

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des lettres & langues Département des
Lettres & langue française



Mémoire

Présenté pour l'obtention de diplôme de Master II

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**L'approche par compétences :
une stratégie pour articuler les points de langue et la
production écrite en FLE.
«Cas des élèves de 3ème AM, CEM Zoubeïdi Abd Elkader
EL-Oued»**

Réalisé par :

BERBADJ Souad

ZEGHDANA Messaouda

Supervisé par:

GAOUAOUA Djelloul

Présenté et soutenu publiquement le jeudi 25 octobre 2018

_____Devant le jury composé de _____

Mme.ABDELBARI Radhia.....présidente .

Mme. BAYET Asmaexaminatrice .

Mr. GAOUAOUA Djelloulencadreur .

Année universitaire 2017- 2018

Remerciements

Au nom d'ALLAH

Le Clément et le Miséricordieux

On trouve dans la tradition prophétique le hadith

«Celui qui ne remercie pas les gens n'a pas remercié Allah ».

Donc

Nous tenons à remercier en premier lieu notre directeur de recherche
Mr.GAOUAOUA Djelloul pour ses orientations, sa disponibilité et ses
remarques minutieuses.

Un grand merci sera également adressé aux membres respectifs du jury ,d
avoir eu l'amabilité de consulter et de porter un jugement sur ce modeste
travail.

Nos remerciements à tous les enseignants de notre université qui ont
contribué à nous préparer , durant ces presque deux ans de formation
intensive et précieuse.

Et

A tous ceux qui nous ont aidées et encouragées de proche ou de loin.

Dédicace

A mes proches : membres de ma famille, amis pour leur présence et leur soutien.

A ma mère, ma source d'inspiration pour qui tout l'amour du monde se peut témoigner de mes profonds sentiments et pour qui ma reconnaissance ne cesserait de s'incliner à ses pieds.

-A ma source de bonheur,
de joie celui qui m'encourage durant toutes mes études
(A toi mon père).

A mes deux perles précieuses à mes sœurs Hadjer et Fatima qui m'ont beaucoup soutenue.

A mon chère frère qu'ALLAH le garde (Saddam Hocine).

A mes chers neveux : Maher, Bahaa Eddine.

A mes aimables nièces : Hadia, Roufia Line, Houyame, Djoulayna.

Et tous ceux avec j'ai partagé ma vie universitaire dans le bonheur et le malheur.

Messaouda

Résumé:

Notre objectif à travers ce modeste travail de recherche c'est de montrer l'importance du recours aux situations complexes favorisées par l'approche par compétences afin d'aider l'apprenant à développer ses compétences notamment en production écrite et cela d'après l'intégration de ses acquis dans des productions d'écrites dans un travail collectif ou individuel. Cependant, l'adoption de la nouvelle méthodologie exige de l'enseignant de se débarrasser de ses pratiques anciennes et de laisser l'occasion à l'apprenant pour être beaucoup plus actif et autonome dans la mobilisation de ses acquis.

Mots clés:

reforme éducative - compétences- situations complexes (intégration) -production écrite-zone proximale de développement.

الهدف المرجو من خلال دراستنا العلمية المتواضعة هو توضيح أهمية الوضعيات المركبة النابعة من الواقع الاجتماعي المعاش للمتعلم و دورها في تحسين أدائه واكتسابه للكفاءة الكتابية الفردية أو الجماعية في اللغة الفرنسية وذلك من خلال إعادة توظيف مكتسباته المعرفية. إلا أن اللجوء إلى هاته الوضعيات يفرض حسب المنهجية البيداغوجية الجديدة على الأستاذ التخلي عن التصورات والممارسات البيداغوجية القديمة وترك المجال للمتعلم ليكون أكثر نشاطا واستقلالية من ذي قبل .

الكلمات المفتاحية:

الإصلاح التربوي – الكفاءات –(الوضعيات المركبة)الإدماجية –(التعبير الكتابي – منطقة التنمية القريبة .

TABLE DES MATIÈRES

Titre	Page
Remerciements	I
Dédicace	II
Résumé	III
Table des matières	V
Introduction	08
CHAPITRE I	
L'ADOPTION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	
Introduction	12
1- La réforme du système éducatif	12
1-2 La réforme éducative	12
1-3 L'approche par compétences	12
1-4 Changement de paradigme	13
2- Apprenant au centre de l'apprentissage	14
3- La compétence	15
3-1- compétence et capacité	17
4- Les différents aspects de la notion de compétence	18
3-2 Les savoirs cognitifs	18
3-3 Les savoir-faire	18
3-4 Les savoirs- être	19
5 -Compétences transversales et compétences disciplinaires	20
5-1 -Le caractère transversal ou spécifique de la compétence	20
5-2 -Le caractère disciplinaire de la compétence	21
6- La pédagogie du projet	21
7- L'installation de compétences au moyen de projets	23
8- Le curriculum de 3 ^e année moyenne	23
8-1 . Les compétences et les objectifs terminaux d'enseignement	24
8-2 Compétence terminale d'intégration:	24
8-3 L'objectif terminal et intermédiaire d'intégration: (O.T.I.I).	25
8-4 Les compétences de base et les objectifs d'apprentissage en 3AM	25
Conclusion	27

CHAPITRE:II	
L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES	
NOTIONS DE BASE	
<i>Introduction</i>	29
1-L'apprentissage de l'écrit par situations complexes	30
1-1-Situations simples	30
1- 2-Situations complexes	30
2-La production de l'écrit dans une perspective intégratrice.	31
3- La situation d'intégration	31
3-1 Les caractéristiques d'une situation d'intégration	32
3-2 Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration	33
3-3-La situation d'intégration partielle	33
3-4.La situation d'intégration finale	33
4-l'évaluation d'une situation d'intégration	34
5-la zone proximale de développement	34
6-L'enseignement de l'écrit	35
6-1 Définition de l'écrit	35
6-2 Écrire est une tâche complexe	36
6-3Écrire est une tâche difficile à accomplir	37
7-L'apprentissage linguistique et la production écrite	37
7-1-Le rôle de grammaire dans l'apprentissage de l'écrit	37
7-2- Articulation grammaire / productions d'écrits	38
8-Le processus rédactionnel	38
8-1-Le modèle de Hayes et Flower	38
8-2-Le Nouveau Modèle De HAYS(1996)	39
9-La situation de communication écrite	40
10-Pour une compétence de la production écrite chez les moyennes	40
Les composantes de la compétence écrite	41
Conclusion	42
CHAPITRE III	
Analyse et interprétation des données & résultats recueillis	
1- Description de l'expérimentation	44
1-1 Le lieu d'expérimentation	44

Table des matières

1-2 Présentation des apprenants	44
1-3 Présentation du corpus	44
1-4 Durée de l'expérimentation	44
1-5 Matériel	44
2- Objectifs de l'expérimentation	45
3- Mise en pratique de l'expérimentation	45
4 -Evaluation d'une compétence grammaticale en situation	45
4-1. Grille d'indicateurs de compétence à l'écrit	47
4-2 La règle des 2/3 de DE KETELE	50
5- Conclusion partielle	55
6- Déroulement de l'expérimentation	56
6-1- Evaluation d'une compétence à l'écrit.	56
6-2- Déroulement de l'expérimentation	57
6-3. Grille d'évaluation des productions écrites des élèves de 3 ^{ème} AM	63
Conclusion générale	75
Bibliographie	78
Annexe	

INTRODUCTION

Introduction générale

La transformation rapide que connaît notre pays depuis les années quatre vingt dix au niveau politique, économique et social, oblige l'école algérienne à accompagner la société dans son évolution, un accompagnement qui touche principalement les savoirs et les savoir-faire. Dans ce contexte, une refonte globale du système éducatif s'est imposée afin de perfectionner la tâche de l'école en s'adaptant à la mondialisation économique et l'accélération du progrès technologique.

Devant des taux d'échec abusif des élèves et face à des enfants en détresse linguistique , le système éducatif algérien se voit entamé dans un projet prometteur, celui de ranimer les curricula scolaires, dans le but de les mettre en conformité avec préoccupations supposées du milieu social et des personnes scolarisées. La situation alarmante de nos classes est aujourd'hui raison de souci et d'anxiété au sein de la communauté sociale et scientifique.

L'approche par compétences qui vient comme une réponse à la situation critique de l'enseignement dans les écoles algériennes notamment de celui du français langue étrangère vise à décroquer les apprentissages acquis à l'école et à les relier à des contextes d'utilisations variés et pertinents; ce qui les rendra viables et durables . Elle permet à l'élève également de mobiliser des ressources qu'il développe en classe afin qu'il puisse résoudre des situations-problèmes en dedans et en dehors de l'école .

A l'école, le problème posé c'est que nos apprenants apprennent, mais ne savent pas quelle est la relation entre ce qu'ils ont appris et la vie de tous les jours , après cinq ans de scolarité, ils arrivent à la 3^{ème}, ils apprennent le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison..., alors que lors de la séance de la production écrite , ils se trouvent incapables de rédiger correctement un petit texte de la vie quotidienne . Autrement dit , ils n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis en points de langue.

Le recours aux situations complexes favorisées par L'approche par compétences c'est de faire appel à des situations d'intégration .Parler de la situation d'intégration , c'est d'aborder la notion de compétence terminale, celle-ci selon ROBERT, J.P (2008:34) *«consiste à mobiliser et à articuler différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée»*.

Notre objectif se voit plus ambitieux ,car nous nous sommes parties de l'idée que d'une part, les situations complexes peuvent constituer un bon moment pour exercer les compétences de l'apprenant .Elles permettent d'inscrire l'activité de production d'un texte dans un contexte authentique, dans des situations concrètes et beaucoup proches de vécu

social de l'apprenant, ce dernier aime qu'on lui parle de lui même, de ses sentiments, de ses aventures et de ses activités quotidiennes, il aime avant tout découvrir ce qui est nouveau par rapport à ce qu'il sait déjà, d'où l'importance d'aborder les documents authentiques qui ont pour but de mettre l'apprenant dans des situations de communication réelles. Bref, c'est de motiver l'apprenant, de stimuler sa curiosité et de le rendre de plus en plus actif.

D'autre part, Le recours aux situations complexes permet d'améliorer l'enseignement du français langue étrangère au CEM, car beaucoup d'enseignants résistent au changement et restent attachés aux pratiques anciennes, à ce propos nous avons retenu de Jean Pierre ROBERT ce qui suit :

La première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leurs combinaisons), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé.

De tout ce qui précède, découle notre problématique, qui s'articule autour de la question suivante:

L'intégration des connaissances acquises en points de langue dans des productions écrites contribue-t-elle à développer la compétence de la production écrite chez les apprenants de 3AM?

A partir de cette problématique, d'autres questions se posent et s'imposent pour orienter notre travail de recherche.

1-A quoi sert l'intégration des acquis des élèves dans des productions écrites?.

2-En quoi L'approche par compétences permet-elle de faciliter cette intégration?

Ces interrogations nous amènent à émettre les hypothèses suivantes :

1- Nous présumons qu'un savoir impeccablement intégré, doctement introduit par l'apprenant pourrait être a son service en production écrite.

1-a- La maîtrise d'un genre textuel en production écrite exigerait de l'apprenant la mobilisation de la notion grammaticale adéquate .

1-b- Savoir-écrire imposerait à l'apprenant l'intégration des connaissances antérieures dépendantes au type de texte en question.

2- L'approche par compétences pourrait favoriser les tâches complexes qui assurerait la mobilisation de plusieurs acquisitions dans des contextes d'utilisation variés et pertinents.

2-a-La tâche complexe pourrait être au service de l'apprenant dans la mesure où elle favorise l'intégration des acquis appartenant à des contextes situationnels.

2-b-Tenir compte d'une tâche complexes qui mobilise à bon escient les stratégies convenables au but et à l'environnement de la production pourrait être au service de l'apprenant en production écrite.

2-c- Tenir compte d'une tâche complexes qui mobilise à bon escient les connaissances cognitives liées à la tâche et au type de texte en question pourrait être au service de l'apprenant en production écrite.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour l'expérimentation comme outil d'investigation en s'appuyant sur une méthode analytique pour analyser les productions écrites de nos apprenants. Pour évaluer le degré d'acquisition des composantes de la compétence à l'écrit chez nos apprenants, nous avons adopté une méthode quantitative.

Afin de réaliser nos objectifs, nous essayerons dans la première étape de confronter nos élèves à deux situations de réinvestissement, la première vise l'intégration d'une notion grammaticale à vérifier en situation complexe, et la deuxième vise l'intégration d'une compétence dans le but de vérifier par le biais de l'expérimentation si les apprenants ont réinvesti leurs acquis ou non.

Notre travail de recherche englobe trois chapitres. Le premier sera consacré au sujet de la réforme du système éducatif et celui de l'adoption de la nouvelle méthodologie(l'approche par les compétences).

Dans le deuxième chapitre nous faisons intervenir les notions clés suivantes, les situations complexes ayant comme fonction d'intégration des acquis, la production écrite et sa relation avec la grammaire(l'apprentissage linguistique), la zone proximale de développement.

Nous consacrerons le dernier chapitre pour l'évaluation du degré d'acquisition des compétences de nos apprenants par le biais de l'expérimentation qui a été menée auprès des apprenants de 3ème année de cycle moyen.

**CHAPITRE I « L'ADOPTION DE L'APPROCHE
PAR COMPÉTENCES DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE ».**

Introduction :

Notre travail de recherche a pour objectif de montrer l'importance des situations complexes favorisées par l'approche par compétences et leur contribution à surmonter les défis majeurs de l'écrit chez l'apprenant de 3AM, partant de l'idée de leur fonction d'intégration et de mobilisation des connaissances acquises en points de langue et celles qui sont en relation avec la situation à laquelle sera confronté l'élève. Dans le premier chapitre, nous allons aborder la question de l'implication de l'approche par compétences, cette méthodologie encore récente qui met en évidence la notion de compétence dans les apprentissages scolaires.

1- La réforme du système éducatif:

Selon Aboubakr BENBOUZID (2005) la réforme du système éducatif lancée en juillet 2002 en Algérie est une réponse à une période de transformation rapide que connaît le pays depuis une quinzaine d'années aux niveaux politique, économique et social. Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

1-2 La réforme éducative:

Devant des taux d'échec abusif des élèves, des méthodes inadaptées et des contenus inadéquats, et afin de s'adapter aux exigences pédagogiques que connaît le monde, l'Algérie se trouve confrontée à une réforme éducative. une réforme qui vise la réussite scolaire contre l'échec en se reposant sur des applications authentiques. C'est évidemment l'objectif de tout enseignement, notamment de celui du français langue étrangère, car on est face à des enfants en détresse linguistique, ce qui handicape leur devenir scolaire, c'est là qu'intervient l'approche par compétences qui vient comme réponse à l'échec scolaire.

1-3 L'approche par compétences :

Dans le souci d'acquérir une compétence communicative à l'oral et à l'écrit ; l'enseignement du français langue étrangère s'est penché sur une nouvelle voie, celle de la pédagogie par compétences. En effet, l'approche par compétences est la démarche abordée dans la nouvelle réforme du système scolaire algérien dès la rentrée 2002-2003 visant la concrétisation des savoirs de l'élève à partir des situations problèmes qui :« sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole, qui obligent l'apprenant

effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmonté ».(Glossaire du document d'accompagnement,2004)

ce qui a été regretté aux approches précédentes intégrées dans le système scolaire algérien, où les élèves étaient habitués à apprendre par cœur les apprentissages pour les restituer intégralement le jour de l'examen sans les réutiliser dans leur vie quotidienne .

- Ces élèves peuvent déchiffrer un texte, mais sont souvent incapables d'en saisir le sens pour pouvoir agir en conséquence ;
 - Ils ont appris la grammaire, la conjugaison, mais sont incapables de produire un petit texte de manière correcte dans une situation concrète de la vie;
 - Ils peuvent effectuer une addition et une soustraction, mais quand ils sont confrontés à un problème de la vie de tous les jours, ils ne savent pas s'il faut poser une addition ou une soustraction, etc.
- C'est un gros problème pour la société, puisqu'elle aura consacré un effort financier important pour l'éducation de tous ces élèves, dont un grand nombre d'entre eux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris (Xavier ROEGIERS,2006 cité par A Oual :16).

L'approche par compétences vise à mettre l'apprenant dans une situation de communication définie (destinateur, destinataire, le contexte et la visée communicative). Elle avance une logique de compétences à acquérir et à investir par l'apprenant. Elle a pour but selon BADERDDINE Abbès (2014:30) de présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques; le principe étant de concevoir la maîtrise d'une langue comme un ensemble structuré de compétences diverses acquises à des niveaux différents. Ceci appelle des modes d'organisation des enseignements plus précis, plus adaptés à l'objet d'enseignement.

Le système éducatif algérien a subi un changement qui fait appel ici au paradigme de l'approche par compétences et de ses fondements pédagogiques.

1-4 Changement de paradigme :

Dans la perspective de préparer nos élèves (futurs citoyens) au nouveau contexte d'intégration sociale et économique, il paraît indispensable de concevoir de nouveaux programmes et contenus en conformité avec les nouvelles exigences du monde, ceux-ci visent à améliorer la qualité des apprentissages et exige nécessairement « une rupture » pédagogique avec celle qui l'a précédée.

Il s'agit donc d'une nouvelle vision qui se définit par "*l'approche par les compétences*" (A.P.C.) qui place l'apprenant, acteur principal de l'acte pédagogique, au centre des apprentissages et qui donne une plus grande **autonomie** à l'enseignant.

2-Apprenant au centre de l'apprentissage:

Dérivée du cognitivisme et du socioconstructivisme, l'approche par les compétences vise à installer chez l'apprenant des compétences irréversibles (capacités et habilités) et lui faire acquérir le plus efficacement possible, une connaissance fonctionnelle correspondant à des besoins scolaires et extra scolaires. Le programme est donc toujours centré sur l'élève et sur la construction de son savoir. Il ne suffit plus de dispenser des savoirs mais on s'attache à aider l'élève à jouer un rôle de plus en plus **actif** dans sa formation, à le rendre **responsable** de son apprentissage en lui fournissant l'occasion de trouver réponses à des questions issues de son expérience quotidienne, guide du professeur (2006 :33). Bref, elle vise à l'aider à devenir **compétent** dans la résolution des situations –problème.

le système éducatif algérien a donc subi un véritable changement au niveau des curricula et en matière d'évaluation comme l'indique Toulbi Thaalibi (2006).

[...] se traduit par une évolution des méthodes allant d'un accent traditionnel sur le processus d'enseignement vers une attention accrue à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axé sur l'apprenant; de méthodes didactiques axées prioritairement sur la mémorisation et la transmission des savoirs vers la construction des connaissances et le développement des capacités d'analyse, de synthèse et d'application; d'une importance presque exclusive accordée aux seules connaissances vers une préoccupation pour le développement des compétences de base.

Le tableau ci-dessous élaboré par le chef de projet à l'UNESCO, Sobhi TAWIL, résume clairement les points avancés auparavant .

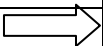
De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des saviors 	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des competences
L'évaluation formative	L'évaluation sommative
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés & domaines de Savoir

Tableau : 1 changement de paradigme au niveau de la pédagogie.

La production de l'écrit, cet acte signifiant et loin d'être une activité simple, pose des problèmes chez nos apprenants à plusieurs niveaux, ces problèmes sont liés aux aspects complexes de la rédaction et ils renvoient à la fois à leurs compétences linguistiques qui nécessitent de l'apprenant de faire preuve de son savoir (vocabulaire, grammaire, construction de phrases...) et au processus rédactionnel qui nécessite un savoir-faire. Pour cela, et dans le but d'offrir aux apprenants une occasion pour réinvestir leurs acquis antérieurs dans les productions écrites, des situations complexes ont été favorisées par l'approche par compétences ce qui permet aux apprenants de construire leurs propres connaissances par eux-mêmes, car *« connaître c'est faire. Faire, c'est appliquer une connaissance ou un réseau de connaissances »*. (Masciotra cité par F BOUDEBDOUBA :26)

Selon le guide du professeur 4AM (2006:04) L'approche par compétences consiste donc à relier les apprentissages acquis à l'école dans des contextes d'utilisations variés et pertinents; ce qui les rendra viables et durables .En effet, l'élève ayant appris à donner du sens à ses apprentissages, cette approche lui permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ses connaissances.

Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développera l'école en vue de faire face à des situations-problèmes scolaires et extrascolaires.

Dans l'approche par compétences l'objectif est la construction des compétences.

Alors qu'est ce qu'une compétence ?

3- La compétence:

L'approche par compétence met en évidence la notion de compétence, celle-ci est désignée selon Jean-Pierre CUQ (2003 :48) ainsi: *«ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental, communicative et socioculturelle»*. Une compétence linguistique, selon Chomsky peut être introduite pour référer les connaissances intuitives (phonologie, morphologie et syntaxe), des règles grammaticales qui rendent capable, un natif, de produire et reconnaître les formes correctes. Et en s'appuyant sur les travaux de HYMES cité par J.P- CUQ (2003:48), qui à son tour, propose le concept de compétence communicative désignant *« La capacité de construire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent »*.

A savoir encore, que ces deux premières compétences citées par CUQ, de compétence linguistique et communicative dérivent d'une grande autre compétence, recouvrant le concept de compétence socioculturelle.

D'un point de vue pédagogique, « *une compétence désigne un savoir – agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource* ». (Ministère de l'éducation du Québec 2001 cité dans le Guide méthodologique en évaluation 2009:155) d'autre part, P. Gillet ajoute que ces ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) permettent « *à l'intérieur d'une famille de situations l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance)* ».

On ne parle d'acquisition de compétences que lorsque l'apprenant sait quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire dans une situation donnée, autrement dit, l'apprenant doit comprendre l'enjeu de la situation à laquelle il est confronté. Donc, « *savoir-agir !c'est savoir quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire* »(ibidem)

Quoi qu'il s'agit d'une situation simple ou complexe, la compétence se définit comme la conséquence d'une mobilisation de plusieurs ressources (connaissances, méthodes et stratégies, aptitudes et attitudes). Dans le même ouvrage une compétence est donc « *un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement stratégique d'un ensemble de capacités et d'habilités dans une situation simple ou complexe* ».

LE BOTERF, dans le même ouvrage(157) propose de définir la compétence davantage en terme de savoir agir que de savoir-faire, ainsi pour lui une compétence est « *un savoir-agir(responsable et validé) [qui peut signifier] un savoir intégrer, mobiliser ou transférer un ensemble de ressources(savoirs, aptitudes et comportements...) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche* ».

« *La compétence correspond à la capacité pour un individu de puiser lui - même son répertoire de connaissances et d'habiletés celle qui sont pertinentes et nécessaires pour résoudre un problème complexe ou une classe de problèmes* »(ibidem). Alors, parler d'un compétent c'est parler d'un sujet, confronté à une situation nouvelle dont il peut sélectionner par lui-même, parmi toutes les procédures qu'il possède celles qui conviennent à celle-ci dans laquelle il se trouve afin de la résoudre de façon concrète. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un exercice.

Cela nous amène à comprendre que dans cette approche, l'apprenant d'une langue étrangère sera en mesure d'accroître des compétences, qui sont l'action d'assembler des connaissances ou savoirs, des attitudes, des habilités dans des tâches ou situations élaborées, susceptibles de l'aider non seulement dans le parcours éducatif mais aussi dans

la vie courante. Donc, une compétence est « *la capacité d'adaptation à une situation singulière* ». (ibidem).

Il importe de dire encore, que ce réinvestissement des acquis s'inscrit dans une dimension sociale, utilitaire significative pour l'apprenant en rapport avec une famille de situations « *Une compétence s'exerce dans une situation significative c'est-à-dire une situation qui a du sens pour l'enfant* », guide du professeur (op.cit) Ainsi, au lieu de lire la lettre d'un ami comme s'il s'agissait d'un simple exercice de lecture (situation scolaire) il la lit pour pouvoir rédiger une réponse pertinente (situation significative) de même quand il lit un article de journal pour y trouver une information précise, il est confronté à une situation significative.

De ce qui précède nous pouvons constater que le terme de capacité revient souvent, donc Quelle est la différence entre compétence et capacité?

3-1.compétence et capacité:

L'activité de l'apprentissage repose sur deux types d'acquis "*compétence*" et "*capacité*":

Le terme de compétence, de plus en plus introduit dans les textes officiels, qui prônent une base commune de connaissances et de compétences les développer est, en toute manière, la nouvelle mission de l'école, en témoignent les programmes scolaires aujourd'hui qui s'articulent autour de compétences à développer « *la compétence est l'aspect invariant du programme* », guide du professeur (op. cit).

Les compétences, selon J.P CORNU, cité dans le guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009:157), permettent d'identifier clairement les "*objectifs*" de formation à atteindre, elles se manifestent par des comportements "*observables*". Elles sont "*évaluables*" par un ensemble de performances attendues. Elles visent principalement l'acquisition de "*savoir-faire*" professionnel touchant au champ d'intervention décrit dans le référentiel de l'emploi.

Il en va autrement pour une capacité qui désigne l'axe de formation selon lequel doit progresser le formé. Selon le même auteur une capacité n'est ni "*observable*", ni "*évaluable*". Elle définit une intention "Transdisciplinaire". Elle est énoncée par un verbe. (S'informer, communiquer, valoriser, etc....).

L'apprentissage des capacités se fait au travers de multiples activités analogues et coordonnées dans les diverses disciplines.

Exemple: Analyser une recette, un énoncé

Observer un phénomène, une image.

Enfin, ces deux formes d'acquis ne peuvent être existées isolément. Une compétence met en jeu des capacités, des méthodes et des connaissances en vue d'accomplir une tâche ou un ensemble de tâches (chapeau). Elles s'acquièrent dans les domaines du savoir (plutôt théorique) du savoir-faire (plutôt pratique) et du savoir-être (plutôt comportemental).

Ces deux formes selon Merieu (1987) cité par F.BOUDEBDOUBA (2010:13) ne sont pas isolables, dans le sens où « *une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur le vide* ».

4- Les différents aspects de la notion de compétence :

4-1 Les savoirs cognitifs :

Il s'agit d'un ensemble de connaissances acquises par un individu grâce à l'étude et à l'expérience ces connaissances préalables sont importantes pour le développement d'une compétence. Elles vont de la mémorisation à l'évaluation en passant par la compréhension, l'application, l'analyse et la synthèse. Il s'agit selon J-P CUQ (2003 :219) d'un « *savoir que* » (*knowing that*) plutôt que d'un « *savoir comment* » (*knowing how*). Aujourd'hui, selon le même auteur, ce terme est désigné par un « *savoir déclaratif* », lequel doit précéder nécessairement les savoir-faire opérationnels. Ces savoirs ont un caractère « *tacite* », dans le sens où ils peuvent être acquis sans que l'individu n'en soit conscient.

Cette constatation est reprise par Xavier Rogiers qui oppose développement des connaissances à celui des savoir-faire généraux «*transversaux*» et attire l'attention sur la nécessité de ne pas nier l'importance des apprentissages ponctuels et analytiques des connaissances.

Enfin, ils ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.

4-2 Les savoir-faire:

Ils désignent les connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation. Ces connaissances procédurales sont les "*savoir comment*" (*knowing how*)).

Cette opposition savoir / savoir-faire est aujourd'hui exprimée sous la distinction des termes: connaissances déclaratives (conceptuelles) et connaissances procédurales, à savoir encore que le terme déclaratif renvoie au langage. Les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées et sont de l'ordre du discours.

Les connaissances procédurales se montrent dans l'application, elles sont donc, de l'ordre de l'action. Savoir une règle de grammaire, un théorème de mathématique, une loi

physique constitue des connaissances déclaratives, tandis que, savoir utiliser une règle de grammaire dans une phrase, un théorème de mathématique dans la résolution d'un problème relève des connaissances procédurales.

Il convient de dire qu' il n'y a pas de contradiction entre compétence et connaissance. Au sein d'un problème à résoudre, la connaissance prend du sens: elle devient une ressource que l'élève doit savoir mobiliser c'est ce qu'a affirmé G. FOUREZ cité dans le guide méthodologique en évaluation pédagogique (162) qui selon lui, au lieu d'opposer savoir et compétence, *« il faut les articuler autour de l'intentionnalité et les finalités du sujet. C'est l'intentionnalité qui donne du sens au savoir »* .Pour le même auteur, une connaissance et une compétence sont profondément liées. Ainsi, savoir une règle de grammaire, c'est être capable de l'utiliser correctement et à bon escient .Il ajoute *« savoir et pouvoir sont intrinsèquement articulés »*.

Une compétence selon F BOUDEBDOUBE(2010:17) n'est pas innée, ceci, nous amène à dire que, pour être compétent dans un domaine donné, nécessite que l'on sache utiliser des outils (y compter les opérations intellectuelles telles que analyser, synthétiser, abstraire), le langage et les techniques faisant partie de ce domaine.

Les apprenants sont, dès lors, appelés à apprendre à employer ces outils, ces langages et ces techniques dans des situations différentes car, développer une compétence n'exclut pas le contexte dans lequel ils seront appelés à réinvestir leurs acquis, car tout savoir est contextualisé comme elle a signalé Britt-Mari Barth, dans une interview *« il n'y a de savoir-faire hors contexte»*.

Il privilégie l'acte d'apprendre dans des situations complexes, mettant en place non seulement des connaissances, mais aussi le processus selon lequel les apprenants prennent conscience de leurs propres pensées, de leurs démarches et de leurs méthodes afin de les réemployer dans de nouvelles tâches. C'est ce que, Britt Mari Barth défend fortement dans un Interview réalisé in Blé91, Inspection académique de l'Essonne, n°24, 2006 .Cité par F , Boudeboudouba (2010:17), en affirmant que: *«il n'y a pas non plus de savoir-faire ou de compétence sans opérations mentales. La pensée se déploie dans une activité qui prend sens par son contexte. Il n'y a pas non plus de savoir- faire sans savoir, sinon on ne saurait pas ce qu'il faut faire »*

4-3 Les savoirs- être:

Les savoir- être est un terme qui désigne des attitudes, des valeurs, des sentiments, des émotions des motivations, des traits de la personnalité des styles de conduites etc. qui sont des "variables internes d'un individu ."

L'école selon le programme de 3AM (2013:05) permet d'acquérir non seulement des savoirs cognitifs et des savoir-faire mais aussi des "savoir- être". Ce terme a trouvé une nouvelle vigueur dans l'enseignement du FLE, l'école algérienne a pour mission de « *former un citoyen capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur lui* ».

Cette idée peut être partagée avec celle de Jean-P. C (2003:219) qui selon lui, l'apprenant se situe dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel, il ajoute:

L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer "savoir- être" par "savoir se comporter" .

Quelle complémentarité entre ces trois types de compétences ?

Il existe, en effet, une certaine complémentarité entre ces trois familles de compétences (connaissances déclaratives, connaissances procédurales et savoir- être). Il faut noter encore qu'afin de développer et s'approprier certains savoirs théoriques, la disposition de savoir-être particuliers est absolument primordiale, tels que savoir écouter, se concentrer, se taire, comprendre le langage employé par l'enseignant.

La situation complexe est au carrefour de différents types de compétences citant à titre d'exemple les compétences disciplinaires portées par la compétence attendue des programmes, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences transversales.

5 -Compétences transversales et compétences disciplinaires :

Outre ces trois aspects de compétences (savoirs cognitifs, savoir-faire, savoir-être) que nous avons distingués précédemment, il nous a semblé nécessaire de citer un dernier critère susceptible de rendre compte de la notion de compétence :

5-1 -Le caractère transversal ou spécifique de la compétence.

La communauté française de Belgique citée en guide méthodologique en évaluation (175) définit les compétences transversales comme des « *attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire* ». Elles visent à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. Elles correspondent aux capacités de traitement de situations complexes impliquant plusieurs domaines de connaissances.

Les compétences transversales cités dans le programme de 3AM (2013:08) ne font néanmoins référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier, elles peuvent être:

- d'ordre intellectuel (s'auto évaluer).
- méthodologiques (exploiter les TIC dans son travail scolaire).
- personnel et social (s'intégrer dans un travail d'équipe, un projet mutualisé en fonction des ressources dont , il dispose).
- d'ordre de communication (communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée).

5-2 -Le caractère disciplinaire de la compétence.

Une compétence a un caractère souvent disciplinaire car elle vise à résoudre des problèmes liés à la discipline. Elles sont difficilement évaluables en tant que telles, raison pour laquelle on se réfère plutôt à des compétences terminales définies dans les programmes scolaires, qui mènent essentiellement à l'évaluation des acquis des apprenants en fin de séquence ou en fin de l'année.

La notion de compétence est, d'après Rogiers cité par F BOUDEBDOUBA (2010:19), nécessaire car: *« elle combine le côté concret que l'on retrouve dans les objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs, et le côté complexe, que recherche aujourd'hui l'école pour répondre au morcellement des apprentissages induit par cette même pédagogie par objectifs »*.

En somme, La compétence est définie dans le guide du professeur (2006:05) comme un savoir – agir qui intègre et mobilise un ensemble de capacités, d'habilités et de connaissances utilisée efficacement dans des situations problèmes variées qui ne peuvent jamais avoir été rencontrées. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au-delà. Elle est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle fait appel à des connaissances provenant de sources variées et nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée.

6- La pédagogie du projet :

Tous les auteurs des documents officiels sont d'accords que la pédagogie du projet est l'une des méthodes actives de l'enseignement/apprentissage des langues influencée par le constructivisme et la pédagogie cognitiviste, elle met en action l'apprenant et le motive selon la formule célèbre de J.DEWEY, c'est en faisant que l'on apprend, *« Learning by doing »*. Elle est selon le document d'accompagnement de la 3AM(2004 :37) la pédagogie

adoptée pour l'enseignement du français au cycle moyen : « *le programme fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet qui organisent les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise* » .

Elle prône la construction d'un savoir contextualisé .Selon le document d'accompagnement du programme de français du 2AM (2003,24). Elle organise les apprentissages en séquences : « *mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus différents autour d'un ou de plusieurs objectifs* ».

Le projet permet de mobiliser simultanément les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale et de travail de langue en séquences pédagogiques autour d'un même objectif langagier. Il se déroule en séquences éducatives, chaque séquence est démultipliée en séances qui se déroulent elles-mêmes sous forme d'activité d'apprentissage et de tâche à accomplir.

Chaque compétence partielle visée par une séquence, se développe à travers les objectifs fixés pour les séances d'apprentissage qui assurent ainsi l'intégration des savoirs acquis. Les sous compétences se développent dans l'action et s'intègrent au fur et à mesure que se construit le projet, dont l'évaluation atteste du degré d'acquisition des compétences attendues .C'est ce qui est indiqué dans le document d'accompagnement de la 3AM (2004 :37). Elle « *permet de mesurer les acquis des élèves* ».

La pédagogie du projet peut être considérée comme un processus qui vise la réalisation d'une action ou d'une série d'actions, elle est conçue comme une réponse à un problème. Cette méthodologie vise un rapprochement du savoir scolaire et celui du non scolaire (la vie réelle) où on estime une réduction du décalage existant entre la théorie (savoir) et la pratique.

La pédagogie du projet donne du sens aux apprentissages en intégrant plusieurs compétences et en mobilisant des connaissances diverses, ainsi, « *Le projet permet la maîtrise de compétences définies dans le programme. La compétence est l'aspect invariant du programme c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève* », guide du professeur (2006:33). Et cela se fait tout en motivant les apprenants.

D'après le document d'accompagnement de 3AM (2004:37). Le travail en classe se fait en collaboration et en négociation entre les différents partenaires où le travail en groupe est privilégié pour planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre, « *la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes* »

Le travail en groupes donne plus de chance à la communication et à l'interaction entre les partenaires.

Mais comment réaliser un projet ?

7- L'installation de compétences au moyen de projets:

La construction de compétences doit faire appel à de nouvelles démarches pédagogiques qui sous-tendent une nouvelle façon d'organiser le travail scolaire. Du fait, le projet pédagogique est l'instrument qui permet de développer les compétences définies dans le programme.

En effet, le projet est une situation d'apprentissage authentique où l'apprentissage sera intéressant et non ennuyeux. C'est la réalisation concrète des acquis car il met un groupe de personnes en situation, c'est à-dire en action.

Le professeur et ses élèves vont choisir un projet qui permettra d'investir, d'utiliser tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris en classe. Le recours au projet éviterait la juxtaposition des savoirs en plaçant les élèves dans des situations d'apprentissage réelles et non artificielles; il faut lier les apprentissages pour construire des connaissances solides.

Selon le document d'accompagnement de 3AM (2004 :37), le travail collaboratif est nécessaire pour la résolution des situations complexes demandées, le travail en groupe sera privilégié car « *la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes* ».

L'enseignant organisera les élèves en petits groupes homogènes ceci l'aidera à passer facilement d'un groupe à un autre, de donner les consignes, de remédier les lacunes des élèves faibles... donc les avantages sont nombreux.

8- Le curriculum de 3^{ème} année moyenne:

Les curriculums algériens proposés par la commission nationale des programmes depuis 2003, s'inscrivent dans le cadre de l'approche par les compétences. Ceux-ci mettent l'accent sur le développement intégral de l'apprenant, et prennent en charge non seulement ses connaissances mais aussi son épanouissement et son développement cognitif, psychomoteur et social à l'intermédiaire des expériences de vie auxquelles il sera confronté sous la responsabilité de l'institution éducative.

Pour assurer la cohérence générale du curriculum, les programmes de français sont conçus selon une démarche descendante (des finalités aux profils de sortie de fin de cycles, des profils de fin de cycles aux profils de paliers, des profils de paliers aux programmes de

la discipline par années) pour acquérir et construire des compétences ciblées. Rappelons que :

- une compétence globale est une macro compétence qui intègre les compétences terminales de la discipline à un niveau donné ;
- une compétence terminale exprime en termes de savoir agir, ce qui est attendu de l'élève au terme d'une période d'études dans un domaine structurant de la discipline ;
- le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition d'un autre niveau et ainsi de suite.

8-1 . Les compétences et les objectifs terminaux d'enseignement:

Le concept de curriculum est nouveau par rapport au programme, il détermine le profil de sortie d'un cycle ou d'une année qui se traduit en *O.T.I.* Le profil auquel renvoie à deux ou trois compétences de base par année (c'est le choix de l'institution).

8-1-1 Qu'est-ce qu'un OTI ? (Objectif terminal d'intégration):

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre

l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle(en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle dans une discipline donnée ou dans un champs disciplinaire donné. Exemple d'une (OTI) pris du programme de 3AM (2013:9) Au terme du cycle moyen dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce en adéquation avec la situation de communication.

8-1-2 Compétence terminale d'intégration:

C'est la compétence à laquelle doit aboutir le processus d'acquisition des objectifs terminaux d'intégration, des compétences de base et des objectifs d'apprentissage durant les trois trimestres de l'année scolaire .Exemple d'une (CTI) pris du programme de 3AM(2013:12) « *La compétence globale À la fin de la 3AM est:" l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication* ».

8-1-3 L'objectif terminal et intermédiaire d'intégration: (O.T.I.I).

C'est l'objectif visé auquel doit aboutir le processus d'acquisition des compétences de base et des objectifs d'apprentissage, durant un trimestre de l'année scolaire. Voilà un exemple d'un (O.T.I.I) pris du manuel scolaire de 3AM (2013/2014:6).

« À la fin du 1^{er} projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte d'un genre narratif particulier: le fait divers ».

8-1-4 Les compétences de base et les objectifs d'apprentissage en 3AM:

Chaque compétence de base investisse des ressources et chaque compétence terminale (de base) sont associées à des situations " cibles".

Les compétences terminales se répartissent sur l'ensemble du programme de français, à l'écrit comme à l'oral, en réception et en production, et définissent les outils linguistiques nécessaires à l'expression.

En effet, la notion d'un objectif terminal d'intégration en 3AM exige que l'on fixe en un premier lieu les concepts et les objectifs à la fois généraux (par rapport à une séquence) et spécifiques (par rapport à une séance).

Le tableau ci-dessous pris du programme 3AM (2013 :12) nous montre un exemple des compétences et des objectifs d'apprentissage à l'écrit.

Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
c.t.3 produire un récit relevant du réel.	Résumer un récit des faits réels.	-retrouver les faits essentiels qui font évoluer le récit. - réécrire un récit de manière à ne conserver que faits essentiels
	Se positionner en tant que scripteur.	-mettre en relation des actions, des évènements, des descriptions selon un schéma narratif. -raconter un évènement réel en respectant la chronologie des faits.
	Se positionner en tant que scripteur	-déterminer la fonction du récit à produire. -produire un récit à la troisième personne (narration externe). -relater un évènement vécu en circonscrivant les faits. -insérer des passages descriptifs et/ou des passages discursifs dans le récit à produire.

Les compétences du curriculum ont également adopté une terminologie particulière afin de mettre en œuvre les programmes. Voici une liste des termes largement utilisés dans l'écriture du programme de 3AM :

- 1- Finalité.
- 2- Profil de sortie.
- 3- Profil d'entrée.
- 4- Compétences disciplinaires.
- 5- Compétences transversales.
- 6- Compétences à l'oral (réception et production).
- 7- Compétences à l'écrit (réception et production).
- 8- Contenus (par rapport à l'objet d'étude).
- 9- Situations d'apprentissage (activités à l'oral, activités à l'écrit, apprentissages linguistiques).
- 10-évaluation (situation d'intégration, outils d'auto-évaluation).

La situation d'apprentissage permet aux élèves d'apprendre à maîtriser des compétences disciplinaires, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, elles prennent généralement environ 80% du temps d'apprentissage total.

Le programme de 3AM se fixait un profil de sortie en fonction duquel ont été définies les compétences terminales, en réception et en production, et les contenus. Ensuite viennent les moments d'évaluation. Ce n'est qu'après qu'il se demande quelles situations d'apprentissage faut-il prévoir dans la classe permettant de vérifier si les objectifs disciplinaires sont atteints. L'enseignant de français doit mener les apprentissages de la façon suivante:

- (1)- il prévoit des situations d'apprentissage en vue de développer des ressources.
- (2)- il propose des situations d'intégration dans lesquelles l'élève est amené à réemployer les ressources antérieures.
- (3)- il propose des situations d'évaluation qui sont toutes différentes des situations d'intégration, celles-ci permettent de vérifier l'état d'acquisition de l'élève, autrement- dit, elles servent à évaluer la compétence développée chez l'élève.

Cependant, ce que nous avons constaté dans les pratiques quotidiennes des enseignants, c'est peut-être l'intégration des acquis qui manque le plus. Elle est d'autant plus importante qu'en plus. Personne ne peut nier l'importance accordée aux situations d'apprentissage qui ont du sens pour l'apprenant. Or, les situations d'intégration constituent des moments de classe qui favorisent quant aux apprenants l'acquisition des compétences diverses, surtout, quand il s'agit de produire des énoncés écrits où toute la complexité de la tâche se situe dans le fait que la majorité des apprenants, arrivés au cycle moyen précisément en 3ème

année, après cinq ans d'apprentissage de la langue française, n'arrivent pas à réinvestir les connaissances récemment acquises dans des situations de mobilisation à leur mesure.

D'abord, l'absence d'entraînement des apprenants à l'écrit à travers les situations simples ou complexes due au manque du temps, d'une autre part, notamment quand il s'agit du réinvestissement suivant les séances de grammaire. Le temps accordé à l'apprentissage de l'écrit est donc beaucoup limité, tout va dans l'acquisition des ressources cognitives...

Conclusion :

Pour achever ce chapitre où nous avons présenté les concepts liés à la notion de compétence et les quelques éclaircissements au sujet de la réforme en éducation et du curriculum de 3AM pour le français, nous pouvons dégager trois points qui nous semblent importants de traiter dans le chapitre II à savoir : la production de l'écrit dans une perspective intégratrice, la fonction d'intégration qu'elles favorisent les situations complexes, et de les vérifier ensuite dans la pratique.

CHAPITRE:II

L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT DANS
L'APPROCHE PAR COMPETENCES : NOTIONS DE
BASE:

Introduction :

Dans ce chapitre , nous venons de mettre en évidence la partie théorique, notre intervention à différents étapes de la rédaction, nous permet de gérer les ressources à mobiliser par l'apprenant ,l 'analyse des productions écrites des apprenants de 3AM nous amène à conclure l'importance de comprendre l'apport d'une compétence communicative (compétence grammaticale, compétence pragmatique et compétence référentielle) dans la rédaction d'un type d'écrit d'une part et nous permet de savoir la contribution d'une situation d'intégration au réinvestissement des acquis en points de langues dans les productions écrites des apprenants d'autre part.

L'acte d'écriture est parmi les activités les plus complexes qui constitue un véritable obstacle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère raison pour laquelle dans ce présent chapitre nous intéresserons à la définition de quelques concepts fondamentaux de l'approche par compétences dans l' apprentissage de l'écrit, afin de comprendre l'action de réinvestissement des acquis dans le domaine de la production d'écrits. Nous entamons respectivement les trois concepts clés qui traversent notre recherche.

L'apprentissage par les compétences, situations d'intégration des acquis, la zone proximale de développement.

1-L'apprentissage de l'écrit par situations complexes:

l'institution scolaire algérienne, selon le document d'accompagnement du programme de français- cycle moyen(2016) et à la lumière de l'approche par compétence (2007) se veut contemporaine, prônant le recours aux situations simples et complexes à travers lesquelles l'apprenant, partenaire qu'il soit, locuteur, lecteur ou scripteur autonome, est placé devant une situation problème en développant ses compétences linguistiques et scripturales par l'usage intensif de la langue française dans un contexte socioculturel très particulier.

Alors, que signifie une situation simple et une situation complexe et quelle fonction peuvent-elles jouer dans la mesure de l'apprentissage de l'écrit ?

1-1-Situations simples:

Selon le guide méthodologique en évaluation (2009:149), une situation de production simple se caractérise généralement par une combinaison des éléments suivants:

- Une tâche à décrire, à accomplir, facile à cerner et à décrire.
- Un nombre restreint de données et de contraintes est fourni.
- Un faible niveau d'abstraction est exigé.
- Un modèle simple peut être utilisé pour la représenter.
- Un nombre restreint d'évaluation est nécessaire.
- Le résultat peut comporter un nombre restreint d'étapes.
- L'élève possède déjà la maîtrise des ressources matérielles utilisées.
- Le contexte est familier à l'élève.

1- 2-Situations complexes:

Les situations sont complexes, quand elles placent l'apprenant dans des conditions semblables à celles qu'il rencontre dans la vraie vie. Elles ne sont ni découpées ni morcelées en notion appartenant à une seule discipline. Dans la vie lorsqu'un individu cherche à comprendre quelque chose ou essaie de donner une nouvelle compétence il élabore une démarche qui peut être fondée sur l'observation, la recherche d'informations la validation d'hypothèses, l'essai et l'erreur, l'imitation, la répétition, la mémorisation, le questionnement, etc.

Des situations qui comprennent de nombreuses connaissances et qui offrent de nombreux obstacles et de multiples occasions de réfléchir, des situations qui vont du haut vers le bas. Il est à noter que c'est de ce genre de situations auxquelles on se réfère

lorsqu'on parle d'un apprentissage situé.

Une situation de production simple se caractérise généralement par les éléments suivants:

- Elle comporte plusieurs tâches ou activités à réaliser;
- Elle nécessite un répertoire de connaissances important;
- Un nombre de données et de contraintes à chacune des tâches ou activités.
- Un niveau d'abstraction assez élevé est exigé.
- Un modèle est utilisé pour la représenter.
- Des séquences d'évaluation simultanées, ancrées et transformatives sont nécessaires.
- Le résultat final comporte les concepts et les contenus demandés par chacune des tâches.
- Le résultat final comporte des étapes.

Les situations complexes peuvent avoir une fonction d'apprentissage, une fonction d'intégration et une fonction d'évaluation. Or, ce qui nous intéresse, dans notre travail de recherche, ce sont les situations complexes appelées situations d'intégration.

2-La production de l'écrit dans une perspective intégratrice.

(Document d'accompagnement du Programme de français-Cycle Moyen (2016:66)).

Dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'intégration après un moment d'enseignement/apprentissage c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation, où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources: connaissances, capacités et habiletés. Cet ensemble de ressources doit être utilisé efficacement par l'élève. La résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences.

2-1-Alors, qu'est-ce qu'une situation d'intégration ?

Selon le document d'accompagnement du programme de français, cycle moyen (2016:66) « *L'intégration est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée* ».

La situation d'intégration pose une situation problème qui comporte :

- des données initiales significatives d'un point de vue social (liées à des situations de vie);
- un but : c'est une situation qui doit avoir du sens pour l'élève. Signifiante d'un point de vue scolaire, l'élève en comprend l'enjeu et s'implique ;

- des contraintes permettant la recherche cognitive (faire des liens, traiter de l'information, concevoir une organisation).

Selon Xavier ROGIERS:

La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'étudiant l'occasion d'exercer la compétence visée. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer.

2-1-2 Les caractéristiques d'une situation d'intégration:

La situation d'intégration permet de mobiliser un ensemble d'acquis qui sont intégrés et non additionnés. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. La situation d'intégration possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'élève, pour sa vie quotidienne ou plus tard professionnelle. Il ne s'agit pas que d'un apprentissage « scolaire ».

La situation d'intégration fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres. Elle est nouvelle pour l'élève. Il y a notamment exercice de la compétence si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, de règles, de formules.

D'une manière générale, intégrer consiste à installer des liens entre les apprentissages dans le but de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis.

Pour leur apprendre à intégrer, nous présentons aux élèves des situations complexes, appelées situations d'intégration, et nous les invitons à essayer de les résoudre. Cela signifie que la pédagogie utilisée vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes, appelées situations d'intégration.

- Il n'y a d'intégration que lorsqu'il y a d'abord différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de compétences disciplinaires.
- Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle à résoudre par l'élève. Il doit commencer par trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un exercice.
- L'intégration est une opération intérieure et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre.
- Cette situation "*qui vient couronner l'apprentissage*" doit mobiliser les acquis antérieurs

et doit déboucher sur une production écrite ou bien orale selon la situation dans laquelle l'apprenant est entraîné.

Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances ou résoudre des exercices scolaires. Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

En un mot, la pédagogie de l'intégration met l'élève au centre des apprentissages, elle rend chaque élève actif, au lieu d'écouter, il agit, manipule, résout, cherche, et produit. (ibidem).

2-1-2 Les éléments constitutifs d'une situation d'intégration:

Selon ROGIER, X. (1999) cité par Abdelwahed BOUKHLOUF(2012), la situation d'intégration est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s), une (des) consigne(s).

A- Les supports de la situation: ensemble d'éléments matériels présents à l'élève et définis par :

- A-1- Le contexte:** qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation.
- A-2- Les supports d'information:** sur la base de cette information l'apprenant va agir.
- A-3- la fonction:** qui précise dans quel but la production doit être réalisée.

B- La tâche : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation.

C- La consigne : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

2-1-3-La situation d'intégration partielle : (intégration d'une structure de langue).

M. MOUHEB Amokrane. Cité par Fatiha BOUDEBOUDA (2010:51). l'a définie comme une tâche qui est visée au terme d'un apprentissage ponctuel donné. Elle est consacrée à apprendre l'apprenant à mobiliser ses ressources dans des situations complexes ce qui est indiqué dans le document d'accompagnement (2016)

Il s'agit de mettre l'élève devant une situation où il doit reproduire les savoirs et les savoir-faire dans un discours cohérent et bref. C'est un moment d'entraînement progressif à l'écrit. Ces situations peuvent se réaliser principalement en fin de séance d'activité de langue (lexique, grammaire, orthographe, conjugaison). La multiplicité de ces situations limitées dans le temps permet de conduire l'élève petit à petit vers la production écrite finale.

2.1.4. La situation d'intégration finale :

Celle-ci doit être proposée à l'élève à la fin de chaque séquence d'apprentissage. C'est une occasion pour vérifier le degré de maîtrise des notions antérieurement étudiées en classe : « *L'élève doit produire une courte rédaction de deux à trois paragraphes, dans*

laquelle il est appelé à réemployer, à intégrer particulièrement les acquis de la séquence écoulée mise en page, énonciation, lexique, grammaire...etc».

Elle doit être accompagnée d'une grille d'évaluation qui aiderait les élèves à penser par eux même aux stratégies à mobiliser dans la réalisation de cette tâche. Elle est non seulement envisagée pour des fins d'évaluation, mais constitue aussi un moment de la métacognition qui permet à l'apprenant de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages pour qu'il puisse gérer ses processus rédactionnels.

3-l'évaluation d'une situation d'intégration :

(Document d'accompagnement du Programme de français- cycle moyen (2016:66)).

La situation d'intégration peut s'étaler sur une durée qui varie entre trois et quatre séances. L'élève réinvestit les acquis des diverses situations d'apprentissages dans un contexte proche de son quotidien et de ses intérêts. Cette situation doit, avant tout, permettre de procéder à son évaluation (auto évaluation/co-évaluation/évaluation de régulation faisant suite à l'évaluation de l'enseignant) .

La situation d'intégration se décline en deux phases :

1. la phase de réinvestissement : préparation à l'intégration.
2. la phase d'évaluation : situation ciblé.

4-la zone proximale de développement:

Cet apprentissage à l'intégration nécessite de développer des situations significatives d'apprentissage dans la zone proximale de développement. Cette dernière étant, selon Vygotsky :

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'apprenant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés".

Autrement dit la zone proximale de développement se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD peut être considérée comme la zone où l'apprenant, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui permet à l'apprenant de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

Afin de permettre aux apprenants de se situer dans la ZPD, il est nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus, les structures, les processus et les productions pour éviter que les apprenants ne se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). L'enseignant

doit donc proposer à l'apprenant des situations d'apprentissage diversifiées qui visent sa zone proximale de développement. Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs.

L'enseignant doit habituer l'élève à rencontrer des éléments parasites (données non pertinentes), à développer des compétences transversales (développer son esprit critique, faire une recherche documentaire, à organiser son travail...) (ibidem).

5-L'enseignement de l'écrit:

Dans cette partie, nous allons d'abord, définir l'écriture et voir comment elle est conçue par les chercheurs en didactique de langue.

5-1-Définition de l'écrit:

Selon Yves Reuter (1996) cité par Ben Afou Sabrina 2015 :7,8,9):

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite ,impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations ,de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné.

Quant à Josette Jolibert (1994:11), l'écrit:

« répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces ». Pour l'enseignant, apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, savoir écrire c'est avoir *« deux capacités totalement différentes»*.c'est à dire en plus d'avoir un bagage linguistique, l'apprenant doit avoir une stratégie de production de textes.

En didactique de l'écrit l'acte de l'écriture est présentée par BABOT Maria Virgina, Sylvia HELMAN et RAQUEL Pastor (2007/4 (n°148)), cité par OUGHLIS L. et OUANOUGHY D. (2017:16) comme *«un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte ».*

Selon B SCHNEUWLY (2002) cité par F. BOUDEBOUDA (2010:51): le texte est le résultat d'une pratique, et doit être analysé comme un ensemble complexe dans lequel sont engagés les éléments suivants : l'objet, l'enseignant et les élèves.

L'objet: le premier élément concerne la diversité des textes, leurs typologies et classification, car il est impératif de travailler les textes en tant qu'exemplaires de genres. Le texte est devenu un objet enseignable permettant à l'apprenant de l'approprier, pour qu'il puisse transformer, en s'identifiant au genre bien sûr, ses propres processus psychiques et ses stratégies de production langagière.

L'enseignant : quand au second composant concerne les enseignants et leur " manière de faire". Un enseignant est d'abord un professionnel qui exerce son métier, il doit changer ses pratiques de classe, et contribuer à la construction du texte à produire, en tenant d'abord à déterminer les conditions de la réalisation du produit fini qui est le texte.

L'apprenant: Le troisième élément réfère à l'apprenant qui est le seul producteur de textes en classe comme il indique B. SCHNEUWLY:

Le scripteur est d'abord un élève ; il est membre d'une classe d'un certain degré et a une conscience très aigüe de qu'il est, de où il parle, de qu'est ce qu'on demande de lui, de qu'est ce qu'on aimerait bien qu'il fasse. Mais en même temps ce scripteur est aussi "enfant", "adolescent", personne issue d'une famille, d'une classe sociale, d'un quartier, d'une culture, produit d'autres contextes qui interfèrent sans cesse dans sa production de texte.

5-2Écrire est une tâche complexe:

Dans le même contexte, disons que l'écriture est une tâche complexe qui fait appel à des procédures afin de résoudre ses problèmes. Pour Jean Pierre Cuq (2005-184) :

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas certainement une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables (...) mais à réaliser une série de résolution de problème.

La complexité de la tâche de l'écriture ne réside pas uniquement dans la combinaison des phrases qui se suivent mais en idées bien enchainées. Alors La rédaction consiste à réunir la cohérence et la cohésion textuelle.

Nous admettons vite que le degré de complexité de l'activité de l'écriture réside dans le nombre des actes à accomplir pour réussir sa tâche. Pour l'auteur, chaque tâche d'écriture est pratiquement nouvelle pour l'apprenant et implique que l'on place régulièrement le sujet dans des situations variées mais dépassant la simple copie.

5-3 Écrire est une tâche difficile à accomplir :

Les difficultés rencontrées par nos apprenants en matière de production écrite sont bien connues par tout le monde. La majorité écrasante des apprenants qui arrivent en classe de 3AM Après cinq ans d'apprentissage du FLE peuvent appliquer des règles de grammaires à travers des exercices simples cependant ils se trouvent incapables de rédiger correctement en français, un petit texte de la vie quotidienne dans un contexte donné. Autrement dit , ils n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis en points de langue ni à maîtriser quelques règles de rédaction qui devraient normalement être acquis avant de passer au secondaire , ce qui nous amène à se demander alors : pourquoi est-il difficile d'écrire ?. Selon Bernard REY et Vincent CARETTE cité par A. KANDSI (2011:21).

les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des tâches leur demandant une mobilisation et une organisation de procédures sont souvent en difficultés. On évoque dans le monde enseignant l'exemple de tâches d'expression écrite où élève n'applique pas les règles d'orthographe, de grammaire....et alors qu'il réussit sans trop de problèmes des exercices systématiques.

Par ailleurs, la production écrite occupe une place considérable, car écrire ou produire un énoncé est un acte signifiant et loin d'être une activité simple. C'est une démarche structurée, et 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.

6-L'apprentissage linguistique et la production écrite:

6-1-Le rôle de grammaire dans l'apprentissage de l'écrit:

La grammaire a un rôle très important dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Mener l'apprenant à écrire correctement un texte , nécessite en préalable de le faire apprendre La grammaire, l'orthographe, la conjugaison, et le vocabulaire car une faute commise est susceptible de changer la structure sémantique de la phrase. D'autre part, aider l'apprenant à acquérir une compétence en production écrite l'oblige à se faire confronter à la fin de chaque activité à des situations diverses de mobilisation à partir desquelles il apprend comment produire un écrit par le biais d'une application correcte des règles. Donc le rôle important de la grammaire se manifeste dans le sens d'instaurer des compétences en production écrite ; c'est ce que Jean Maurice ROSIER (2002:29) a confirmé :

la grammaire, en référence à la pratique de l'écrit, énoncé des règles (qu'il faut mémoriser) qu'elle illustre par des exemples empruntés aux {bons auteurs}. En fin, la croyance du temps considère que la leçon de grammaire accroît la compétence rédactionnelle et l'habileté stylistique.

Ainsi, dans le manuel de la troisième année de cycle moyen «des outils pour dire, lire et écrire» prend sa place après les deux activités «oral» et «écrit» dans chaque séquence.

Apprendre une langue ; c'est apprendre sa grammaire. Jean Pierre CUQ (2002: 182) l'a défini: *«Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement ».*

6-2- Articulation grammaire / productions d'écrits:

Dans les manuels scolaires de français langue étrangère de cycle moyen , chaque leçon de grammaire est achevée par une activité qui s'intitule « j' écris » ou «je vais vers l'expression écrite» (activité d'intégration partielle).cela montre que la production écrite reste approuvée dans toutes les activités d'apprentissage du français langue étrangère, comme elle explique l'interdépendance existante entre les différentes activités de langue et la pratique de la production écrite. Jean Maurice ROSIER (2002: 30) a constaté que : *« La compétence de l'apprenant qui conteste l'évaluation jugée trop subjective des enseignants dans la mesure, on le répète, où les savoirs requis pour concrétiser les objectifs d'écriture n'ont pas été enseignés. ».*

6-Le processus rédactionnel:

La production des textes doit passer par certaines étapes nécessaires pour accomplir une activité d'écriture pertinemment, tout en s'appuyant sur un modèle de rédaction précis.

6-1-Le modèle de HAYES et FLOWER :

En psychologie cognitive, l'écriture est décrite comme un processus complexe que (HAYES et FLOWER) l'ont proposé sous le fameux modèle rédactionnel ayant toujours pour objectif principal de faire face aux lacunes du scripteur, de l'aider et l'orienter dans sa tâche.

Selon M. KANDSI Abdelli (2010/2011:36), les parties constitutives de ce modèle sont: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture.

Dans son ouvrage Selon Coronaire et Raymond Selon Les parties constitutives de ce modèle sont: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture.

a- L'environnement de la tâche :

Cette composante comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche, c'est-à-dire le thème abordé, le récepteur ou (le destinataire) la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur, comme elle comprend le texte déjà produit.

b- La mémoire à long terme :

Elle regroupe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (lexique- orthographe, règles grammaticales) toutes les méta-connaissances pouvant intervenir à la tâche, en bref, ce sont tous les souvenirs antérieurs que le scripteur réutilise et qui peuvent lui être d'un grand intérêt. 38.

c- Le processus d'écriture :

Cette composante, comprend les processus de :

- la planification
- La mise en texte
- La révision et le contrôle.

c-1-La planification :

Durant cette étape, toutes les connaissances requises sont récupérées par le scripteur en vue de les organiser et les élaborer. C'est un processus qui sert à définir le contexte final du texte à transmettre.

c-2-La mise en texte:

Le scripteur fait un choix lexical et organise la syntaxe et la rhétorique à fin de mettre en mots, en phrases, en paragraphes et en texte les idées récupérées qu'il transcrira par la suite sous forme de production écrite.

c-3-La révision et le contrôle :

Ça permet au scripteur de revoir le texte qu'il a produit, c'est un processus qui consiste en une relecture minutieuse du texte à fin de l'améliorer et de l'organiser sur le plan linguistique et sur celui des idées. Le scripteur peut incorporer d'autres formes finalisant le texte. C'est un processus de diagnostic des erreurs commises.

6-2-Le Nouveau Modèle De HAYS(1996):

Seize ans après, HAYS a proposé à lui seul, un autre modèle individuel environnemental de la rédaction des textes, HAYS a listé quatre différences fondamentales avec le premier modèle, avec comme rôle central, la mémoire de travail, il a introduit la motivation, et les processus cognitifs intégrant la planification, la génération des idées et la révision, il distingue trois types de planification : (par abstraction, par analogie et par

modélisation). Cette activité est insérée dans le composant réflexion qui a pour rôle de transformer les représentations internes en d'autres plus internes pour résoudre un problème ou prendre une décision.

7-La situation de communication écrite :

Sophie MOIRAND (1979:9) cité par BEN AFOU Sabrina (2015 :7,8,9), de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio -culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte.

A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? .Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris?. Où ? Quand ? Pourquoi «je » écris ? .Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné?, quel type de texte dois-je produire?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?).

8-Pour une compétence de la production écrite chez les moyenne:

Parmi les points essentiels sur lesquels repose l'acte d'écriture est de garantir une « **communication** » parfaite. Selon J.P CUQ (2009:79): *«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. C'est-à-dire c'est une sorte de **communication interactive**.*

La compétence à l'écrit est donc une sous-compétence communicative qui vise à amener l'apprenant à communiquer efficacement dans une langue celle-ci: J.P CUQ souligne

désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : Le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquations aux normes sociales.

L'acquisition d'une compétence en production écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des compétences linguistiques et

discursives (compétences lexicales, syntaxiques et textuelles) s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage. Il s'agit aussi d'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.

Nous admettons vite que l'apprentissage de l'écriture dans une langue étrangère suppose que l'on acquiert une compétence de communication et comme celle-ci constitue une compétence de base de la compétence à l'écrit. Cette dernière serait alors définie comme l'habileté d'un locuteur de produire un texte (des énoncés) harmonieux en mobilisant les ressources acquises, en faisant face à une situation proposée à sa mesure.

Donc, en plus de la compétence linguistique qui se considère comme une compétence de base indispensable dans la communication, la compétence communicative nécessiterait la combinaison d'autres plusieurs compétences partielles à savoir, le contexte, la culture, la stratégie... dont les plus importantes seront présentées dans le point qui suit.

Les composantes de la compétence écrite

Apprendre à écrire à travers les situations complexes c'est d'être au carrefour de différents types de compétences citant à titre d'exemple les compétences disciplinaires portées par la compétence attendue des programmes, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences transversales dont nous présenterons dans le point qui suit.

MOIRAND Sophie (1990:20) cité par F HARFOUCHE (2008:25) cite quatre composantes constitutives de la compétence de communication :

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

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

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

-Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

En revanche, VELTCHEFF caroline et HILTON Stanley (2003:24) cité par HARFOUCHE f. se sont limités à trois composantes adoptées par le cadre européen de

référence qui sont: la composante linguistique, la composante sociologique et la composante pragmatique « *qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de paroles, à la maîtrise du discours.*»

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

Il est nécessaire d'ajouter aux composantes précédentes la compétence stratégique Celle-ci suppose de l'apprenant comme elle a signalé BOUDEBOUDA f. (2010:62) qu'il prenne en charge les éléments de la langue, et qu'il fasse appel à des stratégies qui lui sont propres pour intégrer ces éléments en profondeur et les faire servir dans une production personnelle. Ces moyens, peuvent donc être linguistiques ou non, et permettent la communication dans le cas d'une maîtrise imparfaite de la langue.

L'apprenant fait appel à des stratégies métacognitives et d'autres cognitives.

- 1- Les premières touchent la place, la planification, le contrôle et l'évaluation de son apprentissage.
- 2- Les secondes concernent les techniques utilisées par l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et assurer l'acquisition des connaissances.

Conclusion :

A la lumière de l'approche par compétences, nous avons comme ambition de participer à une meilleure connaissance de la rénovation des applications et des pratiques d'écriture en classe de langue. Le recours aux situations complexes qui consiste à intégrer, à réinvestir et à mettre en relation des connaissances et des capacités déjà appropriées séparément en classe .L'enseignant deviendra ainsi un guide attentif qui stimule la curiosité de ses apprenants afin de les aider à progresser dans leurs parcours scolaires Donc, Il ne suffit plus de dispenser des savoirs mais on s'attache à aider l'élève à jouer un rôle de plus en plus **actif** dans sa formation, à le rendre **responsable** de son apprentissage en lui fournissant l'occasion de trouver réponses à des questions issues de son expérience quotidienne.

CHAPITRE III

Analyse et interprétation des données & résultats recueillis

1- Description de l'expérimentation:

Dans ce travail, nous nous sommes intéressées à la production écrite et plus particulièrement à l'apprentissage de cette dernière à travers les situations complexes favorisées par l'approche par compétence. Pour bien signaler l'importance de celles-ci appelées «situations d'intégration», nous avons réalisé notre expérimentation au sein du CEM "ZOUBEIDI ABDELKADER" auprès des apprenants de 3^{ème}.

1-1 Le lieu d'expérimentation:

Le CEM de "ZOUBEIDI ABDELKADER" se situe au centre-ville d'ELOUED.

-1-2 Présentation des apprenants (l'échantillon):

Notre expérimentation a été faite auprès des apprenants de 3^{ème} année de cycle moyen. Un échantillon à dominante féminine (huit filles, quatre garçons), dont l'âge des apprenants varie entre treize et quatorze ans.

Ces apprenants étaient les nôtres depuis leur 1^{AM}, nous connaissons bien leurs capacités, ils ont en général un niveau moyen en langue française, parfois, excellent chez quelques éléments. En plus, ils sont beaucoup motivés pour apprendre le français et plus particulièrement la production écrite qui leur pose beaucoup de difficultés. Ceci nous renseigne sur la possibilité de la mise en place de telle pratique de classe (la situation d'intégration).

Donc, notre option pour ce niveau scolaire ne vient pas du hasard mais elle résulte de notre désir pour démontrer que l'acquisition d'une grande autonomie d'apprentissage et d'une compétence en production écrite peut commencer à un âge précoce.

1-3 Présentation du corpus :

Nous avons choisi la production écrite des apprenants de troisième année de cycle moyen.

1-4 Durée de l'expérimentation:

Notre expérimentation s'est déroulée en 04 séances et à durée 02 semaines juste après les compositions du deuxième trimestre de l'année scolaire 2017/2018.

1-5 Matériel:

Nous avons utilisé pendant notre expérimentation différents matériaux didactiques :

- Un dictionnaire de français.
- Grille d'auto-évaluation.
- Le tableau.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

- le manuel scolaire de l'élève.

2- Objectifs de l'expérimentation:

L'expérimentation que nous avons menée s'intéresse aux situations complexes et l'impact de ces dernières sur la production d'écrits des apprenants de troisième année de cycle moyen par la fonction d'intégration qu'elles favorisent. Elle a pour objet de mesurer l'efficacité de cet apprentissage, de vérifier si cette pratique de classe "situations d'intégration" peut assurer l'acquisition d'une compétence à l'écrit.

Un apprentissage de l'écrit qui exige le recours aux situations complexes passant par un travail d'intégration, de mobilisation, de mise en synergie de connaissances et de capacités (acquises en points de langue ou d'autres antérieures) qui, en général, sont travaillées séparément en classe.

3- Mise en pratique de l'expérimentation :

L'expérimentation s'est déroulée en quatre phases, la première phase qui concerne la leçon de grammaire s'est déroulée en une heure suivie par une situation de réinvestissement première, visant l'intégration d'une forme grammaticale à vérifier en situation complexe qui a duré quarante minutes. La préparation à l'écrit constitue la troisième phase a pris une heure du temps .l'atelier d'écriture qui constitue la situation de réinvestissement finale a demeuré deux heures le déroulement de l'expérimentation :

En ce qui concerne le genre d'écrits que nous avons programmé c'est le portrait. ce dernier est au service de la description.

Pour notre expérimentation, le recours aux situations complexes, passe par un travail d'intégration, de mobilisation, de mise en synergie de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées séparément en classe.

4 -Evaluation d'une compétence grammaticale en situation :

Séance 1 : activité de langue.

Structure grammaticale : Les temps de description: présent/imparfait.

Durée du cours : 1 heure 40mn.

1^{er} moment de classe:

Durée : 1heure. **Objectif linguistique :**

Apprendre à utiliser correctement l'impératif présent.

Fiche descriptive du cours :

Notre intention d'aider nos élèves à développer leurs compétences en les confrontant à des situations de mobilisation (tâches complexes) n'exclut pas leur besoin de

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

faire des exercices aux tâches plus traditionnelles (exercices simples d'application) .Cela va leur permettre d'acquérir un bagage linguistique susceptible d'être réinvesti dans la situation de mobilisation en rapport avec la structure à intégrer. Le choix d'un tel point de langue n'est pas au hasard, cela est lié fondamentalement à la typologie du texte à produire et à la finalité du projet. La variété des activités à exercer permet d'équilibrer le niveau d'hétérogénéité entre les élèves. (L'ensemble des activités proposées en classe figurera en annexe 1).

2^{ème} moment de classe

Durée : 30 minutes

Communication écrite.

Objectif :

Mettre les élèves dans une situation de mobilisation en relation avec la compétence grammaticale à démontrer.

Structure à intégrer : les temps de description présent/imparfait.

Fiche descriptive du cours :

La complexité de la tâche peut décourager nos élèves ,notamment ceux qui sont en difficulté ,raison pour laquelle nous avons insisté dans un premier temps à répartir les éléments de notre échantillonnage en groupes ,c'est plus anxiogène pour l'élève . En effet, avec l'enjeu de la tâche et l'entraide dans le groupe, les élèves peuvent échanger leurs idées et les confondre avec celles de leurs copains, ainsi qu'un élève expérimenté peut aider un autre en difficulté ou découragé .Notre intervention n'a eu lieu qu'au début de séance pour les organiser en groupes et en fin de séance comme évaluatrices du produit final. (Les textes produits par les élèves figureront en annexe 2), par l'évaluation du produit final. (Les textes produits par les élèves figureront en annexe 2).

Taille des groupes :

Nous avons donc formé les groupes comme suit :

Nombre d'élèves : 18. Nombre de groupes : 4.

Nombre d'élèves dans chaque groupe : entre 4 et 5.

Nous leur avons proposé la situation suivante:

-A l'occasion de l'Aïd, tes parents t'ont acheté une belle tenue. Ce jour-là, tu as mis ces beaux vêtements et tu t'es regardé(e) dans la glace pour t'admirer. Fais ton autoportrait en trois ou quatre lignes, au présent de l'indicatif.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

4-1. Grille d'indicateurs de compétence à l'écrit :

Dans cette partie, nous présenterons l'opérationnalisation de nos variables : *compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique et production de l'écrit.*

a- La compétence grammaticale :

A travers les produits des élèves, nous vérifierons si nos apprenants ont pu réinvestir les structures grammaticales acquises dans la situation de mobilisation proposée.

(Les passages fautifs sont mis en italique).

Indicateurs.	Exemples de phrases analysées.
Maîtrise de notions grammaticales relatives à l'utilisation du présent de l'indicatif. Maîtrise d'un savoir grammatical.	• Je suis avec cette robe comme la princesse. • La couleur verte de ma belle robe est-ta <i>sorté</i> avec <i>me</i> beaux yeux. • Je me voie dans <i>amioir</i>. • Je suis l'"<i>imame</i>" de la mosquée avec cette "guendoura" blanche. • Je suis lumineux comme un <i>pelerin</i>. • Je me regarde dans la glace. • J'apparaîs très content. • Mes vêtements me conviennent bien. • Je me trouve très belle. • Le tailleur me va à merveille. • Je ressemble à une princesse.

Tableau n ° 1 : quelques indices d'intégration d'une structure grammaticale.

b- Connaissances à propos du destinataire :

Cette catégorie d'analyse nous permet de vérifier si les apprenants se sont impliqués dans la situation de communication que nous leur avons proposée .L'utilisation du pronom personnel « je », « les verbes pronominaux» et le fait d'indiquer qu'ils se sont placés devant la glace le moment de se présenter indique clairement la connaissance des élèves du destinataire ce qui nous confirme l'appropriation des apprenants d'une compétence sociolinguistique.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Connaissances à propos du destinataire.	• Je me voie dans <i>amioir</i>. .(G1). • Je me regarde dans la glace. • Je suis l'"<i>imame</i>" de la mosquée avec cette "guendoura" blanche .(G2). • Je me trouve très belle. • Mes parents m'ont acheté un beau tailleur. • Le tailleur me va à merveille. • Mes vêtements me <i>conviennent</i> bien. • Mes cheveux sont coiffés.

Tableau n°2 : exemples de connaissances relatives au destinataire

c- Connaissances à propos de la tâche et du but de la production :

La mobilisation de différentes stratégies discursives pour résoudre le problème posé prouve l'acquisition des apprenants d'une compétence pragmatique qui répond au pourquoi de la compétence sociolinguistique : Qu'écrit-on ? Pour quoi faire ?.La clarté de la consigne a permis aux apprenants de produire des textes qui répondent aux enjeux de la situation de communication proposée.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Connaissances sur le but de la production.	• Je suis avec cette robe comme la princesse (G1). • La couleur verte de ma belle robe est-<i>ta</i> sorté avec me beaux yeux (G1). • Je me voie dans <i>amioir</i> comme la grande Barbie et la taille comme un poisson avec cette robe vert magnifique et gravés comme une papillon.(G1). • Je suis lumineux comme un pelerin qui vient de la "Mecque"(G2). • Le tailleur me va à merveille.(G2). • Je suis très content. .(G4). • Mes vêtements me <i>conviennent</i> bien(G4). • Je me trouve très belle. .(G3). • Le tailleur me va à merveille. .(G3). • Je ressemble à une princesse. (G3). • Je mets ma belle tenue.(G4).

Tableau n°3 : connaissances à propos de la tâche et de but de la production.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

d- Connaissances du lexique à intégrer et qui va avec l'environnement de la tâche :

Ce quatrième indicateur concerne la connaissance des apprenants du lexique à exploiter et du vocabulaire à mobiliser pour cette fin. Nous aurons à vérifier si les apprenants ont été hors sujets.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées.
Emploi d'un lexique en relation avec le référent.	• Je suis avec cette robe . (G1). • Le tailleur me va à merveille. (G3). • Je suis lumineux avec cette "guendoura" blanche et la "arraguia" que mon père m'a <i>acheté</i>.(G2). • Mes vêtements me <i>conviennent</i> bien. .(G4). • Je mets ma belle tenue . (G2). • La couleur verte de ma belle robe est-ta <i>sorté avec me beaux yeux</i>.(G1). • Je me <i>voie</i> dans <i>amioir</i> comme la grande Barbie et la taille comme un poisson avec cette robe vert magnifique et gravés comme une papillon.(G1).

Tableau n°4 : connaissances du lexique à intégrer en relation avec l'environnement

Résultats :

Nous sommes arrivées à réaliser nos objectifs quant à la manifestation de la compétence grammaticale la preuve c'est que nos apprenants avec l'enjeu de la tâche et l'entraide dans le groupe nos apprenants ont réemployé les connaissances acquises en points de langue dans leurs productions écrites. Le moi du descripteur est aussi présent dans la plupart des écrits ainsi l'implication de nos apprenants s'est clairement manifestée avec l'utilisation du pronom personnel «je » qui joue le même rôle descripteur (narrateur) et personnage décrit.

L'enjeu de la situation a été vite compris par les apprenants. En effet, il s'agit de faire un autoportrait en trois ou quatre lignes à l'occasion de l'Aïd, en regardant dans la glace pour s'admirer par les nouveaux vêtements que les parents ont achetés. La beauté de la tenue vestimentaire visée par la description faisant la partie de lion des écrits des élèves est aussi présente cela se manifeste par l'utilisation d'un vocabulaire mélioratif (des comparaisons, des métaphores, des adjectifs.....) Qui marque la subjectivité des apprenants en tant que scripteurs :

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

«-**Le tailleur** me va à merveille. (G3).

-Je suis lumineux avec cette "**guendoura**" **blanche** et la "**arraguia**" que mon père m'a achetée.(G2).

-Mes **vêtements** me *conviennent* bien. .(G4).

-Je mets ma **belle tenue**. (G2).

-La couleur verte de ma **belle robe** est-*ta* sorti avec me **beux yeux**.(G1).

-Je me *voie* dans *amioir* **comme la grande Barbie** et **la taille comme un poisson** avec cette **robe verte magnifique** et **gravés comme une papillon**.(G1).

- **Je** suis l'"*imame*" de la mosquée avec cette "guendoura" blanche » .(G2).

Ainsi donc les apprenants ont recouru à des stratégies de construction pour produire de l'écrit, nous sommes maintenant convaincus qu'ils ont acquis une compétence pragmatique pour le choix des stratégies discursives.

Nous pouvons dire que cette activité a eu d'impact sur le travail des apprenants en classe. Elle leur a permis de réinvestir et de réutiliser les notions acquises en classe, en plus de celles intériorisées et apprises précédemment.

Jusqu'ici notre questionnement était de savoir s'il y a des liens entre le réinvestissement des acquis en points de langue et les productions écrites des apprenants. Nous avons constaté que l'analyse d'un écrit est un travail complexe, et doit tenir compte de plusieurs aspects et pas qu'un seul, à savoir : le code linguistique, la construction de phrases, l'organisation et la structuration des textes, le lexique à réemployer en relation avec la thématique de la situation dans laquelle l'élève est amené à entraîner sa compétence lexicale, aussi bien que la communication: énonciation et but de la production.

Comme le curriculum de troisième année moyenne pour le français s'intéresse uniquement à déterminer des critères d'évaluation d'une compétence terminale en fin de séquence et n'a pas pris en compte l'évaluation d'une compétence grammaticale en situation complexe. Nous nous sommes alors référées à ce qui a été avancé auparavant dans la détermination de trois critères d'évaluation qui sont opportuns à notre égard.

L'une des démarches d'évaluation des productions scolaires est celle proposée par Jean Marie DE KETELE.

En quoi consiste-elle ?

4-2 La règle des 2/3 de DE KETELE :

La règle d'évaluation proposée par DE KETELE est relativement liée à la notion de critère minimal et de critère de perfectionnement.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

L'activité de la production écrite doit être évaluée en se référant à une démarche d'évaluation bien précise. La règle d'évaluation proposée par DE KETELE est L'une des démarches d'évaluation des productions scolaires que nous voyons convenables dans notre travail de recherche .chaque démarche d'évaluation doit se faire à l'aide d'une grille d'évaluation. Les grilles d'évaluation se diffèrent selon les sujets, et les critères évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant. Celles-ci doivent être créées en tenant compte des critères d'évaluation et de leurs indicateurs.

Alors que signifie critères et quelles relations entretiennent-ils avec indicateurs?.

4-2-a. critère :

LALANDE dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation-G De LANDSHEERE cité en guide méthodologique (2009:15) a défini le critère ainsi: « caractère ou propriété d'un objet (personne ou chose) d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation ». C'est l'élément auquel on se réfère pour apprécier et estimer, il est témoin de l'atteinte d'un objectif à travers des indicateurs, ceux-ci sont des signes observables qui aideront l'évaluateur dans l'opérationnalisation d'un critère.

Les auteurs font la distinction entre "*critère minimaux*" et "*critère de perfectionnement*".

Alors que signifie l'un par rapport à l'autre ?.

4-2-b. Critère minimal:

Le **critère minimal** est un **critère** qui doit être absolument respecté .c'est un **critère** qui fait partie intégrante de la compétence.

Exemple :

" L'adéquation de la réponse, de la production à la consigne et dans une approche par les compétences à la situation" est un critère minimal qui constitue le critère de pertinence d'une production écrite d'un apprenant.

4-2-c. Critère de perfectionnement :

Le **critère de perfectionnement** est un **critère** qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence et le jugement qu'on porte sur le résultat. Ce genre de critères ne doit pas nécessairement être maîtrisé pour certifier l'acquisition de la compétence, mais dont la maîtrise est néanmoins souhaitée, citant comme exemple de ces critères:

- -La qualité de la présentation du travail, de la copie de l'élève.
- -L'originalité de la production.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

4-2-d. Indicateur :

«*Tout phénomène témoigne de l'existence d'un autre, on cherche généralement des indicateurs spécifiques et aisément mesurables*». (Ibidem) .C'est un indice observable en lien avec le critère. ROGIERS, X. (2001) indique qu' « *il permet de contextualiser le critère* ». Et il aidera l'évaluateur dans l'opérationnalisation d'un critère.

Il s'agit donc d'une évaluation critériée qui ne va pas dans le sens de compter les apprenants en points mais qui permet « à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire...de lui dire où il en est». (Philippe MEIRIEU cité en guide méthodologique (2009:127).

De ce qui précède, nous concluons : Critère = ce par rapport à quoi on peut se prononcer.

Indicateur = ce à partir de quoi on peut porter une appréciation

Pour évaluer une production écrite d'un apprenant on se sert de critères de correction principaux:

-C1:pertinence de la production : l'apprenant se sert des éléments des supports, il respecte les contraintes des formes à utiliser.

-C2: cohérence de l'écrit : l'enchaînement, la clarté et la logique du contenu ; Les phrases forment un récit qui a du sens.

-C3: correction de la langue: la compétence morphosyntaxique et la compétence lexicale ; les formes demandées sont écrites correctement.

En plus, il y a un quatrième critère qu'est le critère de perfectionnement ; il fait appel à la capacité à exprimer de l'apprenant, à défendre un point de vue, à illustrer sa réflexion, à raconter, à synthétiser, à décrire, à nuancer ou à analyser. Selon les critères proposés à évaluer une production écrite d'un apprenant au moyen, ce dernier est compétent s'il réussit les trois critères minimaux cités plus haut; alors qu'il n'est pas obligé de réussir le critère de perfectionnement. En générale, on se sert de trois critères minimaux, et d'un critère de perfectionnement. (Boubekeur BENBOUZID (47-48), cité par khouiled (2011:73).

Dans un premier temps, nous allons définir trois critères principaux pour l'évaluation des quatre productions écrites des élèves, et chaque critère principal comprendra 3 critères minimaux seulement suivant la règle des 2/3 de DE KETELE:

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

C1 : emploi du présent de l'indicatif.

C1a : le texte contient des verbes au présent de l'indicatif.

C1b : le texte contient au moins deux verbes correctement conjugués au présent de l'indicatif.

C1c : le texte contient au moins deux phrases comportant au moins un verbe à l'indicatif.

C2 : élaboration du texte.

C2a : le texte respecte l'intention d'écrire.

C2b : le texte est en adéquation avec le sujet.

C2c : le texte contient des figures de style

C3 : utiliser la langue de façon appropriée.

C3a : produire des phrases correctes au plan Syntaxique

C3b : utiliser le lexique adéquat à la thématique et à d'expression.

C3c : faire moins de fautes d'orthographe et d'expression.

Nous jugeons un critère atteint si les apprenants réussissent au moins deux critères sur trois des critères minimaux.

Nous procédons maintenant à l'évaluation des quatre productions écrites des apprenants de troisième année secondaire

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Grille d'évaluation des productions écrites des apprenants :

Groupes scores et appréciations.	critères.								
	C1			C2			C3		
	C1a	C1b	C1c	C2a	C2b	C2c	C3a	C3b	C3c
G1	+	+	+	+	+	+	+	+	–
Score	3/3			3/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Acquis		
G2	+	+	+	+	+	+	+	+	–
Score	3/3			3/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Acquis		
G3	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Score	3/3			3/3			3/3		
Appréciation	Totalement acquis			Totalement acquis			Totalement acquis		
G4	+	+	+	+	+	–	+	+	–
Score	3/3			2/3			2/3		
Appréciation	Totalement acquis			Acquis			Acquis		

Tableau n°5 : état récapitulatif des réussites de maîtrise de critères.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Le tableau 5 montre que les apprenants satisfont pleinement les critères C1 et C2, nous admettons dès lors qu'ils ont totalement acquis ces critères. Les résultats de troisième critère sont plus au moins satisfaits, le critère C3 reste moins bien réussi par rapport aux deux premiers critères.

La lecture du tableau nous a permis de faire les constats suivants :

- Les élèves du groupe 1,2 et 4 ont réussi le critère C3 qui concerne l'utilisation de la langue de façon appropriée.
- Le groupe 3 a totalement acquis les trois critères.
- Les élèves du groupe 4 ont fait moins de phrases correctes au plan syntaxique.
- Les élèves du groupe 3 n'ont guère intégré les figures de style dans leurs productions écrites.

Ce qui nous intéresse de plus dans cette phase d'évaluation sont les acquis et non pas les insuffisances raison pour laquelle le sujet des fautes d'orthographe et d'expression vient comme un critère secondaire.

5- Récapitulation

Ces premiers résultats montrent que cette pratique de classe permet aux apprenants de mettre en valeur leurs apprentissages en matière des notions grammaticales, au moment où l'élève sait quand et où doit-il réutiliser ses savoirs théoriques, ces derniers deviennent beaucoup plus pertinents et efficaces. Ces résultats nous permettent de confirmer l'hypothèse que mettre l'apprenant dans une situation complexe pourrait lui permettre de réinvestir et de mobiliser ses acquis en points de langue à surmonter collectivement ou individuellement.

Séance n°2: entraînement à l'écrit.

Durée : 1 heure.

Objectifs de l'expérimentation :

Cette première partie de la rubrique "**Atelier d'écriture**" intitulée « **Je me prépare à l'écrit** », propose des activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la production écrite. Elle lui donne occasion pour se familiariser au type de texte à produire en lui permettant de découvrir les particularités de ce dernier.

Modalité du travail : Individuel, utilisation de dictionnaires.

6- Déroulement de l'expérimentation :

Dans le but de permettre à nos apprenants de mettre en œuvre les éléments étudiés spécifiques à "**un portrait à insérer dans un récit au passé**", nous les avons fait affronter à deux activités successives dont dans la première l'apprenant doit placer correctement un portrait dans un récit.

Dans le même but et dans une deuxième activité, l'apprenant est invité à rédiger un portrait en s'appuyant sur un tableau de renseignements .annexe .

Bilan de l'activité :

C'est indispensable de se familiariser avec le type de textes à produire, cela permet à l'élève de mettre en place de mécanismes individuels qui permettront d'acquérir la compétence qu'on veut installer chez lui. Ce genre d'activités nous ont servi dans la définition de la nature des acquis qui nous ont été d'une grande importance dans la détermination des critères d'évaluation pour les productions écrites des apprenants .L étape d'entraînement à l'écrit déterminera l'étape qui suit, notamment quant il s'agit de l'évaluation des acquis. En effet, lors de l'évaluation, nous prenons en considération ce que l'élève a déjà appris en classe et non pas ce qu'il n'a pas appris. (Les activités proposées aux élèves figureront en annexe3.)

6-1- Evaluation d'une compétence à l'écrit.

Séance n° 3 : production écrite 2:

La 2ème partie de la rubrique "**Atelier d'écriture**" , intitulée "**J'écris** ", invite l'apprenant à produire un récit relevant du réel "**un récit de vie**" dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant d'une boîte à outils, de questions autour de la consigne et de la tâche d'écriture et de critères de réussite .Une grille d'autoévaluation et de coévolution permettra à l'élève d'améliorer sa production.

Les résultats obtenus seront présentés et interprétés en nous référant successivement à chacune des hypothèses que nous avons émises au début de ce chapitre. Nous terminerons par présenter une 3^{ème} conclusion.

Durée : 2 heures

Fiche descriptive du cours :

Définition de la compétence à évaluer :

Produire un portrait pour l'insérer dans un récit.

Objectifs de l'expérimentation :

- susciter de l'apprenant une réflexion métacognitive quant au type d'écrit à produire.
- le familiariser aux genres textuels.
- comprendre l'enjeu d'une situation de communication.
- Comprendre l'enjeu d'une telle pratique pédagogique dans la mobilisation des acquis.
- valider les acquisitions en matière de production écrite.

Démarche suivie : 1er moment de classe:

En premier lieu, dans un travail individuel et dans le but de développer chez les apprenants de 3 AM l'autonomie d'apprentissage, nous leur avons proposé la situation de mobilisation suivante.

Consigne

Un nouvel élève arrive dans une salle de classe. Fais le portrait de cet élève dans un texte de huit lignes pour l'insérer dans le récit que tu viens de lire.

Modalité de réalisation :

Dans ce portrait :

- tu dis d'où vient cet élève et quel est son âge,
- tu décris son physique et sa tenue vestimentaire,
- tu indiques un ou deux traits de son caractère.

Les apprenants ont identifié les trois critères de réussite assignés pour la rédaction du portrait du personnage visé.

Critères de réussite:

Emploie le vocabulaire du portrait.

Utilise des expansions du nom.

Emploie le temps qui convient : présent ou imparfait.

La révision du texte produit et la correction des fautes d'orthographe commises par les apprenants est une étape nécessaire avant de remettre leurs copies.

6-2- Déroulement de l'expérimentation :

1^{er} moment de classe : Durée:5minutes.

Avant d'entamer l'écriture, un questionnaire commun est proposé à l'ensemble de la classe :

- Quel genre de texte allez-vous écrire ?
- Par quoi allez-vous commencer ?

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

- Ce texte est destiné à qui?
- Dans quel but allez-vous écrire ce texte ?
- Comment allez-vous le construire ?

Les questionnaires, à notre égard, éveillent une réflexion métacognitive qui permettrait aux apprenants de se situer dans leurs écrits, de mieux comprendre le cheminement que prennent leurs écrits et puis mieux se les approprier.

2^{ème} moment de classe : Durée : 25 minutes.

En premier lieu, nous avons demandé à notre échantillonnage de rédiger la première partie, qui consiste selon la consigne à indiquer d'où vient l'élève et quel âge a-t-il ?

3^{ème} moment classe : Durée : 25 minutes:

Nos apprenants sont appelés en second lieu à rédiger la deuxième partie qui consiste à décrire l'aspect physique du nouvel élève (visage, allure, détails vestimentaires....).

Dans cette partie, l'apprenant en tant que scripteur doit faire appel aux stratégies descriptives qui consistent à utiliser un vocabulaire précis, des comparaisons et des métaphores.

Les groupes nominaux, dans un portrait, pourraient être bien enrichis par l'utilisation des expansions du nom (adjectifs qualificatifs, compléments du nom, propositions subordonnées relatives) en tenant compte de l'accord convenable et le maniement de ses éléments grammaticaux.

Un portrait dans un récit permet à l'auteur de faire une pause à travers laquelle il cherche à laisser un effet sur lecteur, de ce fait ,l'apprenant en tant que scripteur doit employer un vocabulaire concernant ses aspects physique et moral qui peut mettre en valeur le personnage décrit et doit choisir des éléments qui indiqueront à celui-là les sentiments qu'il éprouve à l'égard de son personnage.

4^{ème} moment de classe : Durée : 25 minutes.

Dans un troisième temps, nous leur avons demandé de rédiger la troisième partie qui consiste à faire le portrait moral du nouvel élève (comportement, langage....).

Le scripteur, dans notre cas, est invité dès le début de son texte à utiliser l'imparfait de l'indicatif puisqu'il s'agit d'une séquence descriptive à insérer dans un récit de vie au passé.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

L'objectif d'une telle démarche est de susciter une interrogation sur la notion des écrits scolaires.

La compétence « *produire un autoportrait/un portrait pour l'insérer dans un récit de vie* » impose de l'apprenant la sélection, la combinaison et la mobilisation des connaissances préalables dépendant de la grammaire de la phrase et du texte, mais aussi au lexique convenable à exploiter pour faire mouvoir les émotions du lecteur.

C'est important donc nécessaire d'envisager auparavant des séances que l'enseignant consacrera à la lecture des textes, à la grammaire et au lexique pour que l'apprenant puisse les réinvestir ultérieurement dans des situations réelles.

Dans cette partie, nous présenterons l'opérationnalisation de nos variables : *compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique et production de l'écrit.*

Le recours à la grille d'indicateurs comme instrument d'analyse (mais non de mesure) va nous aider dans la mesure où celle-ci nous permet de définir la nature des acquis chez les apprenants.

a- la compétence grammaticale :

Les expressions qui suivent dans le tableau nous indiquent la capacité de l'apprenant à réinvestir des formes grammaticales qu'il a acquises suivant la situation de communication à laquelle il a été confronté.

Indicateurs	Exemples de phrases analysées
Maîtrise d'un savoir grammatical.	• Le nouveau <u>était</u> un garçon. • Il <u>venait</u> de <i>biskra</i>. • Elle vous <u>regardait</u>. • Son nez <u>était</u> petit. • ma <u>habillait</u> jupe. • Il <u>semblait</u> brave. • Un garçon <u>avait</u> <i>maiyeu taye</i>. • Ses yeux <u>ressemblait</u> yeux le chat. • Il <u>portait</u> <i>tablée</i> bleue. • Il <u>paraissait</u> calme. • Cet élève <u>marchait</u> dans la classe.

Tableau n ° 6 : quelques indices d'intégration d'une structure grammaticale.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

b-connaissances à propos du destinataire :

Ce deuxième indicateur concerne la connaissance des apprenants du destinataire. Notre objectif est de vérifier si l'apprenant se situe dans une situation de communication susceptible de l'orienter dans la réalisation de la tâche.

Indicateurs	Exemples de phrases analyses
Connaissances à propos du destinataire.	• Elle <u>vous</u> regardait. • Quand il <u>vous</u> regardait <u>Vous</u> sentez à l'aise. • Il <u>vous</u> semble poli.

Tableau n°7 : exemples de connaissances relatives au destinataire.

c- connaissances à propos de la tâche, le thème et le but de la production :

Concernant le troisième indicateur "la tâche et le but de la production". Il paraît que la consigne du travail a été suffisamment claire pour l'ensemble de la classe. Tous les élèves ont presque compris qu'il s'agit de donner une image sur le personnage qu'ils décrivent à travers le vocabulaire employé, et de créer chez le lecteur (l'enseignant et leurs camarades) des sentiments différents en fonction de l'effet qu'ils veulent produire chez le lecteur. Dans notre cas, il s'agit de mettre en valeur le personnage décrit.

Indicateurs	Exemples de phrases analyses
Connaissances du but de la production et du thème.	• Elle était calme et douce comme une noble princesse. • Tablier rose foncé.....<i>augmente</i> sa <i>bouté</i> • Quand il vous regardait ,Vous sentez à l'aise. • Cet étudiant est amical avec ses <i>collegus</i>. • Il était biemveillant. • Le écolier attentif et calm. • Comportement de la rationalité. • elle a été meilleur petit copain monde. • Il semblait brave et calme. • Il paraissait calme sérieux et timide.

Tableau n°8 : exemples de connaissances du but.

d- connaissances du lexique à intégrer en adéquation avec l'environnement de la tâche:

Ce quatrième indicateur concerne la connaissance des apprenants du lexique à réinvestir dans la production de leurs écrits. Nous aurons à vérifier si les apprenants sont dans le bon chemin dans la le choix du lexique adéquat à la tâche à exécuter.

Indicateurs	Exemples de phrases analyses
Connaissances du lexique à intégrer en adéquation avec l'environnement de la tâche.	• Un <u>garçon</u> de 14ans. • Etait une <u>filles</u> <u>14 ans</u>. • De <u>taille</u> moyen. • Son <u>visage</u> est ovale. • Sa <u>bouche</u> fine. • Son <u>nez</u> était petit. • Ses yeux <i>noisette</i>. • Les cheveux <i>noir</i>. • Son <u>regard</u> joyeux. • Il parait <u>l'air</u> timide. • Un <u>tricot</u> blanche avec "<u>tablé</u>" <i>bleus</i> et <u>pontalon</u> de jean. • Il portait un jean et un <u>t-shirt</u> <i>blanche</i> immaculé avec le tablier bleu foncé avec son <u>cartable</u> grand. • Il était chaussé de baskets neuves. • Il paraissait <u>doux</u> <u>sérieux</u> mais un peu <u>timide</u>. • Il parait un <u>calm</u> et <u>joyeux</u>. • Cet étudiant est <u>amical</u> avec ses <u>collègues</u>. • Il venait de <u>l'école</u> de" Ahmed Tidjani".

Tableau n°9 : connaissances du lexique à intégrer en relation avec l'environnement.

Constats:

Nos constats autour des résultats sont :

- La plupart des élèves ont respecté la consigne du travail. En effet, il s'agit de rédiger un portrait d'un nouvel élève pour l'insérer dans un récit au passé.
- A l'exception de quelques membres qui ont recouru à l'utilisation du présent de l'indicatif, la majorité des élèves ont mis les verbes dès le début de leurs textes à l'imparfait de l'indicatif puisqu'il s'agit d'une séquence descriptive à insérer dans un récit au passé.
- Quelques élèves ont pu remplacer le verbe être par des verbes d'état citant comme exemple: " il paraissait doux sérieux mai un peu timide".
- Nos apprenants éprouvent des difficultés face à la tâche d'écriture ce qui justifie le recours successif de quelques uns à la boîte à outils.
- Par contre, il y a d'autres élèves qui ont montré leurs créativité et capacité

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

notamment lors de l'expression de quelques métaphores ou de quelques comparaisons, par exemple: « il avait teint du blé », "Le cheveux d'un hérissé", "le nez d'un bébé".....Quant aux comparaisons : « souriant comme un bébé », "ses yeux ressemblait yeux le chat".

- Nous avons pu remarquer que tous les élèves ont réemployé les substituts lexicaux et grammaticaux afin d'éviter la répétition, le mot "**élève**" a été remplacé une fois par "**le nouveau**", "**étudiant**", "**fil**", "**garçon**", quant et une autre fois par "**il**", "**elle**", "**sa**", "**son**" quant aux substituts grammaticaux.
- Chaque apprenant en tant que scripteur a pu nous donner une image sur le nouvel élève en fonction de l'effet qu'il veut produire chez le lecteur. Exemple: "quand il vous regardait, vous sentez à l'aise...".

La question de rencontrer des difficultés au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de l'expression est inévitable chez nos apprenants.

Enfin, la majorité des apprenants ont respecté les trois étapes de la rédaction du portrait citées dans la consigne, ce nous permet de dire qu'ils ont bien tenu compte de l'aspect organisationnel du texte produit.

6-3. Grille d'évaluation des productions écrites des élèves de 3^{ème} AM:

Critères et résultats

Dans le but de déterminer l'ensemble des éléments concernant chaque critère d'évaluation à observer, nous nous sommes appuyées sur le programme de 3^{ème} année secondaire pour le français, dont les capacités sont de l'ordre du général et Les objectifs tracés et adoptés à l'écrit nous paraissent les plus convenables à notre travail de recherche, car ils interprètent des aptitudes réflexives et intellectuelles et désignent ce à lequel l'apprenant doit aboutir à la fin de l'activité d'écriture.

Les items relatifs au troisième critère d'évaluation associé à " l'utilisation de la langue de façon appropriée" ont été reformulés selon le type de texte à rédiger par l'apprenant.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	• utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs a différents niveaux • Définir la nature de l'erreur

Tableau 10 : Capacités et objectifs de l'apprentissage à l'écrit

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

(Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des programmes, Français 3^{ème} année secondaire, curriculum de 3^{ème} A.S., 2007).

Critères de la grille d'évaluation de l'écrit :

Nous allons recourir pour la sélection du nombre de critères à la règle de DE KETELE, mais cette fois-ci, nous choisissons celle des 4/5.

Critere1:

C1 : planification de la production au plan pragmatique et au plan du contenu:

C1a : respect de la consigne.

C1b : activation de connaissances relatives à la situation de communication.

C1c : activation de connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler et du but de la rédaction.

C1d : pertinence des informations et leur originalité. CP : choix d'un niveau de langue approprié.

Critere2:

C2 : organisation de la production:

C2a : mise en œuvre d'un modèle d'organisation adéquat à la situation de communication.

C2b : mise en œuvre de la partie indiquant l'âge du personnage décrit et d'où il est venu.

C2c : mise en œuvre de la partie décrivant l'aspect physique du personnage décrit.

C2d : mise en œuvre de la partie décrivant le portrait moral du personnage décrit.

CP : assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.

Critere3:

C3 : utilisation de la langue de façon appropriée:

C3a : produire au moins trois phrases correctes au plan syntaxique. C3b : produire correctement au moins deux phrases contenant deux verbes à l'imparfait.

C3c : emploi de verbes d'état.

C3d : emploi de lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

CP : utilisation des signes de ponctuation de manière adéquate, facilitant ainsi la lecture du texte.

Le tableau qui suit consiste à recenser les critères d'évaluation des 18 productions écrites des apprenants. Ces critères- là comporteraient des critères minimaux et autres de perfectionnement accompagnés par des jugements sur les résultats obtenus concernant chaque critère maîtrisé.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Dans le but de vérifier des savoir-faire et des savoirs en production écrite, nous avons pu obtenir 15 critères qui correspondent à trois catégories dont chacune d'elle comprend 5 critères.

- Les critères de la première catégorie servent à évaluer la capacité de l'apprenant à planifier un écrit au plan pragmatique et au plan du contenu.
- Les critères de la deuxième catégorie servent à évaluer la capacité de l'apprenant à organiser sa production.
- Les critères de la troisième catégorie servent à évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée.

Comme la révision (autoévaluation) de l'écrit ne fait pas l'objet de notre étude, nous ne l'avons pas prise en considération lors de l'élaboration des critères d'évaluation.

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Elève. Score de réussite. Appréciation.	Critères															Moyennes obtenues
	C1					C2					C3					
	C1a	C1b	C1c	C1d	CP	C2a	C2b	C2c	C2d	CP	C3a	C3b	C3c	C3d	CP	
Copie(1)	+	–	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+	–	+	+	4/5
Score	4/5					4/5					4/5					
Appréciation	Acquis					Acquis					Acquis					
Copie(2)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	–	+	+	–	4/5
Score	5/5					5/5					2/5					
Appréciation	Totalement acquis					Totalement Acquis					En voie d’acquisition					
Copie(3)	-	-	+	+	+	+	+	+	+	–	+	+	-	+	+	3, 67/5
Score	3/5					4/5					4/5					
Appréciation	En voie d’acquisition					Acquis					Acquisi					
Copie (4)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3,6/5
Score	3/5					5/5					3/5					
Appréciation	En voie d’acquisition					Totalement acquis					En voie d’acquisition					
Copie(5)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4, 66/5
Score	4/5					5/5					5/5					
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Totlement acquis					
Copie (6)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	–	3, 66/5
Score	4/5					5/5					3/5					
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Non acquis					
Copie (7)	–	-	-	+	+	-	+	+	-	+	–	-	-	+	-	2/5
Score	2/5					3/5					1/5					
Appréciation	Non Acquis					Non acquis					Non acquis					
Copie (8)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4,66/5
Score	4/5					5/5					5/5					
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Totalement acquis					

Chapitre III: la concrétisation des compétences donne des performances

Copie (9)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4,66/5	
Score	4/5					5/5					5/5						
Appréciation	Totalement acquis					Acquis					Acquis						
Copie (10)	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	4,33/5	
Score	5/5					5/5					3/5						
Appréciation	Totalement Acquis					Totalement acquis					Non acquis						
Copie (11)	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4,33/5	
Score	3/5					5/5					5/5						
Appréciation	non acquis					Totalement acquis					Totalement acquis						
Copie (12)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	4,33/5	
Score	4/5					5/5					4/5						
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Acquis						
Copie (13)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	3,33/5	
Score	4/5					5/5					1/5						
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					NonAcquis						
Copie (14)	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	3,33/5	
Score	4/5					5/5					1/5						
Appréciation	Acquis					Totalement Acquis					En voie d'acquisition						
Copie (15)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	4/5	
Score	4/5					5/5					3/5						
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					En voie d'acquisition						
Copie (16)	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	4,66/5	
Score	4/5					5/5					4/5						
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					Acquis						
Copie (17)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	3,33/5	
Score	4/5					5/5					1/5						
Appréciation	Acquis					Totalement acquis					nonAcquis						
Copie (18)	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	2,33/5	
Score	3/5					3/5					1/5						
Appréciation	En voie d'acquisition					En voie d'acquisition					Non qcauis						
TOTAL	4, 05/5					4, 66/5					3, 05/5					3,92/5	

Tableau n° 11 : récapitulatif des moyennes obtenues pour les écrits.

Pour que des résultats obtenus soient beaucoup claires, nous les avons rassemblés en trois groupes qui se réfèrent eux même aux trois capacités relatives à la maîtrise d'une compétence à l'écrit.

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau qui suit ,dans lequel nous présenterons pour chaque élément mesuré la moyenne du niveau atteint pour chaque critère par les apprenants.

Score	Capacités relatives à la maîtrise d'une compétence à l'écrit.		
	Planification	Organisation de la Production	Utilisation de la Langue
5/5	03	14	04
4/5	11	02	04
3/5	04	02	04
2/5	01		01
1/5	/	/	05
0/5	0	0	00
TOTAL (73)	18	18	18
Moyennes obtenues	4, 05/5	4, 66/5	3, 05/5

Tableau n°12 : récapitulatif des moyennes obtenues par l'ensemble de la classe.

2. Conclusion partielle (2) :

Pour bien faciliter la compréhension des données présentées dans le tableau 10, les résultats seront présentés en suivant l'ordre de nos hypothèses de recherche que nous avons émises au début de ce chapitre.

1. Interprétation des résultats quant à la l'intégration d'une structure grammaticale au service de l'apprentissage de l'écrit :

D'après la comparaison entre les moyennes obtenues par l'ensemble de la classe nous montrent que le critère lié à l'utilisation de la langue qui soit 3,05/5 est le moins réussi chez nos apprenants.

Critères minimaux :

- Pour le C3a : 11/18 élèves l'ont réussi.
- Pour le C3b : 15/18 élèves l'ont réussi.
- Pour le C3C:12/18 élèves l'ont réussi.
- Pour le C3d : 15/18 élèves l'ont réussi.

Critères de perfectionnement :

- Pour le CP3 : 12/18 l'ont réussi.

Les lacunes au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de l'expression renvoient aux difficultés que nos apprenants n'en peuvent pas encore s'échapper, raison pour laquelle nous remarquons un décalage entre le degré de la maîtrise des capacités discursives et celles de la langue.

Selon les résultats obtenus nous pouvons dire que les critères associés à l'utilisation de la langue de manière appropriée sont les moins réussis chez nos apprenants par rapport à ceux liés aux capacités discursives. Cela revient à notre avis au fait que les enseignants satisfont de faire des exercices d'application simples à la fin de la séance de grammaire et de ne pas faire confronter leurs apprenants à des situations de mobilisation simples ou complexes afin de les faire entraîner à réinvestir leurs acquis et ceci sous prétexte d'insuffisance de temps imparti pour mettre en application immédiatement dans une production personnelle orales ou écrites les notions grammaticales acquises. Autrement dit de réinvestir leurs acquis, ce qui amènent les apprenants à vite oublier leurs connaissances acquises.

Ce qui est important c'est que nos apprenants ont réinvesti des formes grammaticales relatives à l'emploi de l'imparfait dans leurs productions écrites. Ainsi, nous confirmons la première hypothèse.

2. Interprétation des résultats quant à la mobilisation de connaissances relatives aux types textuels pourrait être au service de la maîtrise d'un autre type de texte :

La mobilisation parfaite des ressources acquises dans les productions écrites des apprenants résulte certes d'une démarche pédagogique efficace. Un enseignement bien organisé des contenus scolaires impose à l'enseignant d'envisager des situations d'apprentissage qui donnent l'occasion à l'élève d'acquérir et d'approprier les particularités et les habiletés associées à la production d'écrits ce qui permet à l'élève de mieux réagir face à la finalité du type de texte à rédiger ultérieurement, c'est ainsi le rôle important que pourraient jouer par excellence les séances de compréhension de l'écrit sans oublier de signaler à la nécessité de confronter l'apprenant aux différentes activités programmées lors de la séance d'entraînement et de préparation à l'écrit, une confrontation qui a favorisé le réinvestissement des connaissances indispensables dans la rédaction du texte en question.

Les résultats obtenus quant au deuxième critère C2 liés à l'organisation de la production ont montré la maîtrise de ce dernier par les apprenants, ceci confirme fortement ce que nous venons de dire auparavant. Ainsi, nous confirmons la deuxième hypothèse.

3- Interprétation des résultats quant à la mobilisation de nombreuses acquisitions issues d'un contexte situationnel :

Pour avoir une compétence scripturale, l'apprenant doit veiller à ce qu'il doit précisément mobiliser comme des ressources lors de la rédaction d'un texte.

Nous suggérons que la consigne du travail a été suffisamment claire pour l'ensemble de la classe ce qui a aidé la majorité des apprenants à se positionner dans leurs productions en tant que scripteurs, ils ont pu choisir parmi toutes leurs connaissances acquises celles qui vont avec la situation de communication à laquelle ils sont confrontés et avec le contexte dans lequel ils sont engagés.

Les résultats obtenus quant au premier critère C1 associé à la capacité des apprenants à activer des connaissances relatives à la situation de communication ont montré qu'il est totalement acquis et maîtrisé par l'ensemble des apprenants.

Les résultats nous ont permis de conclure que cette troisième hypothèse est confirmée. Nous considérons ainsi que cette tâche complexe est mobilisatrice de connaissances issues de contextes en lien avec une situation de communication est un facteur de réussite des productions écrites des apprenants.

4- Interprétation des résultats quant à la mobilisation de connaissances cognitives relatives à la tâche et au type de texte à produire :

Nous pouvons mesurer à quel point l'apprenant a maîtrisé la compétence visée à la fin de la séquence à travers le texte rédigé. Nous suggérons ainsi que la maîtrise de la compétence assignée est de respecter les caractéristiques du modèle discursif. A l'exception de deux élèves, les résultats obtenus montrent que le critère C2a qui consiste à mettre en œuvre un plan organisationnel, et qui s'agit de mettre en relation l'écrit et la situation de communication un plan organisationnel, qui met en relation l'écrit et la situation de communication a été maîtrisé par la totalité des apprenants ce qui nous a permis de conclure ainsi que la quatrième et dernière hypothèse est confirmée.

CONCLUSION

Conclusion:

Le chapitre III peut être considéré comme le noyau de cette recherche, car il contient les analyses et met en évidence les notions que nous avons abordées dans les deux premiers chapitres .

Pour analyser les résultats concernant les variables compétences grammaticale, compétence socioculturelle, compétence pragmatique et production de l'écrit nous avons adopté durant toute l' expérimentation deux méthodes dont chacune d'elles s'appuie sur une grille d'analyse qui peut être considérée comme un outil pour confirmer ou infirmer nos hypothèses formulées dans l'introduction:

- Pour l'opérationnalisation des variables ,nous avons choisi une méthode qui s'appuie sur une grille d'indicateurs.
- Pour la vérification des performances de notre échantillonnage en matière de production écrite, nous avons choisi une méthode qui s'appuie sur une grille 'évaluation.

Nous allons maintenant dégager les conclusions de cette modeste étude qui cherche à comprendre l'acte de réinvestissement des acquis dans les écrits des apprenants, tout en nous appuyant sur les résultats de l'expérimentation que nous avons réalisée auprès des apprenants de 3AM.

1- Nous présumons qu'un savoir impeccablement intégré, doctement introduit par l'apprenant pourrait être a son service en production écrite.

Nous avons pu constater encore que les connaissances acquises en points de langue ont été mobilisées par nos apprenants, par conséquence, nous pouvons confirmer la première hypothèse que nous avons émise dans l'introduction.

L'approche par compétences estime que les savoirs théoriques sont des ressources à mobiliser dans des situations complexes. Nous avons pu démontrer cela dans le chapitre III. L'apprenant doit non seulement acquérir des savoirs, mais doit veiller à la manière de les réutiliser et les actualiser dans de nouvelles situations aptes à être des situations d'apprentissage.

2- l'approche par compétences pourrait favoriser les tâches complexes qui assurerait la mobilisation de plusieurs acquisitions dans des contextes d'utilisation variés et pertinents.

Nous avons pu constater que les apprenants ont réinvesti dans leurs productions des connaissances liées au vocabulaire à utiliser en relation avec la thématique de l'écrit en question, et des connaissances en relation avec le destinataire. Nous admettons des lors que la clarté de la consigne facilite à l' apprenant la compréhension du but du sujet proposé à l'écrit .

Conclusion

Donc, l'approche par compétences offre plus d'occasions pour l'apprenant pour réinvestir ses acquis, ainsi que plus une tâche est complexe, plus un apprenant pourrait mobiliser nombreux acquis qui lui aideront dans la résolution d'un problème posé dans une situation. Nous confirmons ainsi la deuxième hypothèse que nous avons formulée auparavant.

Le recours aux situations complexes est sans doute la seule voie qui peut assurer le développement des compétences de l'apprenant, et non seulement d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire isolés.

Ce recours aux situations complexes dans le développement des compétences garantit que les élèves qui passent d'un niveau à l'autre possèdent des bases solides pour poursuivre leur scolarité. A plus long terme, il garantit que l'école arrête de produire des analphabètes.

Nous avons procédé, tout au long de notre étude scientifique, pour démontrer l'apport des situations complexes dans le développement de la compétence de l'apprenant en production écrite, mais l'apport de celles-ci dans le développement des autres compétences telle que la compétence de l'apprenant en production orale reste une hypothèse qui tente à être vérifiée.

Bibliographie

Des mémoires

1. -BADEREDDINE Abbès (2014) «*Le développement de la compétence discursive à travers Les pratiques de classe de FLE Cas de la production orale en quatrième année de l'enseignement moyen*» Université d'El-Oued.
2. BEN AFOU Sabrina (2015) «*Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite Cas des étudiants de 1ère année licence*» de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila.
3. -BENIDIR Chafiaa BELLOUESSE Chahrazad (2016). «*Enseignement /apprentissage de la compétence rédactionnelle: cas de 1ère année secondaire*» Université de Bejaia
4. BOUDEBOUDA Fatiha (2010), «*L'approche par compétences :Une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère*» université de Constantine.
5. HARFOUCHE fouad. (2008) «*L'évaluation en question :La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère*» Université de Batna .
6. KADDOUR Khadidja (2011) . «*L'apprentissage des pronoms personnels et la situation d'intégration en classe de 5eme année primaire 2011*», Université d'Oran
7. -M. KANDSI Abdelli(2011) «*Stratégies mises en œuvre à l'apprentissage du FLE en Algérie : Cas d'une production écrite d'un texte narratif en 2èmeAnnée Secondaire*». Université de Tlemcen.
8. Oual Amel, les activités orales au cycle moyen , université de constantine1.

Dictionnaire

1. CUQ Jean-Pierre(2003). *Dictionnaire du français, langue étrangère et seconde, CLE international, Paris .*

Documents officiels

1. Commission Nationale des Programmes GSDde Français, document d'accompagnement du Programme de français- Cycle Moyen (2016)
2. Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français, programme de 3eme année o.n.p.s ,2013.
3. Document d'accompagnement de 3AM,o.n.p.s.,juillet 2004.
4. Document d'accompagnement de la 3AM(2004) le document d'accompagnement du - programme de français du 2AM (2003).
5. Document d'accompagnement du programme de tamazight de la 5AP.
6. Guide méthodologique en évaluation 2009
7. Guide du professeur de 4AM ,o.n.p.s ,2006
8. (Cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

9. *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, novembre, 2009.

10. -Programme de 3AM ,o.n.p.s.,juin 2013.

Sitographie

1. Abdelwahed BOUKHLOUF, «*élaboration des situations d'intégration*, Centre régional des métiers d'éducation et formation-sefrou -Certificat d'enseignant de primaire 2012». disponible en ligne:

https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html#fnref28 consulté le 16/09/2018 à 18:00.

2. Britt-Mari BARTH in Blé91, «*Inspection académique de l'Essonne*» n°24, 2006. Disponible en ligne sur:

<http://www.pédagogie91ac-versailles.fr/ble/24.pdf> -cité par Fatiha BOUDEBOUDA, *L'approche par compétences :Une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère*, 2010, p:17).

3. De KETELE J.M, «*l' approche par compétences :ses fondements*» Bruxelles ,2008. Document Power Point, disponible en ligne sur le site :

<https://fr.scribd.com/document/14572863/approche-par-competences-de-ketele>

4. DOMENICO MASCIORTA.«*Le constructivisme en termes simples* 48 Vie pédagogique »no 143 Avril• Mai 2007 disponible en ligne sur:

www.academia.edu/1068095/Le_constructivisme_en_termes_simples consulté le 02/04/2018.à 10:04

5. *Le modèle de Hayes et Flower*, disponible en ligne sur le site :

http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/écriture/modèle_Hayes_Flower/

6. TAWIL, S., « *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* » PARE, 2006).Disponible sur le site:

www.bief.be/docs/divers/unesco/Algérie.2_070226.pdf . consulté le 19/03/2018 à 09:21".

7. TOUALBI-THAALIBI, N., «*La réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.* UNESCO : 2006. (TAWIL, S., *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial.*, PARE, 2006)».Disponible sur le site:

8. www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie.2_070226.pdf .«consulté le 19/03/2018 à 09:27».

ANNEXES

Annexe1 :

L'Expérimentation :

Ensemble des activités faites en classe

Activité de langue:

Les temps de description : présent /imparfait.

Objectif de la leçon:

Apprendre à l'élève à utiliser correctement Les temps de description : présent/imparfait.

Ces activités de langue sont disponibles sur le manuel scolaire (2016:130/131).

1 - Réécris ce texte à la première personne du singulier.

Mehdi a onze ans. Sa figure est ronde. Ses yeux aussi sont ronds. Il a les dents qui brillent comme de la faïence et un petit nez retroussé. Sa voix est menue et criarde. Quand son père veut lui couper les cheveux, il lui dit : « Viens que je te fasse une tête de veau »; et il le rase de si près que sa casquette lui coule jusqu'aux oreilles.

2 - Mets les verbes de ce texte à l'imparfait de l'indicatif.

Valentine (avoir) un visage de princesse avec des joues de poupée, un sourire de star et un regard de lynx. Elle (porter) un chapeau de paille, un imperméable de marin et des bottes de pluie. C'(être) son accoutrement préféré. Elle (embellir) de jour en jour. Elle (se rendre) souvent chez ses grands-parents de Gironde car elle (adorer) les gâteaux de sa grand-mère et les inventions de son grand-père.

3 - Réécris ce texte au présent de l'indicatif.

Melle Candy était une personne douce et discrète qui n'élevait jamais la voix, que l'on voyait rarement sourire mais qui possédait le don exceptionnel de se faire adorer de tous les enfants. Un chaleureux rayonnement illuminait son visage lorsqu'elle s'adressait à un nouveau venu, paralysé par l'inquiétude.

Roald Dahl, *Matilda*, Editions Gallimard.

4 - Réécris le texte suivant en remplaçant **nous** par **je**.

Nous cherchions à attirer le moins possible l'attention du maître : nous vivions dans la crainte perpétuelle d'être envoyés au tableau. Ce tableau noir était notre cauchemar : son miroir sombre ne reflétait que trop exactement notre savoir ; et ce savoir était souvent mince, et quand bien même il ne l'était pas, il demeurait fragile : un rien l'effarouchait. Or, si nous voulions ne pas être gratifiés d'une solide volée de coups de bâton, il s'agissait, la craie à la main, de payer comptant.

Camara Laye, L'enfant Noir, Presses Pocker

Annexe 2 :

Je me prépare à l'écrit

Activité

Lis le récit puis le portrait:

Récit : Doïna habitait trois étages plus bas. Elle avait deux ans de plus que moi, on avait grandi ensemble. Pour moi, elle était de la famille, même si on ne se parlait pas beaucoup. Elle m'impressionnait. J'ai longtemps eu la certitude qu'elle savait ce qu'elle allait faire bien à l'avance, et que rien ne pouvait résister à cette volonté.

Portrait : Elle était grande, tellement plus grande que moi. Elle avait les cheveux châtain clair aux boucles si fines qu'on croyait voir un nuage flotter autour de sa tête. Parfois, des tresses ou une queue-de-cheval faisaient ressortir son visage : des yeux sombres que je n'osais pas affronter, un

Françoise LEGENDRE, Le petit boldo porcelaine bleue, Editions du Seuil.

Après quelle phrase du récit placerais-tu le portrait ? Pourquoi ?

Activité

À partir du tableau ci-dessous, écris le portrait d'un jeune homme de 26 ans appelé Paul Négrel. C'est un personnage du roman *Germinal* d'Émile Zola.

Aspect	Propriétés	Comparaison
Caractère	intelligent, autoritaire	air de furet aimable
allure générale	mince, joli	
Cheveux	Frisés	
Moustaches	Brunes	
Nez	Pointu	

J'écris

Lis le récit suivant :

L'arrivée du « nouveau »

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau
était.....

.....

.....

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.

Consigne

Un nouvel élève arrive dans une salle de classe. Fais le portrait de cet élève dans un texte de huit lignes pour l'insérer dans le récit que tu viens de lire.

Nous étions en classe quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, Bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande. Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de 13 ans, il venait de Média. Son ten était blanche et il avait un visage rond et un grand yeux comme le gazelle, ses cheveux étaient noirs et son nez était petit. Il portait un tablier bleu et un basket "Adidas" et son pantalon de jean. Il était ambiguet et calm.

On commença la récitation des leçons. Il écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mit avec nous dans les rangs.

* A l'occasion de l'Aïd, mes parents m'ont acheté un beau tailleur rose et noir, je l'ai mis le jour de la fête je me regarde dans la glace je me trouve très belle, le tailleur me va à merveille je ressemble à une princesse, toutes mes amies m'admirent.

X
A l'occasion de l'Aïd, je mets ~~ma~~ ma belle tenue, et je me regarde dans la glace.
J'apparais très belle, mes cheveux sont coiffés, mes vêtements me conviennent bien, je suis très content.
X

Aujourd'hui je suis avec cette robe
comme la princesse, L'Éid est un jour de
joie pour moi, Et la couleur verte de ma belle
robe est - la sorte avec me beaux yeux, et je
me voie dans un air comme la grande barbie
et la taille comme un poisson avec cette robe
verte magnifique et gravée comme une papillon
planant des toutes ses couleurs vives.

* L'arrivée du nouveau *

118

* Nous étions en chasse, quand nous le vîmes bien habillé et qui portait un grand catable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître

* Monsieur lui dit : il a demi-voisin un élève que je veux re commander. Il resta dans l'angle, derrière la porte si bien qu'on l'apercevait à peine le nouveau était.

écabée Nouveau

* était une fille 14 ans. elle venait de l'école Ahmed Tigane. L'élève avait les yeux vifs. elle avait un visage rond et arrondi. elle avait souriant comme souriant. Belle et la sa corps malgre mais son cœur était gentil quand il. elle nous regardait, mais elle avait type et Tricot comme papillon mais elle était sociale et Blouse rose.

elle a été meilleur petit capain mande

L'arrivée du nouveau [17]

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand sac à table. Ceux qui dormaient se réveillèrent et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine le nouveau était un garçon de 13 ans de grande taille, avec de l'école Ahmed Tadjani. Il avait petit bouche et beau. Ses yeux ressemblaient yeux le chat. Il était les cheveux noirs, brillants et son nez droit. un charme mystérieux. Il portait table et ^{bleu} jean noir et baskets. Il paraissait calme sérieux et timide.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, n'osant appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître

L'arrivée du ^{1^{er}} Nouveau ⁷

16

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent et chacun se leva comme surpris dans son travail. Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande.

- Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait, le nouveau était un garçon de 14 ans. Il venait de Tlemcen Lalla Maghnia. Le garçon avait de taille moyenne, ses cheveux étaient mouillés et sa couleur était de blé, son visage était oval et son teint était très blanche. Ses yeux étaient bleus comme le ciel et son nez était magnifique. Sa bouche était aussi petite comme la bouche d'un enfant. Ses dents étaient blanches comme le lait. Il portait ^{de} pantalon, jean et vest de cuir avec tafflaie bleu et basket noir. C'est un élève attentif et doux. Tout ce qu'il voyait était comme si ses yeux étaient la source de la tendresse et sa belle beauté qui a montré l'innocence.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude et à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mit avec nous dans les rangs.

L'arrivée du nouveau

15

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il, a demi voix, un élève que je vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte si bien qu'on l'apercevait à peine (le nouveau était) La nouvelle élève était une jeune fille de 13 ans venue du centre ville, Elle a un beau visage blanc avec des yeux en amande, un petit nez droit et des lèvres fines. Sa grande taille, ses cheveux longs et la convenance de ses vêtements : tablier rose foncé et pantalon noir augmentent sa beauté, elle était calme et douce, comme une noble princesse.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le caude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour

Nous étions en classe quand le directeur
entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et
il portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se
réveillèrent et chacun se leva comme surpris dans son
travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis se
tournant vers le maître :

Monsieur lui dit à demi voix : voici un élève que je vous
recommande.

Resté dans l'angle derrière la porte si bien qu'on le aperçut
à peine, le nouveau était en ~~la~~ garsone 13 ans le visage
grand pouce mince nez droit yeux bleus le 'jaune' par
la chevelure blonde il portait baskets blanches il
était calme on commença la récitation des leçons il les écouta
toutes ses oreilles attentives sans même pas croquer.

l'arrivée d'un nouveau,
Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un
nouvel, bien habillé et qui portait un grand cartable, ceux qui
dormaient se réveillèrent, et chacun leva comme surpris
l'œil dans son travail. Le directeur nous fit signe de
nous rasseoir puis, se tournant vers le maître Monsieur il
lui dit - il a demi-voix, voici un élève que j'ai vu
recommander Rest dans l'angle, derrière la porte si bien qu'il
percevait à peine le nouveau était grand paraît 15 ans
de Alger, Il était ~~Blanc~~ Blond avec cheveux fins
comme jeune ~~très jeune~~ ^{Rafael} ~~très jeune~~ ^{Mohamed}, le grand de taille moyenne
de yeux ~~bleu~~ ^{bleu}. Il était bien vêtu. En commençant la
récitation. ~~Il~~ ^{Il} dès lors, il les écouta de toutes ses oreilles
attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer
sur le coude, et à deux heures, quand la cloche sonna, le
maître fut obligé de l'overter pour qu'il se mette avec
nous dans les rangs

L'arrivée du 22 nouveau 77

12

- Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'en l'apercevant à peine. Le nouveau était un garçon de 14 ans il venait d'Algi, le nouveau avait visage ovale, le nez droit, ses yeux grand bleus clair, la bouche fine comme chat, le cheveux noir comme une queue de cheval, ses dents sont blanches, sa peau est blanche comme du lait, son corps est mince, portait pantalon de jean avec tablier bleus avec son cartable.

Quand il vous regardait, vous sentez à l'aise dans sa direction cet étudiant est amical avec ses collègues.

11

* L'arrivée du nouveau *

* Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

- Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

* Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que j'en veux recommander.

* Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de 14 ans. Il venait de Ahmed Tidjani. Le visage est long, sa bouche charnue. Son nez petit, ses yeux bleus moyen.

Il avait une moustache, allure et mence. Il porte un pantalon noir et un tricot vert, et des baskets "Nike" noirs. Il part écharpe.

avec Tadjani nous

Il est beau, doux et élégant. Il semble poli, gentil et doux.

En classe, quand le directeur entra suivi d'un nouveau élève bien habillé et qui portait un grand cartable, ceux qui dormaient se réveillèrent et chacun se leva comme surpris. Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis se tournant vers le maître. Monsieur, lui dit-il, voici en élève que je vous recommande. Restez donc l'angle derrière la porte si bien, qu'en l'apercevant, a peine.

* Le nouveau était un garçon de 15 ans. Il venait de l'école de Ahmad Tidjani. Son visage oval, et belle taille sportive. Les cheveux noirs, sa tête petite, des yeux bleus comme les yeux et vifs, le nez fin, la bouche mince, le teint blanc comme le teint de la France, les dents blanches comme le lait. Les oreilles longues comme le lapin. Il était habillé en pantalon long et une casquette. Son cartable noir grand. Le directeur attentif et calme. Quand il le regardait, son comportement de la rationalité. Le nom de l'élève Omar. Surie est un belle élève.

L'arrivée du "nouveau".

09

- Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Cesse qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

- Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur lui dit - il a demain - voici un élève que je vous recommande.

- Reste dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de 14 ans, Il venait de l'école EL Amir Abdel Kader. Le élève de taille moyen, Il avait teint du bleu, Il était bouche épaisse et beau Il avait les cheveux un hérissé et. Ses yeux noisette comme le miel quand il vous regardait avec le nez comme bébé, Il portait un Jean et un t-shirt blanc immaculé avec le tablier bleu foncé avec son cartable grand, Il était chaussé de baskets neuves. Il paraissait doux sérieux mais un peu timide.

L'arrivée du « nouveau »

08

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail. Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, Voici un élève que je Vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de 14 ans, Il venait de Beskra, Il était jeune et plein. Son visage est ovale, Sa bouche fine, Son nez était petit comme un Bélé, Ses yeux en miel, Il était mince. Il portait casquette et Bas Kets, Il avait un pantalon noir et tricet gris et tablier bleu. Il paraît un calme et joyeux.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude, et à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mit avec nous dans les rangs.

~~Hiba~~ - la nouvelle était de quatorze, elle
vint de Algérie à la fille son figure
brun, à l'âge 15 ans. cette fille était
de l'état de Biskra. Son nom est Hiba.
Avoir un visage moyen de prestige.
Elle a deux grands yeux noirs comme
les yeux du cerf. Et un nez moyen de
deux petits segments. Elle habillait-Blanche
Rose, et Robe Blanche et Soie Blanche. Son
corps est aussi blanc que la neige.
- On commença la récitation des leçons - il
les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant
même pas croiser les jambes, ni s'appuyer
sur le coude, et à deux heures, quand la
cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir
pour qu'il se mît avec nous dans les rangs

07

06

(7) L'arrivée du « nouveau »

* Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître : Monsieur, lui dit-voilà un élève que je vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de 13 ans, il venait à l'école : Ahmed Tedjani.

Cet élève grand taille, propre et ses cheveux noirs, les yeux de chat, et nez du bébé, le teint de couleur du bébé.

* Il portait tunique bleue. ~~Cet élève paraît timide~~ et ~~calm et attentif~~. et Pantalons de jean et un vaste de cuire. Cet élève paraît timide et calm

et attentif. on commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir

L'arrivée du "nouveau"

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande.

Resté dans l'angle, derrière la porte si bien qu'il l'apercevait à peine, le nouveau était un garçon de (13) treize ans, il venait de la ville de Biskra à l'école "Moulah Achour", de grande taille, maigre, son teint de couleur du blé, il avait les yeux du miel son regard joyeux, son nez pointu, sa fine bouche rose, de grandes épaules comme un sportif, ses cheveux noirs descendent sur son front. Cet élève portait son sac à dos sur ses épaules, le cartable du couleur bleu. Il paraît l'air timide et très calme.

Cet élève marchait dans la classe d'un pas rapide.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes, ni s'appuyer sur le coude, et à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mit avec nous dans les rangs.

L'arrivée du "nouveau"

04

Nous étions en classe quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous signa de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître : Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande.

Surprise aujourd'hui et j'étudie à l'école, une fille d'Aïn Saleh est venue étudier comme collègue, et son âge est 13 ans, et puis la taille moyenne avec elle avait un visage ovale, et moyen et peau jaune comme le ciel, avec bouche mince elle avait nez pointu, et les yeux comme le miel, avec porte le tablier avec son cartable, et la belle tenue la foulard rose et avec une femme préparatrice et méchante.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes.

L'arrivée du nouveau

03

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

- Monsieur, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande. - Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était

Le nouveau.

Le nouveau était Haïms. Elle venait de l'école Ahmed Tedrani. La élève avait la taille moyenne. Elle avait une visage ovale et des yeux grands comme un gazelle. Etudiant avait le nez petite d'un bébé. Elle avait la bouche grand. Elle avait tabati et pantalon de jean avec fichu noir. La élève était timide et ambigu.

On commença la récitation ^{des} leçons. Il les écouta de toute ses oreilles, attentif, n'osant même pas croiser les jambes.

L'arrivée du « nouveau »

02

Nous étions en classe, quand le directeur entra suivi d'un nouvel élève, bien habillé et qui portait un grand cartable. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le directeur nous fit signe de nous rasseoir puis, se tournant vers le maître :

Monsieur, lui dit, il demi - baise baise un élève que je vous recommande. Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'en l'apercevait à peine, le nouveau était...

Le nouveau était 13 ans. Il venait du village Biskira

un garçon avait moyen Tige, les cheveux noir foncé, ses yeux bleus comme ciel, son nez d'un bébé fonce rose, sa bouche mince et des dent blanche que la neige, son visage brune. Il portait un tricot blanche avec "table" bleu et pantalon de jean, baskets adidas (adidas) gris. Il semblait brave et calme.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif n'osant même pas craquer les jambes, ni s'appuyer sur la coudée, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître fut obligé de l'avertir pour qu'il se mit avec nous dans les rangs.