce que j'ai écoutée beaucoup __de ces bains.... »

C 19 « c'était la première fois qu'on y __visite ensemble,.....de restaurants proposant des plat __de tout __gout.... »

C 21 « ...il poucede beau un allure et corps manifique, __nez très long et __yeux noir bien... »

C 56 « ...à la willaya "d'alger. Il était __trés belle journé, ... »

C 80 «on s'est réveillé du bon matin, ... »

C 79 « ...et le matin de vendredi on a démaré... »

- **Les adverbes, de négation et interjections**

C 31 « ... Ah, j'ai la nostalgie à ses moments inoubliable...vraiment se sont les journées que je __les regretées jamais ... »

C 62 « ...mais qu'est ce que j'ai trouvé c'est le plus aussi j'ai __oublie jamais leurs repas tradionnels... »

C 73 « j'ai visité plusieurs places et plusieurs endroits, mais comme Skikda et sa grande plage j'__ai pas trouvé c'est le bon et meilleur choix... »

C 62 « ...Aya Sophie et on a rencontré des acteurs ah aussi les bains chauds... »

C 49 « ...je_ voulais pas que ces jours là s'achèvent »

C 48 « oh ! comme elle est belle ,... »

- Les adverbes de temps/ lieu

C 11 « ...il y'avait les vestiges durant l'âge primaire... »

C 80 «un lieu magnifique au plein centre de ville ;... »

C 74 « ...nous avons faire une visite à centre ville... »

C 40 « Il y avait un jour, je sortais une excursion à la plage avec mes amis ...,et puis nous avons pris des photos avec lui dans la plage. »

C 53 « l'année passé à vacance de mars.... »

C 59 « l'année passé nous avons parti à le Sahara... »

C 61 « L'été passé, mes parents, mes frères et moi nous sommes partis au vacances à un beau village se situe au montagnes.... »

C 62 « Il était une fois, j'ai partie avec ma petite famille au Turkey pour passer un séjour de 15 jours.... »

C 69 « Il était presque une année passée où j'ai visité la wilaya de Guelma.... »

- Les prépositions

C 10 « L'année passée j'étais voyagé avec ma famille aux wilaya d'oran, ... »

C 25 «sousse cette dernière est une ville côtière tunisienne charmante a des plages magnifiques... »

C 3 «tous étaient bien le cinq heure du matin, tôt le démarrage... Elle se trouve en este d'Algrie.. »

C 18 « L'été passer, j'ai parti au Jijel avec ma famille... »

C 67 « Les vacances c'est des opportunité de reposé.... »

C 51 «la chaleur à ce paye.... »

C 71 « Le voyage est une occasion de s'amuser, _ voir de nouvelles place ,... »

C 76 « Je me souviens qu'en 2012, moi et mère sommes partis en vacances vers le Caire,.... »

C 27 « Cet été était le meilleur été dans ma vie,... »

C 34 « après ramadane, dans le vacance il ya une voyage aux Djejel... »

7-1-3-2 La morphologie verbale

Dans cet axe notre analyse concerne la morphologie verbale et les erreurs qui lui sont liées. La conjugaison est considérée comme un obstacle pour les apprenants, tant qu'ils n'ont pas appris les bases de la conjugaison, ils tomberont dans ce labyrinthe car ils auront toujours des difficultés à conjuguer les verbes aux modes et temps qui conviennent.

- Passé composé et plus que parfait

L'emploi des verbes mal conjugués	Conjugaison correct
C 37 « nous <u>visitissions</u> »	<i>nous avons visité</i>
C 6 « nous <u>partions</u> » « <u>prendions</u> »	<i>nous sommes partis</i> <i>nous avons pris</i>
C4 « il <u>est</u> doté....le parc était plein de touristes qui sont venus pour explorer... »	<i>Il était doté.... le parc était plein de touristes qui étaient venus pour explorer...</i>
C 13 « L'été passé ; on <u>est</u> voyagé à Annaba.. »	<i>L'été passé ; on avait voyagé à Annaba</i>

C 66 « on <u>a</u> passé des bon moment.. il venait à cette plage avec sa tante où il <u>dormé</u> , on dirait qu'il n' <u>est</u> pas un veillard... »	On avait passé des bon moment.. il venait à cette plage avec sa tante où il dormait, on dirait qu'il n'était pas un veillard... »
C 12 « à la fin de l'année scolaires nous <u>avons allez</u> au batna... »	à la fin de l'année scolaires nous étions allés au batna...
C20 « où les paysages <u>sont</u> magnéfiques.. »	où les paysages étaient magnéfiques..
C 57 « on a resté six joures... »	on étaient restés six joures

- **Confusion entre les auxiliaires être et avoir**

C24 « j'ai arrivé a Annaba.. »	Je suis arrivé a Annaba
C 18 « L'été passer, j'ai parti au Jijel... »	L'été passer, je suis parti au Jijel...
C 20 « quand j'étais jeune, j'ai allé ... »	quand j'étais jeune, je suis allé ...
C 33 «...ma sœur est prend plusieurs photofigures... »	ma sœur a pris plusieurs photofigures
C 49 « L'été passe j'ai parti... »	L'été passe je suis parti
C 26 « .L'été passé, j'ai parti....on a sorti... »	L'été passé j'étais parti....on étaient sortis

- **Absence d'auxiliaire**

C 66 «des souvenir gravé dans ma mémoire ;... »

C 16 « ...la voiture de mon cousin et nous allont aux centre ville.. »

C 2 « ...Moi et mes amis préparé un voyage... »

C 12 « Quelle belles les souvenir... »

- Pour éviter de conjuguer un verbe, certains apprenants le mettent à l'infinitif :

C 5 « ...j'ai proposer l'idée de partir à Paris est tout le monde aimer l'idée..., on a visiter,...et j'ai acheter des vêtements....ce voyage rester mon meilleur..., j'ai adorer le pays... »

C 11 « ...on a visiter ziama... »

C 62 « ...Mes parents ont préciser la Turkey et voila... »

7-1-3-3 L'orthographe

L'une des grandes difficultés rencontrées par tous les apprenants en langue française, est l'orthographe, c'est leur pire cauchemar, dû à la complexité de l'orthographe française, et à l'insuffisance liée à la pratique de la lecture et de la dictée.

Certaines productions, surtout du niveau 3, sont illisibles et incompréhensibles à cause de l'emploi de mots incorrects et le plus souvent inexistantes.

À partir de l'analyse des productions écrites des deux niveaux, nous avons noté qu'ils ne maîtrisaient pas l'orthographe sur plusieurs axes, que ce soit l'orthographe d'usage, ou grammaticale et même phonétique. Cependant, nous n'avons pas pu analyser toutes les erreurs commises tellement elles sont assez nombreuses, nous nous contenterons donc d'analyser les plus fréquentes.

Voici un tableau récapitulant les différentes erreurs sur le plan orthographique :

L'emploi incorrect des locutions	L'emploi correct des locutions
C 22 « <i>déscouvrir</i> »	<i>Découvrir</i>
C 54 « <i>termméne</i> »	<i>Terminer</i>
C 24 « <i>dirigin</i> »	<i>Diriger</i>
C 21 « <i>poucede</i> »	<i>Posséder</i>
C 73 « <i>sappele</i> »	<i>S'appeler</i>
C 20 « <i>proffesseur</i> » + C 20 « <i>mèr</i> »+C38 « <i>mère</i> »+C67 « <i>mère</i> »+C 70	<i>Professeur + mer</i>
C 22 « <i>neouvelle</i> »	<i>Nouvelle</i>

C 6 « <i>serprise</i> »+ « <i>choce</i> »		<i>Surprise + chose</i>
C24 « <i>vriment</i> »+ C 67 « <i>vrement</i> »		<i>Vraiment</i>
C 55 « <i>vacanse</i> »+ C 21+C 63 « <i>vaconce</i> » + 81 « <i>vaccances</i> »+C 67 « <i>vaconces</i> »	C	<i>Vacances</i>
C 64 « <i>vaconses</i> » +C 79 « <i>vaconce</i> »+ « <i>vaccances</i> »+C 41	C39	
C 55 « <i>sevenir</i> » + C 50 « <i>sevenir</i> »+ 54 « <i>souvounire</i> »	C	<i>souvenir</i>
C 45 « <i>jeur</i> »		<i>Jour</i>
C 42 « <i>suprise</i> »		<i>Surprise</i>
C 64 « <i>réstarant</i> » +C 79 « <i>restaurent</i> »		<i>Restaurant</i>
C 50 « <i>sère</i> »		<i>Sœur</i>
C 56 « <i>sérculation</i> »		<i>Circulation</i>
C 50 « <i>défferent</i> »		<i>Différent</i>
C 1 « <i>boucoup</i> »+C53 « <i>peucoup</i> »+C74		<i>Beaucoup</i>
C6 « <i>manifique</i> »+C24+C42+C10+C52+C2+C17+ C 59+ C 41	C	<i>Magnifique</i>
C24 « <i>var</i> »		<i>Vers</i>

7-1-4 Aspect matériel

7-1-4-1 Les majuscules

Comme pour la ponctuation (déjà vue dans « *Les Relation entre les phrases* »), la majuscule relève de l'orthographe. On met la majuscule au début d'une phrase ou d'un texte, d'ailleurs, son apprentissage- en langue française- commence au début de la scolarisation avec la règle qu'on a tous apprise : « *La phrase commence par une majuscule et se termine par un point.* », on ne peut pas les dissocier, la ponctuation et la majuscule guident le lecteur dans une lecture agréable. Les apprenants n'accordent pas trop d'importance à la majuscule, ni au début d'une phrase, ni pour les noms propres, ni après un point, ni même au début d'un alinéa.

Le non respect de la majuscule au début du texte, et pour les noms propres est illustré dans les exemples suivants :

C 56 «dans un jour jai fais une vaccance avec mes amies Randou Billal et ammar à la willaya ‘d’alger’ ... »

C 57 « Quand J’étais un peu Jeune, J’ai toujours réver d’aller au vacances... »

C 64 « L’été dérnier, j’ai passé mes vaconces avec ma famille à la willaya de jijel,... »

C 47 « j’été heureuse de visité cette ville qui se situe a l’ouest de mon peys.oran une ville très animé... »

C 80 « j’ai eu mon bac on adécidé d’aller passer les vaccances d’été en tunisie... »

Dans cet extrait, l’apprenant commence son texte par une minuscule, ensuite, il met un point et revient à la ligne en mettant une majuscule ;

C 63 « chaque été moi et ma famille nous pations au vaconces.

L’été passé nous somme parti à jijel c’était le voyage inoubliable,... »

Le texte suivant illustre le non respect de la majuscule, accompagné de la ponctuation à l’aide du point uniquement, mis anarchiquement :

« Instruction est essentielle dans la vie puisque grâce a l’Instruction les Jeunes peut communiquer entre eux.et développe l’autonomie de l’Intelligence.le gout des responsabilité et le sens vrai.de.la liberté et permet aux hommes de mieux connaitre .les mécanisme.humain et sociaux.de nombreux tension de monde moderne .sont provoque.par l’Ingorance. » C24

Le tableau suivant illustre l’usage de la majuscule pour les deux niveaux :

Production	Niveau 3		Niveau 4	
	Total	taux	Total	taux
Début avec une majuscule	57	71,25%	27	90%
Début sans majuscule	23	28,75%	03	10%
Majuscule aux noms propres	50	62,5%	19	63,33%
Sans majuscule aux noms propres	30	37,5%	11	36,66%
Total	80		30	

Synthèse sur l'analyse et l'évaluation de la production écrite du texte descriptif et du texte argumentatif

Enfin, nous nous proposons de faire un balayage sur quelques erreurs relevées dans les copies des deux niveaux : 03 pour le texte descriptif et 04 pour le texte argumentatif, afin de réfléchir aux caractéristiques d'un texte descriptif et d'un texte argumentatif.

Les textes produits manifestent de grands écarts de réussite. Nous allons présenter différentes erreurs commises dans les deux types de texte, qui sont fréquentes et relèvent de l'aspect pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

Les apprenants des deux niveaux trouvent des difficultés à écrire un texte, qu'il soit argumentatif ou encore descriptif. L'analyse nous a montré une carence linguistique plus qu'évidente ; ils ne maîtrisent pas la structure basique de la phrase, par faute d'utilisation de moyens lexicaux, des substituts syntaxiques, et de la morphosyntaxe des verbes. Ils peinent à conjuguer des verbes aux temps et modes qui conviennent, et s'ajoute à cela le choix de l'auxiliaire (être ou avoir).

Les opérations de cohésion restent non acquises : incapacité à utiliser les articulateurs logiques selon leurs rapports logiques, irrespect du plan.

La plupart des apprenants ont répondu aux sujets de rédaction comme s'ils répondaient à une question de compréhension. Les textes sont écrits comme un seul paragraphe. L'objectif de la rédaction n'a pas été atteint du fait que le plan n'a pas été respecté.

Certains écrits (surtout pour le texte descriptif) sont illisibles à cause de l'emploi de mots inexistants, l'emploi des interférences lexicales de l'anglais, trop de fautes d'orthographe, des problèmes pour accorder le groupe nominal avec les différents articles, et la structure verbale n'est pas maîtrisée.

Les apprenants n'accordent pas assez d'importance à la ponctuation, elle est négligée, la plupart des paragraphes sont écrits en sont dépourvus et de là, le discours est rompu et parfois discontinu.

Nous avons relevé des erreurs au niveau discursif, les apprenants écrivent leurs textes souvent sous forme d'un seul paragraphe.

Des erreurs relatives à l'emploi des pronoms, à la forme verbale portant sur la morphosyntaxe des verbes, des erreurs liées à l'emploi des verbes à l'infinitif. Les apprenants recourent à l'infinitif parce qu'ils ne savent pas conjuguer les verbes et pour masquer leur lacunes en conjugaison, s'ajoutant à cela l'utilisation des auxiliaires « être » et « avoir » non acquise.

De plus, ils ne relisent pas leurs textes, or la relecture est importante, elle amène à ajouter ou enlever des mots oubliés, à les changer, à reformuler, à mettre l'accord ou les signes de ponctuation.

Certains ont réussi à rédiger une moyenne ou bonne production écrite, en respectant la consigne, le plan, les phrases bien construites, la concordance des temps, l'emploi des connecteurs logiques...etc.

Voici les résultats en pourcentages des réalisations écrites des apprenants des deux niveaux, représentés dans les deux tableaux ci-dessous :

- Les apprenants du niveau trois (03), le texte descriptif :

Taux d'apprenants	Compétences/ capacités
48%	Ont compris le sujet
31%	Ont employé des idées correctes.
25%	Ont respecté le plan
16%	Ont respecté la cohérence textuelle.
16%	Ont employé des phrases correctes.

- **Les apprenants du niveau quatre (04), le texte argumentatif :**

Taux d'apprenants	Compétences/ capacités
90%	Ont compris le sujet
14%	Ont employé des idées correctes
13%	Ont respecté le plan
06%	Ont respecté la cohérence textuelle.
11%	Ont employé des phrases correctes

Conclusion du chapitre 6

À travers ce chapitre, nous avons tenté de faire une évaluation de la production écrite des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues CEIL.

Certes, évaluer la production écrite des apprenants est une démarche qui a déjà été menée par plusieurs chercheurs. Nous avons voulu exploiter, par notre modeste travail, un nouveau terrain, un nouveau public, un terrain dont les apprenants n'ont pas le même profil, un public hétérogène qui manifeste la même motivation à apprendre la langue française.

La question que l'on se pose toujours, c'est comment un enseignant évalue-t-il la production écrite ? Autrement dit, sur quel "critère" ?

L'enseignant a ses propres représentations qui vont présider à l'élaboration des critères d'évaluation de l'acte d'écriture, et c'est le plus souvent l'écrit littéraire qui fait office de modèle, et par là même de norme de travail.

Notre analyse s'est basée sur la grille du groupe EVA, qui propose une série de critères d'évaluation doublement classés selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes, ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique et pragmatique.

Sur le plan didactique, cette grille est intéressante par son caractère exhaustif ; elle est donc particulièrement utile pour la planification des unités d'apprentissage et pour guider les processus de diagnostic dans l'évaluation formative.

Comme nous l'avons vu précédemment dans l'analyse du questionnaire des enseignants, ils évaluent tous la production écrite selon les compétences sémantiques, ensuite morphosyntaxique à 75%, et pragmatique à 50%, et en dernière position l'aspect matériel.

L'évaluation des productions écrites des apprenants du CEIL, nous a permis de constater l'écart réel entre les compétences des apprenants et leurs besoins.

Notre travail consistait à mettre en relief des insuffisances, mais également des aspects positifs, qui apparaissent au niveau des productions écrites analysées. Les différents points examinés peuvent, d'une part, constituer les éléments de base d'interventions pédagogiques que les enseignants envisageraient en vue d'apporter aux apprenants une aide pour surmonter certaines de leurs difficultés.

D'autre part, ils peuvent être le début d'une remise en question des pratiques d'activité écrite employées en classe de CEIL.

Conclusion générale

Notre travail de recherche porte sur l'une des composantes les plus incontournables du processus d'enseignement/apprentissage : l'évaluation, et plus précisément celle de la production écrite.

Nous avons choisi de travailler sur les productions écrites des apprenants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL », de l'université de Constantine 1, dans le but de décrire le processus d'évaluation poursuivi par les enseignants depuis l'identification de leurs besoins jusqu'à l'évaluation de leurs productions écrites à partir de tâches à accomplir. Un intérêt particulier a été accordé à l'analyse des productions écrites des étudiants afin de dégager les critères retenus par les enseignants pour l'évaluation de leurs écrits, et en même temps de recenser leurs difficultés quant à la rédaction d'un texte argumentatif et descriptif.

Par la même occasion, il a été question de porter un regard dans le cadre de ce processus d'évaluation de la production écrite des étudiants du CEIL, sur la compatibilité ou incompatibilité entre les objets enseignés et les objets évalués en expression écrite.

Vis-à-vis de ces objectifs, nous avons émis cinq hypothèses relatives au processus d'évaluation poursuivis par les enseignants, aux objets des évaluations, aux tâches et aux critères d'évaluation, aux théories qui sous-tendent, ainsi que sur la cohérence qui peut exister entre les objets enseignés et les objets évalués en production écrite.

Dans ce cadre d'analyse, l'hypothèse postulant que l'évaluation certificative de la production écrite est en adéquation avec les objectifs et les situations d'apprentissage, s'avère valable au niveau des objectifs de l'enseignant. Toutefois, cette même hypothèse est remise en question par l'identification des besoins langagiers des apprenants du CEIL. En effet, le test de niveau des enseignants du CEIL avait comme fonction l'évaluation pronostic, or, ce qui a été remarqué est l'absence de la prise en considération des besoins langagiers de ces apprenants. Ce constat est confirmé par le biais de notre questionnaire destiné aux apprenants du CEIL, et dans lequel plusieurs critères ont été retenus afin de voir de près leurs profils, leurs besoins langagiers, et leurs attentes pour ce type d'enseignement.

De même pour les enseignants, nous leurs avons destiné un questionnaire afin de recueillir des réponses relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de l'évaluation de la production écrite (les objets, les outils les types, les objectifs, les fonctions, les supports, les critères de l'évaluation...).

La pratique de l'évaluation écrite ne date pas d'hier, c'est une étape obligatoire dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Reste tout de même les moments et types d'évaluation à exercer et qui changent d'un enseignant à un autre, selon la méthode utilisée de l'enseignant, le rythme d'apprentissage des apprenants, les besoins du groupe.

Le dépouillement des réponses des enseignants ont fourni des informations riches et montrent à quel point la démarche adoptée par les enseignants du CEIL présente des aspects positifs, mais également beaucoup d'insuffisances qui font entrave à l'obtention de meilleurs résultats auprès des étudiants.

Les résultats les plus marquants montrent que les enseignants conçoivent l'évaluation comme une vérification des acquis des cours dispensés et qui porte sur des connaissances ou des savoirs aussi bien que sur des compétences. Ils ont recours à plusieurs outils tels que le testing, les tâches simples et les situations-problèmes. Par ailleurs, la majorité des enseignants s'accordent sur un usage de l'évaluation continue. Ils jugent que l'objectif cette démarche est de guider chaque étudiant et lui donner les occasions de veiller à son apprentissage, aussi bien que lui permettre de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage. Il faut dire que ce dernier objectif ne fait pas l'unanimité chez l'ensemble des enseignants au regard des résultats de l'observation. Celle-ci nous a permis de constater que l'enseignant ne se référait jamais aux carences de ses apprenants afin d'y remédier et n'optait pas pour une autre démarche qui sollicitera les prochaines étapes de son apprentissage.

Cette non prise en charge des carences des étudiants est due au fait que l'enseignant se base uniquement sur la démarche du manuel tout en oubliant les besoins réels ressentis par les apprenants malgré le test effectué lors de la première séance pour des fins normalement bien déterminés.

Certainement dotés de bonnes intentions, les enseignants essaient de faire de l'évaluation une sorte de motivation. Ceci est sans nul doute une bonne chose. Néanmoins, cette évaluation est faite seulement par le biais de la notation (l'attribution d'une note suite à la correction du travail de l'apprenant). Donc, l'évaluation est sommative alors qu'il serait judicieux de procéder à une évaluation formative qui n'est pas une simple correction des erreurs et des insuffisances, mais un processus susceptible d'aider l'enseignant à construire sa tâche de formation des futurs scripteurs en débouchant sur un travail d'exploitation des erreurs et lacunes signalées.

L'enquête confirme également que les enseignants réservent peu de temps pour la production écrite. Néanmoins, ils abordent divers types de texte : argumentatif, descriptif et expositif, et travaillent aussi les dialogues, les récits. Nous considérons que c'est un point positif de leurs pratiques de l'écrit, reste tout de même le temps qui, à notre avis, est insuffisant pour aider et améliorer l'écrit des apprenants.

L'autre aspect que nous avons soulevé est la longueur de la production écrite demandée. Les enseignants, comme ils ont peu de temps à consacrer à la production écrite, préfèrent se baser sur la production de textes courts ou d'un paragraphe, cohérent.

Au niveau du critère sur lequel la production écrite est évaluée, nous avons remarqué que la majorité des enseignants évaluent les écrits des apprenants selon le critère sémantique. Ce constat confirme l'hypothèse qui avance que les objets d'évaluation de l'expression écrite portent sur les aspects linguistiques plutôt que sur les aspects communicationnels. Nous pensons que leurs pratiques doivent être réexaminées pour améliorer leur rendement. Il faudrait prévoir des moments d'auto-évaluation et de réécriture en faisant de ces erreurs des moyens d'apprentissage pour aboutir à un produit qui demeure toujours à compléter.

S'ajoute à ces insuffisances, le support pédagogique : les enseignants n'ont rien d'autre qui aiderait les apprenants à améliorer leurs écrits que le manuel choisi pour le niveau en question. Il est en même temps la seule source pour la réalisation des tâches par les apprenants. Bien qu'il soit un outil important, les exercices qu'on y trouve ne

doivent pas être donnés tels qu'ils sont. L'hétérogénéité du groupe impose des modifications pour répondre aux besoins et aux exigences.

Enfin, la majorité des enseignants s'accordent à penser que le CEIL a des points forts et des points faibles. Ces points forts résident dans l'apprentissage de la langue étrangère en plusieurs niveaux, avec une équipe pédagogique très qualifiée, un espace d'apprentissage ouvert, multidimensionnel, un emploi du temps flexible et allégé, et une audience fort motivée.

Les enseignants sont confrontés aussi à des déficiences qui rendent leurs tâches pédagogiques difficiles. Ils témoignent ainsi, sur les insuffisances à améliorer :

La première insuffisance est l'absence de test de niveau qui empêche une identification rigoureuse des besoins des apprenants et leur catégorisation selon le niveau. Ensuite, le manque d'infrastructures telles que les laboratoires de langue et l'absence de l'aspect matériel à élaborer (audio-visuel) empêchent les mises en pratiques des enseignements dispensés. De plus, les contenus sont à adapter aux exigences du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) pour les langues. Enfin, se pose le problème du nombre des étudiants qu'il faut réduire par groupe et définir un programme de formation selon les profils des publics. En revanche, il y a lieu de faire constater que le CEIL a un potentiel énorme, il faudrait seulement prendre en considération les besoins de chaque acteur, qu'il soit enseignant ou apprenant.

Notre deuxième questionnaire destiné aux apprenants nous a permis de clarifier leur profil. Leur âge se situe entre 20 et 40 ans, avec un pourcentage très élevé pour la tranche d'âge de 20 à 25 ans. La majorité est constituée d'étudiants universitaires, et plus spécifiquement ceux du département de lettres et langue française.

Lors de notre test, nous avons pu relever un intérêt et une motivation forts ressentis par les apprenants pour améliorer leur apprentissage en langue française à des fins spécifiques pour chacun d'eux.

Le besoin d'apprendre efficacement et en peu de temps est loin d'être réalisable pour la majorité d'entre eux. Le CEIL manquerait énormément de moyens pédagogiques

pour aider à un meilleur apprentissage. Certes, il y a de bons manuels et de bons enseignants qualifiés, il reste plusieurs facteurs déterminants pour aboutir à l'amélioration de l'apprentissage. Les apprenants éprouvent une déception énorme lorsqu'ils se voient en face d'un tableau alors qu'ils croyaient travailler avec des moyens audio-visuels et dans des laboratoires. Ils croyaient apprendre ce dont ils avaient besoin et non ce que l'enseignant leur proposait. De plus, ils se retrouvent avec des apprenants dont le niveau n'est pas identique et n'éprouvent pas les mêmes besoins qu'eux. Ce dysfonctionnement amène certains à abandonner au milieu de l'année.

L'analyse du manuel « Connexions 3 », méthode de français, nous a permis d'apprendre davantage sur la nature de l'enseignement donné, et sur celle du public visé. Le CEIL dispose d'un nombre important d'ouvrages répondant aux exigences et aux besoins de son public. Le choix d'ouvrages dépend du niveau et des besoins langagiers des apprenants.

En revanche, à partir des séances d'observations menées, nous avons constaté que les enseignants n'exploitaient pas pleinement le manuel, bien qu'il leur offre des activités diverses sous plusieurs formes, écrite et orale. L'enseignant, dans la séquence de la production écrite, travaille à partir de la compréhension écrite. Ce qui amène l'apprenant à ne pas avoir de critères pour produire un écrit. À notre sens, la séance de la compréhension de l'écrit aurait pu être exploitée pleinement dans la mesure où il s'agit de textes qui obéissent à des règles au niveau phrastique, et au niveau textuel et discursif et qui peuvent devenir à leur tour des critères d'enseignement et d'évaluation d'une production écrite.

L'observation de la situation d'apprentissage nous a donc permis de constater que l'évaluation de la production écrite des apprenants du CEIL se fait en l'absence de critères en adéquation avec les contenus enseignés. Il est clair que les séances d'observation que nous avons menées, avaient un rôle très important dans notre investigation : d'une part, voir de près le public, ses motivations, son ambition, ses lacunes, ses carences au niveau de l'écrit, et spécifiquement ses besoins langagiers.

D'autre part, voir de près comment l'enseignant travaille la séance de production écrite, autrement dit, la démarche adoptée pour conduire les apprenants à produire à leur tour un texte.

À travers notre observation, nous avons mis en lumière les pratiques dans la classe du CEIL. L'objectif était de voir le déroulement et la présentation du cours afin d'avoir une idée sur les pratiques de la production écrite, ainsi que les réactions des apprenants. Lors de nos observations, nous avons préféré de ne pas nous contenter de l'observation uniquement de la production écrite, mais de suivre de près l'ensemble des activités, étant donné que l'écrit n'est que le simple couronnement du travail accompli durant toute l'unité didactique.

L'analyse des résultats montre que la pratique de l'écrit adoptée par l'enseignant du CEIL présente des aspects positifs mais aussi des insuffisances. Elle est aussi différente d'un enseignant à un autre. Cela est dû à l'absence d'une démarche unifiée, chacun travaille la rédaction selon ce qu'il a appris durant sa formation et sa pratique pédagogique. Il la travaille selon la manière qui lui semble appropriée. Ce constat nous amène à confirmer l'hypothèse qui stipule que l'enseignement de la production écrite ne se réfère à aucune théorie d'écriture, où il sera question d'apprendre aux apprenants les techniques du processus rédactionnel selon Hayes et Flower (1980). Celles-ci concernent la planification, la textualisation, la révision jusqu'au contrôle qui permettra de piloter selon les besoins locaux de la tâche et d'en évaluer la pertinence tout au long du processus d'écriture. De même pour le modèle d'écriture de Moirand (1979), qui s'articule autour des composantes sociales et socioculturelles.

Il nous a été donné de constater que l'objet de ces théories n'est pas enseigné et pris en considération dans l'apprentissage ainsi que dans les évaluations. D'où le pourcentage de 75% d'apprenants qui n'ont pas respecté la structure du texte descriptif.

Dans l'évaluation des productions écrites réalisées par les étudiants dans le cadre de l'unité observée, l'enseignant s'appuie sur des critères en rapport avec la correction des phrases et de la langue, et avec la cohérence du texte. Selon les critères retenus, il s'avère que l'enseignant accorde une importance à l'aspect linguistique selon la grille

d'EVA. Ce critère permet, certes, d'attirer l'attention des apprenants sur les erreurs qui peuvent entraver la transmission correcte d'un message écrit. Néanmoins, il ne peut être le seul aspect à retenir pour assurer une communication cohérente.

D'autres insuffisances ont été relevées lors de notre observation. Elles renvoient au temps consacré à la production écrite qui s'avère très court. Nous avons constaté qu'une seule séance était consacrées à la correction d'une ou de deux copies seulement. L'autre insuffisance constatée est en rapport avec l'absence de documents d'aide à l'écriture. En effet, chaque fois que l'apprenant se voyait confronté à des difficultés, il demandait directement l'aide de son enseignant.

Parmi les insuffisances constatées également, l'enseignant dans ses pratiques, suit les mêmes exigences que les autres enseignants en expression écrite. Il la considère comme une activité et une synthèse de l'unité où l'apprenant doit dépasser ses difficultés et acquérir, voire, améliorer ses compétences discursives. L'enseignant va jusqu'à autoriser l'apprenant à rédiger la production écrite à la maison.

Pendant l'activité du compte-rendu d'expression écrite, l'enseignant se base sur les copies moyennes. Cela montre qu'il néglige les apprenants en grande difficulté, ceux qui ont besoin de remédiation ou de mise à niveau. Au contraire, il devrait donner l'occasion à l'apprenant de s'exercer en prévoyant des batteries d'exercices afin que les erreurs commises ne réapparaissent plus par la suite.

On a remarqué aussi que l'enseignant prépare des exercices de production écrite en ne prenant pas en considération l'hétérogénéité du groupe. Influencé par les méthodes anciennes, il impose le même sujet à tout le groupe sans se préoccuper des besoins langagiers ressentis pour chaque apprenant, alors qu'un test pronostic est fait par l'enseignant au début d'année.

Pour ce qui est de l'hypothèse qui suppose que les objets d'évaluation de l'expression écrite portent sur les aspects linguistiques plutôt que sur les aspects communicationnels, elle s'avère confirmée à plusieurs niveaux. Au niveau du questionnaire adressé aux enseignants pour le critère de l'évaluation ainsi qu'au niveau de l'évaluation sommative qui s'est déroulée lors de notre observation, nous avons pu

remarquer que l'enseignant se base sur les critères d'évaluation relatifs à l'orthographe, à la structure de la phrase et néglige les aspects communicationnels et situationnels. Alors que les apprenants, à partir du questionnaire établi par l'enseignant lors de l'évaluation pronostic, ont éprouvé des besoins touchant les aspects communicationnels en fonction de leur spécialité, et en fonction de leurs besoins langagiers. Pour ce qui est de l'évaluation certificative, qui a fait l'objet de notre dernière analyse, il a été constaté que l'enseignant évalue les productions des apprenants en prenant en considération les points de vue pragmatique, sémantique, et morphosyntaxique. Chaque niveau est examiné au double plan micro et macrostructurel.

Les copies d'apprenants sont évaluées selon ces points de vue et selon ces niveaux afin de se prononcer sur l'acquisition du niveau demandé par les apprenants et le comparer avec leurs attentes éprouvées au départ. Malheureusement, il s'avère que ce niveau ne coïncide pas avec les résultats obtenus.

À la fin de cette recherche, l'ensemble des résultats auxquels nous avons abouti peuvent être résumés dans les points suivants :

Au niveau textuel :

- Les productions écrites n'ont pas de destinataire autre que l'enseignant, il n'y a pas de consigne qui le précise.
- Les apprenants du niveau 03 n'arrivent toujours pas à s'améliorer ou à maîtriser une production écrite selon une pertinence et une cohérence de l'information, il est important pour les enseignants de remédier à cette insuffisance, contrairement aux apprenants du niveau 04 qui éprouvent moins de difficultés pour cette tâche.
- L'organisation des idées est un autre point où les apprenants du niveau 03 ont échoué. Il a été constaté qu'ils ne planifient pas leurs écrits. Par contre ceux du niveau 04 montre une parfaite organisation des idées.
- Au niveau du vocabulaire employé par les apprenants du niveau 03, nous remarquons un manque et une insuffisance considérable quant au recours à un vocabulaire riche. Il s'avère très limité. Cela prouve encore une fois leurs

difficultés et leur niveau réel. Par ailleurs, l'enseignant doit enrichir leur lexique pour l'apprentissage de l'écriture. Les apprenants du niveau 04, eux n'ont pas eu de difficultés énormes.

- Concernant l'aspect morphosyntaxique, nous relevons deux points : le premier est, que les apprenants du niveau 03 produisent des écrits dont la structure ne correspond pas à celle du type en question. Chez ceux du niveau 04, le mode d'organisation est respecté et correspond au texte choisi. Le deuxième point, est la non maîtrise des valeurs des temps verbaux : description, narration, commentaire. Ces deux points doivent être étudiés et faire l'objet d'un travail simultané. Au niveau 04 on ne trouve pas de difficultés considérables.
- Pour le plan matériel, nous remarquons une absence quasi totale de titre : les productions ne sont pas présentées en paragraphes, la page est mal exploitée. Ce manque est dû à l'absence d'un enseignement dans ce sens-là.

Au niveau inter-phrastique :

- Les apprenants du niveau 03 éprouvent un manque énorme à employer les organisateurs textuels, bien que ces outils soient enseignés dans leur parcours institutionnel. Nous pensons alors qu'il est nécessaire de réfléchir à un enseignement qui intégrera ses outils dans une perspective communicative au service de la production écrite.
- Pour la progression thématique, toujours au niveau 03, on peut dire là aussi que les difficultés sont énormes pour parvenir à un enchaînement dans les idées. Cela prouve une autre fois un agencement inattentif des apprenants dans leur progression thématique.
- Pour ceux du niveau 04, nous remarquons un emploi correct pour les organisateurs textuels, de même pour la progression thématique. Le contrat est rempli pour cette tâche.
- Du point de vue sémantique, nous relevons une certaine maîtrise des substituts nominaux pour les deux niveaux 03 et 04. Néanmoins, il existe une confusion et un emploi incorrect de certains connecteurs.

Il est donc nécessaire de réfléchir à une méthode permettant d'avoir une rentabilité dans l'enseignement de ces outils qui sont indispensables en français.

- Au niveau morphosyntaxique, des lacunes importantes au niveau de la cohérence syntaxique et de la maîtrise des pronoms de reprise, semblent poser davantage d'embarras pour les apprenants du niveau 03 : leur emploi est aléatoire, il n'y a pas de concentration dans l'emploi du genre et du nombre pour les éléments désignés. Ce qui prouve le niveau réel des apprenants par rapport au niveau choisi. Des difficultés relatives à la cohérence des temps sont aussi relevées chez ces apprenants.
- La ponctuation a aussi été l'un des problèmes constatés dans les deux niveaux, et plus spécifiquement au niveau 03, où l'on a constaté une insuffisance considérable, et un usage anarchique des signes de la ponctuation.

Au niveau phrastique :

- Dans leur construction de la phrase complexe, l'analyse montre une carence au niveau 03 alors que pour les apprenants du niveau 04, les phrases étaient variées, adaptées au type de texte.
- Pour l'emploi des déictiques, malgré qu'il soit réduit, il y avait une certaine maîtrise pour les deux niveaux.
- Au niveau sémantique, nous relevons un lexique pauvre, inadéquat, avec un vocabulaire insuffisant et une confusion entre les termes et entre les verbes : « ville, wilaya, pays », « rester, garder, entendre, écouter », nous avons relevé des textes n'ayant aucun sens. Ces difficultés n'ont pas été constatées pour le niveau 04.
- L'aspect morphosyntaxique est un champ dans lequel notre analyse a révélé un nombre important d'erreurs produites surtout pour le niveau 03 ; les phrases sont agrammaticales, la conjugaison est non acquise, nous avons relevé un nombre important pour les fautes d'orthographe. En somme, les apprenants ont d'énormes difficultés sur tous les plans, ils ont choisis les niveaux 03 et 04 qui ne coïncident pas avec l'enseignement proposé.

- Enfin, pour l'aspect matériel, l'analyse révèle malheureusement une autre fois, le non respect de la majuscule au début des textes et même pour les noms propres.

Tout au long de cette investigation, nous avons abordé les différentes difficultés et insuffisances rencontrés par ces apprenants, qui relèvent des aspects lexical, syntaxique, discursif et rédactionnel.

À partir de notre analyse, nous avons pu relever les erreurs liées au sens de la phrase et du texte en général. Dans chacune des copies évaluées, nous avons présenté des erreurs suivies de commentaires.

Aussi, l'ensemble des données quantitatives et qualitatives confirment l'inadéquation entre le choix du niveau de formation des apprenants et leurs besoins réels, ce qui explique cette carence au niveau de l'écrit, et qui impose, à notre avis, un test de niveau avant d'entamer l'apprentissage de la langue.

L'investigation établie dans cette perspective nous a permis aussi de mettre en lumière l'intérêt et la motivation des apprenants à améliorer leur apprentissage. Cependant, pour atteindre ses objectifs, et apporter un meilleur enseignement, le CEIL se doit de mettre en place des réformes qui aideront ses apprenants à surmonter ces insuffisances et atteindre leurs objectifs fixés au départ.

Il est donc, utile de proposer des démarches pédagogiques adaptées pour ce genre d'enseignement/apprentissage afin de combler les manques rencontrés dans chacune des copies analysées, et, pourquoi pas, proposer, si nécessaire un module de spécialité en français pour cerner les besoins spécifiques de chaque apprenant.

En effet, il est nécessaire de repenser la pratique de la production écrite dans ce genre d'enseignement/apprentissage, afin de lui donner sa juste valeur d'apporter un rendement meilleur en relation avec les attentes des apprenants.

La recherche menée a débouché sur plusieurs résultats touchant à des aspects relatifs aux pratiques enseignantes de l'évaluation, aux insuffisances des apprenants quant à la production d'un type de texte argumentatif et descriptif et aux manques enregistrés au niveau du CEIL. Il faudrait penser à des remédiations dans le cadre d'une relation triadique enseignant, apprenants et CEIL. Ces trois acteurs se complètent et apportent

de meilleurs résultats s'ils prennent en considération un certain nombre de paramètres. Ceux-ci concernent la nécessité pour les enseignants de prendre en charge l'hétérogénéité des publics dans le but d'adapter les contenus en fonction de leurs besoins. Ils doivent également accorder plus de temps pour l'expression écrite qui demande une organisation et une réflexion spécifiques. Cette organisation doit se faire sur plusieurs séances afin de combler les insuffisances du groupe attribué. Les enseignants doivent aussi proposer des plans rédactionnels, des démarches, des méthodes et des activités écrites et orales sous-tendus par des modèles théoriques évoqués dans le cadre théorique de cette recherche.

Concernant la constitution des groupes d'apprenants, le CEIL doit réfléchir à concevoir des tests de niveau en adéquation avec les profils d'apprenants. Pour ce faire, il est important de le doter d'infrastructures et de moyens nécessaires qui assureraient de bonnes conditions de travail aux enseignants et qui pourraient aussi participer au maintien de la motivation des apprenants à l'époque des nouvelles technologies qui changent les façons de travailler, d'étudier et de vivre. Il faudrait également revoir le nombre d'apprenant par classe afin de réunir de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage dans le but d'assurer un meilleur encadrement et un suivi sûr des apprentissages.

Pour ce qui est du volume horaire attribué à l'apprentissage de la langue, il s'avère que quatre heures et demie est un volume insuffisant pour les besoins et attentes des publics observés. Il est suggéré de penser à rajouter d'autres séances pour une meilleure consolidation des apprentissages visés.

Il serait intéressant de réfléchir à un enseignement explicite des processus et des stratégies rédactionnels dans le cadre d'activités insérées dans l'unité. Cet enseignement va aider les apprenants à mieux surmonter leurs déficiences et à faire face à d'autres situations d'écrit.

En outre, il y a lieu de proposer un enseignement en rapport avec un français de spécialité qui répond aux demandes et aux besoins spécifiques à chaque profil d'apprenant. Ce constat a été relevé lors de l'identification des publics que nous avons observés et qui s'avère en provenance de diverses spécialités.

Pour terminer, les apprenants doivent choisir un niveau en fonction de leurs besoins et en fonction d'un test de niveau rigoureux qui s'arrêtera de manière détaillée sur chaque besoin exprimé, cela va aider les enseignants à les convertir en objectifs d'apprentissage et qui vont dans le sens du processus d'acquisition des compétences scripturales.

Les résultats de cette recherche nous ont permis d'avoir une vision globale sur l'apprentissage au niveau du CEIL, sur son public hétérogène. Néanmoins, il y a lieu de revenir sur les limites de cette investigation et qui se situent au méthodologique et plus particulièrement au niveau du champ d'observation. En effet, l'observation de deux classes et deux enseignants, bien qu'ayant essayé de voir de près comment l'enseignement de l'écrit est travaillé, sur quels critères l'enseignant se basait pour l'évaluer, ne permettent pas de généraliser sur la perception des pratiques prescrites de l'écrit par l'ensemble des enseignants du CEIL. L'autre limite concernant le champ d'observation est le recours seulement à une grille d'observation adaptée. Il aurait été préférable d'élargir le corpus d'observation à des enregistrements et à des transcriptions qui permettraient de s'arrêter de manière très pointue sur les échanges enseignant/apprenant. Cette recherche a connu aussi d'autres insuffisances en rapport avec l'analyse du questionnaire apprenants et l'épreuve de l'évaluation de la production écrite. Il aurait été pertinent de faire une analyse croisée qui aurait donné une vision globale sur le processus d'apprentissage et sur l'évaluation de l'écrit au niveau du CEIL.

Malgré ces limites ainsi que l'ensemble des connaissances construites tout au long de cette recherche, des pistes de réflexions se dessinent et ouvrent la voie à de nouvelles perspectives de recherche au niveau du CEIL et qui méritent d'être explorées. Ces réflexions touchent particulièrement le CEIL et ces enseignants. Il faudra réfléchir à travailler sur d'autres typologies textuelles dans une perspective comparatives, il faudra également porter une réflexion sur les méthodes d'enseignement proposer au niveau du CEIL et apporter une comparaison avec les besoins langagiers exprimés par les publics.

Bibliographie

- Aboubaker, E. (1996). *Evaluation de la compétence linguistique des étudiants libyens apprenants le français à l'université El – fateh (Tripoli) en Libye*. Thèse de 3^{ème} cycle, nouveau régime, Grenoble III.
- Adam, J-M. (1987). *Textualité et séquentialité*. L'exemple de la *description*. *Langue française*. 1(74), 51-72.
- Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.
- Abrecht R. (1991). *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Albert, M-C. (1988). *Production de texte en FLE. Comment en apprécier la cohérence*, in *Le FDM*, 192.
- Albert M-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Allal, L., (1979). *Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application*. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp.129-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1988), *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*. In Huberman, M. (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126), Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1993). *Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?* In Allal L. et al. (dir.). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Artieres P. (1998). *Clinique de l'écriture une histoire du regard médical sur l'écriture*, Le plessis-Robinson, institut Synthélabo.
- Barbier, J-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris : PUF.

- Barbot M-J. (1990). *Métamorphoses de l'évaluation : l'évaluation dans les systèmes d'auto-apprentissage, Etudes de linguistique appliquée*, 80, 77-99.
- Barré-De Miniac, C., Cros, F. & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : I.N.R.P.-E.S.F.
- Barre-De Miniac, C. (1997). *Apprentissage et usages de l'écriture : représentations de parents et d'élèves, Repères*, 15, 41-58.
- Barre-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barre-De Miniac C. (2001). *L'écriture socioprofessionnelle : un genre utile pour la didactique de l'écriture. LIDIL*, 23, 187-208.
- Barre-De Miniac C. (2002). *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, Pratiques*, 113/114, 29-40.
- Barlow, M. (1989). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Beaud, M. (1994). *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magistère ou mémoire de fin de licence*. Alger : Casbah édition.
- Belair, L.M. (1995). *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*, Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international,.
- Bérard, E. (1995). *La grammaire encore...et l'approche communicative*. In ELA, 100, 9-19
- Bertrand Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Paris : Editions Nouvelles, Chronique Sociale.
- Bertocchini P., Costanzo, E. (1987). *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*. Paris : Hachette.
- Besse J-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard.
- Blin, M. (1993). *La Formation Professionnelle, Cahiers Français*, 262.

- Bloom, B. S. (1971). *Hand book and formative evaluation of student learning*. New York : Mc Graw-hill Book company.
- Bolton, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Créatif-Hatier.
- Bonboir, A. (1972). *La docimologie*. Paris : P.U.F.
- Bonniol, J-J & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Bourgain, D. (1990). Ecriture, représentations et formation. Préalable à un projet de formation à l'écriture pour des adultes, *Education permanente*, 102, 41-56.
- Bucheton, D. (1995). *Ecriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Berne-Paris : Peter Lang.
- Cadre Européen Commun de Référence. (2000). *Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Éditions Didier FLE.
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?* Texte présenté aux rencontres sur l'évaluation. Lyon : Centre d'étude pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.
- Cardinet, J. (1987). Une évaluation adaptée aux démarches souples, *Cahiers pédagogiques*, 256, pages
- Chaduc, M-T. (2000). *Les grandes notions de pédagogie*, Paris : Armand Colin/Bordas.
- Chappaz, G. (1996). *Valeurs de la formation, valeurs du formateur, valeurs de l'évaluation ?* Actes du colloque de l'ADMEE à Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, Genève, p. 79-84.
- Chervel, A. (1985 a). Les origines de l'enseignement de la rédaction, *Le Français d'aujourd'hui*, *Culture/cultures*, 70, 93-98.
- Chervel, A. (1985 b). *Les origines de l'enseignement de la rédaction, Le Français d'aujourd'hui*, *Dialoguer de la conversation au texte*, 71, 113-116.
- Chriss, J-L., David, J. & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français, Etat d'une discipline*. Paris : Nathan.

- Chriss, J-L., & Puech, C. (1996). La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires, *Etudes de linguistique appliquée*, 101, 99-111.
- Coianiz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D., Galisson, R. (1976). *Dictionnaire des langues*. Paris : Hachette.
- Coste, D. (dir.) (1999). Enseignement et formation à distance, *Étude de linguistique appliquée*, 113, 225
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (1988). L'évaluation des écrits ordinaires : systèmes évaluatifs et stratification sociale, *Cahier du français des années 80*, 3, 59-87.
- Dabène, M. (1991). *La notion d'écrit ou de continuum scriptural, Le français d'aujourd'hui*, 93, 25-35.
- David, J. (1994). Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier, *Le français aujourd'hui*, 108, 06-20.
- David J. (1997). Ecriture et acquisition. Etude de procédures figures et d'interactions verbales chez des enfants de 6 à 8 ans, *Cahier du français contemporain*, 4, 361-380.
- Delacot, G. (1996). *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*. Paris : Éditions O. Jacob.
- Delorme, C. (1987). *L'évaluation en questions*. Paris : ESF éditeur.
- Deschênes, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Dessus P., Lemaitre B., Baille J. (1997). Etudes expérimentales sur l'enseignement à distance, *Science et techniques éducatives*, 4(2), 137-164.

- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : éd. ESF.
- De Landsheere, G. (1971), 6e éd. revue et augmentée 1992. *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : P.U.F.
- De Landsheere, Viviane & Gilbert. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Dominice, P. (1985). *L'évaluation, enjeu de la formation*. Berne : Peter Lang.
- Fayol, M & Heurley, L. (1995). *Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur enfant et adulte*. In *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*.ss la dir.de Boyer, J-Y. et al. Montréal : Editions logiques.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garcia-Debanc, C. (1984). *Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture*. In *Pratiques*, 44, 21-52.
- Garcia-Debanc, C. (1987). *Evaluation des productions écrites*. In *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Chiss, J-L. et al. Deboeck-Wesmael.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxe de l'Université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. (1993). *Enseignement de la langue et production d'écrits*. In *Pratiques*, 77, 3-23.
- Gaonac'h, D. (1987, 1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Groupe EVA. (1990). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette-Education.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation des actions éducatifs*, Presses universitaires de France.

- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Halté, J-F. (1981). *Pour changer l'écriture*. In *Pratiques*, 29, 23-46.
- Halté, J-F. (1982). *Travailler en projet*. In *Pratiques*, 36, 3-11.
- Halté, J-F. (1987). *Les conditions de l'écrit scolaire*.in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. ss la dir. de Chiss J-L et al, Deboeck-Wasmael.
- Halté, J-F. (1988). *L'écriture entre didactique te pédagogie*. In *ELA*, 71, 7-19. (nouvelle série). Paris : Didier-Erudiction.
- Halté, J-F. (1989a). *Savoir écrire –savoir faire*. In *Pratiques*, 61, 28.
- Halté, J-F. (1989b). *Analyse de l'exercice dit "la rédaction " et propositions pour une pédagogie de l'écriture*. In *Pour une didactique de l'écriture*. Charolles, M et al, Centre d'Analyse Syntaxe de l'Université de Metz, 9-47.
- Hamline, D. (1990). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- Haroun, Z. (2013). *L'évaluation dans l'espace « tutorat » du système LMD à l'université algérienne : quelle(s) formation (s) pour quel(s) enjeu(x) ?*, Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg, Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?
- Hayes, J.R. (1998). *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction*. In *La rédaction de textes, approche cognitive*, Ss. La dir. De Piolat A. et Pelissier A. Delachaux et Niestlé, Laussane.
- Hayes, J.R & Flower, L.S. (1980). *Identifying organisation of writing processes et The dynamics of composing: making plans and juggling constraints*. In *cognitive processes in writing*, ouvrage collectif édité par L.W. Gregg et E.R. Steinberg, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- Hilton, S & Velcheff. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Inostroza, J.C. (1993). *L'évaluation dans les systèmes éducatifs*. Education et pédagogie, n° 20.

- Jan A. Van EK. (1981). *Spécification des objectifs de communication*. Les langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Eska.
- Lehmann, D. (1983). *Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français*. In Galisson, R., (dir.) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : CLE international.
- Lehmann, D. (1990). Avons-nous toujours besoins des besoins langagiers ? In Beacco J-C. & Lehmann, D. *Publics spécifiques et communications spécialisées, Le français dans le monde, Recherches et applications*, 81-87.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Levly, F, (1993). *La représentation très féminine du français langue étrangère, French review*. 66, 3, 453-465.
- Lussier .D .(1995). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Mager, Robert F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Bordas.
- Mager, R.F. (1986). *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*. Paris : Bordas.
- Mérieux, R., Loiseau, Y. Bouvier, B. (2005). *Connexions, Méthode de français*. Paris : Les éditions Didier.
- Meyer, G. (1986). *Former à la pédagogie par les objectifs*. Education permanente, 85.
- Meyer, G. (2007). *Evaluer, pourquoi ? comment ?* Paris : Hachette.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Moirand, S. (1986). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Monnerie, A.M. (1993). *Evaluation, quelques repères historiques*. Le français dans le monde, recherches et application.

- Morrow, K. (1979). Communicative language testing : revolution or evolution ?
In, S, Bolton (1987) *Evaluation de la compétence évaluative en langue étrangère*, 143-157. Paris : crédif- Hatier, coll.LAL.
- Mothe, J-C. (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Mothe, J-C, sept. (1979). *L'évaluation fonctionnelle des compétences en langue étrangère*, in Revue Formation France n°28 spécial langues.
- Mothe, J-C. (1989). *Les pièges de certains exercices d'évaluation de l'écrits*, in Cahiers de l'évaluation n°3/4 : L'évaluation en langues vivantes, Les Dossiers de Sèvres, CIEP.
- Mothe, J-C, *Tendances en évaluation*, in reflet n°24.
- Noizet,G.& Caverni,J.P.(1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Niklas, H. (2003). In Demorgon, J., E.-A. Lipiansky & B. Müller. *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Editions Economica, Collection Anthropos.
- Nunziati, G. (1986). *La formation des enseignants à / par l'évaluation formatrice*. In évaluer l'évaluation, actes de rencontre internationale, INRAP, Dijon 17 – 19, septembre.
- Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers Pédagogiques, 280,48-64.
- Pemartin, D. (1992). *Enjeux et dangers de la formation*, Revue Personnel n° 333.
- Perrenoud, P. (2007). *L'évaluation des élèves de la fabrication des excellences à la régulation des apprentissages entre deux logiques*, collection, pédagogie en développement.
- Piaget, j. (1974). Le structuralisme. Paris : PUF, 6^{ème} éd.
- Pocztar, J. (1987). *La définition des objectifs pédagogiques*, FSE éditeur, 3e édition.
- Porcher, L. (1977). *Note sur l'évaluation*, in langue française n° 36, décembre.

- Porcher, L. (1990). *L'évaluation des apprentissages en langues étrangères*, ELA, Didier-Erudition, 80, octobre -décembre.p.33.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Reid.P. (2003). *Politique de l'évaluation des apprentissages* : Québec.
- Reuter, Y, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire* : Paris : ESF.
- Richterich, R. (1973). *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*. In TRIM, J. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Richterich, R. & Chancere, J.-L. (1985). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Hâtier.
- Roussel, J. (1972). *Evaluation des apprentissages scolaires*. in La pédagogie contemporaine. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Scallon, G. (2001) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal : édition du renouveau pédagogique.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. *AERA Monograph Series on Evaluation*, 1, 39-83.
- Skinner, B.-F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Springre, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Stones, E. (1973). *Introduction à la psychologie*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE international.
- Tagliante, C. (1993). *L'évaluation technique de classe*. Paris : édition Michèle Grand mangin.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE international Coll. (Technique et pratique de classe).
- Turco, G et l'équipe INRP de l'Ecole Normale d'Ille-et-Vilaine. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire au cours moyen*.
- Van Ek, J, A. (1976). *Avant-propos de Niveau-seuil*. In Coste, D. (dir.) *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe CREDIF.
- Van Ek, J, A. & Trim, J.L. M. (1990). *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP.
- Veltcheff, C, & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette FLE, F Formation.
- Viallet, F & Maisonneuve, P. (1981). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Paris : les éditions d'organisation.
- Vygotski, L, S. (1934). *Pensée et langage*. Traduction française de Sève. Paris: Edition Sociales.
- Ybernot, Y. (1988). *Les méthodes de l'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.
- Zarate, G. (2003). Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS : quelles convergences, quelles interrogations ? *Y a-t-il un français sans objectif (s) spécifique(s) ?* Les cahiers de l'ASDIFLE, 85-100.

Webographie

- Aboubaker, N. (2015). L'évaluation scolaire : d'une conception à une autre, consulté le 15 janvier 2016. En ligne : <https://marcelgabaud.wordpress.com/>
- Barrié, M. (2013). L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire. Consulté le 15 novembre 2014. En ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871/document>
- Bertocchini, P. Costanzo, E. (2012). Observer une classe de langues. Rormatrici LEND. Consulté le 25 novembre 2015. En ligne : cfijdida.over-blog.com/article-observer-une-classe-de-langues-113283096.html

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Consulté le 25 mai 2015. En ligne :

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cuq, J-P. (2007). La problématique de l'évaluation en didactique des langues. Consulté le 12 février 2016. En ligne :

<https://fr.scribd.com/document/156186372/Conference-JP-Cuq>

Evaluation des productions écrites, Grille EVA. Consulté .En ligne : data.over-blog-kiwi.com/0/60/92/24/.../ob_3af6b1_evaluation-des-productions.PDF

Hayes et Flower. (1980). Le modèle de Hayes et Flower. Consulté le 09 septembre 2014. En ligne :

https://www.unifr.ch/.../ecriture/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html

Ladjili, T. (2009). L'évaluation du travail de l'élève. Consulté le 03 avril 2015 .En ligne : pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf

Meza, L-J. (2007). Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE, Synergies, 3, 102-121, consulté le 19 mars 2016. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES6>.

Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. Consulté le 12 février 2015. En ligne : https://aplv-languesmodernes.org/.../PUREN_problematique_evaluation_scolaire.

Rousseau, S. (1998). Problématique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Consulté le 12 octobre 2014 .En ligne : https://www.freelang.com/publications/memoires/stephane/cours_part/partie2.html

Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues: quelles perspectives ?, in *Cahiers de l'ACEDLE*, n°2, 217-235. Actes en ligne du colloque de l'ACEDLE, *Recherches en didactique des langues*, Centre de langues Université Lyon 2, 16-18 juin 2005. Consulté le 16 juillet 2014. En ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=53

Thèses consultées

Abid, Y. (2012-2013). *Evaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Etrangère en module de Technique d'Expression Ecrite et Orale en première année universitaire*. Thèse de doctorat en didactique du FLE. Université d'Oran.

Hani, A-A. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques Médie par internet*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul Valery-Montpellier III.

Zetili, A. (2005-2006). *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de doctorat en Didactique. Université Mentouri Constantine.

Liste des tableaux et des figures

Listes des tableaux et des figures

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation (Tagliante, 2005, p.19).....	45
Tableau 2 : Les trois évaluations (diagnostique, formative et sommative), (Bloom, 1971, p .86)	52
Tableau 3 : Listes des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation-reflexion. Odile et Veslin, 1991.....	60
Tableau 4 : Questionnaire pour déterminer les caractéristiques du public-cible (Mangiante & Parpette, 2004, p.30-31).....	79
Tableau 5 : Références d'identification des besoins (Richterich, 1985, p. 136, 137, 138).....	86
Tableau 6 : Fiche de la classification socioprofessionnelle.....	87
Tableau 7 : Questionnaire détaillé sur la classification socioprofessionnelle (Richterich, 1975, p.56 &83).....	89
Tableau 8 : Grille d'analyse des publics (Hutchinson & Waters, 1987).....	100
Tableau 9 : L'utilisation de la langue dans les domaines professionnel et éducationnel (CECR, 2000, p. 43).....	106
Tableau 10 : La différence entre le constructivisme et le socioconstructivisme (Labédie & Amossé, 2006).....	139
Tableau 11 : Grille d'orientation selon Cadre Européen Commun de Référence pour les langues CECR.....	183
Tableau 12 : La composition du questionnaire des enseignants.....	192
Tableau 13 : La composition du questionnaire des apprenants.....	193
Tableau 14 : Les différents manuels proposés par Cadre Européen Commun de Référence.....	208
Tableau 15 : Communication et savoir faire	215
Tableau 16 : L'oral.....	216

Tableau 17 : L'écrit.....	217
Tableau 18 : Analyse de l'image.....	218
Tableau 19 : Grammaire et vocabulaire.....	219
Tableau 20 : Phonétique.....	220
Tableau 21 : Civilisation.....	222
Tableau 22 : L'observation de la situation d'apprentissage	265
Tableau 23 : Les conceptions de l'évaluation.....	293
Tableau 24 : Les objets de l'évaluation	295
Tableau 25 : Les outils de l'évaluation	296
Tableau 26 : Les moments de l'évaluation.....	297
Tableau 27 : Les raisons de l'évaluation	298
Tableau 28 : Les fonctions de l'évaluation.....	299
Tableau 29 : Le but de l'évaluation.....	300
Tableau 30 : L'évaluation dans le processus d'apprentissage.....	302
Tableau 31 : L'enseignement et la production écrite.....	303
Tableau 32 : Le temps consacré à la production écrite.....	304
Tableau 33 : Le type de la production écrite	306
Tableau 34 : Le genre de la production écrite.....	307
Tableau 35 : La longueur de la production écrite.....	308
Tableau 36 : Les supports pédagogique aidant à améliorer la production écrite.....	310
Tableau 37 : La période de l'évaluation de la production écrite.....	312
Tableau 38 : Critères pour évaluer la production écrite.....	313
Tableau 39 : Répartition des apprenants par sexe.....	318
Tableau 40 : Répartition des apprenants par âge.....	319
Tableau 41: Répartition des apprenants par leur études et professions.....	321

Tableau 42 : Répartition des apprenants par ceux qui ont suivi des cours intensifs/ ceux qui n'ont pas suivi au par avant.....	322
Tableau 43 : Répartition des apprenants selon les langues suivis.....	323
Tableau 44 : Type des langues suivis	325
Tableau 45 : La période du déroulement des cours intensifs.....	326
Tableau 46 : Le temps consacré aux cours intensifs.....	327
Tableau 47 : Le but des cours intensifs.....	328
Tableau 48 : Le choix du niveau	330
Tableau 49 : L'outil du choix du niveau.....	331
Tableau 50 : Motif à suivre des cours intensifs.....	333
Tableau 51 : Matériel utilisé par l'enseignant.....	334
Tableau 52 : Support utilisé par l'enseignant.....	336
Tableau 53 : Tâches données par l'enseignant	337
Tableau 54 : Langue utilisée par l'enseignant.....	339
Tableau 55 : L'aspect traité par l'enseignant.....	340
Tableau 56 : Contact avec la langue française.....	342
Tableau 57 : Satisfaction/non satisfaction des apprenants par les cours intensifs.....	343
Tableau 58 : L'efficacité des cours intensifs.....	344
Tableau 59 : Tableau de l'évaluation EVA.....	365
Tableau 60 : Les arguments employés par les apprenants.....	368
Tableau 61 : Les formes discursives employées par les apprenants.....	370
Tableau 62 : Les termes employés par les apprenants.....	373
Tableau 63 : Les productions selon le nombre de paragraphe.....	390
Tableau 64 : L'usage de la ponctuation par les apprenants.....	391
Tableau 65 : Les différentes erreurs orthofigure des apprenants.....	406

Tableau 66 : L'usage de la majuscule par les apprenants409

Tableau 67 : La compréhension de la production écrite du texte descriptif.....411

Tableau 68 : La compréhension de la production du texte argumentatif.....412

Liste des figures:

Figure 1 : La démarche de communication dans l'évaluation (Belair, 1995, p.58).....	12
Figure 2 : Compétence, performance, capacité et comportement observable (Tagliante, 2005, p. 28).....	40
Figure 3 : Schéma constitutifs de l'analyse pédagogique (Tagliante, 2005, p. 21).....	60
Figure 4 : Modèle d'identification des besoins d'apprenants (Richterich, 1977).....	83
Figure 5 : Description de la mise en place d'un programme de formation linguistique pour des publics ayant des besoins de communication spécialisée. (Balmet & Hanao de Legge, 1992, p. 76).....	102
Figure 6 : Déroulement d'un cours de l'approche ou modèle transmissif.....	128
Figure 7 : Déroulement de l'apprentissage behavioriste	130
Figure 8 : Le modèle rédactionnel, d'après Hymes et Flower 1980.....	142
Figure 9 : Les spécificités des apprenants du CEIL.....	187
Figure 10 : Les niveaux généraux selon le Cadre Européen de Référence(Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, p.25).....	190
Figure 11 : Echantillon des apprenants selon le sexe.....	294
Figure 12 : Le choix du départ.....	295
Figure 13 : L'usage de la langue française.....	297
Figure 14 : Les exercices de la rubrique "Test"	223
Figure 15 : Les exercices d'autoévaluation selon le Cadre Européen.....	226
Figure 16 : Les exercices de préparation au DELF B1	228
Figure17 : Fiche pédagogique n°1.....	232
Figure 18 : Fiche pédagogique n°2.....	236
Figure 19 : Fiche pédagogique n°3.....	239
Figure 20 : Fiche pédagogique n°4.....	242
Figure 21 : Fiche pédagogique n°5.....	244

Figure 22 : Fiche pédagogique n°6.....	246
Figure 23 : Fiche pédagogique n°7.....	250
Figure 24 : Fiche pédagogique n°8.....	252
Figure 25 : Fiche pédagogique n°9.....	255
Figure 26 : Fiche pédagogique n°10.....	258
Figure 27 : Les conceptions de l'évaluation.....	294
Figure 28 : Les objets de l'évaluation	295
Figure 29 : Les outils de l'évaluation	296
Figure 30 : Les moments de l'évaluation.....	297
Figure 31 : Les raisons de l'évaluation	299
Figure 32 : Les fonctions de l'évaluation.....	300
Figure 33 : Le but de l'évaluation	301
Figure 34 : L'évaluation dans le processus d'apprentissage	302
Figure 35 : L'enseignement et la production écrite.....	303
Figure 36 : Le temps consacré à la production écrite	304
Figure 37 : Le type de la production écrite	306
Figure 38 : Le genre de la production écrite	307
Figure 39 : La longueur de la production écrite	309
Figure 40 : Les supports pédagogiques aidant à améliorer la production écrite.....	311
Figure 41 : La période de l'évaluation de la production écrite.....	312
Figure 42 : Critères pour évaluer la production écrite.....	313
Figure 43 : Répartition des apprenants par sexe.....	318
Figure 44 : Répartition des apprenants par âge.....	319
Figure 45 : Répartition des apprenants par leur étude et profession	322
Figure 46 : Les apprenants et les cours intensifs.....	323
Figure 47 : Type des cours.....	324

Figure 48 : Type des langues suivies.....	325
Figure 49 : La période du déroulement des cours intensifs.....	326
Figure 50 : Le temps consacré aux cours intensifs.....	327
Figure 51 : Le but des cours intensifs.....	329
Figure 52 : Le choix du niveau	330
Figure 53 : L'outil du choix du niveau	332
Figure 54 : Critères pour faire les cours intensifs	334
Figure 55 : Matériel utilisé par l'enseignant.....	335
Figure 56 : Support utilisé par l'enseignant.....	337
Figure 57 : Tâches données par l'enseignant	338
Figure 58 : Langue utilisée par l'enseignant.....	339
Figure 59 : L'aspect traité par l'enseignant.....	341
Figure 60 : Rapport /occasion des apprenants avec la langue française.....	342
Figure 61 : La satisfaction /non satisfaction des apprenants par les cours intensifs.....	343
Figure 62 : L'efficacité des cours intensifs.....	345
Figure 63 : Structure du texte descriptif	374
Figure 64 : Structure du texte argumentatif « défendre une thèse ».....	376

Table des matières

<i>Introduction générale</i>	01
<i>Chapitre 1 Le processus de l'évaluation</i>	09
<i>Introduction</i>	10
1- Qu'est-ce que l'évaluation ?	11
1-2 Evolution de l'objet de l'évaluation	22
1-3 Les différentes conceptions de l'évaluation	25
1-4 De l'évaluation sociale à l'évaluation pédagogique	26
1-5 De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice	30
2- Les objets d'évaluation	36
2-1 La compétence	36
2-2 La performance	37
2-3 La capacité	38
2-4 Le comportement	38
3- Les moments de l'évaluation	41
3-1 Avant la séquence d'apprentissage	41
3-2 Pendant la séquence d'apprentissage	41
3-3 Après la séquence d'apprentissage	42
3-4 À la fin des apprentissages	42
4- Les fonctions de l'évaluation	42

4-1 Le pronostic.....	42
4-2 Le diagnostic.....	43
4-3 L'inventaire.....	43
5- Les différents types d'évaluation	46
5-1 L'évaluation diagnostique.....	46
5-2 L'évaluation formative.....	47
5-3 L'évaluation sommative.....	48
5-4 L'évaluation certificative.....	52
5-5 L'évaluation interne /externe.....	52
5-6 L'évaluation continue /spontanée.....	52
5-7 L'évaluation directe /indirecte.....	52
5-8 L'évaluation performances /connaissances.....	53
5-9 L'évaluation normative /cratérisé.....	52
5-10- L'évaluation formatrice « auto-évaluation ».....	53
6- La notion du besoin d'apprentissage.....	67
7- Les classifications des besoins d'apprentissage.....	70
7-1 Les composantes des besoins d'apprentissage.....	71
7-2 L'identification des besoins d'apprentissage	74
8- Les modèles d'identification des besoins d'apprentissage.....	80
8-1 L'identification des besoins selon une approche fonctionnelle.....	80

8-2 L'identification des besoins selon une approche systématique.....	82
8-3 Références pour l'identification des besoins.....	84
8-4 Les compétences des apprenants selon le niveau seuil (1990).....	93
8-5 Les compétences des apprenants selon le Cadre Européen Commun de Référence (2000).....	94
9 - Les outils d'analyse des apprenants	99
9-1 La grille d'analyse de public d' Hutchinson et Waters(1987).....	100
9-2 Le tableau d'analyse des publics de Balmet et Hanao de Legge (1992).....	101
9-3 Le tableau d'analyse du <i>Cadre Européen Commun de Références</i> (2000)	104
<i>Conclusion du chapitre 1</i>	107
<i>Chapitre 2 : La production écrite et le rapport à l'écriture</i>	109
<i>Introduction</i>	110
1- Qu'est-ce-que la production écrite ?.....	111
1-1 Définition de la production écrite.....	111
1-2 De l'oral à l'écrit.....	114
1-3 Relation entre lecture et écriture.....	115
1-4 Ecrit / écriture.....	116
2- La production écrite en langue étrangère.....	118
2-1 La place de la production écrite dans les méthodologies d'enseignement FLE.....	118
2-1-1 La méthodologie traditionnelle.....	118
2-1-2 La méthodologie directe.....	119

2-1-3 La méthodologie audio-orale (M.A.O).....	119
2-1-4 La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V).....	120
2-1-5 L'approche communicative.....	121
2-1-6 L'approche actionnelle.....	123
2-1-6-1 La perception actionnelle dans le CECRL.....	123
3- Les théories d'apprentissage	126
3-1 Les méthodes d'enseignement direct, transmissif.....	126
3-2 L'approche béhavioriste.....	129
3-2-1 L'origine de l'approche.....	129
3-3 Le constructivisme.....	133
3-3-1 La construction des connaissances	133
3-3-2 Assimilation, accommodation, équilibration.....	134
3-4 Le socioconstructivisme.....	137
4- L'acte d'écriture et la compétence écrite.....	140
5- Les modèles de production écrite.....	140
5-1 Le modèle linéaire de Rohmer (1965).....	140
5-2 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	141
5-3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987).....	146
5-4 Le modèle de Deschène...(1988).....	146
5-5 Le modèle de Moirand (1979).....	147
6- La cohérence, la cohésion, et la connexité dans un discours écrit.....	148

6-1 La cohérence.....	149
6-2 La cohésion.....	150
6-3 La connexité.....	151
7- La typologie textuelle.....	155
7-1 Le texte narratif.....	155
7-2 Le texte expositif.....	156
7-3 Le texte argumentatif.....	156
7-4 Le texte descriptif.....	165
8- Les textes comme genres sociaux.....	173
Conclusion du chapitre 2	174
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	176
Introduction	177
1- Présentation du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL » de l'université Constantine 1.....	178
2- Les objectifs du Centre d'Enseignement Intensif des Langues « CEIL ».....	179
3- La population concernée.....	180
4- La durée de la formation.....	180
5- La nature de la formation au Centre d'Enseignement Intensif des Langues.....	181
6- La grille d'auto-évaluation	182
7- La spécificité des apprenants du CEIL.....	185
7-1 La diversité des apprenants	185

7-2 Les besoins des apprenants.....	186
7-3 Le temps limité consacré à l'apprentissage.....	186
7-4 La rentabilité de l'apprentissage	186
7-5 La motivation des apprenants.....	187
8- Les aspects e méthodologiques.....	188
8-1 Contexte et groupe d'étude.....	189
8-2 Instruments de recherche.....	191
8-3 Résultats du test de sélection des apprenants du CEIL	197
Conclusion du chapitre 3	203
Chapitre 4 : Analyse de la méthode Connexions 3	204
Introduction	205
1- Présentation du manuel « Connexions 3 ».....	206
1-1 Public et durée de l'apprentissage	211
1-2 Les objectifs	211
1-3 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	211
1-4 La démarche de cette méthode	212
1-5 Structure de Connexions 3.....	212
1-6 L'évaluation	213
1-7 Memento pour l'apprenant.....	213
1-8 L'ensemble du matériel	213
2- Analyse des contenus linguistiques et communicatifs.....	214

2-1 Communication et savoir-faire	215
2-2 L'oral.....	216
2-3 L'écrit	217
2-4 Analyse de l'image.....	217
2-5 Grammaire et vocabulaire.....	218
2-6 Phonétique	220
2-7 Civilisation	221
3-Les fiches pédagogiques	230
4- Etude de cas.....	260
4-1 L'observation de classe du CEIL.....	260
4-1-1 Les objectifs.....	260
4-1-2 Les classes observées.....	261
4-1-3 Cadre pédagogique de l'observation.....	262
4-1-4 Circonstances de l'observation.....	262
4-1-5 La grille d'analyse.....	267
4-2 Analyse des résultats de l'observation.....	267
4-2-1 Observation de la situation d'apprentissage.....	267
4-2-1-1 Conduite de la classe.....	267
4-2-1-2 Climat, ambiance de la classe.....	267
4-2-1-3 Structure du cours et mise en activité.....	268
4-2-1-4 Différenciation.....	269

4-2-1-5	Formes sociales du travail observées et disposition de l'espace.....	270
4-2-1-6	Compétences transversales	270
Conclusion du chapitre 4		271
Chapitre 5 : L'enquête par questionnaire écrit		275
Introduction		276
1-	Définition de l'objet d'étude.....	276
2-	La pré-enquête.....	277
2-1	Les hypothèses	277
2-2	La population.....	278
2-2-1	L'échantillon.....	278
2-3	Le pré-test des questionnaires.....	279
3-	Présentation des questions et analyse interne des questionnaires.....	280
4-	Analyse des résultats des questionnaires « enseignants » et « apprenants »	291
4-1	Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	291
4-1-1	Conception de l'évaluation.....	291
4-1-2	Les pratiques évaluatives	294
4-1-2-1	Les objets de l'évaluation.....	294
4-1-2-2	Les outils de l'évaluation.....	295
4-1-2-3	Les moments de l'évaluation.....	296
4-1-2-4	Les raisons de l'évaluation.....	298
4-1-2-5	Les fonctions de l'évaluation.....	299

4-1-2-6 Le but de l'évaluation.....	300
4-1-3 L'évaluation et l'apprentissage	302
4-1-3-1 L'évaluation fait partie du processus d'apprentissage.....	302
4-1-3-2 L'enseignement inclut-il des activités de production écrite.....	303
4-1-3-3 Le temps consacré à la production écrite.....	303
4-1-3-4 Le type de production écrite	305
4-1-3-5 Le genre de production écrite.....	306
4-1-3-6 La longueur de la production écrite.....	307
4-1-3-7 Les supports pédagogique aidant à améliorer la production écrite.....	309
4-1-3-8 La période de l'évaluation de la production écrite.....	311
4-1-3-9 Critères pour évaluer la production écrite.....	312
4-1-4 Le rapport des enseignants avec le CEIL	314
4-1-4-1 Les points forts du CEIL.....	314
4-1-4-2 Les aspects du CEIL à améliorer.....	215
4-2 Analyse du questionnaire destiné aux apprenants	317
4-2-1 Le profil des apprenants du CEIL.....	318
4-2-1-1 Analyse de l'échantillon par sexe.....	318
4-2-1-2 L'âge	319
4-2-1-3 La profession.....	320
4-2-1-4 Les apprenants et les cours intensifs.....	322
4-2-1-5 Type de cours et langues suivi.....	323

4-2-1-6 La période dans laquelle se déroulaient les cours intensifs.....	325
4-2-1-7 Temps consacré aux cours intensifs.....	326
4-2-2 Rapport et objectif de cet apprentissage.....	327
4-2-2-1 Le but de suivre des cours intensifs.....	327
4-2-2-2 Décider du choix du niveau avec ou sans test d'évaluation.....	329
4-2-2-3 Connaître comment le niveau est choisi.....	330
4-2-2-4 Les critères pour suivre des cours intensif en langue française.....	332
4-2-3 Matériel pédagogique adapté à cet apprentissage.....	334
4-2-3-1 Le matériel utilisé par l'enseignant	334
4-2-3-2 Type de support.....	335
4-2-3-3 Type de support/cahier utilisé par l'apprenant	336
4-2-3-4 Les tâches données par l'enseignant à l'apprenant.....	337
4-2-3-5 L'enseignant s'exprimait-il dans la langue étudiée ?.....	338
4-2-3-6 L'aspect principalement traité.....	340
4-2-3-7 Les occasions de pratiquer la langue française en dehors des cours intensifs.....	341
4-2-4 Les attentes de cette formation	343
4-2-4-1 La satisfaction ou non des cours intensifs.....	343
4-2-5 L'efficacité des cours intensifs	344
4-2-6 Les avantages du système des cours intensifs.....	345
4-2-7 Les insuffisances du système des cours intensifs	349

Conclusion du chapitre 5	353
Chapitre 6 : Analyse des productions écrites	358
Introduction	359
1- Présentation du test et nature du corpus	359
2- Présentation de la population et des sujets d'écriture.....	360
3- Objectifs et consignes pour l'élaboration de la production écrite	361
4- Grille d'analyse.....	362
5- Présentation et discussion des résultats.....	366
5-1 Le texte.....	366
5-1-1 Aspect pragmatique	366
5-1-2 Aspect sémantique	366
5-1-2-1 Pertinence et cohérence de l'information.....	366
5-1-2-2 Le choix du type de texte.....	368
5-1-2-3 Le vocabulaire dans son ensemble.....	371
5-1-3 Aspect morphosyntaxique.....	373
5-1-3-1 Le mode d'organisation.....	373
5-1-3-2 Maîtrise des valeurs des temps verbaux.....	377
5-1-4 Aspect matériel.....	378
5-1-4-1 Le support.....	378
5-1-4-2 La typographie.....	378
5-1-4-3 L'organisation de la page.....	379
6-1 Les relations entre les phrases.....	379

6-1-1 Aspect pragmatique	379
6-1-1-1 La fonction de guidage.....	379
6-1-1-2 La cohérence thématique.....	383
6-1-2 Aspect sémantique	385
6-1-2-1 La cohérence sémantique.....	385
6-1-2-2 L'articulation entre les phrases.....	385
6-1-3 Aspect morphosyntaxique.....	387
6-1-3-1 La cohérence syntaxique.....	387
6-1-3-2 La cohérence temporelle et la concordance des temps et des modes.....	388
6-1-4 Aspect matériel.....	389
6-1-4-1 La segmentation des unités de discours.....	389
6-1-4-2 La ponctuation.....	390
7-1 La phrase	391
7-1-1 Aspect pragmatique.....	391
7-1-1-1 La construction des phrases.....	391
7-1-1-2 Les marques de l'énonciation.....	392
7-1-2 Aspect sémantique.....	395
7-1-2-1 Le lexique.....	395
7-1-2-2 L'acceptabilité du sens.....	399
7-1-3 Aspect morphosyntaxique.....	400
7-1-3-1 Syntaxe de la phrase.....	400
7-1-3-2 La morphologie du verbe.....	404
7-1-3-3 L'orthographe.....	406

7-1-4 Aspect matériel.....	407
7-1-4-1 Les majuscules.....	407
<i>Conclusion du chapitre 6</i>	413
<i>Conclusion générale</i>	416
<i>Bibliographie</i>	430
<i>Liste des tableaux et des figures</i>	442
<i>Tables des matières</i>	450

Résumé

Cette recherche porte sur le processus d'évaluation de la production écrite chez les étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Constantine 1, cas des apprenants des niveaux 3 et 4. L'objectif poursuivi est d'évaluer la production écrite des apprenants du CEIL à travers les besoins langagiers exprimés par eux-mêmes, et qui ont fait l'objet d'une identification. Ces propriétés sont discutées à la lumière de plusieurs champs disciplinaires ; la didactique de l'écrit en FLE, l'évaluation de l'écrit, le français sur objectifs spécifiques FOS. Dans ce cadre d'étude, il est question dans un premier temps, d'une analyse des besoins langagiers des apprenants à partir d'une évaluation pronostic de la part des enseignants. Ainsi, l'hypothèse postulant que l'évaluation certificative de la production écrite est en adéquation avec les objectifs et les situations d'apprentissage, est remise en question par le biais de cette enquête. Dans un deuxième temps, il est question d'analyser l'activité de l'expression écrite à partir des critères en rapport avec les publics ciblés, aussi à travers une observation de classe qui nous a permis de mettre en lumière les pratiques de l'écrit adoptée par l'enseignant, qui présentent des aspects positifs mais également des insuffisances dans la classe du CEIL, ces dysfonctionnements résident dans l'absence d'une démarche rédactionnelle, ce qui confirme l'hypothèse qui stipule que l'enseignement de la production écrite ne se réfère à aucune théorie d'écriture. L'enquête par questionnaire écrit quant à elle nous a permis d'avoir des informations sur la conception de l'évaluation, les pratiques évaluatives chez les enseignants, et un éclairage sur les profils et les besoins langagiers chez les apprenants. Pour ce qui est de l'hypothèse qui suppose que les objets d'évaluation de l'expression écrite portent sur les aspects linguistiques plutôt que sur les aspects communicationnels, elle s'avère confirmée à plusieurs niveaux, et plus particulièrement, au niveau de notre dernière étude qui a fait l'objet de l'analyse des productions écrites, où il a été constaté que l'enseignant évalue les productions des apprenants en prenant en considération les points de vue pragmatique, sémantique, et morphosyntaxique. Nos hypothèses ont été confirmées et validées sur le terrain d'étude, suite à ces résultats, des propositions didactiques sont alignés afin de procurer une meilleure perceptive de l'enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau du CEIL.

Mots- clés : Evaluation- production écrite- processus- enseignement/apprentissage- besoins langagiers- apprenants- CEIL.

abstract

This research focuses on the process of assessing the written production among students of the Center of Intensive Language Teaching at the University of Constantine 1, the case of learners at levels 3 and 4. The objective is to evaluate the written production of CEIL learners through language needs expressed by themselves, and which have been identified. These properties are discussed in light of several disciplinary fields; the didactics of the writing in FLE, the evaluation of the writing, the French on specific objectives FOS. In this study framework, it is initially a question of an analysis of the language needs of the learners based on a prognostic assessment by the teachers. Thus, the hypothesis that the summative evaluation of written production is in line with learning objectives and situations, is questioned through this survey. In a second step, it is a question of analyzing the activity of the written expression based on the criteria related to the targeted publics, also through an observation which allowed us to highlight the practices of the adopted writing by the teacher who present positive aspects but also inadequacies in the CEIL class, these dysfunctions lie in the absence of an editorial approach, which confirms the hypothesis that the teaching of the written production does not refer any writing theory. The written questionnaire survey gave us information on evaluation design, evaluation practices among teachers, and a focus on learner profiles and language needs. As for the hypothesis that the objects of evaluation of the written expression relate to the linguistic aspects rather than to the communicative aspects, it is confirmed on several levels, and more particularly, at the level of our last study which was the object of the analysis of the written productions, where it was found that the teacher evaluates the productions of the learners taking into consideration the points of view pragmatic, semantic, and morph syntactic. Our hypotheses have been confirmed and validated on the field of study, following these results, didactic proposals are aligned in order to provide a better perceptive of the teaching / learning of Written production at the CEIL level.

Key-words: Evaluation - written production - process - teaching / learning - language needs - learners - CEIL.

ملخص

يتركز هذا البحث على تقييم التعبير الكتابي لطلاب المركز المكثف للغات الأجنبية بجامعة قسنطينة 1، بالنسبة للمتعلمين مستوى 3 و 4 الهدف هو تقييم التعبير الكتابي للمتعلمين من خلال احتياجاتهم اللغوية والتي تم تحديدها. سنعالج هذه الخصائص في ضوء عدة تخصصات تعليمية الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية التقييم الكتابي، الفرنسية بأهداف معينة. في هذا الاطار و في بادئ الامر مسألة تحليل احتياجات اللغوية للمتعلمين و المرتكزة على التقييم المتكهن من قبل المتعلمين، و بالتالي فإن الفرضية القائلة بأن التقييم الكتابي يتماشى مع الأهداف التعليمية للغة لم تثبت نجاحاتها في هذا التحقيق. في مرحلة ثانية أين كان الهدف تحليل النشاط الكتابي من خلال معايير متعلقة بالجمهور المستهدف و ايضا من خلال ملاحظات و التي مكنتنا من تسليط الضوء على ممارسة النشاط الكتابي المعتمد عليه من طرف الأستاذ و الذي يعرف عوامل ايجابية و لكن يمثل نقائص أقسام التعليم المكثف للغات الأجنبية هذه الاختلالات في غياب طريقة انشائية مما يؤكد الفرضية القائلة بأن تعليم التعبير الكتابي لا يعود الى وجود نظرية كتابية. من خلال الأسئلة الكتابية و التي مكنتنا من معرفة معلومات حول فكرة التقييم، الممارسات التقييمية عند الأساتذة و التركيز على ملفات التعريف للمتعلم و احتياجاته اللغوية. (مكنتنا من معرفة) فإن الفرضية التي تنص أن أهداف التقييم للتعبير الكتابي ترتكز على العوامل اللغوية بدلا من العوامل التواصلية فإنه تم التأكيد بها في عدة مستويات و بالأخص على مستوى دراستنا الأخيرة والتي كانت موضوع تحليل التعبير الكتابي. حيث وجدنا أن الأستاذ يقيم التعبير الكتابي للطلبة بأخذ بعين الاعتبار الوحة البراقماتي المعنوي و الدالتي و قد تم تأكيد فرضيتنا و التحقق من صحتها في مجال الدراسة. و انطلاقا من هذه النتائج، تم اقتراح تعديلات و مقترحات تعليمية من أجل توفير أفضل رؤية للتعليم و تعلم التعبير الكتابي على مستوى مركز التعليم المكثف للغات.

الكلمات المفتاحية: التقييم- التعبير الكتابي - عملية - التعلم و التعليم - الاحتياجات اللغوية - المتعلمين - مركز التعليم المكثف