

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

Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option: Didactique et langues appliquées

Intitulé

La situation-problème au service de l'installation
d'une compétence de production écrite
d'un texte argumentatif
« Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire »

Réalisé par:

HOURI Soukeïna

ZOBIRI Karima

Supervisé par:

KHELEF Hanane

Membre du jury

* Mme. BEKKOUCHE Nassima ,	Université Echahid Hamma Lakhdar,	Président
* Mme. HADANA Mounira,	Université Echahid Hamma Lakhdar,	Examineur
* Mme. KHELEF Hanane,	Université Echahid Hamma Lakhdar,	Rapporteur

Année Universitaire: 2018/2019

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master**

Option: Didactique et langues appliquées

Intitulé

**La situation-problème au service de l'installation
d'une compétence de production écrite
d'un texte argumentatif
« Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire »**

Réalisé par:

HOURI Soukeïna

ZOBIRI Karima

Supervisé par:

KHELEF Hanane

Année Universitaire: 2018/2019

Remerciement

Grand merci à Dieu de nous avoir donné la volonté et la patience pour réaliser ce travail

Nous adressons nos remerciements également à tous ceux qui nous ont soutenues lors de la réalisation de ce modeste travail de recherche:

Notre directrice de recherche Mme KHELEF Hanane pour ses orientations, sa disponibilité et ses remarques pertinentes

HOURI Imane, pour sa patience pendant la saisie

Notre collègue NID M^{ed} Taha, pour son aide et ses précieux conseils

KEBSA Khadidja, pour son soutien moral et informationnel

Nous remercions enfin tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Soukeïna - Karima

Dédicace

- *À mes chers parents.*
- *À Mes chères sœurs: Aouatef, Affaf et Imane*
- *À Mes chers frères*
- *À toutes mes amies*
- *Aux chers collègues du lycée HAFIANE Med Laid à Kouinine*
- *À toutes personnes qui me connaît et qui m'aime*

Je dédie ce modeste travail

Soukeïna

Dédicace

Je dédie cet humble travail...

À

*Mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur soutien
et leurs prières tout au long de mes études*

À

*Mes chères sœurs et frères pour leurs encouragements permanents, et
leur soutien moral*

À

*Mon mari qui n'a cessé d'être pour moi un exemple de persévérance, de
courage et de générosité.*

Karima

Résumé

La production écrite en FLE a toujours posé problème pour l'ensemble des élèves, qui souffrent généralement des difficultés lors de la rédaction, le fait qui oblige l'enseignant à chercher des stratégies et des solutions pour dépasser ces difficultés.

A travers cette étude scientifique et dans l'intention de développer la compétence de production écrite des élèves, nous comptons examiner l'impact d'exploitation de la situation-problème sur la production écrite en FLE.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus par le biais d'une expérimentation qui est un outil d'investigation directe montrent que, la situation-problème est une solution efficace pour l'amélioration de la qualité des écrits des élèves.

Mots-clés: production écrite – compétence – situation-problème – savoir-faire.

ملخص

لطالما شكل التعبير الكتابي باللغة الأجنبية الفرنسية عائقا بالنسبة لجملة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أثناء عملية الكتابة. الشيء الذي دفع بالأستاذ الى البحث عن استراتيجيات و حلول لتجاوز هذه الصعوبات.

من خلال هذه الدراسة العلمية و بهدف تطوير كفاءة التعبير الكتابي لدى التلاميذ, نتطلع الى التحقق من تأثير استغلال الوضعية المشكلة على التعبير الكتابي باللغة الأجنبية الفرنسية.

النتائج التي حصلنا عليها عن طريق القيام بتجربة كوسيلة تحقيق مباشرة, تثبت أن الوضعية المشكلة هي حل فعال لتحسين نوعية كتابات التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي – كفاءة – وضعية مشكلة – مهارة.

Table des matières

Remerciement.....	I
Dédicace	II
Résumé	III
Table des matières.....	IV
Introduction générale	9

Chapitre I

La situation-problème comme une pédagogie au service des apprenants	13
I.1. La situation-problème: Définitions et historique	14
I.1.1. La situation problème ce n'est pas une problématique.....	19
I.1.2. La situation problème ce n'est pas un problème réel à résoudre	19
I.1.3. La situation-problème c'est une tâche concrète.....	20
I.2. Spécificité de la situation-problème	21
I.2.1. Les caractéristiques d'une situation-problème.....	21
I.2.2. Les critères d'une situation-problème	22
I.2.3. Les phases de la situation-problème	23
I.3. Déroulement de la situation-problème.....	25
I.3.2. Construire une situation-problème	25
I.3.3. Procédures pour créer des situations-problèmes	28
I.4. Résolution de problème	30
I.4.1. Définir le problème et les objectifs	30
I.4.2. Générer des solutions	30
I.4.3. Choisir une "meilleure" solution.....	30
I.4.4. Appliquer la solution choisie	30
I.4.5. Évaluer les solutions appliquées	31
I.5. Le rôle de l'enseignant et des apprenants	31
I.5.1. Le professeur choisit une situation de départ	31
I.5.2. Les élèves s'approprient le problème qui est à résoudre.....	31
I.5.4. Les élèves valident ou invalident leurs hypothèses.....	32
I.5.5. Les élèves s'approprient le nouveau savoir élaboré	32
I.5.6. Les élèves appliquent le nouveau savoir	33

I.6. Schéma idéal d'une séquence utilisant le dispositif de la situation-problème	33
---	----

Chapitre II

L'installation de la compétence de production écrite	35
II.1. La compétence de production écrite.....	36
II.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?	36
II.1.3. Qu'est-ce que produire un texte ?	37
II.2. Le processus d'écriture	38
II.3. Les caractéristiques des textes écrits en FLE.....	39
II.4. Stratégies d'écriture de l'apprenant.....	40
II.4.1. Stratégies de planification.....	40
II.4.2. Stratégies de mise en texte (brouillon)	41
II.4.3. Stratégies de révision (amélioration du brouillon)	41
II.4.4. Stratégies de correction (publication)	41
II.5. Contraintes et difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur production écrite	42
II.6. La motivation en production écrite	43
II.7. La situation-problème au service des apprenants afin d'installer une compétence de production écrite	43
II.7.1. Le rôle de la situation problème pour développer la compétence de production écrite.....	44
II.7.2. Le passage du savoir au savoir-faire.....	45
II.7.3. Développer la compétence de production écrite via la situation-problème	46
II.7.4. Situation-problème pour évaluer des compétences	47

Chapitre III

Résultats de l'expérimentation:Description et interprétation des données	50
III.1. Cadre méthodologique.....	52
III.1.1. Contexte spatial:	52
III.1.2. Contexte temporel:.....	52
III.1.3. Échantillon.....	52
III.1.4. Le motif du choix de l'échantillon	52
III.1.5. Le corpus	53
III.1.6. Le déroulement de l'expérimentation	53
III.1.7. Démarche d'évaluation.....	55
III.1.8. Méthodes d'analyse	55

III.2. Analyse et interprétation des résultats.....	56
III.2.1. Les résultats du pré-test pour les deux groupes.....	56
III.2.2. Les résultats des élèves du groupe témoin (pré et post).....	59
III.2.3. Les résultats des élèves du groupe expérimenté (pré et post).....	61
Conclusion générale	65
Références bibliographiques	68
Annexes	72

Introduction générale

Enseigner et apprendre une langue étrangère est un défi conditionné par de nombreuses variables, notamment par des situations dans lesquelles l'apprenant est placé face aux savoirs. Lorsque celles-ci ont lieu dans un contexte stimulant, les apprentissages peuvent augmenter sensiblement si la méthode de travail adoptée permet à la fois un enrichissement de la part de l'enseignant et l'apprenant. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, la qualité de ce qui sera enseigné et appris dépendra en grande partie non seulement de la motivation de chaque enseignant pour enseigner et de chaque apprenant pour apprendre mais aussi de la façon de transmettre et d'acquérir l'instrument linguistique.

Nous nous intéresserons dans ce mémoire de fin d'étude qui s'intitule: « **La situation-problème au service de l'installation d'une compétence de production écrite** », à un type de pédagogie qui vise à donner plus de sens aux apprentissages en plaçant l'élève dans une démarche qui lui permet de construire les savoirs: les situations-problèmes. C'est une notion encore récente sur le terrain, mais les premiers travaux consacrés à cette pédagogie sont apparus dans les années 50 avec l'avènement de la psychologie piagétienne.

Notre étude s'inscrit, alors, dans le champ de la didactique de l'écrit car dans notre travail de recherche nous mettons l'accent sur l'apprentissage de l'écriture qui est souvent négligée dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Les apprenants sont complètement bloqués dans leur majorité. Ils n'arrivent pas à faire émerger leurs idées sous une forme cohérente en raison de nombreuses règles difficiles, structures et idiosyncrasies complexes.

Ce qui nous motive dans le choix de ce sujet donc est le cas de certains apprenants qui se montrent démotivés face à certaines tâches, notamment de production écrite qui est souvent pénible pour eux parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir « *car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde* » MÈGE-COURTEIX M.C (1999, p.158).

Mais en général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les élèves à écrire. Selon ZETILI (2006, p. 48), ils se contentent de leur montrer « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* ». Il ajoute que « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste, [...] de dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice.* »

Pour aider ces apprenants, il nous a paru nécessaire de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles ils seront placés face aux savoirs. L'objectif étant qu'ils ne soient pas seulement réalisateurs d'une tâche donnée mais des individus actifs aussi.

La question cruciale autour de laquelle s'articule notre travail de recherche est donc « **la situation-problème est-elle une solution efficace pour améliorer la rédaction des apprenants ?** »

Cette problématique se ramifie aux questions annexes auxquelles nous devons répondre:

- Comment mettre la situation-problème au service des apprenants pour stimuler leur intérêt rédactionnel lors d'une séance de production écrite ?
- Est-ce que la situation-problème est un soutien précieux qui aide à dépasser les difficultés constatées dans une séance de production écrite ?

Pour répondre à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes:

- la situation-problème est une nouvelle piste pédagogique qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage, qui permettra de travailler autrement en gagnant du temps, en redonnant du sens à la production écrite avec la création d'un environnement créatif, motivant et fécond pour rédiger d'une manière efficace.
- Les situations-problèmes pourraient être donc une réponse aux difficultés constatées dans une séance de production écrite.

Afin de vérifier la rigueur des hypothèses que nous avons supposées, nous tiendrons dans le présent travail à mener une étude qui s'est déroulée au lycée de HAFIANE M^{ed} Laid à Kouinine, où nous opterons pour une expérimentation destinée aux apprenants de la 3AS.

Dans notre travail de recherche, les données tirées de notre volet expérimental seront traitées et interprétées en utilisant une démarche de recherche quantitative \comparative qui permet de mesurer le niveau de écrits produits par les apprenants lors d'une séance de production écrite guidé par une consigne contenant une situation-problème afin de comparer cette dernière avec d'autres.

Après avoir recueilli les données résultant de l'expérimentation, notre type d'analyse sera à la fois descriptive et explicative. Explicative dans la mesure où nous allons expliquer avec détail les résultats pris de notre expérimentation avec l'absence ou la présence d'une situation problème dans la consigne du sujet de production écrite et descriptive dans le sens de décrire les résultats obtenus de leur produits réalisée.

Ce travail comprend trois chapitres, deux sont représentés dans un cadre théorique: le premier s'intitule « La situation-problème comme une pédagogie efficace pour les apprenants », il traitera les différents concepts et notions clés de ce travail. Le deuxième chapitre aura comme titre «L'installation d'une compétence de production écrite », il portera sur l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE et l'amélioration de cette compétence par la situation-problème. Le troisième chapitre constituera le vif de notre recherche, il sera nommé «Résultats de l'expérimentation: description et interprétation des données » il sera consacré à la présentation du corpus ainsi que l'analyse et l'interprétation des données suite à une expérience.

Chapitre I

La situation-problème comme une pédagogie au service des apprenants

Introduction

Notre réflexion s'oriente vers une démarche pédagogique qui met l'accent sur la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, commencé par un problème. Les apprenants travaillent ensemble afin de résoudre ce problème pour lequel ils ne possèdent aucune formation particulière au préalable de façon à développer des compétences visées. Selon DOMINIQUE.C (2004-2006, p.4):

« L'élève doit être placé au centre des apprentissages ! Idée énoncée dès la première ligne de la loi d'orientation de 1989 en France. Il s'agit de concevoir des situations dans lesquelles l'apprenant est placé face aux savoirs, qui doivent être mis en place par l'enseignant, alors quel type de situation pédagogique peut-on imaginer pour que l'élève ne soit pas seulement réalisateur d'une activité, 'actif avec ses mains, mais passif avec sa tête »

Dans ce chapitre nous allons entamer notre travail par l'étude de ce concept en accordant une idée générale et simple concernant sa définition, ses caractéristiques et ses phases.

I.1. La situation-problème: Définitions et historique

Le concept de situation-problème est récent. Il est apparu à l'issue d'une évaluation de l'idée de problème. Selon GAMO.S (2001, p.50):

« A la fin des années soixante-dix, l'expression « situation-problème » recouvrait aussi bien les problèmes permettant la construction de nouvelles connaissances, que ceux permettant de réinvestir et d'approfondir les notions étudiées. En fait, on qualifiant de situation-problème, toute situation qui posait problème aux élèves c'est-à-dire toute question ou ensemble de question dont la réponse n'est pas évidente et nécessite la mise en œuvre de concepts mathématiques importants et incite l'élève à se dépasser pour réussir »

Le concept s'est surtout développé à la fin des années soixante-dix au sein des mouvements pédagogiques d'éducation nouvelle et dans la didactique des mathématiques (I.R.E.M, notamment avec les problèmes ouverts)¹. La psychologie cognitive étudie les stratégies mentales des individus dans l'interprétation d'une situation donnée et la résolution de problème rencontrés. Partant du postulat que « apprendre, c'est comprendre » elle affirme que les connaissances sont acquises selon un processus de résolution de problèmes mettant en œuvre une dynamique de questionnement. Confronté à un obstacle, l'individu convoque ses connaissances et capacités pour

1- IREM: institut de recherche pour l'enseignement de mathématiques

sortir de l'impasse. Par l'exercice de ses potentialités, mais aussi par la complexité de la situation, il construit de nouvelles compétences.

Philippe MEIRIEU a généralisé le concept dans son livre « *Apprendre...oui, mais comment ?* » La première édition de ce livre date de 1987, date à laquelle ce terme ne configure pas encore. Il apparaît plus tardivement, dans une réédition, datant du début des années 1990, dans une annexe proposant un guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, il montre que cette situation suit la structure suivante:

«Il est proposé aux sujets de suivre une tâche. Cette tâche ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle, grâce à l'existence d'un système de ressources, le sujet peut surmonter l'obstacle....(celui-ci) est franchi si les matériaux fournis et les consignes donnés suscitent l'opération mentale requise » (1987, p.113)

Cependant, De VECCHI.G et CARMONA.MAGNALDI.N parlent alors de la situation-problème de la première génération qui selon eux était fort intéressante mais dans certains aspects restait encore ambiguë. Ils ajoutent que, dès la fin des années soixante-dix, et plus encore à partir des années quatre-vingts, avec des situations-impasses, le GFEN(1985, p.12) (groupe français d'éducation nouvelle) lui a aussi joué un rôle déterminant dans l'évolution du concept.

Au concept de situation-problème sont associés plusieurs concepts mobilisables dans l'enseignement:

a. La représentation mentale

Ce concept est lié aux connaissances acquises antérieurement, à l'environnement éducatif et social de chaque individu, à son âge et ses expériences sociales antérieures. En pédagogie, ce concept englobe à la fois la représentation et les connaissances associées.

b. Le conflit cognitif

Dans une situation où les représentations d'un individu sont perçues par lui comme incompatibles avec une réalité objective, il y a confrontation entre ce qu'il croit connaître de la situation (sa représentation) et ce qu'il constate (la réalité). Ce constat oblige l'individu à déconstruire la représentation initiale pour en construire une nouvelle intégrant de nouvelles connaissances.

c. Le conflit sociocognitif

L'individu n'apprend pas seul mais en interaction avec d'autres: ses pairs, les enseignants, ses parents...sur un même sujet, les représentations et les points de vue qui dérangent les savoirs

antérieurs, le conflit (qui n'est pas une querelle de personnes mais une confrontation des idées) oblige à se décentrer, écouter l'autre et complexifier sa savoir du réel.

d. La situation-problème

Bien plus qu'une simple approche, c'est en premier lieu une situation d'apprentissage à construire avec soin et rigueur aussi bien dans les connaissances ou capacités visées que dans son déroulement. Son objectif est d'instaurer un déséquilibre, un conflit, une divergence entre ce que l'élève croit savoir du problème poser (ses représentations initiales) et ce qu'il constate dans la réalité. Ce déséquilibre (conflit cognitif) provoque un questionnaire introspectif.

L'énigme proposée par l'enseignant suppose une résolution qui transformera les représentations initiales par l'intégration de nouvelles compétences. Dans le cadre d'un travail collaboratif, la confrontation des idées et des différents points de vue fait évoluer les représentations de chaque élève du groupe de travail mais aussi les représentations majoritaires de la classe par l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités. Mais la situation-problème n'a de sens que si elle donne lieu à une production mutualisable (écrit, représentation graphique, rapide exposé...) et à un bilan réflexif sur ce qui a été abordé. Située en amont d'une démarche d'investigation ou de résolution de problème, elle permet de placer l'élève dans de bonnes conditions de réception en donnant du sens à l'activité d'apprentissage proposée.

Il est à noter que la pédagogie de situation-problème est aujourd'hui largement popularisée auprès des enseignants, d'autant plus que cette démarche est prônée par plusieurs pédagogues comme étant particulièrement adaptée à l'enseignement par compétences.

MEIRIEU (1997, p.121) souligne que:

« la pédagogie des situation-problèmes est une pédagogie de l'émancipation: l'éducateur, conscient du fait qu'expliquer une chose à autrui est le meilleur moyen de l'empêcher de le trouver des situations qui lui imposent de s'approprier les solutions requises: le sujet s'y trouve, en quelque sorte, contraint d'utiliser sa propre intelligence »

La situation-problème est une activité consistant en la conception d'une tâche destinée à faire découvrir, par l'étudiant lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'étudiant l'acquisition et la validation de nouveaux apprentissages. La situation-problème doit être réaliste, nouvelle et globale dans le but que d'abord elle montre à l'étudiant la valeur concrète des savoirs et le rapport des activités d'apprentissage avec le monde extérieur, ensuite elle empêche le recours à des recettes et amener l'apprenant à mobiliser ses ressources, enfin elle comporte des données qui précèdent le contexte et le but à atteindre. Ce but est un savoir

construit qui apporte une application raisonnée à un phénomène ou le déplacement d'une difficulté concrète.

Selon MEIRIEU.P (1987, p.121): « *un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle* » Dans une situation-problème, l'apprenant se remet à la tâche en vue de résoudre le problème, tandis que l'enseignant fonde sa situation pédagogique sur les difficultés et les capacités des apprenants de surmonter les obstacles.

Ces obstacles sont des conflits cognitifs qui désignent la contradiction entre une représentation et une nouvelle situation qui lui réussite.

Il (1987, p.164) affirme que « *Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet* ». Si les apprenants sont arrivés à réaliser cette composition en franchissant l'obstacle, ils vont appliquer non seulement d'un savoir ou d'un savoir-faire, mais aussi le recours à un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être, à une série d'activités.

Pour lui (1987, p.121): « *L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requises* ». Il convient donc de mettre les apprenants au centre de leur travail en les faisant référence à des documents et des consignes données par l'enseignant, ils doivent orienter l'apprentissage dans le sens déterminé par lui et notamment leur permettront d'affiner leur réponses. Si les apprenants n'ont pas des moyens de surmonter l'obstacle ou si ce dernier a déjà été franchi, la situation-problème perd tout intérêt.

Il (1987, p.117) ajoute que « *Pour effectuer une même opération mentale, chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente* ». Chacun doit pouvoir utiliser une stratégie personnelle en lien donc avec une véritable pédagogie différenciée. L'évaluation permet aux apprenants de formuler les nouvelles représentations et les comparer aux précédentes.

ASTOLFI (2013-2014,p.67) souligne qu' « *il s'agit de concevoir une situation qui met les étudiants devant un obstacle à surmonter, un défi à réussir ou une énigme à résoudre, les étudiants doivent se sentir aptes à le faire et s'y impliquer.* » La situation-problème fait partie d'un dispositif pédagogique qui favorise l'engagement des élèves. Cette stratégie construite par l'enseignant afin de créer un espace de réflexion, autour des contraintes et des obstacles à surmonter exige une réorganisation des connaissances antérieures, et amène les apprenants à la résolution de leurs problèmes de manière satisfaisante. L'objectif de la situation-problème tient au fait de mettre en relation une grande diversité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuelle

qui peut en être fait. Cette souplesse et la séante de sa réussite dans la mesure où elle permet à chaque élève d'appliquer sa stratégie personnelle d'apprentissage, il est placé en situation de construction de ses connaissances, il y'a une tâche proposée qui permet aux élèves de réaliser des opérations mentales requises.

Selon les écrits, nous voyons fluctuer la dénomination entre situation déclenchante, question, questionnement, voire problème posé ou problématique. Le contour de la situation-problème est-il si flou ou son appropriation est mal aisée ?

Nous essayons de clarifier les choses:

a. La situation déclenchante

Elle se fonde sur un fait, un phénomène observable qui favorise l'engagement d'élève dans un processus d'apprentissage. Généralement on fait recours à cette situation pour susciter l'attention des élèves et les amener à l'identification d'une problématique générale à résoudre dans une situation de la vie. C'est une mise en appétence, ce n'est pas forcément une situation-problème.

b. La question

Elle vise à interpeller les élèves. Nous pouvons la considérer comme une situation déclenchante si elle est porteuse d'un défi entraînant une investigation ou une résolution de problème, elle ne stimule pas le désir d'en savoir plus. À l'inverse si elle n'a pas un défi entraînant une résolution du problème, elle reste à l'état de question c'est-à-dire comme un point de départ d'un exercice d'application dont le parcours est balisé par l'enseignant, si la question peut intégrer une situation - problème, il ne suffit pas de la poser pour en construire une situation- problème.

c. Le questionnement

«Les problèmes généraux, sont alimentés par une série de question, qui ne sont que les problèmes du maître qu'il impose à travers son questionnement et qui empêchent des élèves de se poser leurs propres questions ». (DE VECCHI.G et CARMONA-MAGNALDI.N, 2002, p.17). Le questionnement n'est pas suffisant pour constituer la situation-problème, il est composé d'une ou plusieurs questions, il est une étape incontournable de l'investigation de la résolution du problème pour une adaptation du problème par les élèves.

d. Le problème posé

Il peut se fonder sur un constat, une observation, il peut être ouvert ou fermé. D'après DE VECCHI.G et CARMONA-MAGNALDI.N (2002, p.17):

« des problèmes ouverts qui, bien plus intéressants que les précédents, permettent aux élèves de se confronter, d'aboutir à des solutions, parfois diverses mais qui ne tiennent pas assez compte de ce qu'est l'apprenant et remettent rarement en cause leurs conceptions initiales ».

Les problèmes ouverts placent les élèves dans une situation plus complexe qui demande réflexion parfois invention d'une méthode de résolution spécifique, le problème n'induit ni la méthode, ni la solution, en aucun cas, cette solution ne doit se réduire à l'application immédiate des derniers résultats présentés en cours. A l'inverse un problème fermé a un énoncé descriptif, un objectif commun, une seule solution.

D'après ce que nous avons déjà vu, les problèmes qui visent à engager les élèves dans la construction de nouvelles connaissances sont souvent appelés situation – problèmes.

I.1.1. La situation problème ce n'est pas une problématique

D'après DOMINIQUE. C (2003-2006, p.9) *« Une problématique ce n'est pas un problème mais l'ensemble constitué par un problème général, les sous-problèmes et les hypothèses qui leur sont associées »*. Elle a déjà circonscrit le problème en délimitant le contexte de l'investigation, les niveaux de contraintes et le cadre de l'étude. C'est une étape incontournable de la démarche d'investigation. Ce n'est pas une situation-problème même si toute situation-problème doit mener à l'appropriation d'une problématique.

Comme nous le voyons, l'ensemble des termes développés précédemment gravitent dans le champ sémantique du mot « problème » et la plupart du temps, les enseignants supposent qu'il suffit dépasser par l'une ou l'autre de ces étapes pour avoir mis en place une situation-problème. C'est une erreur car la situation-problème est avant tout une situation d'apprentissage dont la construction répond à un certain nombre d'exigences d'une part et à une gestion rigoureuse du cadre dans laquelle elle se déroule d'autre part.

I.1.2. La situation problème ce n'est pas un problème réel à résoudre

Ce qui différencie la situation-problème de la démarche de résolution de problème réel, c'est le côté fictif. D'après les chercheurs, la situation-problème est une fiction, cette démarche requiert, pour pouvoir être appliquée des conditions de travail plus difficiles à réunir, il n'est pas toujours possible de garantir que l'on peut contribuer à leur résolution dans le cadre scolaire et que l'on cite des moyens pour le faire. Concernant la résolution d'un problème réel à résoudre comme celui d'une vraie panne (par exemple l'origine du panne de l'électricité à l'école), cette situation peut être très complexe pour l'élève même pour l'enseignant..

La situation-problème est très considérée comme une fiction sous contrôle. En ce sens, nous pouvons la comparer à un simulateur de docteur pour apprendre à soigner les malades, et non pas les soigner réellement. Le simulateur de docteur contient dans son programme de quoi mettre l'apprenant soit dans toutes sortes de situations-problèmes fictifs. Il a été pensé par l'enseignant, de même que le simulateur n'est pas un docteur, de constituer la même situation-problème. Nous soulignons également que la situation-problème se passe sous le contrôle de l'enseignant qui doit pouvoir anticiper ce qui va se passer au moment où les élèves vont s'atteler à la tâche, de prévoir les difficultés rencontrées et de quoi ils vont besoin pour les résoudre.

I.1.3. La situation-problème c'est une tâche concrète

D'après ASTOLFI (1996, p.21) « *l'étude s'organise autour d'une situation-problème à caractère concret, qui permet effectivement à l'élève à formuler hypothèses et conjectures* ». En effet, la situation-problème est une tâche concrète adaptée à l'élève. Elle est concrète parce qu'elle a un but, et doit avoir du sens. Elle présente un défi à la portée de l'élève qui ne dispose pas au départ, des moyens de trouver la solution recherchée.

Le choix des ressources et des contraintes dépend des capacités (savoir, savoir-faire, savoir-être) que l'enseignant désire les développer. C'est ce que signifie les conditions de la réalisation de la tâche, qui vont définir les apprentissages virtuels des élèves, les opérations mentales qu'ils vont mettre en œuvre.

a. Les conditions pour réussir une situation-problème

La situation-problème est assortie des conditions d'exécutions (ressources matérielles ou humaines, contraintes diverses.) qui vont déterminer précisément des élèves et les rendre incontournables. Selon DOMINIQUE.C (2004-2006, p.13) « *la situation ne sera pas «problème» pour tous les élèves s'il est possible de réussir la tâche en échappant aux apprentissages visés* ». Ainsi:

- La situation-problème doit être ambiguë.
- Stimulante pour l'élève si elle provoque, un désir, un intérêt, dans la mesure de l'existence d'une rupture par rapport à son état d'être au monde.
- Sécurisante, à condition de mettre l'élève en confiance dans ses possibilités de développement personnel.

HOYEK.S, MAWAD.R & MAGHAIZELAN.N (2013-2014, p.71) affirment que « *l'enseignant doit cerner ses zones proximales de développement, tout en sachant prendre le risque de les mettre en*

insécurité, pour un moment, avant de les stabiliser de nouveaux », c'est-à-dire que le problème doit rester ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève connaît.

En conclusion, la situation-problème doit mettre en recherche et favoriser le questionnement, elle ne doit être ni trop facile, ni trop difficile. Ainsi, elle doit inviter les élèves à remettre en cause leurs connaissances et leur représentations antérieures afin d'élaborer des nouvelles.

b. Les obstacles

MEIRIEU définit la situation-problème comme:

« une situation didactique dans laquelle, il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cette apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation - problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche ». (2011, p.30)

L'utilisation du concept « rupture » dans les situations pédagogiques fait partie de la construction des obstacles qui sont directement attachés au «manques des élèves» ; l'insuffisance de connaissances, de savoir-faire ou absence de comportement et attitude adéquats, nous retrouvons ici des notions familières en pédagogie (savoir, savoir- être, savoir- faire).

c. L'auto construction des savoirs

DOMINIQUE.C affirme que *«le savoir ne se donne pas, chacun doit le construire, et un savoir se construit dans l'action l'idée développée depuis longtemps par wallon »* (2004-2006, p.23). Il s'agit d'une opération mentale qui met l'élève en recherche, il est un produit social qu'on doit le construire avec les autres, les recherches en pédagogie mettent en évidence le pouvoir d'apprendre. Elles prolongent l'idée de travailler en groupe qui est fructueux. Le travail en différentes phases (individuellement, puis par deux, puis en groupes plus nombreux) permet de produire un conflit sociocognitif.

De plus, dès le début de notre existence, nous apprenons plusieurs choses à cause de stimulus par les autres et surtout l'environnement, l'envie d'apprendre est liée avec la pulsion de vie, l'intégration du savoir fonde sur une démarche active de cerveau. L'auto construction des savoirs est reposée sur cette confiance.

I.2. Spécificité de la situation-problème

I.2.1. Les caractéristiques d'une situation-problème

Selon Jean Pierre ASTOLFI (1993, p.319):

- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié.
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permet effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjecture. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif.
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution. Le problème, bien qu'initialement soit proposé par le maître devient alors « leur affaire ».
- Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaire à la construction d'une solution.
- La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations (ou conceptions), de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et l'élaboration de nouvelles idées.
- Pour autant la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit se travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des « règles du jeu ».
- L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « risque » pris par chacun faisant partie du « jeu ».
- Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs potentiels.
- La validation de la solution et la sanction n'est pas apportée de façon extérieure par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même.
- Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif. Il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes.

I.2.2. Les critères d'une situation-problème

Selon DE VECCHI.G et CARMONA-MAGNALDI.N (2002, p.23), de nombreux ouvrages de pédagogie, de nombreux manuels scolaires ou guides pour enseignants fournissent des exemples

de situations-problèmes. Mais la plupart ne sont que des problèmes plus ou moins ouverts: ce ne sont pas de réelles situations-problèmes.

Mais, quels sont les critères qui définissent une véritable situation-problème ? Selon eux, une situation-problème devrait:

- Avoir du sens (interpeller, concerner l'apprenant qui ne contente pas d'obéir, exécuter).
- Etre liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales).
- Faire naître un questionnement chez les élèves (qui ne répond plus aux seules questions de maître).
- Créer une ou des ruptures amenant à construire les ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés.
- Correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant s'ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables.
- Déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir).
- Faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu intégrer.)

Les éléments les plus importants qui différencient les situations-problèmes des problèmes ouverts sont la présence d'une véritable rupture, allant à l'encontre des conceptions initiales (ce qui provoque l'apprenant et, par-là, donne du sens à son activité) et la possibilité, pour celui qui apprend, de pouvoir mener sa propre démarche de recherche aboutissant à un savoir notionnel ou conceptuel

I.2.3. Les phases de la situation-problème

Chaque activité présente sept phases qui seront développées dans chaque situation:

a. Mise en situation

Toute situation-problème doit être motivante pour tous les élèves. Elle s'inscrit dans une situation réelle de classe (projet d'école, projet de classe, thème précis ou vie quotidienne) et aboutit à une production écrite.

b. Emergence du problème

Chaque élève doit s'approprier le problème posé et lancer un défi pour le résoudre. Il est nécessaire que la classe verbalise collectivement la problématisation pour s'assurer que chacun a bien compris et s'approprie le même problème.

c. Phase de recherche et de verbalisation

C'est une phase de découverte, d'exploration, où les enfants s'investissent, s'interrogent sur des moyens de résolution. Elle se fait souvent en atelier, parfois individuellement. La recherche en groupe permet une variété et une richesse des échanges. L'enseignant participe activement à cette phase pour stimuler, relancer et encourager. Il aide les élèves à adopter des stratégies efficaces qui les amènent à prendre conscience de leurs réussites et de l'inefficacité de certaines stratégies: c'est ainsi qu'ils vont pouvoir progresser et poursuivre leurs recherches.

d. Phase de validation

Les enfants testent une des stratégies efficaces pour résoudre le problème et ainsi valider la solution. Lors de cette phase, les enfants qui n'avaient pas trouvé la solution s'approprient celle des autres. L'enseignant accompagne l'enfant dans sa prise en compte des critères nécessaires pour aboutir à la résolution.

e. Phase de conceptualisation

Cette phase permet de faire la synthèse de ce que l'on a appris. Elle se traduit par la prise de conscience de l'utilité de ce qui a été construit précédemment: affichage référent, fiche conseil, acquisition de techniques, de nouvelles connaissances. Dans cette phase, l'enfant réalise qu'il acquiert des compétences précises (« être capable de... »), qu'il pourra réinvestir dans d'autres situations.

f. Phase d'entraînement et de réinvestissement

L'enseignant se manifeste dans cette phase avec son aide pour que certains apprenants utilisent des stratégies efficaces trouvées auparavant dans une situation donnée et qu'ils peuvent les transférer dans une situation différente. Cette phase est le plus souvent effectuée de manière différée pour que l'apprenant ne soit pas uniquement dans une phase d'imitation mais bien de transfert de compétences.

g. Phase d'évaluation

A la fin de chaque situation se trouve une phase d'évaluation. Elle est, aussi le plus souvent différée pour la même raison. Néanmoins, l'enseignant évalue les élèves tout au long des séances

sur leurs compétences langagières, mais aussi leurs capacités à s'investir et à s'engager dans l'activité.

I.3. Déroulement de la situation-problème

I.3.1. Les moments de la situation-problème

La mise en place de situations-problèmes se situe avant, en cours et après la démarche d'investigation et de la résolution de problème. Une situation-problème peut ainsi apparaître:

- *Au début de processus*: elle est considérée comme une phase introductive et de motivation qu'elle consiste à susciter chez l'apprenant l'envie d'apprendre, à capter son attention, à l'intéresser.
- *Au cœur de processus*: elle apparaît comme une phase d'acquisition, c'est la confrontation avec ses représentations, c'est la phase de lancement d'une recherche, d'expérimentation, d'acquisition et de construction des connaissances.
- *A la fin de processus*: elle consiste en une phase d'évaluation certificative. Cette phase est également primordiale car elle permettra à l'apprenant de se doter d'une maîtrise de la matière, elle permet la confrontation des situations proposées.

I.3.2. Construire une situation-problème

Philippe MERIEU(1987) dans le « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème » paru dans CAHIERS PEDAGOGIQUES N°262 a conseillé l'enseignant de poser quatre questions avant l'élaboration d'une situation-problème qui sont:

- Quel est mon objectif ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'apprenant qui représente pour lui un palier de progression important ?
- Quelle tâche puis-je proposer qui requiert, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
- Quel dispositif dois-je mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?
 - quels matériaux, documents, outils dois-je réunir ?
 - quelles consignes-but dois-je donner pour que les apprenants traitent les matériaux pour accomplir la tâche ?

- quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les sujets de contourner l'apprentissage ?
- Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies ? Comment varier les outils, démarches, degrés de guidage, modalités de regroupement ?

Dans leur ouvrage « se former par les situations-problèmes », Michel HUBER et Alain DALON GEVILLE (2000) définissent quelques étapes clés pour la construction d'une situation-problème:

a. Cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline

C'est la première tâche à effectuer avant de mettre en place une situation-problème. Il ne s'agit pas de sélectionner à partir d'une thématique générale une série de « bonnes questions » ou des problématiques susceptibles d'intéresser les élèves tout en développant chez eux certaines compétences par une exploration de ces problématiques. Il est nécessaire d'isoler quelques connaissances ou concepts et repérer ce qui peut faire obstacle à la compréhension du phénomène observée: c'est cet obstacle qu'il faut correctement identifier. Il est souvent utile de le situer par rapport à l'histoire de ces savoirs et les ruptures épistémologique qui s'y rattachent. Cette étude préliminaire permet de lister les paradoxes, les options différentes possibles, les faits qui surprennent, les sujets qui impliquent fortement les élèves. Elle permet également de réunir une base de documentaire suffisamment large et pertinente pour chacun puisse aborder le problème dans sa complexité.

b. Identifier les représentations majoritaires des contenus chez le public visé

Concernant des élèves de collège, et avec un peu de pratique professionnelle, ces représentations sont prévisibles même si, parfois, les adultes peuvent être surpris par l'interprétation que font les élèves d'un même fait observé. Il peut néanmoins être nécessaire de prévoir un temps d'activité avant la mise au point de la situation problème pour faire surgir et faire formaliser ces représentations. Une activité même ludique (schéma, texte court, dessin...) peut permettre de faire formaliser des représentations initiales.

c. Formuler la situation-problème de façon à prendre de contre-pied de ces représentations majoritaires et susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation

Il s'agit de proposer une formule qui gêne, une idée ou un texte qui interpelle, un résultat d'expérience qui ne paraît pas logique, un problème qui paraît impossible à réaliser, deux éléments

contradictoires en apparence. Tout en n'hésitant pas être provocateur dans la formulation du problème, le professeur va cultiver le paradoxe pour forcer l'élève à interroger ses connaissances sur le sujet proposé et les confronter à celle de ses pairs au cours de la tâche prescrite.

d. Trouver des documents susceptibles de nourrir la situation-problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes

Cette base documentaire ne doit pas comporter de réponse directe au problème posé mais plutôt des éléments sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer dans une démarche de recherche. Les textes et documents choisis seront adaptés au niveau du public visé. L'accès au multimédia sera facilité, le but n'étant pas d'aller chercher des « renseignements sur internet » mais de consulter des ressources ciblées par le professeur, questionner les évidences, confronter les points de vue pour émettre des hypothèses et les vérifier.

e. Adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique choisi

Il existe plusieurs modes de gestion pédagogique sur une situation-problème:

- *Le cours magistral en situation*: il est procédé d'une situation-problème qui interpelle les représentations des élèves sur le concept abordé. Le professeur construit ensuite son intervention sur les conjectures énoncées.
- *La situation-problème associée au travail autonome*: chaque élève est confronté individuellement à la situation-problème à laquelle il tente de répondre par écrit, sans aide. Cette phase préliminaire qui fait entrer physiquement chaque individu dans l'activité (même parfois pour seul mot) permet une émergence de représentations initiales et une première distinction. Ces travaux sont affichés et commentés. Puis par petits groupes, les élèves recherchent une réponse plus complète en utilisant les documents mis à leur disposition et représentent cette réponse sur une affiche. Les affiches sont commentées et analysées. L'intervention de professeur peut ensuite prendre plusieurs formes: cours, structuration montage de documents.
- *Le débat de preuve*: il s'agit d'exploiter au maximum un conflit sociocognitif introduit par une idée qui interpelle deux éléments contradictoires qui obligent chacun à se positionner et construire une argumentation.
- *La séance de conceptualisation*: c'est une suite cohérente de situations-problèmes dans un même champ conceptuel qui s'articule les unes avec les autres. Leurs résolutions se font par petits groupes de travail et mobilisent des moyens d'expression différents (rapports écrits, croquis et/ou schémas, documents numériques...) pour une communication devant la classe. Lors de cette présentation collective, chacun s'approprie progressivement le concept visé.

- *L'atelier d'écriture*: une situation visant un déblocage de l'imaginaire est suivie d'une phase individuelle, puis d'une production écrite. Des phases d'échanges et d'analyse ponctuent l'atelier. Des contraintes d'écritures vont favoriser une progression significative de la maîtrise de l'expression écrite.

- *Le jeu de simulation (de formation)*: confrontés à des situations-problèmes données au départ de jeu (imposées ou dues au hasard), les participants vont devoir prendre des initiatives individuelles ou collectives, faire des choix pertinents pour maîtriser des situations évolutives et/ou imprévus.

I.3.3. Procédures pour créer des situations-problèmes

Dans une pédagogie de situation-problème, un bon enseignant est celui qui possède des procédures efficaces pour bien gérer la situation problème dans sa classe, telles que:

a. Avoir un certain état d'esprit

Une situation-problème pertinente reflète toujours l'intégration réussie de trois choses:

- un profond désir que les élèves apprennent quelque chose qui aie du sens pour eux, et donc une bonne connaissance de ces derniers (de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, de leur état d'être au monde) ;
- une forte conviction que les élèves sont tous capables d'apprendre par eux-mêmes et une volonté de chercher à cerner leur zone proximale de développement, tout en sachant prendre le risque de les mettre en insécurité ;
- une grande rigueur dans la définition de la tâche et des conditions d'exécution.

b. Avoir des idées de tâches

La démarche de situation-problème peut faire peur aux enseignants parce qu'elle fait appel à leur créativité et que certains s'en sentent démunis. Ils peuvent être aidés pour développer leur créativité pédagogique:

- **En partant de la vie quotidienne**

Toute situation de vie est susceptible de leur donner des idées de situation-problème, puisqu'elle mobilise nécessairement des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être. Une publicité, une émission TV, la préparation d'un repas, une balade en forêt, le choix d'un logement, une carte postale à écrire, un concert, une chanson,... Tout ce que les hommes réalisent depuis qu'ils

existent constitue un réservoir de tâches susceptibles de devenir porteuses d'idées sur le plan pédagogique ou éducatif. Penser surtout aux situations de vie que rencontrent les élèves.

- **En partant des objectifs-obstacles**

- A partir du sujet que l'on souhaite aborder, il faut se demander sur ce que les élèves ont besoin d'apprendre ce qu'ils ne savent pas déjà et quelles opérations mentales doivent-ils exercer.

- Se demander ensuite dans quelle situation les plonger pour qu'ils soient obligés de passer par l'apprentissage voulu pour surmonter l'obstacle, réussir le défi, résoudre l'énigme, etc... Réfléchir en termes d'obstacles, c'est inventer une situation qui crée le *besoin d'apprendre*.

Il suffit donc d'orienter autrement la manière habituelle de réfléchir en termes d'objectifs et de capacités.

- c. **Déterminer les contraintes et les ressources**

Matériel, documents, minutage, contraintes de tout type... L'enseignant s'assure que les *conditions d'exécution de la tâche* vont effectivement permettre aux élèves de la réussir en développant les compétences et capacités souhaitées et en apprenant *quelque chose de neuf*. C'est en clarifiant ces éléments que l'on va assortir la tâche de contraintes spécifiques, qui focaliseront l'apprentissage dans une ou des directions bien déterminées.

- d. **Anticiper pour vérifier la pertinence du dispositif**

Il faut imaginer très précisément ce qui va se passer pour vérifier si la tâche est réalisable et si les objectifs seront atteints. Nous apprécierons donc la pertinence de la tâche en se posant les questions suivantes:

- quelles sont les *capacités requises* pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir) ?

- ces capacités constituent-elles bien un *apprentissage* pour les élèves concernés ? Est-il certain qu'ils vont apprendre quelque chose ?

- ces capacités sont-elles bien en lien avec la *macro-compétence* que nous voulons développer ?

- la situation-problème proposée crée-t-elle bien un *besoin d'apprendre incontournable* ? N'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages supposés ?

Ainsi, si nous pouvons y arriver intuitivement alors que le but est de mettre en œuvre une série d'opérations mentales rationnelles, ce n'est pas une situation-problème.

I.4. Résolution de problème

BEN KILANI.C et ZAID.M écrivent dans " introduction à la didactique" (2006, p.29)

« Un problème ne qualifie pas une tâche mais une situation, (...) un problème est la représentation qu'un système cognitif construit à partir d'une tâche sans disposer immédiatement d'une procédure admissible pour atteindre le but. La construction de la tâche procédure, stratégie de résolution»

La résolution d'un problème est classiquement définie (BALSLEV.C, MASZURCZAK.K, SAADA-ROBERT.M, VEUTHEY.C, 2005, p60) comme la transformation d'un état initial, un problème, en un état final, une solution. Entre ces deux états, plusieurs opérations définissent le déroulement de la résolution du problème, opérations qui interviennent chaque fois qu'une personne se trouve en situation de non-réponse immédiate face à une question nouvelle.

Afin de maîtriser la stratégie de résolution du problème, il faut suivre les étapes suivantes:

I.4.1. Définir le problème et les objectifs

Avant de tenter de régler un problème, il importe de bien le définir. Parfois, cette seule étape permet d'en arriver à modifier certaines perceptions et à régler une bonne part du problème qui préoccupe l'apprenant. Cette étape rend le problème mesurable à partir de la décomposition des situations complexes, définition de la situation cible et la situation actuelle et à partir de la reformulation de définition du problème posé.

I.4.2. Générer des solutions

Cette étape consiste à dresser un inventaire, le plus large possible, des solutions au problème identifié, sans juger pour l'instant leur valeur ou leur réalisme. Souvent, la solution se trouve dans une action qui ne peut-être jamais envisagée. Un autre risque est de porter un jugement trop rapide sur les idées qui viennent en tête et de rejeter des solutions originales, pouvant être constructives.

I.4.3. Choisir une "meilleure" solution

Après avoir formulé toutes les idées, il est temps de passer à la prise de décision. La solution souvent réside dans une combinaison de plusieurs éléments de solution ; l'analyse des avantages, des inconvénients et des coûts, poids du pour et du contre des options et la faisabilité de celles-ci.

I.4.4. Appliquer la solution choisie

C'est de mettre en œuvre le choix validé de l'étape précédente et de mesurer son avancement tout en communiquant avec les personnes concernées. Les meilleures solutions du monde ne régleront

rien si nous ne les appliquons pas ! Il n'est pas nécessaire d'être certain de la bonne solution avant de l'essayer.

Certains comportements ou certaines craintes (remise à plus tard, peur du jugement ou des critiques) peuvent faire hésiter à mettre en application la solution choisie. Il est important donc de prendre conscience et de passer à l'action qui amène souvent un sentiment de satisfaction et augmente la confiance en soi.

I.4.5. Évaluer les solutions appliquées

C'est la dernière étape dans la résolution du problème. Elle consiste surtout à comparer les résultats avec l'objectif fixé auparavant. A ce stade, nous privilégions l'évaluation formative tout au long de la résolution du problème en évaluant la formulation des hypothèses, la communication, la progression des tâches...

I.5. Le rôle de l'enseignant et des apprenants

La bonne conduite d'une situation problème en classe demande certaines participations de la part d'apprenant et aussi de l'enseignant:

I.5.1. Le professeur choisit une situation de départ

	Professeur	Les élèves
1	Choisir une situation de départ (concrète, dictée par les acquis initiaux et les compétences à acquérir)	

I.5.2. Les élèves s'approprient le problème qui est à résoudre

	Professeur	Les élèves
2	Guide - recentre sur la notion à découvrir - aide les élèves à faire évoluer leur réflexion	Appropriation individuelle - se représentent la situation - demandent des informations supplémentaires
2	Animateur - recueille les différentes représentations du problème - oriente le choix des questions communes	Appropriation collective du problème à résoudre - confrontent leurs questions

	- vérifie que le problème est compris de tous	- donnent leurs représentations initiales - écrivent le problème à résoudre
--	---	--

I.5.3. Les élèves formules des hypothèses

	Professeur	Les élèves
3	Observateur - aide en renvoyant les questions (ne donne pas la réponse)	Réflexion - formulent individuellement et par écrit des hypothèses explicatives et des stratégies de résolution

I.5.4. Les élèves valident ou invalident leurs hypothèses

	Professeur	Les élèves
4	Animateur - structure la réflexion, le projet - aide à la décision	Appropriation individuelle - se représentent la situation - demandent des informations supplémentaires
4	Personne ne ressource (superviseur-régulateur) - fournit les ressources à la demande (matériel, documents...) - conseille - contrôle - gère le temps	Réalisation-Réflexion - confrontent leurs résultats avec les hypothèses formulées et le problème à résoudre

I.5.5. Les élèves s'approprient le nouveau savoir élaboré

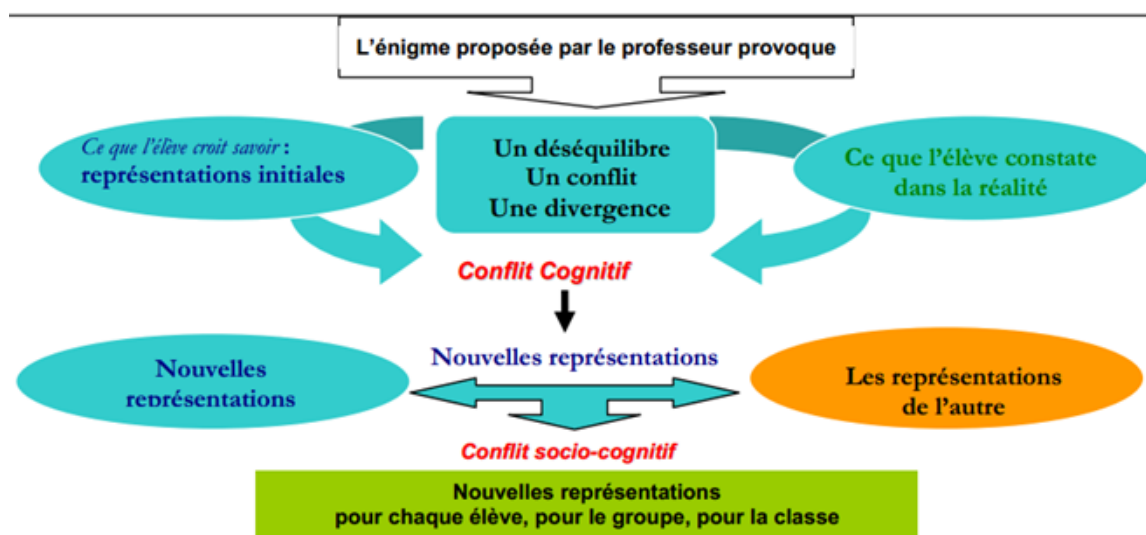
	Professeur	Les élèves
5	Coordinateur - structure (qu'a-t-on fait? Pourquoi ? Quelle conclusion?...)	Appropriation des connaissances - font des liens entre ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont obtenu, ce qui était demandé

	- aide à l'élaboration de la trace écrite - vérifie les acquis (qu'a-t-on appris de nouveau ?)	- s'approprient le nouveau savoir élaboré - reformulent par écrit les connaissances nouvelles acquises
--	---	---

I.5.6. Les élèves appliquent le nouveau savoir

	Professeur	Les élèves
6	REINVESTISSEMENT: On applique le nouveau savoir (Contexte voisin puis contexte différent)	

I.6. Schéma idéal d'une séquence utilisant le dispositif de la situation-problème²



2- J. BONNARD, P. GESSET, F. FERRE (Formateurs –Académie d’Orléans-Tours), publié le 07 juil. 2009 par [RNR Technologie Collège](#)

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la situation-problème comme élément faisant partie de l'acte pédagogique. La situation-problème, pour qu'elle soit efficace, doit être appliquée tout au long de l'année par des moyens variés. Elle permet de faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE notamment l'apprentissage de l'expression écrite. Nous pouvons prétendre que l'apprentissage par situation-problème est plus efficace et plus conforme au sujet apprenant, cette méthode mobilise son intérêt et le place en situation de construction autant qu'il construit son propre savoir.

Chapitre II

L'installation de la compétence de production écrite

Introduction

Aujourd'hui, l'écrit occupe une place primordiale dans l'enseignement des langues étrangères, du fait que sa maîtrise constitue le secret de la réussite scolaire ; il se manifeste sous différentes formes (*envoyer un e-mail, rédiger un compte rendu, naviguer sur les sites internet, passer un examen, etc.*) Nombreux sont les enseignants qui ne cessent d'exprimer leur insatisfaction, en vue des difficultés éprouvées par les apprenants lors de la production écrite. Cette dernière présente toujours une source de découragement et d'anxiété pour de nombreux élèves. La production écrite n'est pas une simple activité de transposition de mots, de constructions de phrases ou de structures linguistiques. Or, cette activité d'écriture est souvent complexe dans la mesure où elle nécessite une connaissance de certaines techniques rédactionnelles et la mise en application de certaines compétences...

II.1. La compétence de production écrite

L'écriture ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots et des paragraphes. La production écrite est une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément: des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives etc. A cet égard, nous devons s'interroger sur:

II.1.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008, p.38) définit la compétence «*comme connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier*». Selon PERRENOUD.P (1995, p.22): «*Les compétences sont des savoirs-faire qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.* » Il s'agit d'une capacité de traitement d'un ensemble de situations-problèmes. ROEGIERS. X (2000, p.66), dans sa définition de la compétence, explicite la notion de la situation -problème: «*La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

BOTERF (1999, p. 38) propose de définir la compétence davantage en terme de savoir- agir que de savoir-faire:

«*Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources: ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualité, culture...) et ressources de réseaux (réseau documentations...) savoir agir avec*

pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables »

En d'autres termes, la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient être capables de le mobiliser d'une manière efficace et sans hésitation dans des situations scolaires et non scolaire.

II.1.2. Qu'est-ce qu'écrire ?

Selon ESSONO J-P (2000, p.156) « *L'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive.* »

D'après ROBERT.J-P (2008, p.76) l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.*»

CUQ.J-P (2003, p.78) définit dans son dictionnaire de didactique, l'écrit comme « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ».

Alors que pour DESCHENES:

« Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. » (1988, p.98)

Il est évident d'après ces définitions, que les auteurs partageaient presque le même avis sur cette notion. En effet, pour eux, l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée. Elle est la matérialisation concrète de la langue orale. Elle permet la préservation des sons d'une manière durable.

II.1.3. Qu'est-ce que produire un texte ?

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de temps et des habilités d'ordre varié.

Comme l'affirme LARTIGUE.R (1992, p.78) la production écrite correspondant à de «vrais»

besoins ou désirs:

« production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire »

ALBERT.M-C (1995,p. 58) distingue quatre activités de productions de texte en FLE

- Expansion de textes
- Réduction de textes
- Reformulation de textes
- Création de textes

Il faudrait ajouter que ces exercices en FLE ne doivent pas faire perdre de vue à l'enseignant le type de texte abordé en lecture. Cette relation « *genre de l'exercice d'écriture/ type du texte* » est la préoccupation majeure de toute activité écrite.

A l'école, l'apprenant écrit pour:

- expliquer et donner des consignes: une expérience, une recette, un mode d'emploi.
- apprendre à écrire, pour présenter une recherche documentaire.
- communiquer, raconter, agir et convaincre.

Bref, l'objectif de l'enseignement de l'écrit, c'est de faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou pour autrui.

II.2. Le processus d'écriture

Selon le groupe DIEPE³ (1995, p. 26), le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous compétences: la planification, la rédaction, la réécriture et la révision. De ce fait, on affirme que:

- *Ecrire c'est planifier*: Cette compétence peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissance du lecteur), l'aspect textuel (établissement d'une structure provisoire) et l'aspect langagier (choix du vocabulaire approprié).

3- Le groupe DIEPE: Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit

- *Ecrire c'est rédiger*: C'est la garantie d'une exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).

- *Ecrire c'est réécrire*: En vue d'améliorer le contenu du texte écrit, la réécriture est la progression qui porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées.

- *Ecrire c'est réviser*: En vue de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques) et en corriger les défauts résiduels (souci de clarté, précision du contenu et cohésion), la vérification systématique du texte écrit est capital.

Donc, écrire un texte c'est mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire selon des contraintes sociales et culturelles de la communication en produisant un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est ce qui fait la dimension sociale de l'écriture en tant que produit.

II.3. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

L'activité d'écriture, est déjà complexe en langue maternelle, d'autant plus en langue étrangère. Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se manifestent dans les éléments suivants:

- *Un lexique limité*: le vocabulaire français est riche, mais l'utilisation de ce vocabulaire par les apprenants de FLE est assez restreint ce qui prouve la redondance lexical, la répétition des mots. (CONNOR, 1987, cité par CONAIRE.C et RAYMOND.P.M.1999, p.64).

- Selon les travaux de Hall(1990) et Silva(1992) cité toujours par CONAIRE.C et RAYMOND.P.M (1999, p.64), les textes réalisés sont plus courts, et ils contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

- *Une simple syntaxe*: selon les travaux réalisés auprès des étudiants des langues étrangères par WODELY (1985) et SCARCELLA (1984), les textes écrits en langue étrangère se distinguent de ceux rédigés en langue maternelle par une syntaxe simple et claire, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions et de subordination.

- *Davantage d'erreurs*: la langue française est riche de son vocabulaire, de sa syntaxe, et comme le confirme Hall, l'écriture en FLE comportent beaucoup d'erreurs au niveau de la syntaxe, les marques de cohésion, et la forme du texte.

Selon WOLFF (1991), ces difficultés sont classées en trois familles:

« - *difficultés linguistiques notamment sur le plan lexical.*

- *difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production de texte pratiquement automatisées en L1.*
- *difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue possède ses caractéristiques propres à elle et que l'apprenant ne connaît pas.* » (cité par MANGENOT.F, 2000, p.190)

II.4. Stratégies d'écriture de l'apprenant

Des chercheurs comme WEINSTEIN (1994) ont montré que « *les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.*» (cité par Sylvie CARTIER dans sa CORRESPONDANCE, V.5, N°3, 2000). Elle ajoute que les apprenants ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines lacunes. L'intérêt accordé à ces stratégies c'est qu'elles permettent aux apprenants d'*apprendre à apprendre à écrire* en toute autonomie et de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au passage. Ainsi, leur usage approprié leur accorde un apprentissage varié, plaisant, efficace, rentable et de plus en plus autonome.

Les stratégies d'écriture de l'apprenant se distinguent en quatre:

la planification, la mise en texte (brouillon), la révision et la correction (publication).

II.4.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale, à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon Clémence PREFONTAINE (1998, p.25-26), cette opération permet à l'apprenant de se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes:

- * Production d'idées
- * Organisation des idées
- * Cadrage des buts

II.4.2. Stratégies de mise en texte (brouillon)

Clémence PREFONTAINE (1998) Dans «*écrire et enseigner à écrire*» cité par Lizanne LAFONTAINE (2010, p.12-13), explique que les stratégies de mise en texte visent, non seulement la production du texte, mais à « *mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit.* »

Cette étape de mise en texte permet à l'apprenant de:

- * utiliser des expressions et des mots appropriés ;
- * organiser ses idées en phrases ;
- * Stratégies pour structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente ;
- * Stratégies pour enrichir le texte ;

II.4.3. Stratégies de révision (amélioration du brouillon)

Nous pouvons la nommer aussi stratégie de vérification. Selon FITZGERALD.J. (1987) cité par Lizanne LAFONTAINE (2010, p.15), la révision permet de « *réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit.*» En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'apprenant des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte. A travers ces stratégies, l'apprenant interpelle constamment des processus mentaux variés:

- * vérifier si le contenu respecte le projet d'écriture.
- * vérifier la cohérence du texte.
- * vérifier si les phrases respectent les règles de syntaxe.
- * vérifier le vocabulaire utilisé.

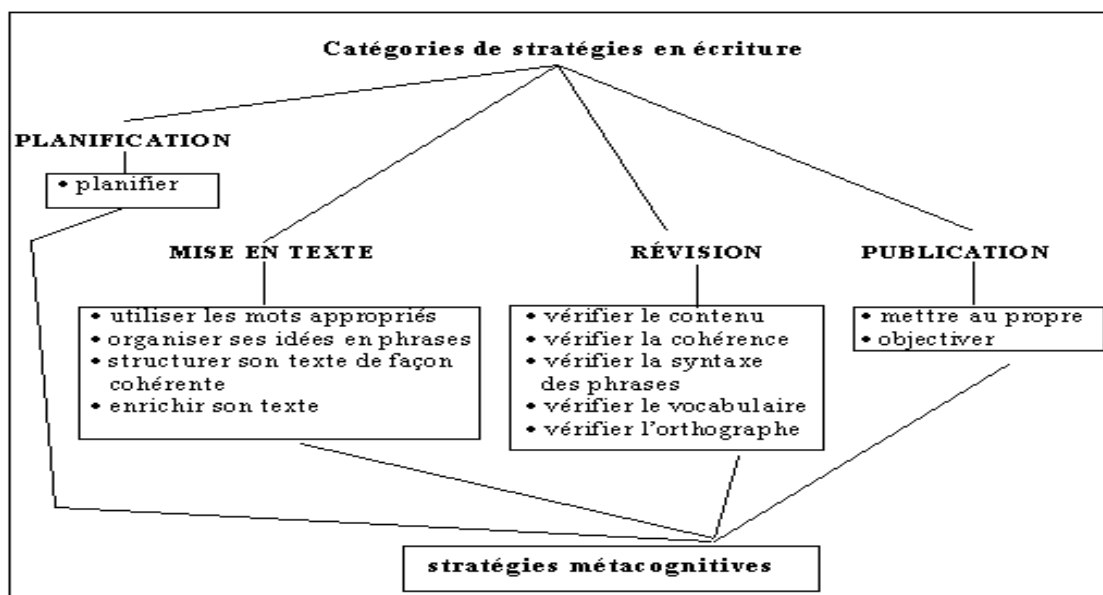
II.4.4. Stratégies de correction (publication)

Les stratégies de correction concernent d'une part le traitement des erreurs de surface, comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation...etc, et la présentation matérielle de son texte de l'autre part. A ce niveau l'apprenant doit:

- Respecter les règles propres à l'écriture choisie.
- Consulter des outils de référence d'autocorrection (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciel).
- Prévoir une mise en page qui mettra le texte en valeur et en facilitera la lecture.

- Relire le texte, en vérifiant la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit.

▪ Schéma des catégories de stratégies en écriture⁴



II.5. Contraintes et difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur production écrite

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en FLE, il ne faut pas oublier qu'« *il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* » (Alarcon, 2001, p.4)

Face à un système d'une langue inconnue et contrairement au natif, le non-natif se sent démuné et sa tâche est, généralement, plus difficile.

Ces difficultés sont de plusieurs natures comme le souligne MANGENOT.F cité par CUQ.J.P et GRUCA. I(2005, p.184), elles sont d'ordre:

- *linguistique*: Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence: les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

4- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/dome/dome3.html>

- *cognitive*: l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles des connaissances théoriques, à des savoirs tels que la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes même si elles sont automatisées en langue maternelle.

- *socioculturelle*: chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ne connaît pas, par exemple une lettre de félicitations et de remerciements revêt différentes formes d'une langue à une autre. Dans la production écrite, l'élève doit tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication: attentes du lecteur, la visée de son texte, et pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

D'autres facteurs importants peuvent sans doute expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains apprenants d'une langue étrangère, tels que l'âge de l'apprenant et la motivation.

II.6. La motivation en production écrite

Face à ces difficultés citées ci-dessus, la motivation devient un facteur très important dans le processus d'apprentissage y compris la production écrite. Les enseignants sont souvent face à des apprenants peu motivés. En effet, il est nécessaire de cerner les éléments qui favorisent ou défavorisent la motivation des apprenants et d'agir en fonction de ces données.

La recherche de NELSON (1988) démontre que les apprenants rédigent leurs travaux de recherche et les activités de classe dans un contexte de compétition. Pour apprendre à écrire, il faut pouvoir et il faut vouloir. Les recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage pour tous les apprenants. L'analyse de Wang, HAERTEL et WALBERG (1993), les amène à conclure que la motivation, tout comme les stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

II.7. La situation-problème au service des apprenants afin d'installer une compétence de production écrite

La situation-problème a une fonction précise: elle est au service des apprentissages. C'est à travers un ou plusieurs obstacles à surmonter par les élèves que se réalisent de nouveaux

apprentissages, au niveau de quatre compétences y compris la production écrite, son organisation et son animation est une compétence de taille qui requiert la mise en place des dispositifs qui facilitent l'articulation entre problème et réponse dans des conditions où se trouve le sujet.

II.7.1. Le rôle de la situation problème pour développer la compétence de production écrite

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

Selon CUQ.J.P: *«un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon la nature »* (2002, p.166), c'est-à-dire c'est une sorte de communication interactive.

La production écrite est aussi une activité dans laquelle l'apprenant doit manier diverses exigences soit: des contraintes d'ordre linguistique, des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur, des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur impose, des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit.

Selon DELLATTRE.J:

« P.MERIEU a bâtis des modèles pour guider l'action d'enseigner ; sinon le risque de l'empirisme radical sera de réduire l'intervention de l'enseignant à un essai plus au moins absolu et incontrôlé, c'est la raison pour laquelle il serait utile d'adopter un modèle d'organisation de l'enseignement à partir de la situation-problème. »(1993, p.08)

Il est à noter qu'il existe d'autres méthodes pour apprendre à écrire, quand l'enseignant propose à écrire un texte ou un paragraphe la majorité des élèves ont rencontrée des difficultés et des obstacles, ils n'ont pas la capacité à rédiger parce que l'acte d'écriture est soumis à des règles, à un processus précis de contrainte successive et diverses qu'il faut surmonter.

Pour aider ces derniers à surmonter leurs contraintes et à maîtriser cet acte, les didacticiens ont évolué l'une des méthodes actives qui se basent sur des activités concrètes sous le nom de la situation problème. Il s'agit d'organiser la situation méthodiquement pour que dans la résolution

du problème, l'apprentissage s'effectue. En s'assurant à la fois qu'il existe bien un problème à résoudre pour tous les élèves et qu'on puisse franchir cet obstacle sans apprendre.

La compétence de production écrite ne consiste plus à produire des structures linguistiques convenables d'un seul jet, mais à réaliser une série de résolution du problème qui la définit comme opération mentale se base sur les processus cognitifs telles que les opérations de l'enchaînement de mots pour former une phrase, enchaînement de proposition pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, détermination d'ordre d'énonciation...etc. la situation problème prend la charge de décrire la compétence rédactionnel et sa complexité.

II.7.2. Le passage du savoir au savoir-faire

Aujourd'hui enseigner une langue, n'est pas seulement transmettre un contenu, mais c'est aussi et surtout aider les apprenants à acquérir tous les savoirs nécessaires à la pratique et à la maîtrise d'une langue étrangère. Lorsque l'apprenant participe à son propre apprentissage en mobilisant l'ensemble des ressources dont il dispose, pour la résolution d'un problème dans une situation donnée, il acquiert très tôt *«une autonomie, et prend en charge son propre apprentissage»*(Holec.H,1981,p.05).

L'élève dans ce cas fait part de sa compréhension et montre son savoir-faire en désignant et en développant les choses avec ses propres mots. « Il possède alors des connaissances dites déclaratives » (RICHARD.M et BISSONNETTE.S, 2001). Le passage du stade de l'habileté vers celui de la capacité s'accomplit quand:

« l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé. Alors qu'au niveau de l'habileté l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il lui faut maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris, soit les pourquoi, comment, quand et où le faire, c'est-à-dire les connaissances procédurales et conditionnelles. »

Le passage de la capacité vers la compétence se matérialise lorsque l'emploi de ce que l'élève a compris paraît réfléchi au point que le succès obtenu l'incite à en refaire l'expérience. Le but ultime de l'enseignement des connaissances linguistiques c'est de mener l'apprenant à poser des questions sur ce qu'il est en train d'écrire et d'y apporter des solutions. La production écrite est une activité mentale complexe. Le rédacteur doit en effet, disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue nécessaires à leur mise en mots. Une meilleure activité de production écrite doit se faire tout en possédant des connaissances

linguistiques et des modèles utiles dans l'activité rédactionnelle qui permettent de comprendre les progrès dans l'analyse et la compréhension de la production de texte.

II.7.3. Développer la compétence de production écrite via la situation-problème

L'expression écrite joue un rôle essentiel tout au long du cheminement scolaire. En effet, l'expression écrite fait intervenir un groupe de compétences, d'ordre intellectuel comme la création d'idées et la planification, mais aussi de nature mécanique comme l'agencement de mots sous forme de phrases et de paragraphes. Ces tâches mentales et mécaniques sont interdépendantes, et une difficulté à exécuter l'une d'elle peut compromettre tout le processus.

La situation-problème offre aux enseignants la possibilité d'améliorer l'utilisation de leur boîte à outils pour aider l'apprenant à acquérir activement ses connaissances afin de rédiger un paragraphe cohérent. Considérée sous cet angle, la situation-problème permet à l'étudiant d'acquérir avec son mode de raisonnement des connaissances qu'il s'approprie davantage.

Lorsqu'un apprenant se trouve face à un problème, il ressent un sentiment d'inconfort. Or ses connaissances ne lui permettent pas toujours de trouver mécaniquement la solution. Il est donc incité à s'adapter en cherchant des éléments de réponse qu'il assemblera par lui-même. Ce processus d'adaptation constitue, selon Piaget (1896-1980), le centre d'un apprentissage actif qui aide l'étudiant à développer son intelligence. L'auteur qualifie également de « déséquilibre cognitif » cette phase de remise en question des savoirs antérieurs.

Pour trouver une solution à cette situation d'incompréhension, l'individu utilise ses acquis antérieurs (les « schèmes cognitifs ») qu'il combine avec de nouvelles informations provenant de son environnement, qu'il interprète, et qu'il s'approprie par un processus d'assimilation ou d'accommodation. Dans le premier cas, il intègre une information qui vient compléter des connaissances déjà structurées (l'assimilation). Dans le second, les nouvelles informations qu'il découvre et qu'il s'approprie contribuent à la création d'une nouvelle structure de connaissances (l'accommodation). Déséquilibré par une situation initiale incompréhensible et inconfortable, l'individu tente donc de rétablir un équilibre perdu momentanément, ce que Piaget nomme l'« équilibration majorante ».

A partir de la situation-problème, l'apprenant lors de l'activité de l'écrit est capable de produire en agissant ce qu'il apprend, à travers des actions finalisées permettant de résoudre un problème, de répondre à une question qui a un sens.

II.7.4. Situation-problème pour évaluer des compétences

L'instauration du socle commun de connaissances et de compétences induit une approche différente de l'enseignement et de l'évaluation du travail de l'élève. Valider une compétence ne peut pas se faire par le seul biais du contrôle de la mémorisation des connaissances ou la vérification d'un exercice d'application ; tout au mieux pouvons –nous dans ce cas attester d'un niveau de maîtrise d'une capacité dans un contexte particulier: celui de la classe. S'appuyant sur le triptyque « *connaissances/capacités/attitudes* », la compétence ne se conçoit que dans la complexité d'une tâche. C'est ce contexte que propose la situation problème.

Par l'émergence des représentations initiales, elle permet à chacun de situer son niveau de connaissance par rapport à l'énigme proposée par l'enseignant. Pour franchir l'obstacle, l'élève va mettre en œuvre des capacités et devoir adopter des attitudes que l'exercice scolaire habituel ne lui permet pas d'exercer: prise d'initiative, autonomie, prise de risque, esprit d'équipe... Lorsque l'élève arrive en cours de technologie, il n'est pas vierge de connaissances sur les sujets abordés mais ces connaissances sont souvent mal construites, porteuses de pratiques quotidiennes et même de préjugés. Faire formuler les nouvelles représentations permet à chacun de déconstruire un système de pensée qu'il estimait cohérent et de le faire évoluer en y intégrant des connaissances nouvelles après avoir exercé son pouvoir sur les choses.

Ce sentiment d'être acteur de sa formation, de pouvoir suivre sa progression, de pointer échecs et réussites comme des étapes incontournables de tout apprentissage est à promouvoir. Les démarches d'investigation et de résolution de problèmes qui visent à faire pour apprendre n'ont de sens pour l'apprenant que s'il se pose lui-même des « questions sur », propose des hypothèses qu'il vérifie ensuite, confronte son point de vue à celui de ses pairs plutôt que de suivre un questionnaire balisant la construction d'un savoir décontextualisé.

Par sa préparation minutieuse, la situation-problème permet à l'enseignant de cibler connaissances, capacités et attitudes à travailler dans le cadre d'une tâche limitée mais suffisamment stimulante pour que chaque élève puisse s'y investir et tester ses capacités. Si elle ne prétend pas répondre avec certitude à une question posée, elle déclenche un questionnement sur un

champ de connaissances et oblige chacun des acteurs (élèves et enseignant) à convoquer son système de représentation du monde pour le faire évoluer au cours d'une investigation où chacun va, méthodiquement, analyser les phénomènes, interpréter les résultats avant de structurer les savoirs nouvellement acquis.

Un enseignant ne devrait confronter des élèves à des épreuves d'évaluation par situations-problèmes qu'à trois conditions:

- D'abord, il faut s'être assuré que l'ensemble des ressources qui seront à mobiliser pour résoudre les situations ont effectivement été apprises par les élèves et sont maîtrisées et/ou disponibles en tant que telles. Comment un maçon pourrait-il monter un mur s'il ne possède pas une truelle et s'il n'a pas appris à la manier ?
- ensuite, les élèves devraient donc avoir été confrontés à des fins d'apprentissage au moins à deux situations de même niveau de complexité. La mobilisation et l'intégration des ressources pour résoudre une situation complexe doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique, au même titre que celui des ressources ;
- enfin, il faut veiller à ce qu'elle ne soit pas plus difficile que les situations qui ont été abordées lors de l'apprentissage. Au contraire, elles pourraient même être plus faciles.

Si une compétence est la capacité à choisir, parmi des procédures de base auxquelles on a été entraîné, celles qui sont possibles dans la situation inédite et complexe:

- soit nous commençons par l'entraînement systématique aux procédures de base pour passer, dans un deuxième temps, à leur mise en œuvre dans des situations complexes et renouvelées.
- soit nous proposons, dès le départ, aux élèves des situations nouvelles, complexes, intégratives.

Conclusion

Ce chapitre consacré à l'écrit et sa relation avec la situation-problème, nous a permis de comprendre qu'il est difficile d'installer la compétence écrite sans l'existence des obstacles à franchir. Pour un apprenant, traiter un problème, s'entraîner à le résoudre, c'est transformer une procédure inconnue et aléatoire en une procédure connue et certaine. C'est aussi faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation (contextualisée) jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte. L'apprenant donc, à son tour change de statut. Il n'est plus ce sujet passif, il parvient à écrire lui-même son texte, et y prend conscience. Pour rendre facile cette prise de conscience, l'enseignant doit créer des situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte et la réflexion.

Chapitre III

Résultats de l'expérimentation:

Description et interprétation des données

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons opter pour la méthode expérimentale qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique et de vérifier les hypothèses présupposées auparavant.

L'expérimentation constitue (Angers, 1997, p. 187) *«une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statistiquement des phénomènes.»*

Dans notre travail de recherche, nous procédons à l'expérimentation pour vérifier l'efficacité de la situation problème (variable indépendante) sur l'amélioration de la compétence de production écrite (variable dépendante) chez les apprenants du FLE (Cas de la 3^{ème} AS).

«On emploie "l'expérimentation" toutefois quand on veut faire une analyse de cause à effet, car l'expérimentation permet d'examiner l'effet d'une variable indépendante sur la variable dépendante ou, plus concrètement, la réaction de l'individu à un stimulus » (Angers, 1997, p. 187).

A cet égard, nous allons expliciter le cadre général de notre expérimentation, y compris les circonstances spatio-temporelles dans lesquelles nous avons travaillé, la description de la population concernée et la description détaillée du déroulement du recueil de données, sans oublier bien sûr les consignes proposées et la démarche d'évaluation suivie. Ensuite nous allons présenter l'analyse des données recueillies dans notre expérience réalisée sur terrain. Cette analyse est précédée par une simple justification de notre choix des méthodes d'analyse et est terminée par des représentations graphiques suivies par des commentaires justifiants les résultats obtenus durant notre expérimentation, afin que nous puissions couronner notre recherche par l'affirmation ou l'infirmer de nos hypothèses prévues auparavant.

III.1. Cadre méthodologique

III.1.1. Contexte spatial:

Comme nous sommes enseignantes au cycle secondaire, nous avons choisi l'un de nos établissements qui se trouve au cœur de la commune Kouinine (Wilaya d'EL-OUED), le lycée « HAFIANE M^{ed} Laid » qui a ouvert ses portes aux élèves en 1988. Il a accueilli dans cette année (2018/2019) 274 élèves encadrés par 32 enseignants et 12 personnels administratifs, un censeur et un proviseur.

III.1.2. Contexte temporel:

Nous avons recueilli nos données pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2018/2019. Le choix de la période du recueil de données n'était pas aléatoire, nous avons choisi ce trimestre parce que tous les élèves au secondaire doivent étudier et rédiger un texte argumentatif (lettre ouverte en 1^{ère} AS, plaidoyer ou réquisitoire en 2^{ème} AS et débat d'idées en 3^{ème} AS). Ainsi que ce type de texte est enseigné depuis la troisième année moyenne, le fait qui augmente la chance de nos apprenants à rédiger correctement les textes de type argumentatif.

III.1.3. Échantillon

La population concernée par notre expérience est constituée de 24 élèves, dont 16 filles et 08 garçons, d'environ 17 ans. Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français en troisième année primaire, ils étaient sélectionnés au hasard, aucun critère de tri n'a été établi dans leur choix. Ces élèves sont issus de familles qui habitent à la ville de Kouinine, et qui font partie de la couche moyenne de la société sur le plan économique et intellectuel, « *une population donnée se reconnaît par un critère qui fait en sorte que les éléments qui en font partie ont une caractéristique commune ou sont de même nature* » (Angers, 1997, p. 264)

III.1.4. Le motif du choix de l'échantillon

Il est important à noter que le nombre des élèves choisi pour l'expérimentation est divisé en deux; groupe témoin (12 élèves) et groupe expérimenté (12 élèves), ces élèves sont tous en 3^{ème} année secondaire. Le premier groupe appartient à la filière de sciences expérimentales, et le deuxième étudie la génie des procédés. Généralement, les élèves de ces filières sont plus motivés et s'intéressent beaucoup plus à la matière du français par rapport aux élèves des classes littéraires.

Nous avons préféré de faire l'expérience sur un échantillon qui a un niveau de 3 AS parce que ces élèves sont à la fin de leur cursus et sont censés d'avoir une bonne expression.

III.1.5. Le corpus

Il se définit comme « *un ensemble de données issues d'enquêtes, d'interviews, de tests, d'expériences, de productions verbales écrites ou orales (sources littéraire, médiatique, électronique, archives...), de documents audiovisuels, etc.* » (CISLARU.G et al., 2011, p. 57).

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique de notre mémoire, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, ce qui signifie que nous allons travailler sur des données écrites. Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des élèves de troisième année secondaire.

Les copies que nous allons analyser sont celles d'élèves auxquels nous avons demandé de produire un texte argumentatif (copies du pré-test au début du deuxième trimestre et copies du post-test à la fin du deuxième trimestre.)

III.1.6. Le déroulement de l'expérimentation

Le cheminement de notre expérience comporte trois étapes majeures:

- **1^{ère} étape:**

Elle a pris seulement une séance au début du deuxième trimestre. Dans cette première étape que nous pouvons la nommer *par la phase diagnostique*, nous avons demandé aux apprenants (groupe témoin et groupe expérimenté) de rédiger un texte argumentatif. Il s'agit d'un pré-test fait pour mesurer l'état des apprenants avant l'introduction de la variable indépendante, celle de la situation-problème.

- * **La consigne d'écriture (pré-test):**

Sujet: " la femme a-t-elle le droit de travailler tout comme l'homme ? "

Répondez à la question en rédigeant un débat d'idées où vous défendez les différents points de vue avec des arguments bien illustrés.

2^{ème} étape:

C'est l'étape qui a pris plusieurs séances (04 séances) pour chaque groupe, cette étape dite *initiative* se caractérise par l'introduction de la variable indépendante (la situation problème) seulement pour le groupe expérimenté. Pendant chaque séance de production écrite, nous demandons aux élèves de deux groupes de rédiger un texte argumentatif (débat d'idées), mais à chaque fois nous changeons le thème du sujet (le gaz de schiste – mariage précoce – l'émigration et les réseaux sociaux).

Cette étape est d'une visée d'entraînement, c'est grâce à elle que nous pouvons apprendre à nos élèves (du groupe expérimenté seulement) de rédiger un texte à partir l'introduction de la situation problème dans la consigne.

- **3^{ème} étape:**

C'est la dernière étape dans notre cheminement expérimental, elle n'a pris qu'une seule séance. À fin de tester l'influence de la situation problème sur les productions écrites de nos apprenants, nous avons demandé à nos élèves de deux groupes pour la deuxième fois (à la fin du deuxième trimestre) de rédiger un texte argumentatif sur le travail de la femme, mais cette fois-ci en introduisant la situation problème dans la consigne du sujet pour le groupe expérimental uniquement.

*** La consigne d'écriture (post-test):**

a. Pour le groupe témoin:

Sujet: " la femme a-t-elle le droit de travailler tout comme l'homme? "

Répondez à la question en rédigeant un débat d'idées où vous défendez les différents points de vue avec des arguments bien illustrés.

b. Pour le groupe expérimental:

Sujet: "le travail de la femme a longtemps fait l'objet de nombreux débats. L'image idéale de cette dernière était identifiée à la maitresse de maison, mère et éducatrice des enfants. De ce fait, les avis divergent au sujet de l'engagement de la femme dans la sphère publique en exerçant un métier. Certains pensent que le travail l'a privée de sa liberté et l'a davantage emprisonnée, alors que d'autres estiment que grâce à la pratique de n'importe quelle profession, la femme atteint son émancipation."

Est-il vrai que le travail emprisonne la femme ou au contraire la libère ?

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous répondez à la question en justifiant par des arguments bien illustrés.

III.1.7. Démarche d'évaluation

Pour vérifier s'il y a eu des améliorations grâce à l'introduction de la situation problème dans la consigne de production écrite, nous avons eu recours à une évaluation à l'aide d'une grille critériée qui consiste à examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations recueillies de la part de l'évalué et un ensemble de *critères* déterminés par l'évaluateur correspondant aux objectifs visés par la tâche proposée dans l'intention de prendre une décision ou lancer un jugement.

L'évaluation des copies des élèves de deux groupes nous a servi pour:

- l'identification du niveau des élèves de deux groupes, avant l'ajout de la variable indépendante (situation problème). Puisque les élèves ont fait leurs productions écrites (pré-test) dans les mêmes conditions (la même consigne, la même durée), cela nous a donné la possibilité de comparer le niveau des deux classes.
- La comparaison entre le niveau des élèves de deux groupes « expérimental et témoins » avec et sans l'ajout de la variable indépendante, nous permet par la suite d'identifier si cette variable dite situation problème influence à l'amélioration des écrits des élèves ou non.

III.1.8. Méthodes d'analyse

Dans cette section, nous traiterons les données recueillies par le biais d'une expérimentation menée sur terrain. Ce traitement opte pour une méthode quantitative/comparative pour mesurer le niveau des écrits pendant le pré-test et le post-test et pour les comparer, afin de bien examiner la rentabilité de l'intégration d'une situation problème dans la consigne de production écrite comme stratégie efficace pour l'amélioration des écrits en FLE.

Nous adopterons également deux types d'analyse ; la première est descriptive « *visant une représentation détaillée d'un objet* » (ANGERS.M, 1997, p.375), où nous ferons une représentation des résultats des élèves. La deuxième est explicative « *visant à mettre en relation des éléments d'un objet* » (ANGERS.M, 1997, p.375), où nous essayerons de relier les résultats pris dans notre expérimentation avec l'absence ou l'ajout d'une situation problème dans la consigne

du sujet de production écrite, et c'est ce qui devra apparaître dans un commentaire sous chaque résultat.

Le recours à ces deux types d'analyse nous permet d'effectuer une étude claire et fiable à travers laquelle nous pouvons atteindre nos objectifs de recherche et confirmer ou infirmer nos hypothèses.

À la lumière de cette méthodologie, nous allons analyser et interpréter, dans ce qui suit, les données que nous avons collectées à partir de l'expérimentation.

III.2. Analyse et interprétation des résultats

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons évalué les copies selon les critères les plus pertinents et les plus mis en considération dans la correction des productions écrites aux épreuves du BAC. Ces principaux critères sont résumés au niveau du tableau ci-dessous:

Critères	Signification
Planification de la production (<i>planification</i> / 05 pts)	-Structure adéquate: introduction – développement – conclusion. -Mise en page -Ponctuation
Cohérence du texte (<i>cohérence</i> / 05 pts)	-Emploi des connecteurs -absence de répétition ou contre sens -progression des informations
Utilisation de la langue d'une façon appropriée (<i>langue</i> / 05 pts)	-phrase correcte syntaxiquement -lexique thématique adéquat -Temps et modes correctes
Pertinence des idées (<i>idées</i> / 05 pts)	-bon choix d'information -originalité et pertinence des idées

III.2.1. Les résultats du pré-test pour les deux groupes

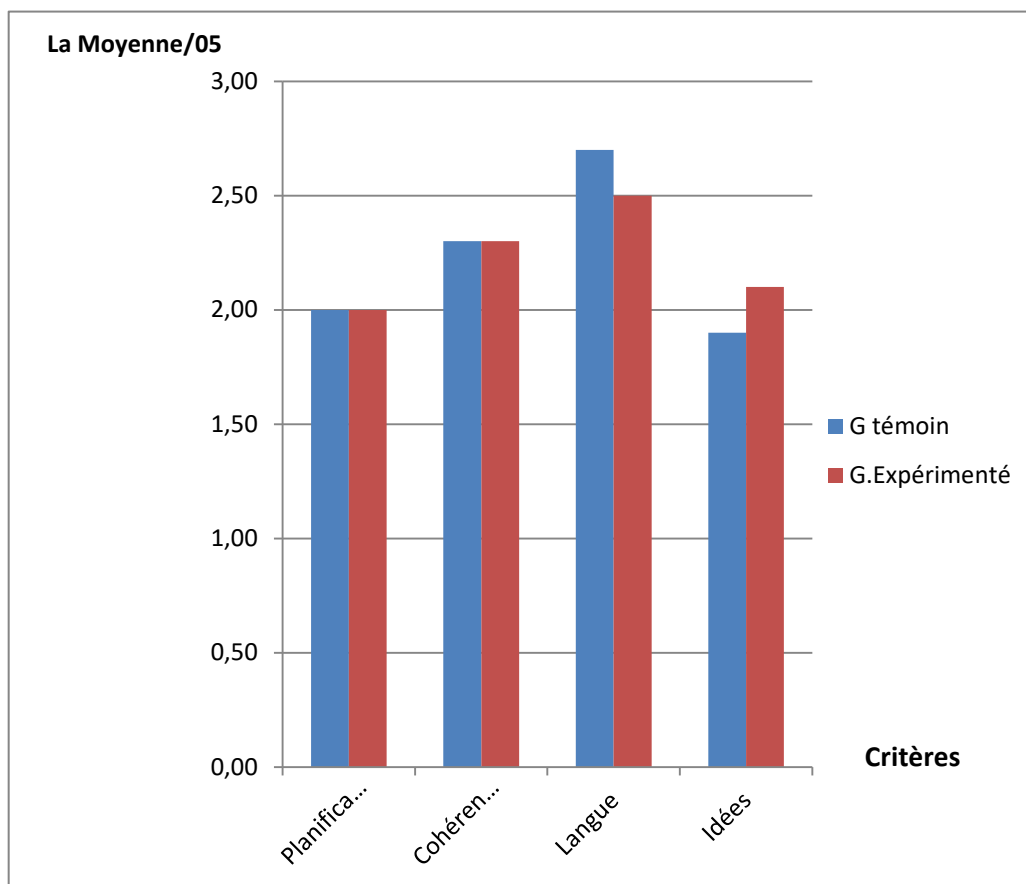
Remarque: (Pré_t: pré-test du groupe témoin / Pré_x: pré-test du groupe expérimenté)

	<i>planification</i>		<i>cohérence</i>		<i>langue</i>		<i>idées</i>	
	Pré_t	Pré_x	Pré_t	Pré_x	Pré_t	Pré_x	Pré_t	Pré_x
1	03	03	2.5	03	03	03	02	03
2	1.5	1.5	2.5	02	02	02	01	02
3	3.5	03	2.75	03	03	03	03	2.5
4	1.75	1.5	02	2.25	2.5	2.25	1.5	1.5
5	1.25	1.5	1.5	02	02	02	1.25	02
6	02	1.5	03	2.5	03	2.5	02	02
7	01	1.5	02	01	01	01	1.25	1.5
8	1.5	1.5	1.5	03	2.25	03	1.5	1.5
9	2.25	02	02	1.75	2.5	1.75	02	02
10	02	02	2.5	03	04	03	03	02
11	2.5	2.5	2.5	2.5	3.5	2.5	02	2.5
12	02	02	2.5	2.5	3.5	2.5	02	02

a. La moyenne générale du pré-test pour chaque groupe

Groupe	La moyenne selon le critère			
	<i>planification</i>	<i>cohérence</i>	<i>langue</i>	<i>idées</i>
Groupe témoin	2.0	2.3	2.7	1.9
Groupe expérimenté	2.0	2.3	2.5	2.1

b. Représentation graphique de la moyenne générale du pré-test



c. Commentaire:

- En se référant au tableau et à l'histogramme ci-dessus, nous pouvons confirmer que nous sommes devant deux groupes qui ont presque le même niveau sur tous les plans, et que ces élèves ayant vraiment des répercussions en matière d'écriture.
- Lors de l'analyse des résultats du pré-test de deux groupes, nous avons constaté que ces élèves rencontrent de difficultés au moment de l'écriture sur tous les plans:
 - Planification: tous les élèves ne savent pas les caractéristique d'organisation du texte argumentatif, en plus ils n'ont pas respecté les signes de ponctuation et de l'alinéa, ce qui montre une ignorance globale en matière de construction argumentative et en ponctuation.
 - Cohérence: l'absence de cohésion textuelle dans de nombreuses copies et l'ignorance quasiment totale des connecteurs logiques et même chronologiques, ce qui provoque une certaine ambigüité au niveau sémantique.

- Langue: la plupart des élèves souffre d'une pauvreté en matière du lexique relatif au thème, ils ont commis des erreurs multiples et communes tel que celles de l'accord et le choix du temps. Sans oublier les mauvaises constructions de phrases et les fautes d'orthographe.
- Idées: les productions écrites de tous les élèves sont insuffisantes en matière informationnelle, leurs justifications argumentatives ne sont pas pertinentes pour convaincre ou persuader le lecteur.

D'après la comparaison entre les résultats du pré-test obtenus par le groupe témoin et le groupe expérimental, nous avons compris que les écrits des deux groupes sont en même niveau médiocre. Ce qui nous permet de continuer notre expérience en sécurité.

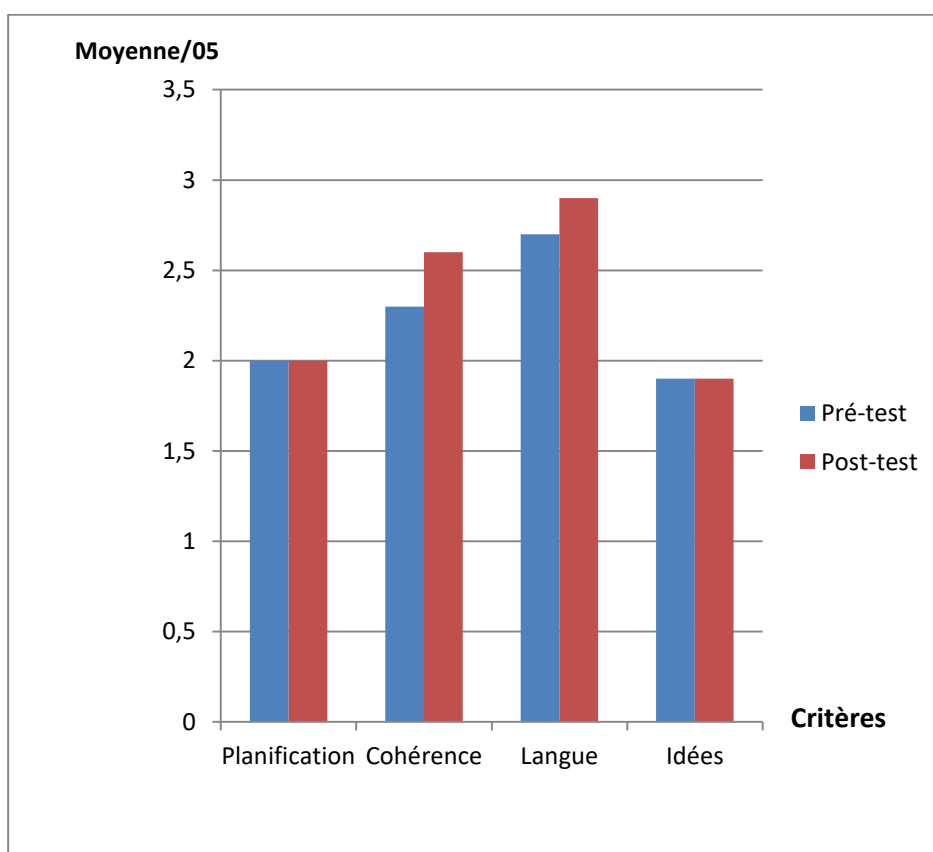
III.2.2. Les résultats des élèves du groupe témoin (pré et post)

	<i>planification</i>		<i>cohérence</i>		<i>langue</i>		<i>Idées</i>	
	Pré_t	Post_t	Pré_t	Post_t	Pré_t	Post_t	Pré_t	Post_t
1	03	2.5	2.5	02	03	3.5	02	2.5
2	1.5	1.5	2.5	03	02	03	01	1.5
3	3.5	03	2.75	03	03	04	03	02
4	1.75	1.75	02	2.75	2.5	2.5	1.5	1.75
5	1.25	1.5	1.5	2.25	02	2.5	1.25	1.5
6	02	2.5	03	03	03	03	02	02
7	01	02	02	2.25	01	02	1.25	1.5
8	1.5	1.75	1.5	1.5	2.25	02	1.5	02
9	2.25	3.5	02	2.5	2.5	2.75	02	02
10	02	03	2.5	3.5	04	04	03	03
11	2.5	2.5	2.5	2.25	3.5	3.5	02	2.25
12	02	02	2.5	03	3.5	03	02	1.75

a. La moyenne générale du pré-test et du post-test pour le groupe témoin

Test	La moyenne du groupe selon le critère			
	<i>planification</i>	<i>cohérence</i>	<i>langue</i>	<i>Idées</i>
Pré-test	2.0	2.3	2.7	1.9
Post-test	2.0	2.6	2.9	1.9

b. Représentation graphique de la moyenne générale du pré-test et du post-test pour le groupe témoin



c. Commentaire

En se référant aux tableaux et à l'histogramme ci-dessus, nous remarquons que:

- Il y a eu une simple amélioration au niveau de la maîtrise de la langue et de la cohérence du texte, cela est due à l'effet positif de l'ensemble des séances successives présentées en points de

langue et en production écrite tout au long du trimestre. Mais, cet enrichissement reste encore insatisfaisant.

- Quant à la qualité des idées et la planification du texte ainsi que la ponctuation restent en même niveau qu'au début du trimestre (pré-test). Cet échec en matière d'idées est dû à l'absence d'un facteur motivant qui pousse les élèves à élargir leurs esprits pour enrichir leurs textes par des informations et des justifications pertinentes.

D'après la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test obtenus par le groupe témoin, nous constatons que le niveau d'écrits des élèves reste stable et ne s'est pas amélioré. Cela nous nous oblige à créer une nouvelle stratégie pour résoudre ce problème.

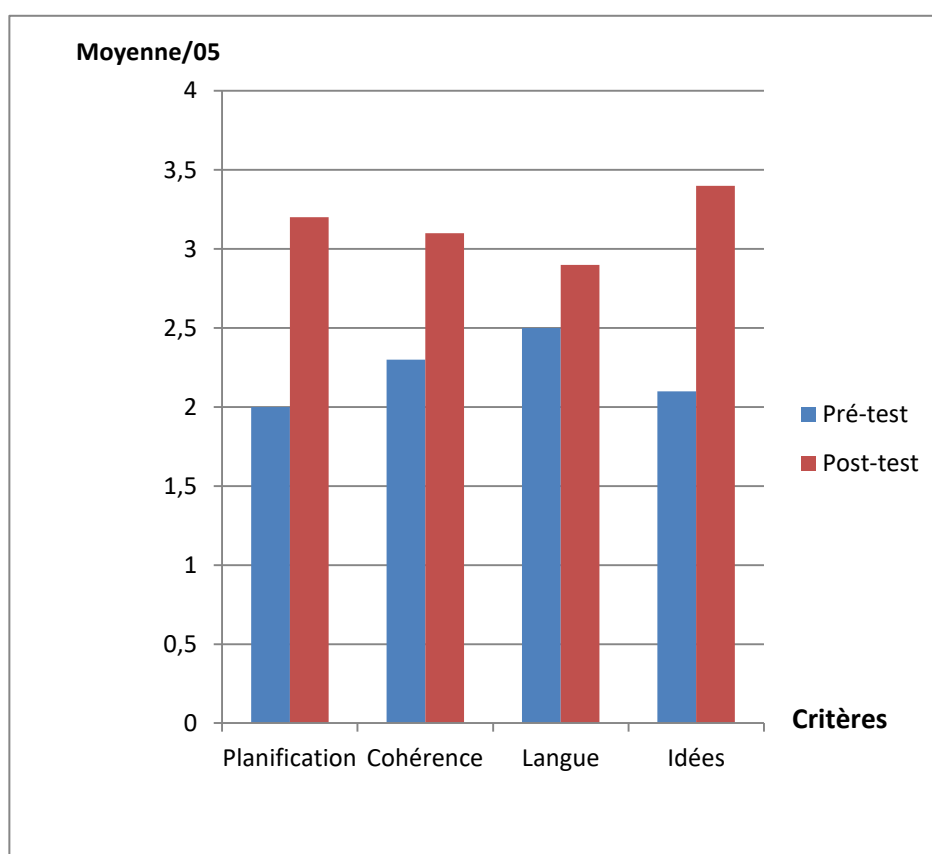
III.2.3. Les résultats des élèves du groupe expérimenté (pré et post)

	<i>planification</i>		<i>cohérence</i>		<i>langue</i>		<i>Idées</i>	
	Pré_x	Post_x	Pré_x	Post_x	Pré_x	Post_x	Pré_x	Post_x
1	03	04	3.5	04	03	04	03	4.5
2	1.5	2.5	1.5	02	02	2.75	02	2.5
3	03	3.5	03	04	03	03	2.5	3.5
4	1.5	03	1.5	2.5	2.5	2.5	1.5	3.5
5	1.5	02	02	03	02	2.75	02	2.5
6	1.5	03	03	3.5	2.5	3.5	02	02
7	1.5	02	1.75	1.75	01	1.5	02	3.5
8	1.5	3.5	02	02	03	03	1.5	2.5
9	02	04	01	2.5	1.75	03	02	04
10	02	4.5	2.5	4.5	03	04	02	04
11	2.5	2.5	03	03	2.5	2.5	2.5	3.75
12	02	04	03	3.5	3.5	2.5	2.5	3.75

a. La moyenne générale du pré-test et du post-test pour le groupe expérimenté

Test	La moyenne du groupe selon le critère			
	<i>planification</i>	<i>cohérence</i>	<i>langue</i>	<i>Idées</i>
Pré-test	2.0	2.3	2.5	2.1
Post-test	3.2	3.1	2.9	3.4

b. Représentation graphique de la moyenne générale du pré-test et du post-test pour le groupe expérimenté



c. Commentaire

Nous allons, maintenant, vérifier s'il y a eu des changements après l'intégration de la situation-problème dans la cosigne du post-test pour le groupe expérimental.

- En se référant au tableau et à l'histogramme ci-dessus, nous pouvons confirmer que le niveau des écrits des élèves s'est évidemment amélioré sur tous les plans.
- Après une analyse comparative entre les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental, nous présumons que plusieurs difficultés rédactionnelles sont disparues sur tous les plans:
 - Planification: tous les élèves connaissent les caractéristiques d'organisation du texte argumentatif. La majorité a respecté la consigne et les signes de ponctuation, ce qui montre qu'il y a une maîtrise suffisante de la construction argumentative.
 - Cohérence: bonne cohésion textuelle dans de nombreuses copies et l'utilisation quasiment totale des connecteurs logiques et même chronologiques, ce qui implique une certaine clarté sémantique.
 - Langue: à ce stade, même s'il y a eu une certaine amélioration et diminution des erreurs orthographiques, le niveau de la langue utilisé dans les écrits du post-test reste encore insuffisant surtout dans la construction de phrases. Cela est dû à la non-maîtrise générale du FLE par nos élèves sahariens.
 - Idées: contrairement à la langue, le développement des idées est extrêmement évident, les productions écrites de tous les élèves sont complètement suffisantes en matière informationnelle, leurs justifications argumentatives sont pertinentes pour convaincre et persuader le lecteur.

D'après la comparaison entre les résultats du pré-test et ceux du post-test obtenus par le groupe expérimental, nous jugeons que les écrits des élèves sont améliorés en respectant tous les critères de réussite (plan et ponctuation respectés, vocabulaire adéquat, organisation correcte des paragraphes, diversification et richesse des idées), et que plusieurs lacunes sont diminués ou disparus. Cela prouve que la situation-problème joue un rôle primordial dans l'amélioration des productions écrites des apprenants en FLE.

Conclusion

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de répondre pratiquement à notre problème de recherche et d'identifier scientifiquement le rôle que la situation problème joue dans l'amélioration de qualité des écrits des élèves de 3AS, à travers l'analyse descriptive et explicative des données que nous avons recueillies à travers notre expérimentation.

L'analyse des résultats du pré-test dans notre étude nous a clarifié les obstacles qu'entravent les élèves dans la construction d'une production écrite conformément aux normes.

Enfin, ce que nous pouvons dire après tous les résultats de l'expérimentation que nous avons menée, c'est que la situation-problème a permis à nos élèves d'obtenir une amélioration considérable en production écrite sur tous les critères proposés dans la grille d'évaluation. Nous avons constaté également que l'intégration d'une situation-problème peut être considérée comme un facteur de motivation incomparable, ce qui implique par conséquent une progression remarquable au niveau des écrits de nos élèves.

Conclusion générale

Notre mémoire de fin d'étude intitulé « La situation-problème au service de l'installation d'une compétence de production écrite: Cas des apprenants de 3AS, au lycée HAFIANE M^{ed} Laid Kouinine » a cherché à résoudre les problèmes rencontrés lors d'un cours de production écrite donc, la question cruciale à laquelle nous avons essayé de répondre était: « **la situation-problème est-elle une solution efficace pour améliorer la rédaction des apprenants ?** »

A travers cette étude, nous avons voulu arriver, principalement, à une identification pertinente de l'impact de cette stratégie sur le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants.

Avant d'entamer notre travail de recherche nous avons supposé que l'utilisation de la situation-problème lors de la construction d'une consigne de production écrite permettrait d'obtenir un grain d'efficacité observable, ce qui donne plus d'amélioration sur l'apprentissage de l'écrit.

Pour répondre à notre problématique, nous avons analysé le corpus en suivant une approche à la fois descriptive et explicative dans le but de faciliter notre interprétation des données et ce qui nous a permis d'avoir des résultats assez claires et fiables.

Les résultats que nous a fournis l'expérimentation adoptée nous a permis d'avoir, sur terrain, des validations affirmant nos suppositions de départ, la situation-problème nous a permis de comprendre qu'il est difficile d'installer la compétence écrite sans l'existence des obstacles à franchir. Elle favorise la motivation et l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage. Nous pouvons prétendre que l'apprentissage par situation-problème est plus efficace et plus conforme au sujet apprenants, cette stratégie mobilise son intérêt et le place en situation de construction autant qu'il construit son propre savoir.

Nous affirmons donc que la situation-problème facilite la tâche de l'apprenant lors de l'activité de l'écrit ; en le mettant dans une situation-problème, en le motivant par son aspect réel et crédible, en l'aidant à réaliser la tâche finale. C'est un moment de réflexion dont l'apprenant a besoin mais aussi une pause pour l'enseignant qui mesure le degré d'acquisition des concepts et des notions par ses apprenants.

De plus nous pouvons cerner facilement les points forts et les points faibles des apprenants, en effet les difficultés rencontrées par ces derniers lors de la résolution d'un problème.

Si la situation-problème nécessite un travail préalable important de la part de l'enseignant, elle semble avoir un réel impact sur la motivation des élèves à rentrer dans la tâche ainsi que leur rapport au savoir. Donc, le rôle de l'enseignant face aux difficultés éprouvées par ses élèves est de réinterroger ses outils et sa pratique, et les situations-problèmes semblent être l'une des réponses possible pour améliorer son enseignement.

Plus qu'une nouvelle façon de fonctionner, les situations-problèmes se définissent comme un nouvel état d'esprit, une pédagogie qu'il convient de mettre en œuvre. Cependant comme nous le constatons, cette pratique supposée efficace reste encore très peu répandue dans les classes.

Il nous semble intéressant à la fin de cette recherche de l'orienter vers un autre axe de réflexion, portant toujours sur le même sujet, c'est de s'interroger sur la pertinence de l'exploitation des situations-problèmes pour développer un savoir-être chez l'apprenant ce qui lui permet de devenir un acteur social capable de confronter tous les obstacles rencontrés dans sa vie quotidienne.

Références bibliographiques

1- Ouvrages

- ALBERT, M-C. (1995). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger: CASBAH.
- BEN KILLANI, C. (2006). *Introduction à la didactique*. Université du TUNES: Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue.
- BOTERF, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Organisation
- CISLARU, G., CLAUDEL, C., & VLAD, M. (2017). *L'écrit universitaire en pratique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- CONAIRE, C., & RAYMOND, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- De VECCHI, G & RMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris: Hachette.
- DESCHENES, A-J. (1988). *La Compréhension et la Production de texte*. Montréal: Les Presse de l'Université du Québec.
- ESSONO, J-P. (2000). *Précis de linguistique générale*. Paris: L'Harmattan.
- GAMO, S. (2001). *Résolution de problème*. Cycle.3. Paris: Bordas.
- HOYEK, S., MAWAD, R., & AIZELAN, N. (2013-2014). *Manuel pédagogique universitaire*. Montréal: Saint-Joseph mission de pédagogie universitaire.
- LARTIGUE, R. (1992). *La maitrise de la langue à l'école*. Paris: C.N.D.P.
- MÈGE-COURTEIX, M-C. (1999). *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris: L'Harmattan,
- MIERIEU, P. (1987). *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*. Dans CAHIERS PEDAGOGIQUES N°262. Paris: Sylvie Lejour.
- MINDER, M. (1999). *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme*. Paris: De Boeck.
- PREFONTAINE, C. (1998). *Ecrire et enseigner à écrire*. Montréal: Logiques
- RICHARD, M., & BISSIIONNETTE, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe ? Des outils pour la réforme*. Montréal: Chenelière /McGraw-Hill.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.

2- Thèses et mémoires consultés

- BENTALEB, K. (2016). *L'impact du travail de groupe sur l'amélioration de la production écrite en FLE. Cas des apprenants de 1ère A.S.* (mémoire de master). Université de Biskra.
- MAJOUBA, K. (2012). *Stratégie d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Cas de 1^{ère} AM* (mémoire de magistère). Université d'Oran.
- OUAHAB, S. (2010). *L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire: Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques des erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie* (mémoire de magistère). Université d'Oum-el-Bouaghi.
- ZETILI, A. (2006). *Analyse des procédés d'enseignement de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie* (Thèse de Doctorat). Université de Constantine.

3- Dictionnaires de spécialité

- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français*. Paris: CLE International
- ROBERT, J-P. (2008). *Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

4- Revues et articles

- ALARCON, M- H. (2001), Proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz, *Collección pedagógica universitaria*, n°36,1-28.
- MOIRAND, S., & HOLEC, H. (1981). *L'autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. Paris: Revue ELA n° 41.

5- Sitographies

- ASTOLFI, J-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. En Jean Housaye (dir.), *La pédagogie*. Paris: *Une encyclopédie pour aujourd'hui*. <https://www.persee.fr/doc/rfp>
- ASTOLFI, J-P. (1997). *Question, problème, problématique. La problématique d'une discipline à l'autre*. ADAPT. <http://www.adapt.snes.edu/La-problematique-d-une-discipline.html>
- BALSLEV, C., MASZURCZAK, K., SAADA-ROBERT, M., & VEUTHEY, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural: Un outil pour enseigner/apprendre, *Revue française de pédagogie*, 150, www.persee.fr

- BONNARD, J., GESSET, P., & FERRE, F. (2009). *Construire et faire vivre de véritables situations-problèmes en Technologie*. Paris: Eduscol. eduscol.education.fr
- CARTIER, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, *Correspondance*, vol(5), 10-13. <http://correspo.ccdmd.qc.ca>
- DELLATTRE, J. (1993). Situation-problème faisons le point ! *SPIRALE*, Revue de Recherches en Éducation. N° 10 (7-20). <https://www.persee.fr/collection/spira>
- DOMINIQUE, C. (2004-2006). *La pédagogie par situation-problème, modélisation d'une démarche*, CEFEDÉM: Rhône-ocapse. <http://www.cefedemauro.org/sites/default/files/recherche/memoire/Mortagne.pdf>
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Paris: De Boeck Université. www.deboecksuperieur.com
- HUBER, M., & DALON GEVILLE, A. (2000). *Se former par les situations-problèmes*. Université de Genève: LIFE. <http://www.unige.ch/fapse/life>
- LAFONTAINE, L. (2010). AIMER ÉCRIRE: Travailler le processus d'écriture grâce au logiciel ANTIDOTE, *CONGRÈS AQEP*, 4 NOVEMBRE 2010, Université du Québec en Outaouais. slideplayer.fr
- MANGENOT, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol(3), 187-206. <http://alsic.revues.org>
- PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?, *Pédagogie collégiale*, Université de Genève. vol (9), 20-24 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- TOUTAIN, O. (2011). *La situation-problème pour construire ses connaissances entre préuniversitaires, entreprendre et innover*. (11-12). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas>
- WANG, W., HAERTEL, G., & WALBERG, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre?, *Vie pédagogique*, n° 90.45-49. <http://numerique.banq.qc.ca>

Annexes

Quelques exemplaires des copies des élèves

- Pré-test du groupe témoin

Il y a des gens qui soutiennent le travail des femmes et certains le rejettent.

D'abord, les femmes doivent travailler parce que leur travail est la base du succès dans la vie ensuite, les femmes ne devraient pas travailler parce que elles travailler à la maison en s'occupent la uniquement de leur famille enfin: Je pense qu'une femme ne devrait s'occuper que de sa famille

Dans genre sa Travail de la femme la société pour répondre aux besoins quotidiens de la famille et pour son éducation, confiance et pour qu'elle soit autonome

D'abord la femme a le droit de travailler comme l'homme il y a qui sont pour et les autres contre le travail de la femme a beaucoup de bien faits, on cite aider la femme et élargir des l'homme, et le travail de la femme a beaucoup de méfaits, on cite la perte et le préjudice et la femme

A mon avis

Pour le travail de la femme il y a des gens qui pensent que il faut pas le travaille pour la femme parce que la femme qui travaille ne l'aïsse pas le temps pour élever ses enfants ensuite il ya des gens qui sont des tradition et des idées très anciennes.

Mais au même temps il ya des autres qui pensent que la femme est besoin de travailler pour aider l'homme et pour le travaille la femme parce que la femme il fait toujours mot la confiance des ses cité.

- Pré-test du groupe expérimental

Nous allons regarder cette dernière année des beaux
femme travail.

Il y a des hommes contre le travail de la femme à cause
de provoquer le chômage des hommes. Et arrêter le mariage
avec menace la vie familiale.

Aussi, il y a des hommes avec le travail de la femme
parce que l'homme a la femme de expérience sur la
vie. Aide de la progrès de la maison et la société.

Pour moi, je suis l'un des défenseurs de sortir de
la femme pour travailler pour offrir l'argent à la
maison.

A l'hali
ASMA.

Le travail de la femme est l'un des sujets qui présente un grand débat dans la société.

Pour beaucoup des gens, le travail de la femme est nécessaire. D'abord, que les responsabilités de la famille sont beaucoup et l'homme seul ne peut pas faire tout seul si la femme le aide.

Ensuite, le travail aide la femme de saisir social, et intégré avec les gens.

Mais, au même temps il y a des autres qui pensent que la femme ne besoin pas de travailler. Premièrement parce que la femme. Il faut rester à la maison pour élever ses enfants.

• le travail de la femme

Il y a des gens qui sont contre
que la femme travaille et il y a
des gens qui sont pour
pour la premier avis il argumente
que la femme est trop faible
et fatiguée pour travailler
les autres de veut que la femme
ai le droit de travailler et surtout
la dit entre de travailler et
personne a le droit de
l'en empêcher

- Post-test du groupe témoin

Le travail de la femme

Il y'a des gens qui pensent que la femme a le droit de travailler et des gens pensent que non quel sont les argument dans les deux avis. pour défenseur in travail de la femme. d'abord pour gagner l'argent et de le marie et aussi car elle ont le droit de travailler mais il ya des gens qui disent qu'elle doit être femme au foyer et rester à la maison

Personnellement je pense que la femme a le droit de choisir, si elle veut ou pas travailler personne n'a le droit de l'en empêcher ce n'est pas une broutre, c'est son choix personnel

Il ya des gent qui pense que
la femme est besoin de
travailler ~~travailler~~ pour gagner de
l'argent et pour aider
l'homme. mais on même
temps il ya des autres qui
voient que la femme n'a
pas obligé de travailler
parce que tous la responsabilité
est pour l'homme et la

La maison pour élever l'enfant
femme doit rester à pour moi
je suis pour la Travail de
femme parce que la femme
est libre comme l'homme

De nos jours, on voit que la femme a envahi le monde ~~de~~ ^{du} travail dans notre société.

Il y a une contre addition sur la plainte ~~qui~~ de vue des familles. Il y a ~~ceux~~ qui sont pour le travail ~~de~~ la femme car c'est son droit personnel.

Mais d'autres familles sont contre le travail de la femme puisque elle néglige ses enfants et son foyer.

De ~~vats~~ d'une part parce la femme doit protéger son foyer, mais, la vie est très difficile, il faut ~~qu'elle~~ ^{qu'elle} aide son mari pour améliorer leur vie et ~~pour~~ ^{la femme} elle mais, elle doit ~~être~~ être respectée par les autres.

- **Post-test du groupe expérimental**

Le travail des femmes est devenu un phénomène courant dans notre société. donc, l'entrée des femmes dans le monde du travail est-elle positive ou non ?

Certaines personnes voient son travail utile.

d'abord, les femmes maîtrisaient beaucoup plus de travail que les hommes.

ensuite, les femmes ne sont pas seulement obligées de faire le ménage mais le respect de leur désir personnel de travailler.

enfin, la femme est un être social comme l'homme, ils ont les mêmes devoirs et droits.

Un autre groupe qui sont contre le travail des femmes.

premierement, ils s'intéressent aux coutumes et aux traditions.

deuxièmement, certains pensent que les femmes réduisent les chances des hommes de travailler.

A mon avis, les femmes ont le droit de faire le travail qu'elles veulent.

La question du travail des femmes est une question très sensible dans la quelle les opinions diffèrent entre les partisans et les opposants.

Il y a des gens qui disent que la femme a le droit de travailler tout comme l'homme. Tous Pirelli, la femme est un être humain. Elle a donc le droit de jouer tous les rôles comme l'homme.

Ensuite, on trouve que la femme a réélu dans beaucoup de domaines

par exemple on trouve des femmes pilotes d'avion, ministres, chefs d'entreprise.

Mais, au même temps il y a des gens qui pensent que la femme ne doit pas travailler en dehors de son foyer.

Premièrement, la femme qui travaille loin de son foyer ne trouve pas le temps pour ses enfants et sa maison.

Pour ce faire la femme a des limites de capacités c'est à dire que elle ne

le travail de femme

le sujet de travail des femmes est l'un des sujet de la qu'elle les opinions sont different

Il y a des gens qui voient que la femme il faut travailler

D'abord parce que la femme est responsable comme l'homme Ensuite, elle est libre de décider tous

Meis au même temps il ya des autres qui pense que il faut pas le travail pour la femme parce que elle a des autres chose qu'elle faut faire comme l'élevation des enfant.

moi Je suis pour le travail de femme car le est libre et solide