

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET
POPULAIRE MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**



Université Mustapha Ben Boulaid Batna2

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département de Français

Filière : Langue française



**L'intégration de séquences didactiques et du modèle didactique du genre de textes
dans le dispositif d'enseignement du français langue étrangère: Vers l'amélioration
de l'écrit. Cas des élèves de 3ème année secondaire.**

**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de doctorat LMD
Spécialité : FLE ET Didactique des langues- Culture**

**Présentée et soutenue publiquement le 17/11/2021 par :
MERDADI Naziha**

Mention : Très honorable avec félicitations du jury

Devant le jury composé de:

Président :	Mme Boubakour Samira	Pr	Université de Batna 2
Rapporteur :	Mme Meziani Amina	MCA	Université de Batna 2
Examineur :	M. Dakhia Abdelouahab	Pr	Université de Biskra
Examineur :	Mme Aissi Radhia	MCA	Université de Batna 2
Examineur :	Mme Haddadi Radhia	MCA	Université de Batna 2

Année universitaire : 2020-2021

Remerciements

Mes premiers remerciements vont tout naturellement à ma directrice de recherche, Mme MEZIANI Amina, qui m'a guidée avec patience tout au long de la rédaction de cette thèse. Sa confiance inébranlable en ma capacité de mener à terme ce projet m'a permis de surmonter tous les obstacles et les moments de doute qui ont ponctué mon cheminement. Mme MEZIANI, merci de votre empathie, de votre écoute, de votre soutien. Vous avez su maintenir ma motivation tout en respectant toujours mon rythme de travail, sans jamais juger ma façon d'établir mes priorités. Bref, mille mercis pour tout!

Mes remerciements vont aussi à monsieur Métatha Mohammed-El- Kamel qui m'a si bien conseillée lors des premières étapes de la rédaction de ce travail.

Que soient remerciés également les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Je tiens aussi à remercier mon oncle Merdaci Djoudi qui m'a encouragée, aidée et incitée à achever mon travail.

Dédicace

Je dédie ce travail:

À la mémoire de mon père;

À ma mère que Dieu la garde;

À mon fils Waïl, ma raison de vivre ;

À mon conjoint, qui a su comprendre l'importance de faire ce travail et qui m'a encouragée à aller jusqu'au bout de ce projet ;

À mes frères et sœur, mon beau-frère, mes neveux et nièces.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	1
DEDICACE	2
SOMMAIRE	3
RESUME :.....	7
ABSTRACT :.....	8
صځلم	9
INTRODUCTION GENERALE	10
CHAPITRE I : PHASE EXPLORATOIRE	30
Introduction	31
I .1. Les finalités de la discipline	32
1.2. La première réforme	34
I.3. La deuxième réforme	34
I.4. Le Référentiel Général des Programmes	34
I.5. Première partie d'étude : Analyse des programmes du français	37
I.6.Deuxième partie d'étude : L'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat	63
I.7.Troisième partie d'étude : Les questionnaires	67
Conclusion	79
CHAPITRE II : « QU'EST-CE QU'ECRIRE ? ».....	81
Introduction	82
II.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?	83
II.2. Les théories de l'apprentissage	84
II.4. L'apprentissage de l'écriture	99
II.6. La mémoire	112

II.7. Contexte et mémoire	122
II.8. Problématique de l'écrit en FLE	133
Conclusion	139
CHAPITRE III : LE GENRE : UN OUTIL POUR APPRENDRE A ECRIRE	141
Introduction	142
III.1. La transposition didactique	142
III.2. Les théories de référence	152
III.3. Les théories de référence convoquées :	154
III.4. Les pratiques sociales de référence	157
III.5. Les genres	159
III.6. La séquence didactique	176
III.7. L'emploi des typologies textuelles et innovation pédagogique	186
III.8. L'enseignement du genre argumentatif :	191
D'une approche représentationnelle à une approche communicationnelle	191
Conclusion	194
CHAPITRE IV: CADRE METHODOLOGIQUE.....	195
Introduction	196
IV.1. Constats	196
IV.2. Problématique	199
IV.3. Hypothèse	202
IV.4. Objectif de la recherche	205
IV.5. Choix de la démarche scientifique	206
IV.6. Les variables	208

IV.7. Le choix d'une analyse de contenu	209
IV.8. Outils de traitement	211
IV.9. Contexte de l'expérimentation	212
Conclusion	218
CHAPITRE V : L'EXPERIMENTATION.....	219
Introduction	220
V.1. Le choix d'un dispositif	220
V.2. Critères pour sélectionner un dispositif didactique pertinent	229
V.3. La séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001)	238
V.4. Le modèle du genre	242
V.5. La séquence didactique : un dispositif en adéquation avec plusieurs critères didactiques	243
V.6. La lettre de motivation, Texte d'opinion argumentée : genre à dominante argumentative	248
V.7. La séquence didactique sur la lettre de motivation	259
Conclusion	316
CHAPITRE VI : ANALYSE DES DONNEES	317
Introduction	318
VI.1. Le corpus	319
VI.2. Analyse du corpus textuel	337
VI.3. Synthèse	383
Conclusion	411
CONCLUSION GENERALE.....	412
BIBLIOGRAPHIE	424
ANNEXES	438
TABLE DES MATIERES	463

Résumé :

Cette recherche relève de la didactique de l'écrit et de l'ingénierie pédagogique. Elle s'inscrit dans la continuité des réflexions qui s'intéressent à la compétence scripturale et aspirent à enrichir chez les élèves les savoir-faire et les savoir-être nécessaires, qui leur permettront de faire face à des situations différentes, imprévisibles, épineuses ou délicates et d'inviter les enseignants à modifier leurs attitudes vis-à-vis des élèves mais surtout vis-à-vis de leurs pratiques.

Le dispositif de prise d'informations qui a été mis en place nous a permis de comprendre pourquoi certains élèves réussissaient à leur examen du baccalauréat alors qu'ils éprouvaient des difficultés à s'exprimer. Les programmes, les épreuves et les pratiques enseignantes du secondaire ne les préparent pas aux compétences nécessaires et utiles aux études universitaires, et leur futur métier, celui d'enseignants de cette langue, ils les préparent seulement à réussir à l'épreuve du baccalauréat.

Nous avons mis en place une séquence didactique pour l'enseignement de l'écrit au secondaire. Cette séquence prend appui sur « le modèle didactique des genres » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Dolz et Schneuwly, 1997, 1999). Ce modèle s'inspire des analyses du poéticien et linguiste russe Bakhtine (1984). Il s'agit d'un enseignement intensif d'un ensemble organisé d'activités autour d'un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée, qui vise l'écriture d'une lettre de motivation pour des élèves de troisième année du cycle secondaire. Nous avons tenté de démontrer la manière par laquelle des élèves réalisent une tâche d'écriture, et de réécriture, en d'autres termes, il s'agit de vérifier dans quelle mesure ces élèves sont capables d'améliorer un texte argumentatif écrit grâce à un enseignement intensif relatif à différentes dimensions du discours argumentatif, organisées dans une séquence didactique. Le corpus recueilli a fait l'objet d'analyses quantitative et qualitative et les données ont été traitées en utilisant le logiciel SPSS afin d'explicitier l'effet des modules proposés sur la compétence scripturale des apprenants et leur capacité à produire des textes argumentativement efficaces.

Mots-clés : Séquences didactiques ; Genre argumentatif ; Efficacité argumentative ; Compétence scripturale.

Abstract :

This research is part of the didactics of writing and educational engineering. It is part of the continuity of the reflections that are interested in the scriptural competence to enrich the students with the necessary know-how and interpersonal skills, which will make it possible to face different, unpredictable, thorny or delicate situations and to invite teachers to modify their attitudes towards the pupils but especially towards their practices.

The information-gathering system that was put in place allowed us to understand why some students passed their baccalaureate exam when they had difficulty expressing themselves. The programs, tests and teaching practices of secondary school do not prepare them for the skills necessary and useful for university studies, and their future profession, that of teachers of this language, they only prepare them to succeed in the baccalaureate test.

We have set up a didactic sequence for teaching writing in secondary school. This sequence is based on “the didactic model of genres” (Dolz, Noverraz and Schneuwly, 2001; Dolz and Schneuwly, 1997, 1999). This model is inspired by the analyzes of the Russian poetician and linguist Bakhtin (1984). It is an intensive teaching of an organized set of activities around a genre of text used in a given communication situation, which aims to write a cover letter for third year secondary school students. We have attempted to demonstrate the extent to which students perform a writing task, and rewrite, in other words the extent to which these students are able to improve a written argumentative text through intensive teaching on different dimensions of the text: argumentative speech, organized in a didactic sequence. The corpus collected was the subject of quantitative and qualitative analyzes and the data were processed using the SPSS software in order to explain the effect of the proposed modules on the scriptural competence of the learners and their ability to produce textual texts: argumentatively effective.

Keywords: Didactic sequences; Argumentative genre; Argumentative effectiveness; Scriptural competence.

ملخص

هذا البحث هو جزء من تعليم الكتابة والهندسة التعليمية وهو جزء من استمرارية النعكاسات التي تهتم بالكفاءة الكتابية إثراء المعرفة والمهارات الشخصية الإلزمة لدى الطالب ، والتي ستجعل من الممكن مواجهة مختلف ، المواقف غير المتوقعة أو الشائكة أو الحساسة ودعوة المعلمين لتعديل مواقفهم تجاه التلميذ ولكن بشكل خاص تجاه ممارساتهم.

سمح لنا نظام جمع المعلومات الذي تم وضعه بفهم سبب اجتياز بعض الطالب المتحان البكالوريا عندما واجهوا صعوبة في التعبير عن أنفسهم. إن البرامج والاختبارات وممارسات التدريس في المرحلة الثانوية ال تهينهم للمهارات الإلزمة والمفيدة للدراسات الجامعية ، ومهتهم المستقبلية ، أي معلمي هذه اللغة ، فهم يجهزونهم فقط للنجاح في اختبار البكالوريا.

لقد أنشأنا تسلسال تعليمي لتدريس الكتابة في المدرسة الثانوية. يعتمد هذا التسلسل على "النموذج التعليمي لأنواع" (Dolz، Noverraz and Schneuwly 2001؛ Dolz and Schneuwly 1997، 1999). هذا النموذج مستوحى من تحليلات الشاعر واللغوي الروسي باختين (1984). إنه تعليم مكثف لمجموعة منظمة من الأنشطة حول نوع نصي يستخدم في حالة اتصال معينة ، والتي تهدف إلى كتابة خطاب تغطية لطالب المرحلة الثانوية في السنة الثالثة. لقد حاولنا توضيح مدى أداء الطالب لمهمة الكتابة ، وإعادة الكتابة ، بمعنى آخر مدى قدرة هوالء الطالب على تحسين نص جدلي مكتوب من خالل التدريس المكثف على أبعاد مختلفة من النص. خطاب جدلي ، منظم في تسلسل تعليمي. كانت المجموعة التي تم جمعها موضوع تحليلات كمية ونوعية وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS من أجل شرح تأثير الوحدات المقترحة على الكفاءة الكتابية للمتعلمين وقدرتهم على إنتاج نصوص جدلية فعالة.

الكلمات المفتاحية: تسلسل تعليمي ؛ نوع نصي جدلي ؛ الفعالية الجدلية؛ الكفاءة الكتابية.

Introduction générale

En Algérie, l'enseignement du français en contribution avec celui des autres disciplines a pour finalité la construction d'un citoyen responsable, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ainsi que son insertion dans la vie sociale et professionnelle. La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algériens, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. (Chapitre I. art.2).

A ce titre, l'objectif d'enseignement du français, comme première langue étrangère en Algérie, correspond à l'ensemble des transformations que connaît le pays et celles que connaît le monde comme le témoigne le nouveau programme :

Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » (Programme de français, 1^{ère} année secondaire, janvier 2005 : 3).

Cette discipline qui est le français a été le thème des travaux, à dominante didactique surtout : beaucoup de chercheurs ont tenté de définir et délimiter la discipline, ainsi que ses composantes, les effets qu'elle vise et les rapports qu'elle entretienne avec les espaces extra-disciplinaires et extra-scolaires, et notamment avec les disciplines de référence (Veck, 1990 ; Halté, 1992 ; Manesse, 1993 ; Chiss, David et Reuter, 1995 ; Savatovsky, 1995 ; Petitjean et Privat, 1999 ; Daunay, 2003a ; Reuter, 2003 et 2004 ; Schnewly, 2007a ; Falardeau, Fisher, Simard et Sorin, 2007) ; Dan Savatovsky (1995) et Martine Jey (1998).

Selon le didacticien belge, Xavier Roegiers : « un enseignement qui est orienté vers la maîtrise des compétences disciplinaires et non sur la simple juxtaposition des capacités est une condition nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie d'intégration ». (2000 : 32) Autrement dit, un enseignement défini en termes de compétences repose sur le choix méthodologique d'une pédagogie de l'intégration. Cette pédagogie vise à ce que l'apprenant rassemble et organise ses acquis afin de les réutiliser dans des situations complexes appelées « situations d'intégration » Ainsi on ne peut parler d'intégration que si l'élève possède déjà des acquis ou des ressources, une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-agir. Avec la mobilisation et l'intégration de ces ressources, l'apprenant pourrait faire face à la résolution des situations-problèmes proposées par son enseignant et plus tard des situations-problèmes similaires de la vie courante.

Devenue une pratique fondamentale et cruciale dans l'enseignement du français langue étrangère, quels que soient le niveau et le cycle- de l'enseignement primaire, moyen et secondaire - le système scolaire algérien accorde une importance indéniable à l'écrit et la production écrite occupe, dans les cours de langue française (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position importante : on y consacre plus de temps, et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans les apprentissages. On attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler. Cela tient aux formes d'évaluations certificatives qui reposent sur des épreuves écrites. Cette évaluation, lors des examens officiels, a une incidence considérable sur le devenir scolaire des apprenants, compte tenu de l'examen du baccalauréat, épreuve écrite qui clôt le cycle secondaire et le cycle scolaire dans sa totalité. L'intérêt que nous portons à la compétence scripturale émane donc de ce rôle qu'elle occupe dans le parcours scolaire de nos apprenants.

Cette importance au sein de l'école a comme origine l'importance de l'écriture et la place qu'elle occupe dans notre société. Elle est fondamentale pour évoluer dans le milieu du travail, du moins, dans la plupart des emplois. Si l'écriture détient une telle importance dans le milieu professionnel, son apprentissage doit être valorisé dans le milieu scolaire. L'écriture est effectivement l'outil de communication le plus utilisé pour l'évaluation des connaissances et des compétences dans la plupart des disciplines pendant toute la scolarité. Hébrard, un chercheur en éducation, écrit en ce sens que « l'apprentissage de la culture écrite est le fil rouge de la scolarisation, de la maternelle à l'université » (1991 : 7). La définition de Reuter montre la multiplicité des facettes des pratiques de l'écrit :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996 : 58).

Cela signifie que dans une situation de production écrite, l'apprenant doit transcrire, voire traduire, sous forme d'une succession de graphèmes, un ensemble de représentations mentales relatives à un domaine prescrit par la consigne. Il doit satisfaire un ensemble de contraintes.

- La première contrainte est celle de « la linéarité du langage » qui oblige l'apprenant-scripteur à sélectionner, à organiser et à mettre en ordre les éléments l'un après l'autre. Ces éléments ne sont pas séquentiels dans son esprit.

- La deuxième contrainte est celle du « but de l'acte de l'écriture » (informer, convaincre, raconter, ...). L'apprenant doit comprendre la situation problème et choisit la réponse pertinente au regard du contexte. Les qualités des démarches de résolution diffèrent d'un but à un autre.
- La troisième contrainte est celle de la « multiplicité des traitements et représentation à gérer ». Il s'agit de la disponibilité des savoirs déclaratifs et procéduraux relatifs au contenu : les connaissances linguistiques et pragmatiques, l'intégration des ressources les plus pertinentes et les plus ponctuelles, un contrôle rigoureux du cheminement des démarches en planifiant toutes les actions, un savoir-appliquer des étapes de ce plan, la présentation du texte et enfin, la gestion et la combinaison efficaces de ces opérations.

La construction de textes respectant toutes ces règles n'est pas une tâche facile pour un scripteur natif. On peut donc imaginer l'ampleur du défi que doit relever le scripteur qui a à produire un tel texte dans une langue étrangère.

Pour ce scripteur, l'accès à l'écriture ressemble à une véritable traversée longue et couteuse en efforts, pleine d'obstacles et d'écueils, qui demande du temps, des expériences et des savoir-faire à mettre en place qui sont multiples et infiniment plus complexes, aussi bien cognitives, culturelles que linguistiques. Il s'agit d'une véritable conquête.

Mais, les enjeux diminuent toutes ces peines car l'écriture peut non seulement servir à communiquer, mais également à être un puissant outil pour apprendre: elle a entre autres des fonctions mémorielles et épistémiques. Si la fonction mémorielle permet aux élèves de se souvenir de contenus d'apprentissage, la fonction épistémique, quant à elle, réfère aux liens entre les contenus qui sont facilités par le recours à l'écriture, ce qui, ultimement, rend possible l'acquisition et le développement de connaissances (Fayol, 1996). Bucheton écrit en ce sens que « l'écriture est le vecteur cardinal de presque toutes les évaluations, mais plus encore par les compétences réflexives qu'elle permet ou empêche de développer chez les élèves » (2014 : 9). Si l'école algérienne a une mission de démocratisation au sens large, c'est-à-dire de rendre accessibles à tous l'éducation, la culture et la connaissance, alors l'appropriation de l'écriture doit être l'une de ses priorités.

Ce projet, inscrit dans une perspective didactique, est né des questionnements que nous avons en tant qu'enseignante de français, concernant l'enseignement de l'écriture dans la classe de français

au secondaire. Étant donné la grande importance de l'écriture dans les milieux scolaires et professionnels, les difficultés en écriture des élèves sont préoccupantes, d'autant plus que de nombreux écrits corroborent les difficultés persistantes des élèves algériens quant à la maîtrise de l'écrit, et ce, depuis longtemps. Nous nous sommes appuyés sur les constatations de N. Benhouhou (2007) qui a montré que la majorité des élèves qui passent l'examen de baccalauréat évitent la production écrite et ne répondent qu'aux questions de compréhension de l'écrit, étant donné qu'ils ont des difficultés à rédiger.

La didactique de l'écrit « apparaît comme multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques aux plus pédagogiques et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques » (Halté, 2002 : 18). Cette discipline a bénéficié des avancées théoriques de plusieurs domaines. Citons la linguistique (la structure de la langue et système d'écriture), la psychologie cognitive (modèles des processus rédactionnels), psycholinguistique (évolution des capacités des scripteurs), génétique textuelle (construction du sujet scripteur et conception de l'acte d'écrire), l'anthropologie et sociologie de la culture (rapport à l'écrit et rôle des écrits).

Certains chercheurs ont proposé des modèles d'intervention didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Mentionnons le modèle didactique de types de textes ou discours : pour l'argumentation, citons les travaux de Dominique Guy Brassart, Suzanne. G. Chartrand, Claude Garcia- Debanc, Caroline Masseron et Francine Thyron².

D'autres recherches ont permis de valider des stratégies d'interventions sur des volets des processus rédactionnels tels que la révision de textes (voir les travaux de Dominique Guy Brassart, Véronique Leclercq, Sylvie Plane et Jean-Yves Roussey ainsi que les travaux du groupe EVA-INRP) et la réécriture de textes (voir les travaux de Dominique Bucheton, Claudine Fabre-Cols, Marie-Claude Penloup et Jean Yves Roussey). Sans oublier l'apport des ateliers d'écriture et la théorisation de ces pratiques (voir les travaux de Jacqueline Lafont-Terranova et Claudette Oriol-Boyer).

Corome(2001) produit de séquences didactiques sous la direction de Dolz, Neverraz et Schneuwly pour l'enseignement de l'écrit au primaire et au secondaire. Ces séquences prennent appui sur le « modèle didactique du genre ». Ce modèle s'inspire des analyses du poéticien et linguiste russe Bakhtine (1984) qui distingue les genres premiers et les genres seconds, au sein

d'une société. Les premiers ne nécessitent pas d'apprentissage formel. Les seconds doivent d'abord être formalisés et didactisés de façon à trier ce qui peut et doit être enseigné et appris en passant par le processus didactique.

La notion de genre a déjà fait couler beaucoup d'encre, nous ne pouvons donc prétendre en aucun cas à l'exhaustivité. De nombreux ouvrages reconnus sont parus sur le sujet et nous ne pouvons qu'en lister les principaux. Une synthèse de la notion de « genres littéraires » a été faite par Schaeffer en 1989, par Combe en 1992 et, plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la littérature, par Canvat en 1999. Une analyse sémantique de la notion *Genres du discours* de Todorov et à l'*Introduction à l'architexte* de Genette, parus respectivement en 1978 et en 1979. Fowler (1982) a fait paraître un ouvrage sur la généricité et sur le statut des catégories génériques, intitulé *Kinds of Literature*. On doit à Jauss la notion « d'horizon d'attente générique » (1975/1978) qui instaure une théorie de la réception des textes littéraires. Soulignons aussi deux ouvrages, s'inscrivant dans une réflexion sur les typologies à laquelle ont pris part de nombreux chercheurs de Suisse romande : *Les textes, types et prototypes* (1992) du linguiste J.-M. Adam et, en psychologie du langage, *Activité langagière, textes et discours* (1996) de J.-P. Bronckart. Nous nous intéressons aux genres comme objets d'enseignement-apprentissage de la production écrite, partant du postulat que ce sont les pratiques langagières signifiantes, socialement reconnues qui doivent orienter l'enseignement. Les genres sont des outils qui fondent et bâtissent la possibilité de communication. Pour apprendre à parler, nous nous servons fondamentalement de genres. Pour apprendre à écrire, nous nous appuyons sur des genres préalablement constitués et sur leur utilisation concrète dans notre environnement. Ceci constitue les schèmes d'utilisation du genre.

La notion de genres au sein des systèmes scolaires, pédagogique et disciplinaire, n'implique cependant pas une existence autonome qui serait radicalement coupée du monde extrascolaire. Les genres didactiques entretiennent des relations plus ou moins étroites, complexes et de multiples sortes avec des genres inscrits dans d'autres univers qui les fondent et les nourrissent : scientifiques, privés, professionnels.... Analyser ces relations c'est les caractériser selon leur plus ou moins grande dépendance/indépendance des sphères extrascolaires, selon leurs éventuels référents et origines extrascolaires, selon les transformations qu'ils ont subies afin d'exister didactiquement, selon leurs effets sur les genres extrascolaires. Cette dimension de la référence et du mode de constitution des genres renvoie à des débats importants au sein des didactiques qui

portent sur l'élaboration des savoirs scolaires (voir, entre autres, Chevallard 1985/1991, Chervel 1977 ou Martinand 1986).

Ancrée initialement dans le domaine des études littéraires et linguistiques, la notion de genre a fait, depuis les années 1980, l'objet de nombreuses recherches en didactique du français. Dans ce domaine, ce sont surtout les travaux d'obédience pragmatique (Fowler, 1982; Schaeffer, 1989) qui ont servi de référence aux didacticiens, parce qu'ils abandonnaient les perspectives essentialistes (illustrées notamment par les travaux de Kate Hamburger) et formalistes (illustrées par les travaux des premiers poéticiens) au profit d'un questionnement sur la valeur d'usage des genres et sur leurs ancrages dans des situations de communication (Privat et Vinson, 1988).

En référence, principalement, aux travaux de J.-M. Adam (1992 et 2005), aux théorisations du cercle Bakhtine (1984) et aux travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Schneuwly, 1994 ; Bronckart, 1996, 1997; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Dolz et Schneuwly, 1997, 1999 ; Halté, 1992 ; Canvat, 1996 et 1999 ; García-Debanc, 1989 ; Petitjean, 1989 ; Dolz, Gagnon et Toulou, 2008) qui mettent au premier plan l'aspect social des productions langagières. C'est encore le cas des didacticiens qui travaillent à Bordeaux autour de Jean-Paul Bernié pour qui l'« entrée » dans une discipline, considérée comme un ensemble de manières spécifiques de penser, de parler et d'agir, est indissociablement, une entrée dans un univers culturel caractérisé par des genres singuliers (voir, par exemple, Bernié 2000 ; Jaubert, Rebière et Bernié 2003, ou encore Jaubert 2007). La notion du genre n'a pas cessé de faire l'objet de critiques, de problématisations visant à mieux distinguer entre les genres discursifs, les genres didactiques et les genres scolaires (Reuter, 2007). L'accent s'est parfois déplacé des genres eux-mêmes aux conditions et enjeux des pratiques (écrites et orales) que codifient les genres (Boré et Laborde-Milaa, 2007), voire à la place qu'occupent les genres dans l'institution scolaire (Denizot, 2005 et 2010 ; Rosier & Pollet, 2007). Le statut et la spécificité des genres scolaires ont été ainsi investigués soit à travers l'analyse des transformations qu'ils subissent dans les instructions officielles, programmes scolaires, moyens d'enseignement et pratiques d'enseignants qui enseignent la discipline « français », soit par l'étude des interactions en classe et des textes oraux et écrits produits dans ce contexte (voir, par exemple, Boré, 2007 ; Schneuwly et Dolz, 1997).

Notre recherche s'inscrit aussi dans le cadre d'une série de travaux conduits à Genève pour évaluer les effets, sur les productions écrites des apprenants, d'un enseignement systématique et intensif de différents genres discursifs (Dolz, Rosat et Schneuwly, 1991; Rosat, Dolz et

Schneuwly, 1991; Dolz, 1992; Schneuwly, 1992). Les résultats de ces recherches, ont permis de mettre en évidence des améliorations significatives, après l'enseignement, dans deux activités: la révision de la première version d'un texte écrit par les élèves, puis la réécriture d'un nouveau texte à partir de la même consigne ou d'une autre consigne proche de la première. Ces progrès sont spécifiques à un genre discursif enseigné qui est le genre argumentatif. Il concerne en priorité les dimensions abordées dans les séquences didactiques expérimentées (soit les aspects communicatifs et de gestion de la textualisation, soit les aspects associés à la planification et à l'utilisation du schéma textuel. L'objectif de la recherche que nous présentons ici est de déterminer dans quelle mesure des élèves réalisent une tâche d'écriture, et de réécriture, en d'autres termes dans quelle mesure ces élèves sont capables d'améliorer un texte argumentatif écrit grâce à un enseignement intensif relatif à différentes dimensions du discours argumentatif, organisées dans une séquence didactique.

Tout texte est singulier, il est l'œuvre d'un individu ou d'un collectif à un moment donné. Or, cet acte de rédaction, construction de sens, s'inscrit dans une époque, dans une culture, s'écrit dans une langue et selon une visée particulière. Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous croyons à l'instar de Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en forme d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. Une lecture des objectifs des programmes laisse voir des approches différentes, allant de celle purement grammaticale et dont les intitulés renvoient essentiellement à la grammaire de la phrase, à celles axées sur les compétences et qui se fixent comme objectifs le développement des compétences des apprenants en compréhension et en production.

Dans le cadre d'une logique cumulative ou additive de l'apprentissage, on a pendant longtemps prôné qu'on pouvait apprendre à écrire et à partir de la grammaire. Et, à l'intérieur de celle-ci, dans une logique qui irait des éléments constitutifs du mot aux éléments constitutifs de la phrase; de la phrase simple, à la phrase complexe. On a donc choisi de privilégier la grammaire et, à l'intérieur de la grammaire, des unités telles que le mot et la phrase. Ces unités ne contiennent pas "le tout" que devrait constituer l'activité communicative en français. On s'est contenté de définir des curricula et des progressions en unités qui ne contiennent pas « le tout » de la discipline. La discipline du français, comme toutes les disciplines scolaires, a en effet besoin de se doter

d'unités de travail qui permettant de rendre enseignable l'expression écrite durant la scolarité obligatoire et pour rendre significatif et accessible l'apprentissage de la production de textes à tous les élèves. Ceci nous conduira à développer la notion de genre textuel. Et pour faire des ces unités des unités qui structurent l'enseignement, nous tenteront de développer la notion de modèle didactique du genre.

Ce sont les textes écrits et oraux qui constituent la matière à partir de laquelle il est possible de définir pas à pas un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le choix de l'entrée textuelle se justifie par plusieurs raisons:

Tout d'abord, l'unité texte permet de travailler les phénomènes de textualité en rapport étroit aux situations de communication. Ensuite, ce choix donne la possibilité d'étudier la continuité sémantique, la cohésion entre les unités linguistiques, la connexion et la segmentation des diverses structures qui composent le texte. L'unité texte facilite le traitement des contenus informationnels véhiculés. Enfin, et surtout l'entrée textuelle constitue une stratégie fondamentale pour rendre l'enseignement significatif car elle permet de placer l'apprenant dans l'ensemble de médiations qui donnent un sens aux activités d'apprentissage qu'il devra réaliser.

Dans L'éthique à Nicomaque, Aristote avait noté l'étrangeté du fait que pour pouvoir faire certaines choses il faut les apprendre, et que pour les apprendre il faut les faire...

Le rôle de l'école est important dans la formation des citoyens participant, par leurs discours, à la constitution d'un espace public favorisant le vivre ensemble et l'élaboration collective de connaissances et de solutions nouvelles.

L'objet du développement langagier est l'appropriation de structures linguistiques, la maîtrise des outils langagiers constitutifs des principaux genres textuels.

Et c'est à l'école d'enseigner aux apprenants les genres publics qui sont constitutifs de la société, ça ne consiste pas seulement à développer leurs savoir-faire, mais également à les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure, dans lequel ils auront à mettre en œuvre les savoir-faire appris, et le rôle qu'ils pourront y jouer via des pratiques socialement reconnues.

Une importance donnée à l'argumentation, autant en production écrite qu'en compréhension écrite, en langue étrangère, à tous les ordres d'enseignement est indéniable. Selon le niveau scolaire, les élèves sont appelés à produire sous forme orale ou écrite des genres argumentatifs

divers : lettre ouverte, texte d'opinion argumentée, etc. Autant comme activité régulière d'apprentissage que comme exigence lors d'évaluations certificatives, comme l'est l'examen du Baccalauréat de français de la fin des études secondaires, la place de l'argumentation dans les programmes de formation générale est prépondérante. C'est un genre qu'ils devraient être en mesure de travailler à ce niveau, tant en lecture qu'en écriture.

La production de divers genres argumentatifs constitue une pratique fréquente à divers degrés de la formation scolaire. L'enseignement de l'argumentation dans le cours de français langue étrangère occupe une place stratégique dans le programme. Les programmes n'évoquent pas seulement l'argumentation comme un mode de raisonnement mais ils abordent la question des stratégies argumentatives, le rôle du contexte de communication.

En Algérie, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que des propositions concrètes en vue d'enseigner des compétences discursives ont été développées. Dans un premier temps, ces propositions étaient orientées vers la "communication", en mettant en évidence ses différents paramètres (importance du destinataire, actes de langage, etc. Mais cette notion de communication y était définie de manière trop générale et pas franchement opératoire. Dès les années 90, sous l'impulsion de travaux linguistiques et psycholinguistiques, l'accent a été mis sur les activités de production textuelle (écrite et orale), généralement caractérisée en termes de types (discours narratif, descriptif, argumentatif, etc.³); le type argumentatif était certes abordé, mais un peu comme une cerise sur le gâteau, à la fin du secondaire I, lorsque les types perçus comme plus accessibles aux élèves – le narratif en particulier – étaient censés être maîtrisés. Depuis la dernière réforme, c'est plutôt en référence à des genres textuels (compte rendu, lettre d'opinion, récit, débat, texte encyclopédique, exposé, etc.) que la multiplicité des capacités mises en jeu dans le processus de production (et de réception) est organisée. De plus, il est également prôné aujourd'hui qu'une diversité de genres – y compris argumentatifs – soit abordés dès le début des apprentissages.

Cependant, au-delà des textes programmatiques, on pointe du doigt les lacunes de l'enseignement de l'argumentation. Il faut souligner que les pratiques et les moyens d'enseignement dans les classes ne correspondent pas nécessairement à ce qui est décrit. Les enseignants reconnaissent certes l'importance des activités d'expression, mais qu'ils peinaient en revanche à les mettre en œuvre dans leur enseignement. Même si l'enseignement de l'argumentation est loin d'être absents à l'école, et même si les orientations actuelles de l'enseignement semblent plutôt

positives à cet égard, ce genre ne fait guère l'objet d'un enseignement structuré, systématique dans la classe de français. L'observation des pratiques montre que les activités d'expression réalisées en classe portent surtout sur le compte-rendu et qu'elles consistent bien souvent en pures activités de reproduction, sans qu'un véritable travail portant sur les capacités mises en jeu ne soit effectué.

L'enseignement de l'argumentation au secondaire algérien, malgré les réformes de programmes et les changements de paradigmes dans les domaines de référence est encore, au moins en partie, fortement imprégné par la mystique du plan et les modèles traditionnels dominants. De plus, l'enseignement de l'argumentation s'est transformé en un mode d'emploi pour passer l'examen écrit, plutôt qu'en l'occasion de développer les réelles compétences argumentatives des élèves et de stimuler leur intérêt pour les effets de leurs textes et de l'importance de la situation de communication. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette situation n'épargne pas les apprenants du secondaire qui devraient pourtant avoir une certaine maîtrise de l'argumentation après plusieurs années d'études durant lesquelles ils ont été amenés à lire et à produire ce genre. On peut ainsi penser qu'un certain nombre d'apprenants, malgré leurs connaissances déclaratives et leurs compétences langagières et cognitives, éprouvent des difficultés multiples quand vient le moment d'argumenter. En d'autres mots, un haut niveau de scolarité n'entraîne pas forcément des capacités argumentatives élevées et la capacité des élèves à argumenter manifeste des lacunes importantes.

Notre projet de produire une séquence didactique qui propose des activités favorisant le développement des compétences argumentatives des apprenants. Nous allons proposer une démarche d'enseignement-apprentissage de l'écrit par le biais de «tâches» liées à des «situations-problèmes». Le but est d'aider les élèves à construire progressivement une compétence scripturale en matière de communication écrite en développant des compétences stratégiques par le recours à une mise en œuvre de l'activité langagière et par le biais d'une évaluation formative et continue. Cette démarche repose en grande partie sur la compétence «déjà-là» de l'apprenant.

Il est nécessaire de choisir le dispositif de recherche qui convient le mieux à notre objectif principal, à savoir : déterminer les activités d'enseignement les plus appropriées pour que les apprenants soient capables de produire des textes d'opinion argumentativement efficaces.

Nous nous sommes tournés vers l'ingénierie didactique comme méthode de recherche, car elle pose les conditions et les outils pour la production d'activités didactiques selon une démarche éprouvée. Nous suivons ainsi les traces de nombreuses autres recherches en didactique du français, notamment, qui ont eu recours à cette méthode et qui en ont montré la pertinence pour l'enseignement du français écrit et oral. Cette méthode a l'avantage de combiner un schéma organisateur des activités d'enseignement et un réseau d'outils conceptuels pour l'élaboration des objets à enseigner, l'analyse de leurs effets et le rôle des élèves, des enseignants dans le processus de l'ingénierie. L'ingénierie didactique est inévitablement liée à celui de la séquence didactique séquence didactique comme cadre de l'élaboration de ses contenus et de l'espace temporel de l'expérimentation de ces derniers. Une séquence didactique dont l'objet est la production de textes du genre argumentatif nous place d'emblée dans le champ de la didactique de la production écrite et dans celui des conceptualisations des genres textuels. Notre approche se fonde, entre autres, sur les deux principes suivants:

- Partir du complexe (production textuelle initiale), décomposer ensuite les "problèmes" en différents modules, puis revenir au complexe (production textuelle finale);
- Prendre en compte les connaissances initiales et les représentations des élèves, en particulier au moment de la production initiale qui a entre autres pour but de les faire émerger. Ces principes se concrétisent dans ce que nous avons dénommé séquences didactiques. Nous articulons notre séquence autour d'un genre, le texte argumentatif, car l'étude des genres devrait être le point central de la programmation didactique en français.

La notion de "genre", empruntée à Bakhtine nous sert de point de départ :

Nous apprenons à mouler nos écrits dans les formes du genre et, lire les écrits d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de l'écrit, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (1984: 284).

Les objets langagiers et communicationnels à travailler en classe gagnent ainsi à être décrits dans le cadre des genres dans lesquels ils se réalisent. Chaque genre se définit selon trois dimensions essentielles :

- les contenus qu'il permet d'exprimer: pour les genres relevant de l'argumentation, les contenus doivent être des objets controversés, à propos desquels une action humaine est possible, des prises de position y relatifs, des arguments étayant les prises de position, etc.
- Une structure compositionnelle spécifique qui, à l'intérieur des genres relevant de l'argumentation, peut fortement différer: les similitudes entre le débat et le discours politique ne sont guère frappantes, par exemple ;
- les moyens langagiers qui s'y sont en quelque sorte cristallisés et auxquels on recourt de façon privilégiée pour en accomplir la structure et exprimer les contenus: connecteurs, modalisateurs, verbes introductifs de prise de position, etc. Les principes didactiques d'une approche par genres textuels :

A partir de ce qui est dit :

La contextualisation des apprentissages devient donc indispensable car les connaissances n'acquièrent une signification réelle qu'à condition que les éléments qui les définissent soient appréhendés par l'individu en référence à des situations particulières c'est-à-dire des situations complexes. » (Roegiers, 2010 : 179).

Les genres textuels sont en effet, dans l'enseignement du français, des objets aussi insaisissables qu'incontournables : incontournables parce qu'ils sont constitués, dès l'origine de la discipline, comme objets de savoir et comme pratiques de lecture et d'écriture ; insaisissables parce que leur définition, leur statut, voire leurs usages, n'ont cessé de se modifier au gré des configurations disciplinaires et des situations didactiques.

Dolz et Gagon disent que «la notion du genre s'avère centrale pour la construction de capacité langagière des apprenants, du point de vue didactique le texte est considéré depuis longtemps comme l'unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite, mais aussi de la lecture et de la réception orale.» (1997: 27)

A ce propos, les auteurs défendent la thèse que « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (Schneuwly et Dolz, 1997 : 29). Nous évoquerons ici rapidement les principaux avantages qu'une entrée par les genres présente.

Tout d'abord, devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Comme il met l'accent sur les caractéristiques

communes des genres regroupées dans la rubrique, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement. Par exemple, le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités d'un genre comme le récit d'énigme. Au moment d'aborder ce genre, on peut s'attendre à ce que certains transferts s'effectuent par rapport aux genres narratifs de fiction abordés précédemment. Ainsi, le travail sur la diversité suppose l'adoption d'une perspective différentielle et comparative, axée sur les apprentissages spécifiques et contrastés pour chaque genre.

Le deuxième avantage concerne les possibilités de prise en considération des pratiques sociales de référence. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. Le didacticien a besoin de considérer le contexte social de production et de réception des textes. Par exemple, le recueil d'un corpus de débats semble indispensable pour connaître les caractéristiques spécifiques de ce genre, mais aussi pour anticiper le traitement didactique en vue de l'adaptation aux capacités des élèves (Dolz et Schneuwly, 1998).

Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre. Dès qu'on parle, par exemple, d'un constat d'accident, nous nous représentons presque immédiatement la situation dans laquelle ce texte se produit et ses caractéristiques matérielles et linguistiques. Les genres sont nommés, identifiés et catégorisés par les usages. Travailler à partir des représentations sociales facilite le « sens » des apprentissages. La représentation du genre fixe l'horizon d'attente pour le producteur et pour le récepteur. Le genre oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais permet le développement de stratégies d'intervention organisée en fonction des connaissances existantes sur les stratégies utilisées par les lecteurs et les scripteurs débutants.

Le genre oriente les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc. L'élaboration d'un modèle didactique du genre (Dolz et Schneuwly, 1998) suppose l'identification des dimensions enseignables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement. La définition de ces dimensions de manière précise facilite les possibilités de son enseignement. Dès que les objets d'enseignement sont décrits et explicités, l'entrée dans l'enseignement se voit facilitée. Ce modèle peut être également conçu comme une sorte de matrice permettant d'intégrer les

nouveaux textes à des préconstruits existants. Le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants.

Le genre permet au didacticien des langues de comprendre une série de transformations importantes. La première a trait au traitement didactique indispensable que subissent les pratiques langagières en situation scolaire (Schneuwly et Dolz, 1997). Les genres à l'école se transforment et se dédoublent. La définition des dimensions enseignables des genres suppose une prise de distance et une rupture partielle avec les pratiques de référence pour constituer un milieu qui facilite leur appropriation. La deuxième porte sur l'ingénierie didactique, le genre est un outil dans la construction des séquences didactiques. Les connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2000).

Ces outils fondamentaux qui ont été élaborés et conceptualisés afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres sont le « *modèle didactique* des genres (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003) et concerne la formalisation des composantes enseignables des genres oraux et écrits pour l'enseignement. Le deuxième est celui de la séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2000) et concerne la construction de démarches d'enseignement.

Un modèle didactique désigne la description provisoire des principales caractéristiques d'un genre textuel en vue de son enseignement. Le modèle didactique du genre est une élaboration en ingénierie didactique qui explicite les dimensions suivantes :

- les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres ;
- la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- les capacités langagières de l'élève qui les concernent.

Les modèles didactiques des genres cherchent à orienter les pratiques d'enseignement et, à cette fin, la description des caractéristiques du genre doit toujours présenter un caractère opérationnel. Un modèle didactique s'élabore en s'appuyant sur des données issues des savoirs théoriques, de

l'analyse de comportements d'experts et de l'analyse de comportements d'enseignants. Ils s'élaborent de manière interactive en fonction de mises à l'épreuve successives, mais toujours en fonction de trois critères de validité didactique, c'est à dire :

- Un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs valides, soit en raison de leur statut académique, soit par le fait qu'ils sont considérés comme légitimes par des experts du domaine concerné ;
- Un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs scolaires ;
- Un critère de solidarisation, qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées. De ce point de vue, les savoirs du modèle didactique se présentent comme un tout et prennent un sens nouveau dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Le modèle didactique du genre présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités scolaires. Il permet plusieurs réalisations, qui permettent de le considérer comme la base de données d'une démarche générative permettant la construction de tout un ensemble de séquences didactiques.

Le dispositif séquence didactique est une organisation du travail de l'enseignant partagée en différentes étapes. Elle a pour objectif final d'amener l'apprenant à produire à l'écrit dans un genre précis. La séquence didactique entraîne toujours la notion de progression par genre.

La « notion de progression est étroitement liée à la mise en œuvre de projets d'enseignement, plus particulièrement à l'organisation du «contenu» linguistique, langagier, et éventuellement culturel, que l'on souhaite transmettre. »(Véronique, 2000: 67).

Elle est présentée non seulement comme un outil de travail scolaire au service de la production écrite, mais aussi comme un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production et la rédaction d'un texte.

La séquence didactique se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel. Dans le cadre d'un projet de communication intégrant les différentes dimensions du travail sur un genre textuel, la séquence didactique s'organise en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale.

On remarquera seulement, ici, que d'une certaine manière tout enseignement est en fait fondé sur de tels modèles qui restent toutefois souvent implicites; l'explicitation présente cependant de nombreux avantages, entre autres de rappeler que toute pratique sociale change dès lors qu'elle devient objet d'enseignement et de nous prévenir, en partie du moins, des dangers de figement et de surnormativisation. Voir à ce propos de Pietro et Schneuwly 2003.)

C'est dans la première étape que le projet sera présenté aux élèves: «le projet est présenté au moment de la mise en situation.» (Dolz et Gagnon ,2008:189).La mise en situation, est comme l'explique Dolz et Schneuwly, « constitue un point de départ pour l'enseignant ainsi que pour les apprenants. »(2009: 95). On peut donc dire que cette étape peut être considérée comme le pilier de la séquence didactique car elle annonce en quelque sorte toutes les autres étapes. Ici, il est question de savoir quelles est l'activité langagière à réaliser ? Qui va réaliser l'activité? Ce moment de la mise en situation va permettre aux apprenants de connaître certaines informations au sujet du projet de communication à réaliser. Le contenu abordé ici sera travaillé en détail au cours de la séquence. On peut donc considérer ce moment comme une phase de préparation à la production initiale.

Ensuite, les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Dans cette étape, l'enseignant va cibler les lacunes de ses apprenants afin de pouvoir établir une séquence, qui répond à leurs besoins. Les élèves quant à eux s'autoévaluent pour améliorer leur niveau. «La production initiale joue un rôle central de régulateur de la séquence didactique et ce aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant» (Dolz et Schneuwly, 2009: 95).

C'est en quelque sorte une évaluation diagnostique, ou on demandera aux élèves, individuellement ou en petits groupe, de produire un premier document du genre choisi, sans exigences ou contraintes particulières. Cette activité révélera à l'enseignant les représentations que les élèves se-font de ce genre discursif et les problèmes qu'ils rencontrent. Cela lui permettra par la suite la mise en place d'atelier de travail. Le contenu des interventions de l'enseignant lors des séances suivantes sera donc déterminé par ces productions initiales. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel.

Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. On les appelle aussi les ateliers ou les modules, qui « portent donc sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale. » (Dolz et Schneuwly, 2009: 100)

Afin de leur donner les outils nécessaires pour réussir la production finale et les productions-autonomes futures, l'enseignant doit organiser ses tâches en fonction des besoins de ses élèves et leur proposer par la suite une série d'exercices afin de les habituer à s'adapter aux différents types d'exos, apprendre mettre en place ce qu'ils ont appris dans leur quotidien et à atteindre en fin son objectif. Le nombre et la longueur des modules sont variables. Quant à leurs contenus, il est défini en fonction des objets d'études choisis par l'enseignant. L'ensemble des ateliers, est une série d'activités réalisées par l'enseignant après avoir détecté les lacunes des apprenants afin que ces derniers fassent face à leurs lacunes et les dépasser. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière : le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et les unités linguistiques qui assurent la connexion et la cohésion du texte. Les ateliers sont par ailleurs conçus comme des modules qui peuvent s'adapter à divers contextes scolaires et à des groupes d'apprenants hétérogènes.

La quatrième et dernière étape prévoit la réalisation d'une production finale dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. La production finale est le lieu par excellence de l'intégration des apprentissages. Pour permettre l'évaluation formative ou certificative critériée de la production finale, des supports sous forme de grilles sont présentés. « La renaissance des études argumentatives, lit-on chez Plantin, semble bien avoir pour premier moteur une série de questions concrètes, de portée générale, liée à une situation de crise des apprentissages » (Plantin, 1990 : 267). Ce linguiste qui s'est fait didacticien par moment va plus loin en associant l'enseignement de l'argumentation et celui des apprentissages de nature linguistique de façon générale : « il se pourrait que l'enseignement de l'argumentation soit une des questions clés du débat sur l'avenir des enseignements linguistiques au niveau secondaire ou supérieur » (Plantin, 1990 : 271). Pour Plantin, il y a une relation entre l'apprentissage de la langue et l'enseignement de l'argumentation dans la mesure où « l'étude de l'argumentation participe ainsi de la formation linguistique de base. Elle est une auxiliaire dans

les exercices linguistiques fondamentaux dont l'enseignement secondaire assure la maîtrise : lecture, critique, exposés écrits ou oraux argumentés et composés, participation constructive aux discussions et aux travaux collectifs » (1990 : 276).

La pertinence d'une recherche visant l'élaboration d'une séquence didactique, dont l'objet est l'efficacité argumentative se justifie par plusieurs ordres de raisons. Le plus important pour nous est l'ordre de raison de nature didactique dans la mesure où il sera question de la position de l'argumentation écrite dans différents programmes du secondaire et à l'université.

La présence de plus en plus importante de l'argumentation dans les programmes d'enseignement-apprentissage du français comme première langue étrangère est l'expression de la conscience des importants enjeux de cette pratique langagière dans notre société qui se veut démocratique et civilisée. Derrière les décisions politiques et sociales d'inclure les compétences argumentatives dans l'arsenal des habilités nécessaires à la citoyenneté moderne, se pose une attitude d'ordre politique et éthique, faisant du discours non pas seulement le lieu de confrontation des points de vue et, éventuellement, de résolution des conflits, mais une condition à toute équité socioéconomique, comme l'écrit Breton :

« Savoir argumenter n'est pas un luxe, mais une nécessité. Ne pas savoir argumenter n'est-il pas, par ailleurs, une des grandes sources récurrentes d'inégalité culturelle, qui se superpose, en les renforçant, aux traditionnelles inégalités sociales et économiques? Ne pas savoir rendre la parole pour convaincre n'est-il pas, au bout du compte, une des grandes sources d'exclusion? » (Breton, 2009 : 3).

Notre intérêt pour l'argumentation discursive et son enseignement, plus spécifiquement pour l'efficacité des genres argumentatifs écrits, provient de deux sources. La première, sans doute triviale, renvoie à l'importance accrue de l'argumentation, du discours persuasif dans la sphère publique de nos sociétés et des enjeux de sa maîtrise pour les citoyennes et citoyens. Durant toutes les années d'enseignement du français écrit, et particulièrement de l'argumentation écrite, nous avons pu observer les énormes difficultés des apprentis scripteurs quand on leur demande de produire des textes persuasifs, autrement dit des textes qui mobilisent des moyens langagiers pour influencer, convaincre ou persuader le destinataire. Le peu de ressources didactiques pertinentes et accessibles qui traitent de ce sujet, en plus des difficultés inhérentes à la dimension persuasive de l'argumentation, ajoute au désarroi des enseignants devant la tâche de développer les compétences langagières des apprenants à travers l'écriture de textes de genres argumentatifs.

Notre thèse s'articule autour de deux parties distinctes. Elle débutera par un chapitre exploratoire. Il s'agit de la recherche et de l'exploitation de la littérature disponible et des apports théoriques sur notre sujet. Enrichie d'enquêtes sur le terrain et d'analyses de documents officiels, elle nous a permis de construire les grandes lignes de la problématique, de préciser les objectifs et les questions de recherche et nous a conduit à la détermination des méthodes de collecte et les outils d'analyse des données que nous avons utilisés.

Puis, deux chapitres où nous allons tenter de montrer en quoi notre objectif de recherche, c'est-à-dire élaborer des séquences didactiques intégrant la notion de genre et de l'argumentation qui sont au cœur de notre conception, est-il pertinent d'un point de vue didactique. Nous définissons un certain nombre de théories et de concepts sous-jacents à ce projet: il est question des modèles du processus de l'écriture et des définitions apportant un éclairage à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture.

Le cadre méthodologique de la recherche qui constitue le quatrième chapitre où sont détaillés la question et les hypothèses de recherche, les objectifs visés, le choix de la démarche scientifique ainsi que tous les indicateurs sur lesquels se fonde l'analyse des données.

Le cinquième chapitre ayant comme contenu la séquence didactique visant l'efficacité argumentative. Elle est consacrée d'abord, à une description des critères pour lesquels nous avons opté pour ce dispositif succincte de ce que les élèves savent déjà faire lorsqu'ils produisent un texte argumentatif, dans le but, principalement, de faire apparaître ce qu'il leur reste à apprendre, puis à la présentation de l'ingénierie didactique, aux outils de la séquence didactique et à son expérimentation. Nous décrivons les contenus qui, dans le cadre scolaire, peuvent être choisis pour travailler le texte argumentatif, le dispositif que nous avons mis en place, les différentes étapes que nous avons suivies dans ce projet et nos assises méthodologiques.

Nous présenterons dans le chapitre qui suit, les résultats des analyses portant sur les apprentissages des élèves dans le cadre d'un enseignement fondé sur un tel dispositif.

Notre travail s'achèvera par une conclusion générale qui débute par un rappel des questions et des hypothèses de recherche mises en dialogue avec les réponses données par l'analyse du corpus avant d'enchaîner avec les apports et les limites de cette recherche. Enfin, nous présentons quelques pistes de réflexion sur la suite possible de notre recherche.

Chapitre I : Phase exploratoire

Introduction

L'enseignement en Algérie, a pour objectif de permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de la réflexion. Ce dessein est commun à toutes les disciplines de l'école. L'enseignement de la langue française joue néanmoins un rôle tout particulier, celui de permettre à l'apprenant d'une part une formation supérieure et d'autre part une meilleure insertion professionnelle. Une intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être rend l'élève capable d'effectuer un transfert vers l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. L'approche indiquée ici est de type actionnel. L'apprenant utilisant la langue sera considéré comme un acteur social qui accomplit une tâche. En réalisant une action (approche actionnelle), l'apprenant agit avec les autres.

L'objectif de l'enseignement de cette discipline est d'amener les élèves à développer leurs capacités à produire et à comprendre, à l'oral comme à l'écrit, des textes de genres différents, en respectant les formes textuelles, syntaxiques, lexicales, orthographiques et calligraphiques. Chacun de ces genres présuppose des apprentissages spécifiques et diversifiés, inscrits dans une situation de communication précise où énonciateur(s), destinataire(s), but et lieu social de l'action langagière sont clairement identifiées.

Notre hypothèse de départ est que les sujets proposés au baccalauréat aujourd'hui, visent beaucoup plus les connaissances de l'élève que leurs compétences rejoignant en cela les anciens sujets du baccalauréat d'avant la réforme. Dans ce qui suit, nous allons mettre l'accent sur les pratiques scolaires en troisième année secondaire, l'année de passage à l'université. Notre objectif est de vérifier si les nouveaux bacheliers ont acquis des savoirs ou des compétences.

Dans la première partie de ce chapitre, nous nous sommes intéressées, à l'évaluation de l'épreuve de la langue française au baccalauréat. Ce choix n'est nullement fortuit. Il répond à un besoin objectif de comprendre l'esprit autour duquel s'élabore l'épreuve du baccalauréat. L'objectif étant de s'intéresser à une question didactico-pédagogique, quoi de plus normal que d'analyser des documents qui répondent à des critères d'exigence et qui valident le diplôme du baccalauréat. Ces critères se déclinent dans la conformité aux programmes, la lisibilité linguistique, la validité, la faisabilité, l'exhaustivité et l'exactitude. Nous avons choisi de nous centrer sur l'analyse des épreuves du baccalauréat 2014-2015 destinées aux apprenants de la

filrière science expérimentale, pour vérifier les items en faisant référence à la taxonomie de Bloom qui propose une classification de six niveaux d'acquisition des connaissances.

Nous avons voulu savoir si les sujets proposés sont compatibles avec ce qui est prôné dans le programme officiel et l'approche préconisée, à savoir « l'approche par compétences ». Nous nous sommes basées, pour cela, dans la deuxième partie, sur l'analyse des programmes de français du primaire au secondaire, puis l'analyse du guide de l'épreuve de Baccalauréat de 2011. Il s'agissait de voir toutes les informations contenues dans ce guide, relatives à la nature de l'épreuve, les modalités de correction et des sujets types. Ces informations sont censées identifier des démarches d'évaluation des compétences de communication telles qu'énoncées par le programme officiel de 3^{ème} AS. Nous allons mettre en évidence les spécificités des changements qui portent fondamentalement sur les modalités d'enseignement, les programmes, ainsi que sur les pratiques scolaires, tout en s'inscrivant dans une approche descriptive et analytique.

Quant à la troisième partie, comme il est presque impossible, dans un travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage, de ne pas faire appel aux premiers concernés nous avons fait une enquête auprès d'enseignants de lycées et d'étudiants de 1^{ère} année de licence de français. Notre corpus d'analyse est donc, constitué ici des réponses données par ces deux derniers.

Notre outil d'investigation est le questionnaire. Cette approche a pour but d'apporter un éclairage sur l'évaluation au baccalauréat et plus précisément sur la nature des acquis des apprenants.

I.1. Les finalités de la discipline

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : la langue française est enseignée en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Aujourd'hui, dans la nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage, il s'agit de former l'élève à être « un citoyen de demain », « un citoyen du monde » (Référentiel des programmes, 2008 : 60). Pour cela, « Des équipes d'éducateurs sont chargées de guider son cheminement dans

le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences » (Référentiel des programmes, 2008 : 05). Avant d'aller plus loin, posons-nous la question de savoir ce qu'est un bon citoyen et quelles sont les compétences dont va avoir besoin l'apprenant pour pouvoir vivre demain en société et répondre aux nouveaux défis que lui impose le monde moderne. En effet, Tawil, S dans son article sur la qualité et la pertinence de l'éducation comme défi mondial (Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, 2006 : 27) affirme que, aujourd'hui,

La mondialisation affecte les différentes dimensions sociales, culturelles, technologiques, politiques et économiques de l'activité humaine, transformant nos pratiques et modifiant la vision que nous avons de nous-mêmes et de nos sociétés. Avec la transformation de cette vision naît le besoin d'adapter et d'ajuster les processus éducatifs qui devraient assurer la formation du citoyen sur la base d'une vision partagée de notre passé, des réalités du présent, ainsi que des défis de l'avenir.

Aujourd'hui, la formation de compétences nationales en matière de langues est indispensable pour servir de ressources indépendantes, fiables, à toutes les institutions de la nation. L'internationalisation de la vie, l'évolution du marché du travail, l'évolution mondiale des parlers et de leur place dans les transactions économiques et commerciales, grâce à une mondialisation qui se fait de plus en plus ressentir, a fait qu'une véritable réflexion quant à l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, s'est fait ressentir de plus en plus.

L'école qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ».(Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Chap.II, art.4)

Au lendemain de l'indépendance, le système éducatif algérien est passé par deux réformes, la première date des années 1970, la deuxième a été mise en place au début des années 2000. Ainsi, L'enseignement-apprentissage de la langue française a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une nouvelle approche basée principalement sur la notion de « compétence ». De nouveaux programmes ont vu le jour prônant un enseignement axé sur l'intégration et le transfert des apprentissages.

1.2. La première réforme

A partir de 1970, l'Algérie s'est sérieusement penché sur les problèmes touchant le secteur de l'éducation et leur a accordé une grande importance. Un changement global de l'école algérienne devait s'imposer et donner jour à une école unique sous le nom de l'école fondamentale. Cette appellation a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35 qui stipule que la scolarité est gratuite pour tous. Deux cycles sont mis en place : le cycle fondamental qui allie le cycle primaire et le cycle moyen et le cycle secondaire.

Le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire, six années pour le primaire à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de *sixième* et le cycle moyen comptant trois années. Au bout de la neuvième année de scolarité, les élèves passent l'examen du *Brevet d'enseignement fondamental* (B.E.F.) qui leur donne droit de passage au cycle *secondaire*.

Le cycle *secondaire* propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années, à l'issue duquel les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clôt le cycle scolaire. Cependant, quelle que soit l'orientation (*générale* ou *technique*), le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune.

1.3. La deuxième réforme

Suite à la réforme institutionnelle qu'a connue l'Algérie à la fin des années 90, une nouvelle réforme du système éducatif s'est imposée au début des années 2000 (La réforme de 2003) avec la création de la commission de la réforme du système éducatif. La commission se penche sur l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, le statut des enseignants, l'interaction avec l'université et la vie active, l'intégration au nouvel environnement économique, social et culturel.

1.4. Le Référentiel Général des Programmes

Est un document officiel d'orientation méthodologique et de cadrage conçu par l'instance suprême qu'est la Commission nationale des programmes. Il revêt une importance cruciale dans la mesure où il « rappelle les visées de la réforme en lien avec les finalités de l'école algérienne telles qu'elles sont fixées par la loi d'orientation du 23.01.2008 et fixe les références » (Référentiel Général des Programmes, 2008 : 1).

Le Référentiel Général des Programmes énonce les finalités assignées au système éducatif algérien à travers chacune des disciplines enseignées. Les groupes disciplinaires spécialisés vont traduire ces finalités en buts puis en objectifs généraux et spécifiques et instiller les contenus y afférant pour élaborer les programmes d'enseignement.

Le référentiel général des programmes est parmi les documents de la réforme de 2003. On y ajoute le guide méthodologique destiné aux auteurs-concepteurs des programmes et documents d'accompagnement (ou livres des enseignants) et le livret de vulgarisation de l'approche auprès des établissements. Au plan méthodologique, le référentiel général des programmes met l'accent sur l'approche par compétences (APC). En effet, si on parle de « *compétences* » dans l'enseignement-apprentissage du français, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences. Les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser. Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel : « L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».

S'inspirant des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenu les concepts de contexte, de curriculum et de compétences. En effet, les connaissances, tout comme les compétences, s'élaborent en contexte, plus précisément dans celui de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir. Le concept de situation éducative est essentiel dans le sens où l'enseignement ne porte plus sur des contenus disciplinaires décontextualisés.

Le second concept est celui de curriculum, un concept majoritairement adopté dans la recherche en éducation au niveau international. Le curriculum, en effet, va au-delà des seuls contenus normés dans les textes officiels pour embrasser l'ensemble des éléments qui concourent au parcours de l'élève : les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage ainsi que les procédures d'évaluation. L'approche curriculaire qui en est issue a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires. Elle est destinée à décroiser les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, du moins au niveau de champs disciplinaires à constituer. Parmi les aspects qui différencient curriculum et programme d'études, la focalisation sur les résultats de l'éducation occupe une place déterminante. Ainsi, dans un curriculum, on s'efforcera d'exprimer les finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants alors que dans un programme d'études on s'intéressera davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats. La commission considère qu' :

Une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalité de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. (Rapport de la commission, 2003 : 23).

Ainsi, les membres de la commission soulignent que « pour des raisons historiques sociales et économiques » (Rapport de la commission, 2003 : 26) et « pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves » (Rapport de la commission, 2003 : 24), le français est la première langue étrangère et l'anglais sera la deuxième langue étrangère. En plus de ces deux langues, la commission propose d'introduire, dans l'enseignement secondaire notamment dans la filière des langues étrangères, d'autres langues telles que l'espagnol, l'allemand, l'italien.

Ce qui importe le plus dans cette commission, c'est l'intérêt porté sur l'évaluation : « il s'agit de mettre en place une culture de l'évaluation qui embrassera l'ensemble des segments du système » (Rapport de la commission, 2003 : 21). Ce dispositif d'évaluation porte sur tous les éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement/apprentissage à savoir : les apprenants, les

enseignants, les programmes, les moyens didactiques, l'organisation et le fonctionnement du système scolaire ainsi que son rendement.

Les propositions de la commission en question consistent en :

- La définition des critères de fonctionnement et des niveaux d'exigence (apprenants, enseignants, inspecteurs et décideurs) ;
- La mise sur pied de référentiels de compétences à chaque cycle et de référentiels de diplômes ;
- La mise en place des programmes normalisés d'évaluation des performances et des compétences pour les élèves, les enseignants et l'Institution. (Rapport de la commission, 2003 : 23).

Les nouveaux programmes pour l'enseignement des langues sont mis en place dès avril 2003, notamment pour la première année du cycle primaire et du cycle moyen (deuxième cycle scolaire) qui correspond à la septième année de scolarité; cycle qui devra compter quatre années au lieu des trois du cycle fondamental.

Nous présentons dans le point qui suit les programmes de français du cycle primaire jusqu'au cycle secondaire afin d'étudier les objectifs de l'enseignement du français pour chaque cycle, la méthodologie retenue et les compétences à développer.

I.5. Première partie d'étude : Analyse des programmes du français

I.5.1. Le français au cycle primaire

Nous rappelons que le cycle primaire compte cinq ans. L'enseignement du français commence à partir de la troisième année de scolarité avec un volume horaire de 3 heures par semaine pour la 3^{ème} année, puis 4 heures et quart en 4^{ème} année et 5^{ème} année sans compter les 45 minutes de remédiation pédagogique.

I.5.1.1. Les objectifs de l'enseignement du français

Il s'agit de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie

sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, n°08-04 du 23 janvier 2008, chap. II, Art. 4)

Au cycle primaire, au deuxième palier et après deux années de scolarité en arabe, l'apprenant est initié à la langue étrangère. Les objectifs de l'enseignement du français mettent l'accent sur le développement progressif de la compétence de communication orale et écrite dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Les apprentissages se réalisent aux plans linguistiques, cognitif et communicationnel.

- au plan communicationnel, l'apprenant est placé dans des situations de communication où il prend place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- au plan cognitif, il est mené à développer des démarches pour construire ses apprentissages en utilisant des ressources linguistiques et méthodologiques ;
- au plan linguistique, il prend progressivement conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française pour dire, lire et écrire des énoncés. Comme le soulignent les auteurs du programme (Programme de français, 3^{ème} année primaire, juin 2003 : 3) : « l'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) ». Ces compétences sont évolutives dans la mesure où chaque année d'apprentissage vise une étape de développement comme suit :

- 3^{ème} année : Initiation ;

- 4^{ème} année : Renforcement / Développement ;

- 5^{ème} année : Consolidation / Certification.

Toutes ces étapes s'inscrivent dans des situations scolaires adaptées au développement cognitif des apprenants du primaire.

Pour chaque année du cycle primaire, l'OII (*Objectif Intermédiaire d'Intégration*), qui veut dire ce qui est attendu de l'apprenant au terme de l'année scolaire (fin 4^{ème} AP, fin 3^{ème} AP) diffère d'une année à une autre comme le montre le tableau suivant :

	<i>Objectif intermédiaire d'intégration (OII)</i>
3 ^{ème} AP	Quand l'élève est mis dans une situation de communication significative, il sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de paroles à l'oral et à l'écrit.
4 ^{ème} AP	L'élève sera capable d'insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.

A la fin du cycle primaire, le profil de l'apprenant se traduit dans un (Objectif Terminal d'Intégration). Cela signifie qu'au terme de la 5^{ème} année primaire (année terminale du cycle primaire), l'élève sera capable de « produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit, en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication » (Programme de français, 3^{ème} année primaire, 2003 : 5).

Il doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre des actes de parole exigés par la situation de communication. L'atteinte de cet objectif assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes. Il est évalué à partir d'une épreuve élaborée qui couvre de manière globale les connaissances et les compétences acquises en langue étrangère durant les trois années du cycle primaire. Cette épreuve propose une évaluation des connaissances et des compétences en compréhension et en production de l'écrit. Cette dernière est présentée sous forme d'une situation- problème. L'apprenant doit mobiliser, coordonner et intégrer ses connaissances.

I.5.1.2. Méthodologie

Avec la nouvelle réforme, la méthodologie retenue est « l'approche par compétences » qui permet de :

Privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs

sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation. (Programme de français, 5^{ème} année primaire, juin 2005 : 2).

La notion de compétence de communication a été exploitée dans les différentes élaborations des divers programmes de langues. Ainsi, dès la première année d'apprentissage, les auteurs du nouveau programme envisagent de développer la compétence de communication comme le soulignent les auteurs du document d'accompagnement du programme du français : « Le programme fait le choix de développer chez le jeune apprenant en première année de français, **des compétences communicationnelles** dans un nombre limité de situations d'apprentissage » (Document d'accompagnement du programme de français 3^{ème} A.P, décembre 2003 : 2). C'est-à-dire celles qui visent le développement des quatre *habiletés linguistiques*, les auteurs définissent alors deux à trois compétences à développer pour chaque habileté linguistique.

Des objectifs d'apprentissage sont posés dans le nouveau programme pour chaque compétence et pour chaque habileté. Ils, selon D. Lussier, « [...] décrivent les comportements attendus chez les apprenants [...] à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours » (1992 : 45).

Cette « approche par compétences » a donné naissance à un modèle canonique que la didactique des langues a utilisé. De nombreux inventaires de composantes de la compétence de communication en langue ont été mis en œuvre dans les activités langagières. Notons tout d'abord que les uns et les autres emploient tantôt le terme « composantes » (Moirand, 1982 ; Gruca et Cuq, 2002), tantôt le terme « compétences » (Canale et Swain, 1980 ; Bérard, 1991 ; Maingueneau, 1998 et CECRL, 2001).

La compétence de communication est donc subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire pouvant être évalués, « la liste de ces sous-compétences évaluables est appelée un référentiel » (Gruca et Cuq, 2002 : 126). Toute compétence est analysable en éléments discrets. Se pose alors la question de la nature des composantes de la compétence en langue ou de ses sous-compétences constitutives parce que communiquer, ce n'est pas seulement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister. La notion de *compétence* « (...) s'impose comme notion indispensable à l'organisation des enseignements » (Castelloti et Py, 2002 : 111) parce qu'elle est étroitement liée à l'idée d'évaluer de manière qualitative *la compétence en langue*.

I.5.1.3. La démarche pédagogique

Dans le système scolaire algérien, l'approche par compétences s'inscrit dans « la pédagogie de projet ». Cette pédagogie s'appuie essentiellement sur la notion de « projet » dans lequel l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs comme le signale Ph. Jonnert « la préparation d'un projet consistera en l'organisation a priori d'une action projetée dans l'avenir » (2000 : 20). Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts. Nous signalons que le projet n'est pas une fin en soi, mais c'est un détour pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage comme le souligne L. M. Bélair :

« [...] le fait d'axer les situations enseignement / apprentissage dans un projet contextualisé peut faire en sorte que le contenu le plus important soit non seulement couvert, mais qu'il fasse l'objet d'une appropriation par l'élève. Ceci laisse donc supposer qu'il est souhaitable d'envisager la situation d'enseignement/apprentissage comme un dispositif apte à faciliter l'appropriation de contenus et de compétences jugées les plus importantes, plutôt qu'un listing de contenus à faire assimiler » (1999 : 75).

Le processus d'apprentissage chez l'apprenant se manifeste par une démarche basée sur la découverte. Elle s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- Mettre l'élève au cœur de l'apprentissage pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
- Proposer des situations d'apprentissage dotées de la prise de conscience des contenus enseignés ;
- L'organisation des temps d'interaction ;
- Tenir compte de l'erreur.

I.5.2. Le français au cycle moyen

Après avoir passé trois années d'enseignement- apprentissage du français au primaire, l'élève passe l'examen de fin du cycle primaire qui lui donne accès au cycle moyen. Nous rappelons que ce cycle compte quatre années pendant lesquelles le français est enseigné à raison de trois heures hebdomadaires par année.

I.5.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français

Les programmes du français du cycle moyen ont le même objectif en commun. En effet, selon les concepteurs du programme « l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours » (Programme de français, 1^{ère} année moyenne, 2003 : 24).

Cette citation appelle à en relever tous les mots que nous considérons comme des mots clés et dont l'emploi est très significatif :

« *Apprentissage* », « *le français langue étrangère* », « *l'élève* », « *l'oral* », « *l'écrit* », « *l'expression d'idées et de sentiments personnel* », « *les différents types du discours* ».

L'emploi de ces mots nous permet de dégager quelques signes révélateurs des objectifs de l'enseignement du français. Nous pouvons les énumérer comme suit :

Le programme s'inscrit dans les nouvelles tendances en didactique des langues à savoir *l'approche communicative* qui accorde une place importante à la notion d'« apprentissage ». Selon J.C Beacco, l'approche communicative se fonde sur « une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant en une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement » (2007 : 56). En effet, apprendre une langue étrangère ne veut pas dire seulement connaître les différentes règles du fonctionnement d'une langue donnée mais aussi apprendre à communiquer langagièrement avec toutes les dimensions que le verbe « communiquer » pourrait signifier dans le but d'acquérir une compétence de communication. Autrement dit, l'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir « langue » mais comme l'acquisition de plusieurs compétences langagières répondant aux exigences des diverses situations de communication. J.C Beacco considère *l'approche par compétences* comme :

« une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication [...] Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue cible, qui peut prendre appui sur des compétence stratégiques transversales (improvisation, planification...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la

logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale » (2007 : 77).

L'acteur le plus important dans le processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'apprenant, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. Ce dernier est le médiateur entre l'acquisition de cette langue et l'appropriation par les élèves. Autrement dit, « enseigner » ne peut plus donc être conçu comme transmettre des savoirs mais intervenir pour s'approprier des savoirs et développer des connaissances. Cela permet à l'élève d'être un élément actif dans le processus d'apprentissage comme le signale le document d'accompagnement des programmes :

L'élève sera impliqué dans la construction de ses apprentissages. Il sera donc incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules... (Document d'accompagnement du programme de 1^{ère} année moyenne, 2003 : 23).

Les concepteurs des nouveaux programmes appellent aussi à la valorisation de l'apprentissage de l'écrit au même degré que l'oral. Dans les méthodologies précédentes d'enseignement du français telles que la méthodologie audio orale et la méthodologie structuro globale audiovisuelle (S.G.A.V), l'oral était privilégié au détriment de l'écrit. L'approche communicative fait de l'apprenant un élément actif tant à l'écrit qu'à l'oral comme le signale E. Bérard :

« L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... » (1991 : 44).

Au lieu d'enseigner/apprendre isolément chaque habilité langagière, l'approche communicative permet un va et vient entre l'oral et l'écrit dans l'apprentissage, d'où son importance : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives » (Programme de 1^{ère} année moyenne, 2003 : 40.).

La compétence globale de la discipline pour le Cycle Moyen s'énonce ainsi:

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est

capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication ».

I.5.2.2. Le domaine de l'écrit

L'élève sait se positionner en tant que lecteur pour construire du sens :

- Développer des stratégies de compréhension ; -identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation
- Analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques ;
- Analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure ;

L'élève sait se positionner en tant que scripteur pour s'exprimer :

- formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée;
- produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés ;
- Au cours du cycle moyen, l'élève est amené à développer des compétences en résolution de situations problèmes, et, à renforcer ses facultés de réflexion et de communication.

Un des principes retenus dans les programmes du français est de travailler les différents types du texte (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif). Chaque année d'enseignement/apprentissage vise la maîtrise d'un des types évoqués précédemment.

<i>Le cycle moyen</i>	<i>Les types du texte</i>
1 ^{ère} année	Le type explicatif et le type prescriptif
2 ^{ème} année	Le type narratif (un récit de fiction)
3 ^{ème} année	Le type narratif (un récit de faits réels)
4 ^{ème} année	Le type argumentatif

Par ailleurs, nous notons que dans chaque année scolaire l'apprentissage de chaque type de texte se fait à travers les autres types. En effet, « en 2^{ème} année la narration occupe une place prépondérante, mais les autres pratiques discursives (description, explication et argumentation) ont toute leur place, chaque année, dans l'étude du français... » (Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} année moyenne, 2004 : 24.). De plus, l'acquisition de toutes les compétences narrative, descriptive, explicative ou argumentatif est l'objectif attendu de l'enseignement-apprentissage du français au cycle moyen. Ces compétences portent à la fois sur les habilités productives et réceptives.

I.5.2.3. Méthodologie

Du cycle primaire au cycle moyen, nous passons de l'approche de découverte à une autre approche basée sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. Pour mettre en pratique cette approche, l'enseignement-apprentissage fait appel à la pédagogie de projet pour laquelle deux niveaux de réalisation se présentent :

- Niveau pré-pédagogique : relatif à la préparation, c'est-à-dire tout ce qui concerne la nature de la séquence que l'enseignant va entamer, soit sur le plan de compétence à développer, sur les objectifs à attendre, soit sur les activités à faire ou sur les moyens à étudier.
- Niveau pédagogique : relatif à la réalisation, c'est-à-dire, pendant la réalisation du projet, l'enseignant va confronter l'élève, qui doit accomplir des tâches, à des situations-problèmes. Par conséquent, l'enseignant va opter pour des réajustements, des réorientations, des directions adéquates afin que les objectifs visés soient atteints.

A cet égard, le projet consiste en un cadre de travail dans lequel s'anime le processus d'apprentissage, il est « le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leurs sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée (...) Le projet est, de fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce sera, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages » (Programme de 2^{ème} année moyenne, 2004 : 30.)

I.5.2.4. Profil de sortie du cycle moyen

En lecture, l'élève est capable de:

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes ;
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs ;
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de:

- rédiger une lettre pour convaincre ;
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications ;
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit ;
- traduire une image en énoncé argumentatif.

I.5.3. Le français au cycle secondaire

Les apprenants, au terme du cursus secondaire, auront :

En lecture, l'élève est capable de:

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes ;
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs ;
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.
- En production, l'élève est capable de:
- rédiger une lettre pour convaincre ;
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications ;
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit ;
- traduire une image en énoncé argumentatif.

Après la mise en place du nouveau programme du secondaire (janvier 2005), la rentrée scolaire de septembre 2005 a été marquée par des changements quant à la répartition des élèves par filières. En effet, la 1^{ère} année constitue une sorte de tronc commun qui se subdivise en deux filières : les littéraires et les scientifiques. A partir de la 2^{ème} année, les littéraires et les scientifiques se répartissent dans les filières citées dans le tableau suivant :

Niveau secondaire	Filière	
<i>1^{ère} année</i>	<i>Littéraire</i>	<i>Scientifique</i>
<i>2^{ème} année et 3^{ème} année</i>	- Lettres et philosophie - Lettres et Langues étrangères	- Sciences de la nature et de la vie - Sciences Exactes

Quant au volume horaire hebdomadaire consacré au français, il est réparti selon les filières, 5 heures pour les filières littéraires et 3 heures pour les filières scientifiques.

I.5.3.1. Les objectifs de l'enseignement du français

L'objectif d'enseignement du français correspond à l'ensemble des transformations que connaît le pays et celles que connaît le monde comme le témoigne le nouveau programme : « Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » (Programme de français, 1^{ère} année secondaire, janvier 2005 : 3). L'enseignement du français en contribution avec celui des autres disciplines a pour comme finalité la construction d'un citoyen responsable, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ainsi que son insertion dans la vie sociale et professionnelle. En ce qui concerne l'objectif final de l'enseignement du français, il s'agit de produire un discours oral/écrit relatif à une situation de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

En première année secondaire, les apprenants ont comme contenu :

Projet 1 : « Exposer pour donner des informations sur divers sujets » (La vulgarisation de l'information scientifique)

Projet 2 : « Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre » L'interview (radiophonique et dans la presse écrite) :

Projet 3 : « Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue » (La lettre ouverte (argumentation))

Projet 4 : Relater un événement fictif (La nouvelle)

En deuxième année secondaire, les projets programmés sont :

Projet 1 : "Restituer l'information de façon objective" (Discours objectivé).

" Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque". Exposer pour présenter un fait.

Projet 2 : "Mettre en œuvre son pouvoir de persuasion" (Le plaidoyer et le réquisitoire). Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

Projet 3 : "Acquérir un esprit de tolérance, d'ouverture" (Le reportage touristique/le récit de voyage). Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations. Relater pour informer et agir sur le destinataire. Relater pour se représenter un monde futur.

En troisième année secondaire, les projets programmés sont :

Projet1 : La synthèse de documents :

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier Mai, 8 Mars, 1erNovembre etc.), réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Projet2 : Le compte rendu critique. Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Projet3 : La lettre de motivation Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Ces profils de sortie ne signifient pas en général que les élèves ont une réelle appropriation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour justifier nos propos, nous nous sommes appuyé sur les constatations de N. Benhouhou (2007) qui a montré que la majorité d'élèves qui passent l'examen de baccalauréat évitent la production écrite et ne répondent qu'aux questions de compréhension de l'écrit, étant donné que ils ont des difficultés à rédiger (Benhouhou, 2007).

I.5.3.2. Méthodologie

La méthodologie retenue pour le cycle secondaire est la même que celle des autres cycles, à savoir, l'approche par compétences inscrite dans la pédagogie de projet comme le signale les concepteurs du programme de 1^{ère} année secondaire : « la démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme » (Programme de 1^{ère} année secondaire, janvier 2005 : 26).

Le projet considéré dans sa globalité constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est construit en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet de développer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

Notons aussi que la démarche d'enseignement du français a fait appel à un croisement de théories linguistiques, psychologiques et didactiques à savoir la linguistique d'énonciation, le cognitivisme et l'approche par compétences.

La linguistique d'énonciation s'inscrit dans le prolongement de la linguistique structurale des années 60-70. Le courant énonciatif approfondit des concepts mis en place dans les années 50 et 60 par le linguiste Emile Benvéniste (1967, 1974) tels que le concept d'« énonciation » qui est l'acte individuel de production, d'utilisation de la langue dans un contexte déterminé, ayant pour résultat « l'énoncé ». L'énonciation est alors un acte de création. Ce courant s'efforce donc de tenir compte de la position de l'énonciateur, du locuteur dans la production d'un énoncé donné. La langue n'est plus considérée comme un objet inerte. Le linguiste a une conception dynamique de la langue qui n'est plus un simple puzzle mais une stratégie, un agencement conscient, réfléchi des diverses pièces de la langue comme le signale E. Benvéniste « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80).

La psychologie cognitive qui s'est développée à partir des années 60, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Elle a « pour objet de reconstituer et de décrire les différents processus internes, de nature psychologique, que l'on suppose à l'origine des conduites » (Launay, 2004 : 18). En effet, La psychologie cognitive s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problème et le transfert des connaissances, c'est-à-dire elle s'intéresse à la façon dont l'individu apprend et à ce qui se passe vraiment dans le raisonnement de l'apprenant.

D'après les cognitivistes, le cerveau n'est plus considéré comme une « boîte noire » (Bertrand et Garnier, 2005 :29). L'apprentissage est perçu comme un changement dans les structures mentales ou dans les représentations internes des individus. Les cognitivistes s'attachent donc aux différences individuelles (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs. Les stratégies auxquelles fait appel l'apprenant ont pour finalité : la résolution des problèmes rencontrés et le développement de son processus métacognitif dans le but de l'impliquer activement dans le processus de traitement de la connaissance.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, la langue est présentée sous son aspect communicatif, les progrès de l'élève doivent se marquer en particulier dans le maniement correct de la langue en *situation*. On est donc passé des contenus purement linguistiques, directement hérités de la linguistique structurale, à des contenus plus diversifiés tenant davantage compte des aspects situationnels et métacognitifs de la langue, ce qui reflète l'impact des champs de références théoriques, à savoir linguistique de l'énonciation et le cognitivisme.

I.5.3.3. Pratiques scolaires

Avant de présenter notre protocole de recherche, nous allons faire rapidement une distinction définitionnelle entre les deux concepts de *compétence* et de *savoir* qui sont considérés comme concepts clés dans notre réflexion épistémologique.

I.5.3.3.1. Compétence

La notion de *compétence* s'est construite, dans un premier temps en sciences du langage, à partir de l'héritage légué par la grammaire générative avec les travaux de Noam Chomsky. Il définit cette notion, en l'opposant à la notion de performance comme « *la connaissance implicite innée*

que tout individu possède de sa langue » (cité par Robert J-P, 2008 : 30). Puis, cette notion a été reprise par D. Hymes (1972) qui met en rapport les notions de « compétence » et de « communauté linguistique ». Ainsi, D. Hymes fait appel aux capacités d'utilisation de la langue dans les différentes situations de communication d'où la naissance du concept « compétence de communication.

Si on parle « didactiquement » de « compétence » dans l'enseignement-apprentissage du français, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences qui est l'approche adoptée dans l'enseignement-apprentissage en Algérie.

I.5.3.3.2. Savoir, connaissance : définitions

D'après plusieurs chercheurs (Brousseau, 1986 ; Legrand, 1996 ; Douglas, 2004 et Margolinas, 2013), Ces deux vocables qui sont des synonymes sur le plan générique s'interfèrent voire même se parasitent sur le plan spécifique, en présentant des nuances d'ordre définitionnel.

En effet, le savoir est un ensemble de données qui existe à un temps donné hors de tout sujet connaissant et qui est généralement codifié dans des ouvrages de référence. Il s'agit donc d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé.

Comparativement au concept du « savoir », la connaissance est indissociable d'un sujet connaissant. La connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation.

A la suite des travaux de J. Anderson, on distingue deux sortes de savoirs : déclaratif et procédural :

on s'accorde aujourd'hui, après J. Anderson, à comprendre dans savoir deux éléments différents et complémentaires : le savoir dit déclaratif (c'est-à-dire un savoir abstrait, qu'on peut énoncer et formaliser), et le savoir dit procédural c'est-à-dire un savoir implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif » (Cuq, Gruca, 2002: 132).

En effet, l'apprenant est un membre actif qui construit ses savoirs (connaissances), ses savoir-faire, (compétence pratiquées), ses savoir-être (capacité de produire des actions et des réactions adoptées à la situation de communication). L'apprentissage résulte donc d'un processus dynamique qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est influencé par lui-même.

Si aujourd'hui, le guide d'élaboration de l'épreuve de Français au baccalauréat (2011), ne parle que de deux compétences : lecture/écriture, celui de 2008, mettait en avant trois sortes de compétences : La compétence de lecture, la compétence de production à l'écrit et la compétence de production à l'oral qui semble avoir complètement été effacée du nouveau guide (2011).

Les deux guides parlent des différentes compétences à maîtriser durant le cycle secondaire et ce sont ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui doivent faire l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat. Ces compétences sont :

- *La compétence de lecture* est une compétence où il s'agira d'amener l'élève à retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte et à élaborer des significations. L'objectif étant d'installer chez l'apprenant des stratégies de lecture qui lui permettront de faire des allers-retours constants entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa) :

« Lire, c'est saisir et donner du sens à un texte ; c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit » (Sari Mostéfa Kara, 2003 : 9).

Il s'agira, pour les enseignants, de faire de l'apprenant un lecteur autonome de textes divers tout en consolidant des compétences développées au cours du cycle précédent. Puisque l'objectif est de développer chez les élèves l'aptitude à réfléchir et à exercer leur esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité. En cela, les enseignants se doivent de leur fournir les outils intellectuels et les moyens matériels nécessaires à ces lectures. Il est clair, d'après les instructions officielles, que l'Ecole se doit d'agir, en amont et en aval, en dotant les élèves de grilles de lecture(s) critique(s) des documents de différents types qui leur parviennent.

- *La compétence de production à l'écrit* où il s'agit d'amener l'élève, selon le programme de 1^{ère} année secondaire de Français (2005 :13) à : « Produire un texte en relation avec les objets

d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle ».

L'objectif est d'apprendre à l'élève à mobiliser ses savoirs et ses savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Ces dernières doivent, en l'occurrence, être identifiées et prises en compte par l'apprenant.

Il importe, en fait, d'apprendre à l'élève à planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu, d'organiser sa production et d'utiliser la langue d'une façon appropriée. Il s'agit aujourd'hui de préparer l'élève à produire des écrits pratiques en rapport avec les enjeux de communication liée à des contraintes professionnelle et culturelles (faire un plan, un résumé, prendre des notes, écrire une lettre, un CV, un texte argumentatif...).

« Pour le maître, apprendre à écrire aux enfants, c'est leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) en situation réelle de communication. Dans ce cadre-là, les activités métalinguistiques sont secondes (au sens de seconder) par rapport aux activités de production. Et elles couvrent en même temps un champ plus large que la seule grammaire de phrase (il y a des activités métalinguistiques à tous les niveaux d'analyse du fonctionnement des textes) » (Ouvrage coordonnée par Jolibert, 1988 : 6).

Il s'agit pour l'enseignant de travailler avec ses élèves, non seulement, sur l'écrit attendu mais sur les stratégies que ces élèves vont mettre en œuvre pour le réaliser. Il est impératif d'apprendre aux élèves à commencer par définir la finalité d'un écrit, de repérer la situation de communication, de sélectionner les informations nécessaires, de les faire progresser en évitant les répétitions et les contradictions. Il est primordial, pour l'enseignant, de son côté, de faire savoir à l'élève comment assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. Sur un plan morphosyntaxique, apprendre à l'élève à utiliser des phrases correctes en utilisant un lexique adéquat à la thématique et à la finalité de l'écrit.

« On ne saurait réduire une pédagogie de l'écrit à de simples techniques, dans une classe où, par ailleurs, rien n'aurait changé ; l'acte d'écrire engage profondément l'activité du scripteur et celui-ci doit y trouver un sens : le cadre d'une vie coopérative de la classe avec pédagogie de projets est l'une des conditions nécessaires de l'efficacité des apprentissages » (Jolibert, 1988 : 6).

Voici les différentes compétences à maîtriser dans le cycle secondaire tel qu'énuméré dans le programme de 3^{ème} année secondaire. Il est dit que ce sont « ces compétences déclinées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet de l'évaluation certificative au baccalauréat ».

Il s'agit, toujours dans le même guide, à la p.3 de,

- « Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
- participer à un débat d'idées ;
- interpellier les lecteurs pour les faire réagir ».

Ainsi, selon les concepteurs de ce document officiel, il s'agit d'amener les élèves à analyser, synthétiser et produire. Ce qui concorde tout à fait avec les principes même de la nouvelle réforme.

Concernant l'enseignement/apprentissage de la langue française, les compétences à installer le seront grâce à la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, résultat d'un long processus de socialisation consolidés par des objectifs et des contenus présents dans les différents objets d'étude.

Pour plus de visibilité, nous allons aussi nous intéresser aux objectifs d'apprentissage qui découlent de ces compétences et faire une analyse lexicale quant aux verbes d'actions utilisés. L'objectif est de voir quel niveau taxonomique est visé à travers ces verbes et si réellement les mêmes niveaux sont ciblés dans l'épreuve de français au baccalauréat.

Voici les objectifs d'apprentissage à l'écrit tels qu'ils sont déclinés dans le guide de l'épreuve (2011 : 4-5) :

1. En réception

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	-Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. -Repérer la structure dominante du texte. -Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. -Repérer la progression thématique. -Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. -Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations.	-Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. -Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. -Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. -Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). -Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. -Repérer les marques de l'énonciation. - Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. -Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.

	-Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. -Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. -Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions
Réagir face à un texte.	-Se construire une image du scripteur. -Prendre position par rapport au contenu. -Découvrir l'enjeu discursif. -Justifier la transparence ou l'opacité du texte. -Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. -Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

2- En production

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 pertinentes (en adéquation avec le sujet) - 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.

Référons nous aux niveaux taxonomiques de Bloom pour analyser ces verbes d'actions utilisés. Rappelons que cette taxonomie classe les opérations intellectuelles mobilisées au cours de l'apprentissage, de la plus simple à la plus complexe. Benjamin Bloom qui est le père de cette taxonomie propose pour chaque niveau, des verbes qui renvoient à des comportements Observables permettant, ainsi, de définir les objectifs d'apprentissage.

1- En réception

Capacités	Verbe d'action	Niveau taxonomique
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Distinguer	Analyse (niveau4)
	Repérer (3 fois)	Mémorisation (niveau 1)
	Retrouver	Mémorisation (niveau1)
	Séquentialiser	Analyse (Niveau 4)
Elaborer des significations	Identifier	Mémorisation (niveau1)
	Distinguer	Analyse (Niveau 4)

	Regrouper	Analyse (Niveau4)
	Expliquer (3 fois)	Compréhension (niveau 2)
	Repérer	Mémorisation (niveau 1)
	Interpréter	Compréhension (Niveau 2)
	Distinguer	Analyse (Niveau 4)
	Mettre en évidence	Application (Niveau3)
	Etablir des relations	Analyse (Niveau 4)
Réagir face à un texte	Se construire (une image)	Evaluation (Niveau 6)
	Prendre position	Evaluation (Niveau 6)
	Découvrir	Compréhension (Niveau 2)
	Justifier	Evaluation (Niveau 6)
	Evaluer	Evaluation (Niveau 6)
	Juger	Evaluation (Niveau6)

2 .En production

Capacités	Verbes d’actions	Niveau taxonomique
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	Définir	Mémorisation (Niveau 1)
	Choisir	Application (Niveau3)
	Activer (2 fois)	Application (Niveau 3)
	Sélectionner	Analyse (Niveau 4)
	Se faire une idée	Compréhension (Niveau 2)
	Choisir (3 fois)	Application (Niveau 3)
Organiser sa production	Mettre en œuvre	Application (Niveau 3)
	Faire progresser	Application (Niveau 3)

	Assurer (La cohésion)	Application (Niveau 3)
	Insérer	Application (Niveau 3)
Utiliser la langue d'une façon appropriée	Produire	Synthèse (Niveau 5)
	Utiliser (2 fois)	Application (Niveau 3)
	Ø Le lexique adéquat Ø De manière adéquate	

A travers ce travail d'analyse, nous percevons clairement le souci des concepteurs des programmes d'axer l'enseignement/apprentissage sur l'intégration et le transfert des connaissances. Autrement dit, à la fin de la 3^{ème} année secondaire, sanctionné par un examen final, le baccalauréat, un élève devrait maîtriser un certain nombre de savoir-faire en relation directe avec son programme d'études afin d'être capable, face à des situations problèmes, en l'occurrence répondre aux questions du sujet de bac, d'agir de la manière la plus pertinente possible.

Nous relevons dans les tableaux ci-dessus que la plupart des verbes d'actions utilisés relèvent des niveaux 3, 4, 5 et 6 du niveau taxonomique ; en d'autres termes, c'est à un esprit d'analyse, de synthèse et de critique que nous devons tendre aujourd'hui. Bien sûr, pour arriver à cet état d'esprit, les habiletés requises de la part de l'élève sont forcément en premier lieu, la connaissance et la compréhension, des compétences beaucoup moins complexes que celles suscitées plus haut mais nécessaire pour un meilleur transfert. Il est vrai que nous donnons aux élèves des connaissances déclaratives qui leur permettent de mémoriser, de comprendre, de définir, et d'interpréter des informations, et il est vrai aussi que l'élève ne peut développer son esprit critique s'il n'a pas, au préalable, des connaissances sur le sujet, cependant, *il est dit dans le référentiel des programmes* « les savoirs (contenus des disciplines) [...] ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence ». (2008 : 21)

L'objectif de la réception/production d'un écrit est d'amener l'élève progressivement vers le sens de cet écrit. Il s'agit de « doter les élèves de grilles de lecture (s) critique (s) des documents de différents types qui leur parviennent » (référentiel des programmes: 15). Et pour cela, selon le même document, « Les enseignants doivent leur fournir les outils intellectuels et les moyens

matériels nécessaires à ces lectures ». Par conséquent, l'objectif premier n'est pas la compréhension de l'écrit, même si c'est un objectif non négligeable, mais c'est surtout de développer des stratégies et des habitudes de pensées qui pourraient guider l'élève dans l'acquisition de compétences d'un niveau plus complexe et à long terme, ces stratégies devraient permettre à l'élève d'utiliser ces compétences dans n'importe quelle situation de vie courante.

Il est clair, que si la prise en charge à ce niveau, par l'enseignant est efficace, les performances de l'élève à l'épreuve de français au baccalauréat devraient être positives et les compétences acquises devraient être une assise pour les autres activités que l'élève aura à faire à l'université.

Il est dit à la page 24 du rapport national sur le développement de l'éducation en Algérie (2004), qu'au plan des compétences techniques, l'élève doit être capable de maîtriser, entre autres, la technique de la prise de notes et d'informations, les techniques de présentations et d'organisations des informations, la technique du résumé et du compte rendu, les techniques de représentation et d'expression graphique, en plus du développement des capacités de synthèse, de généralisation et d'extrapolation.

Nous pourrions être tentés de croire que le pari a été réussi mais lors de notre enquête réalisée auprès des étudiants de 1^{ère} année universitaire, il apparaît clairement que les étudiants ne savent pas, sélectionner les données, synthétiser, résumer et prendre des notes.

Cependant, nous voudrions, avant de continuer cette analyse, préciser quelque chose. Au début de ce travail, notre analyse s'est porté sur le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat conçu en 2008 pensant que c'était le dernier document élaboré par la tutelle pédagogique. Au cours de nos investigations, nous nous sommes rendues compte que le guide que nous étions entrain d'analyser a été repris et retouché en 2011. En analysant ce dernier, nous nous sommes aperçues, non sans surprise, que tout ce qui touchait à l'oral dans le guide de 2008 a été supprimé dans celui de 2011.

L'épreuve de français au baccalauréat comporte, selon le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat, deux parties obligatoires visant d'un côté l'évaluation de la compétence de lecture/compréhension et de l'autre côté, l'évaluation de la compétence d'écriture. Il s'agit de la compréhension et de la production écrite.

La compréhension consiste en l'étude d'un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans les programmes officiels. Pour cela :

« Le candidat devra lire, analyser et interpréter des discours écrits pour :

- **Retrouver** les différents niveaux d'organisation d'un texte ;
- **Elaborer** des significations ;
- **Réagir** face à un texte » (2011 : 06).

La production écrite, quant à elle, devra « viser l'évaluation des capacités du candidat à :

- **Planifier** sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ;
- **Organiser** sa production ;
- **Utiliser** la langue la plus appropriée » (2011 : 06).

Et là, nous nous retrouvons directement plongés dans cette compétence de communication citée plus haut. En effet, les compétences pragmatique, fonctionnelle et socio linguistique sont mises en avant à travers ce passage du guide et placent d'emblée l'élève dans une situation complexe où il devra mobiliser ses capacités en situation d'examen afin de réinvestir ce qu'il a appris pour pouvoir résoudre et accomplir des tâches d'ordre cognitives (savoirs), socio affectives (attitudes) et psycho motrices (habiletés). En d'autres termes, l'élève doit mettre à profit ce qu'il a appris durant l'année pour répondre à un problème auquel il est confronté, en l'occurrence répondre efficacement aux questions du sujet du baccalauréat. En d'autres termes, encore, ce que nous demandons à l'apprenant, c'est de transférer tout ce qu'il a intégré durant l'année de terminale. Or le transfert, à proprement dit, dépasse largement le cadre de la connaissance et de la compréhension. Selon F. Lauzon, dans son article « Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions » (2000 : 34-39), le transfert, « Consiste à **réinvestir ses apprentissages** pour résoudre des problèmes, réaliser des projets ou accomplir des tâches d'ordre cognitif, socio-affectif et psychomoteur. Il suppose que l'élève se retrouve devant une situation authentique dont la tâche exacte à réaliser

n'est pas définie au départ. L'élève doit alors mettre à profit ce qu'il sait pour identifier une problématique et agir adéquatement en fonction de celle-ci ».

En effet, pour que le transfert des connaissances puisse se réaliser, l'élève doit être capable de définir le problème, l'analyser, formuler des hypothèses, synthétiser et enfin créer à travers les réponses qu'il va donner.

L'analyse que nous avons faite du guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat en général, du programme de français de 3^{ème} AS et du guide du professeur montrent tout à fait l'inverse. Il est clairement mentionné, dans les « directives pédagogiques » du guide de l'épreuve de français au baccalauréat (2011 : 9) que pour les critères de choix du texte au baccalauréat, celui-ci sera à « dominante expositive, argumentative ou narrative respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives **énoncées dans les programmes officiels** » et que « les contenus thématiques [seront] en relation avec les thèmes inscrits dans le programme de 3^{ème} AS ». Ces thématiques, toujours selon le guide, tourneront autour de :

- L'homme contemporain ;
- Les défis du 3^{ème} millénaire ;
- La mondialisation des échanges ;
- La solidarité ;
- La justice ;
- Les droits de l'homme ;
- Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture.

Cette analyse nous a permis aussi de constater que les concepteurs du guide de l'épreuve du baccalauréat, se focalisent surtout sur les compétences de haut niveau à savoir « l'analyse », « la synthèse » et l'évaluation. Pour eux, « Les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse, synthèse, jugement) » (2011).

Rappelons, à ce propos, les directives du guide méthodologique de l'épreuve du bac (2011).

Il décrit à la page 11, les tâches qui devraient être demandées à l'apprenant lors de l'épreuve du baccalauréat.

Repérer	1. Reconnaître des éléments spécifiques fournis dans un énoncé ou un texte : • des traits physiques, des mots clés etc. • l'idée principale ou des informations précises. 2. Sélectionner une information appropriée.
Regrouper	1. Organiser, classer ou associer des informations, des événements, des individus, des objets ou des lieux à partir d'un même texte. 2. effectuer des choix appropriés selon les situations proposées ou les informations fournies 3. condenser des informations 4. reconstituer l'ordre logique et/ou chronologique
Comparer	1. identifier ou associer des éléments de même nature. 2. distinguer des ressemblances et des différences
Inférer	1. trouver des relations de cause à effet, 2. trouver des expressions équivalentes 3. effectuer des choix à partir d'une information ou d'une situation

La plupart de ces tâches concernent les niveaux 3, 4 et 5 des niveaux taxonomiques, ce qui rejoint ce qui a été dit plus haut à propos des compétences et des objectifs d'apprentissages prônés par la tutelle et consignés dans le guide méthodologique (2011 : 4-5).

Concernant la production écrite, il s'agit pour l'enseignant correcteur, d'évaluer « **l'aptitude à rendre compte, à synthétiser de l'information, à développer des idées, un point de vue, etc. dans une langue correcte, de manière personnelle, cohérente et pertinente** » (2011 : 14).

I.6. Deuxième partie d'étude : L'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat

Lors de notre analyse des questions posées aux élèves à l'épreuve du baccalauréat, le constat est tout autre. En effet, nous avons relevé, dans le tableau ci-dessous, les tâches réellement demandées à l'élève lors de cette épreuve.

	Sujet 1 2014 Sans titre	Sujet 2 2014 sans titre	Sujet 1 : 2015 Sans titre	Sujet 2 : 2015 sans titre
Q 1	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse	QCM : recopier une bonne réponse
Q2	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier la bonne réponse	Relever un mot du texte	QCM : recopier une bonne réponse
Q3	Relever des termes du texte	Classez les expressions	Classer 6 expressions en deux colonnes	Classer 6 expressions en deux colonnes
Q4	Relever du texte la phrase	QCM : recopier la bonne réponse	Relever 4 adjectifs du texte	Relever 4 mots du texte
Q5	QCM : recopier la bonne réponse	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>elles, les, elle</i>	Relever 4 mots du texte	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>il, sa</i>
Q6	Exercice à trous : placer 5 mots	QCM : recopier la bonne réponse	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>il, le, lui</i>	Identifier dans le texte
Q7	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>eux, en, ses</i>	Repérer à quoi renvoie un mot du texte	Repérer à quoi renvoient 3 pronoms : <i>ils, l' et la</i>	Exercice à trous : placer 6 mots
Q8	Relever trios adjectifs	Relever une expression du texte	QCM : recopier la bonne réponse	Relever le passage du texte
Q9	QCM : recopier la bonne réponse	QCM : recopier la bonne réponse	Exercice à trous : placer 6 mots	QCM : recopier la bonne réponse
Q10	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte	Proposer un titre au texte

Si nous devons répertorier les tâches demandées à l'élève-candidat, nous constatons qu'il s'agit surtout de **relever**, de **recopier**, de **sélectionner**, de **prélever**, d'**associer**, de **remplacer**, de **réécrire**, de **classer** des éléments. Chose qui n'a pas vraiment changé par rapport aux anciens sujets proposés au baccalauréat. A travers ces tâches, les enseignants évaluent la capacité de l'élève à mémoriser et restituer, à interpréter l'information en fonction de ce qu'il a appris en classe et à sélectionner et transférer des données. En d'autres termes, nous demandons à l'élève de donner une réponse qui a le même sens que l'information à reformuler ou bien d'appliquer la bonne règle avec la nécessité d'avoir la réponse juste. Nous demandons, donc, à l'enseignant de se fixer sur la tâche et sur elle seule. Si nous nous référons à la taxonomie des objectifs

éducationnels de Bloom, taxonomie composée de six niveaux, à savoir la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, force est de constater que seules la connaissance, la compréhension et l'application sont prises en charge par les tâches demandées à l'élève-candidat. Les questions relèvent des niveaux les moins complexes de cette taxonomie et qui donnent lieu à des tâches qui sont à la portée de tous, mêmes les élèves les plus faibles en langue française. Seule la 10^{ème} question relève du niveau le plus complexe à savoir la synthèse. Ce qui va à l'encontre de ce qui est prôné par la tutelle pédagogique.

Sur le plan du contenu des épreuves, nous supposons que celles du second bloc sont conçues de manière à évaluer des compétences et non plus des connaissances. C'est l'analyse outillée du corpus de sujets qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse ci-dessus émise.

L'analyse des épreuves du baccalauréat montre un décalage flagrant entre les intentions affirmées dans le RGP et les sujets proposés aux candidats. Tous les barèmes accordent la primauté à la vérification de l'acquisition de connaissances. En effet, les deux parties destinées au contrôle de la compréhension d'un court texte et le fonctionnement de la langue, totalisent 12 des 20 points qui constituent l'échelle de notation. Seuls 06 points (ou 08 pour la filière langues étrangères) sont affectés à l'évaluation de la compétence d'écriture. Sur ces six (ou huit) points, il faut savoir que 2 points sont consacrés à la correction de la langue, que les correcteurs assimilent très souvent à la maîtrise de l'orthographe.

Notons, cependant, une contradiction concernant cette compétence linguistique, entre deux documents officiels qui normalement doivent se rejoindre dans leurs instructions et leurs objectifs. Dans le référentiel des programmes, une priorité est, reconnue à la pratique de la langue. Il s'agit, pour les concepteurs de ce document, de former d'abord des usagers de la langue. Pour eux, pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique; il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, de la phonologie et de l'orthographe. Pour eux, « Les compétences linguistiques doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet d'une attention particulière dans les bilans pédagogiques périodiques » (2008 : 51). D'un autre côté, dans le guide d'élaboration de l'épreuve de baccalauréat, la priorité est donnée à la compétence pragmatique au détriment de la

compétence linguistique. En effet, Aujourd'hui, la réponse de la tutelle pédagogique est très claire « L'objectif des questions de compréhension étant d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit, [...], L'élève doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé » (2011 : 10). Ce qui justifie peut être la suppression, des sujets actuels, de la partie « fonctionnement de la langue » qui était évalué sur 6 points. Dans l'enquête que nous avons réalisée, 75 % des enseignants sont contre la suppression de cette partie de l'épreuve du baccalauréat. Ils disent, pour la plupart, que c'est une partie fondamentale de l'épreuve et que cela aidait les élèves à se rattraper vu que la plupart des questions ne nécessitaient pas de la part des élèves des efforts d'analyse. Nous rétorquons à cela, que même dans la partie « compréhension de l'écrit », l'esprit d'analyse et de synthèse de l'élève n'est pas mis à contribution.

Notons aussi que, quelle que soit la série à laquelle ils appartiennent (sciences naturelles, sciences exactes, sciences humaines, sciences économiques, langues étrangères, etc.), les candidats doivent plancher sur des sujets élaborés selon un canevas unique (questions de compréhension et fonctionnement de la langue sur 12, 13 ou 14 points et production écrite – rédaction, résumé ou compte-rendu sur 8, 7 ou 6 points).

Rappelons que le but poursuivi par l'analyse du corpus est de mesurer le degré de congruence entre les préconisations du RGP et les sujets de bac.

On peut constater que les 4 sujets proposés et analysés accordent la primauté à la vérification des connaissances relevant des niveaux inférieurs de la taxonomie la plus connue des enseignants, celle de Bloom qui se présente ainsi, en allant du bas vers le haut :

Niveau 5 : évaluation, conceptualisation

Niveau 4 : synthèse

Niveau 3 : analyse

Niveau 2 : application

Niveau 1 : compréhension.

Les résultats montrent que 65,38 % des questions posées relèvent du niveau 1, 28,85% du niveau 2 et seules 05,77 % atteignent le niveau 5. Pour ce niveau, nous avons considéré la question récurrente : « Donnez un titre au texte » comme une conceptualisation. En effet, donner un titre à un texte suppose une compréhension affinée de l'explicite comme de l'implicite et dénote la capacité à synthétiser en quelques mots, les idées véhiculées par un texte de vingt lignes.

L'analyse critique du guide d'élaboration de l'épreuve de Français ainsi que des sujets de baccalauréat, nous montre une contradiction. Nous serions tentées de dire que c'est une contradiction entre le « dire » et le « faire ». Quand dans le premier, nous parlons d'identifier « des démarches d'évaluation des compétences de communication » (Guide méthodologique, 2011 : 2) dans le deuxième, nous restons toujours cloisonnés dans des pratiques archaïques servant un savoir encyclopédique au détriment de compétences fiables et durables.

I.7.Troisième partie d'étude : Les questionnaires

Dans la deuxième partie, nous avons lancé une petite recherche en vue d'évaluer le niveau de maîtrise d'un certain nombre de compétences de base des programmes de français langue étrangère chez les étudiants, nouveaux bacheliers, inscrits en première année universitaire (2015-2016). La démarche entreprise repose sur une méthodologie de type enquête, basée sur la passation de questionnaires calibrés selon la population visée. Ces questionnaires ont été distribués aux enseignants du secondaire et tous convoqués à la correction de l'épreuve de baccalauréat, mais également, aux étudiants, nouvellement bacheliers qui ont été confrontés à l'épreuve d'évaluation certificative en l'occurrence le baccalauréat et inscrits en première année universitaire (2015-2016).

Nous avons évité, dans un premier temps toute inférence du type:« il se pourrait que tel enseignant ait dit cela parce que... ». Nous n'analysons que l'explicite et observable. Il ne s'agit pas de spéculer sur les non-dits mais d'analyser ce qui est clairement exprimé.

I.7.1. Présentation et analyse des résultats

I.7.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants

Les enseignants et les apprenants ne sont pas les seules partenaires du projet enseignement/apprentissage mais les plus disponibles. Ils sont capables de comprendre les

questions, verbaliser leurs opinions et recenser les difformités et les dysfonctionnements des contenus et des démarches.

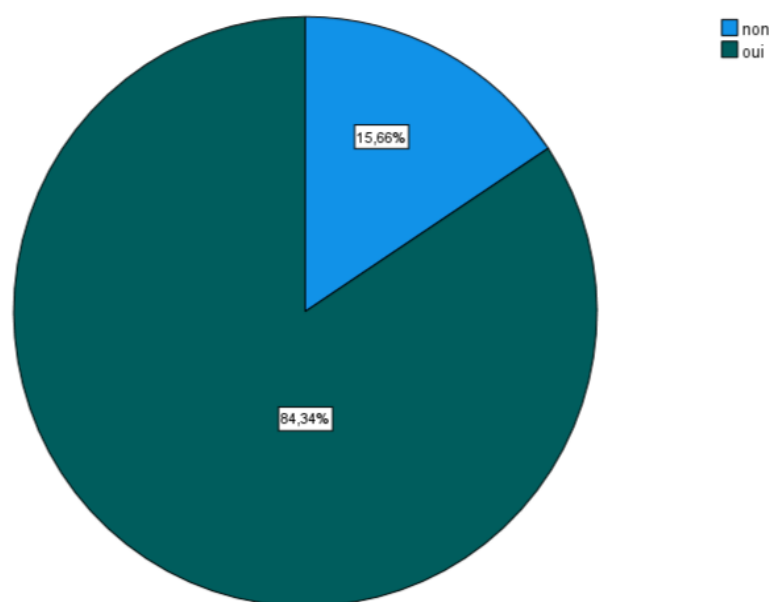
Ce questionnaire a été destiné aux enseignants du secondaire de la wilaya de Batna, circonscription F3. Le personnel de cette circonscription est varié : des PES titulaires, des PES principaux et des PES formateurs. Les enseignants suppléants ont été occultés. La totalité des questionnaires distribués est de 100 questionnaires. Certains enseignants n'ont pas été coopératifs, seulement 83 questionnaires ont été récupérés.

Après avoir récupéré les questionnaires destinés aux enseignants, une analyse explicative a été entamée pour nous permettre de dessiner les grandes lignes de la problématique, de préciser les objectifs et les questions de recherche.

- **Les sujets proposés à l'épreuve du bac sont-ils en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3ème AS ?**

<i>Tableau 1: Les sujets proposés à l'épreuve du bac sont-ils en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3ème AS ?</i>			
		Nombre	%
	non	13	15,7
	oui	70	84,3

Figure 1: Les sujets proposés à l'épreuve du bac sont-ils en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3ème AS ?



Constat

Lors de notre enquête, quand nous avons demandé aux enseignants si les sujets proposés à l'épreuve du bac sont en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3^{ème} AS, l'ensemble des enseignants a répondu par l'affirmative (70 enseignants), seulement 13 ont répondu par non.

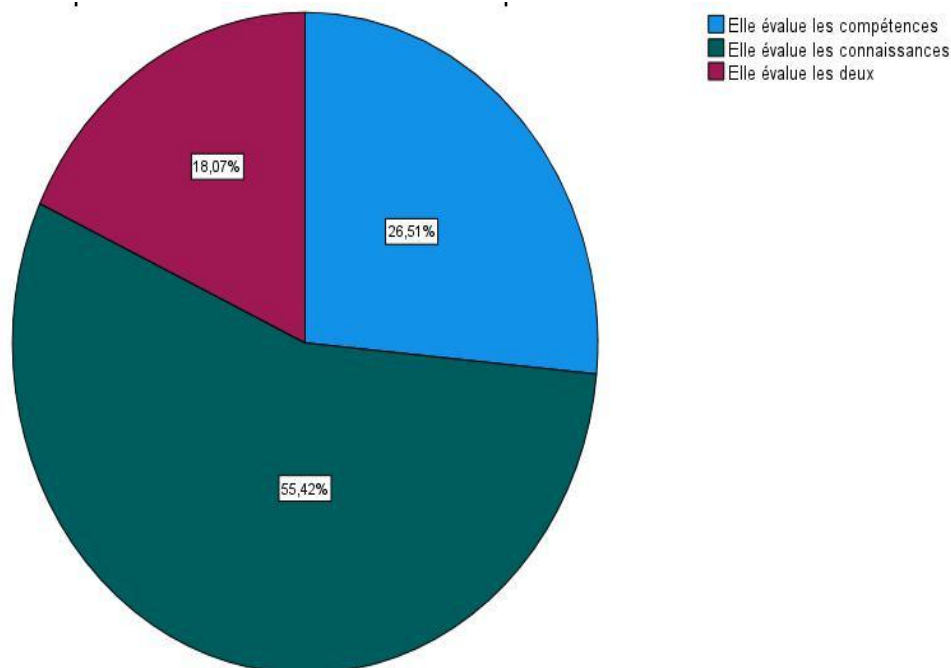
Commentaire :

L'analyse que nous avons faite du programme de français de la terminale, montre clairement que les objectifs assignés à l'écrit en production et en réception sont exactement ceux qui sont énoncés dans le guide d'élaboration de l'épreuve de français au baccalauréat et qui se focalisent surtout sur les niveaux supérieurs de la taxonomie de bloom, mais le contenu des épreuves révèle une contradiction dans le système éducatif, distorsion entre textes officiels et pratiques enseignantes, écarts entre les principes méthodologiques, les objectifs et leurs mises en œuvre :

L'épreuve du baccalauréat évalue-t-elle les compétences ou les connaissances ?

Tableau 2: L'épreuve du baccalauréat évalue-t-elle les compétences ou les connaissances ?

	Nombre	%
Elle évalue les compétences	22	26,5
Elle évalue les connaissances	46	55,4
Elle évalue les deux	15	18,1

Figure 2: L'épreuve du baccalauréat évalue-t-elle les compétences ou les connaissances ?**Constat :**

Nous avons demandé aux enseignants, si l'épreuve actuelle du bac sert à évaluer des connaissances ou des compétences. 46 enseignants ont affirmé que seules les connaissances étaient prises en compte, 22 enseignants ont répondu que l'épreuve du bac évalue les compétences. 15 ont répondu par les deux, selon eux la première partie, ayant comme intitulé la compréhension de l'écrit, évalue les connaissances qui faciliteront la compréhension du texte source et seront intégrées dans la deuxième partie (la situation d'intégration).

Commentaire :

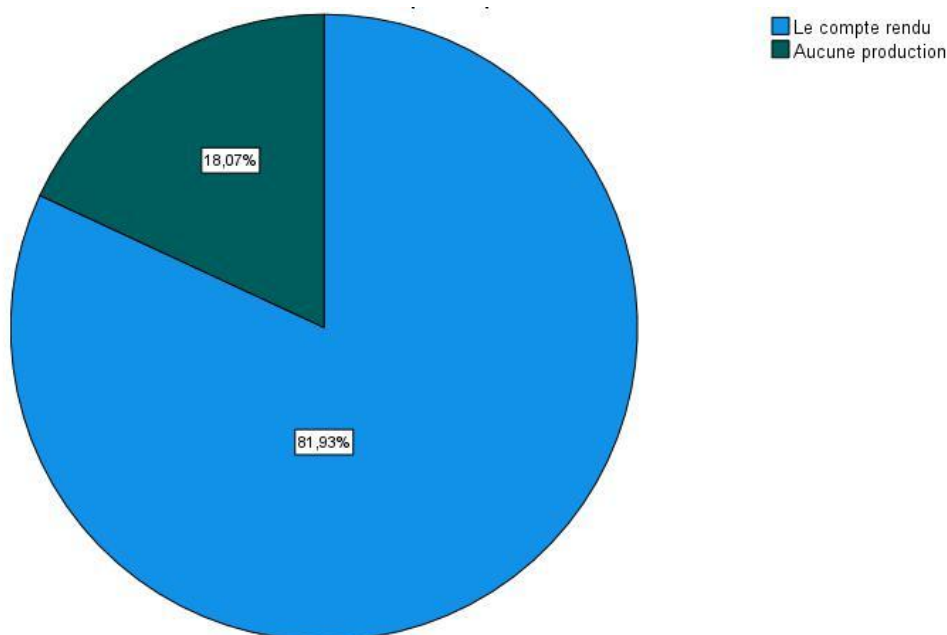
Les niveaux supérieurs de la taxonomie sont mis à l'écart dans cette épreuve (Seule 2 questions sur 10 en font partie). Ces questions ne font appel ni à l'esprit critique de l'apprenant, tant prôné par les directives pédagogiques, ni à son esprit de synthèse. Ce qui rejoint largement notre analyse des sujets de baccalauréat. En effet, il ressort de cette introspection, que, dans ce type d'évaluation, ne sont valorisés que les acquis scolaires, notamment en termes de restitution, ce qui nous permet d'affirmer que nous évaluons des connaissances et non des compétences et que le type d'évaluation retenu n'est pas adapté aux objectifs.

- Lors de la correction des épreuves du bac, quelles sont les productions écrites fréquentes ? Quel est le choix le plus répété ?

Tableau 3: Lors de la correction des épreuves du bac, quelles sont les productions écrites fréquentes ? Quel est le choix le plus répété ?

	Nombre	%
Le compte rendu	68	81,9
Aucune production	15	18,1

Figure 3: Lors de la correction des épreuves du bac, quelles sont les productions écrites fréquentes ? Quel est le choix le plus répété ?



Constat :

A la question portant sur le choix de la production écrite, 68 enseignants ont confirmé que les candidats dans leur ensemble rédigent le compte-rendu. 15 enseignants/ correcteurs confirment que la plupart des copies ne contiennent pas de productions écrites.

Commentaire :

Les élèves évitent les productions libres et surtout la production d'un texte argumentatif : l'hypothèse sous-jacente à un tel choix est que l'enseignement d'un compte-rendu est accessible

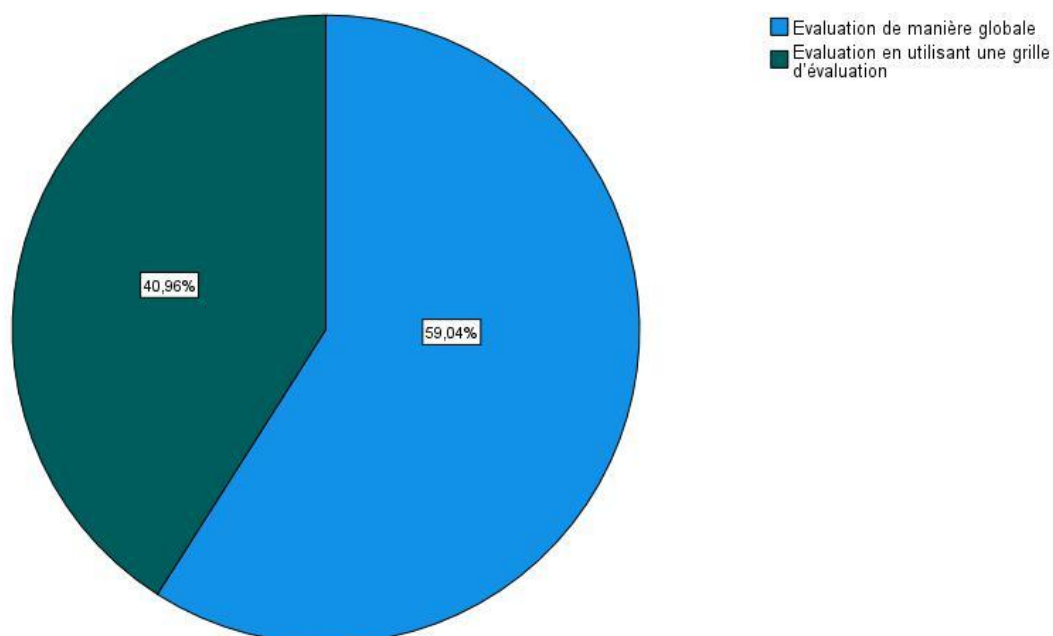
aux élèves alors que l'explication et la production de l'argumentation sont des formes plus (ou trop) complexes. Alors ils préfèrent le compte rendu puisqu'ils réécrivent le contenu du texte et se contentent d'ajouter des expressions vues en classe mécanisées : a pour titre, intitulée... Tout le monde connaît la recette. A vrai dire, aucune peine à produire un compte rendu. Ils ne font que reprendre en intégralité des phrases du texte à l'aveuglette. Les élèves ne produisent pas, tout simplement. Ils n'ont pas les moyens et les outils pour le faire. Ce sont des mots indéchiffrables, des phrases agencées les unes aux autres qui ne respectent aucune règle de rédaction.

- Vous évaluez la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant une grille d'évaluation proposée ?

Tableau 4: Vous évaluez la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant une grille d'évaluation proposée ?

	Nombre	%
Evaluation de manière globale	49	59,0
Evaluation en utilisant une grille d'évaluation	34	41,0

Figure 4: Vous évaluez la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant une grille d'évaluation proposée ?



Constat :

Cependant, à la question de savoir si les enseignants évaluaient la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant les critères proposés au bac, 49 enseignants avouent corriger globalement, 34 enseignants confirment qu'ils corrigent en respectant le barème.

Commentaire :

Les grilles d'évaluation permettent d'une part d'identifier et de décrire les critères d'évaluation et d'autre part de tester les niveaux de réussite. Cette opération est d'autant plus importante qu'elle permet aux jeunes enseignants de ne pas tomber dans la subjectivité. Le fait que 59,03% des enseignants évaluent d'une manière globale remet en cause toute la fiabilité de l'épreuve.

On partira de la phrase qui dit «dis-moi comment tu évalues je te dirais qui tu formes » (De Ketele, 2003). Toutes les études en docimologie, aujourd'hui, montrent qu'il est indispensable que les enseignants s'appuient sur des outils de référence. Autrement dit, toute évaluation devrait se faire à partir d'une grille de correction établie à partir de critères bien définis. L'objectif d'une évaluation critériée est de ne pas mettre un élève en échec sur la base d'une seule erreur. Or en corrigeant globalement c'est ce qui risque d'arriver. Evaluer selon des critères prédéfinis garantit l'objectivité de l'évaluation et indique que tous les élèves vont être évalués de la même manière. Aucun élève ne sera lésé par rapport à un autre. Une évaluation globale peut induire l'enseignant en erreur. Il peut se laisser influencer par des facteurs externes et qui ne répondent en aucune manière aux objectifs réels de l'évaluation.

I.7.1.2. Questionnaire destiné aux nouveaux bacheliers :

110 questionnaires ont été mis à la disposition des nouveaux bacheliers, voire étudiants universitaires inscrits en 1^{ère} année dans des départements de français, faculté des langues, université de Batna2. Les étudiants répétitifs et les étudiants ayant participé à l'épreuve du baccalauréat comme candidats libres ont été occultés.

De ces 110 questionnaires distribués, nous avons pu récupérer 100 questionnaires. Notons que le choix du public visé n'est pas aléatoire. Nous avons eu affaire à une catégorie d'étudiants de français langue étrangère pour qui cette dernière est l'ultime langue d'apprentissage durant leur formation professionnelle.

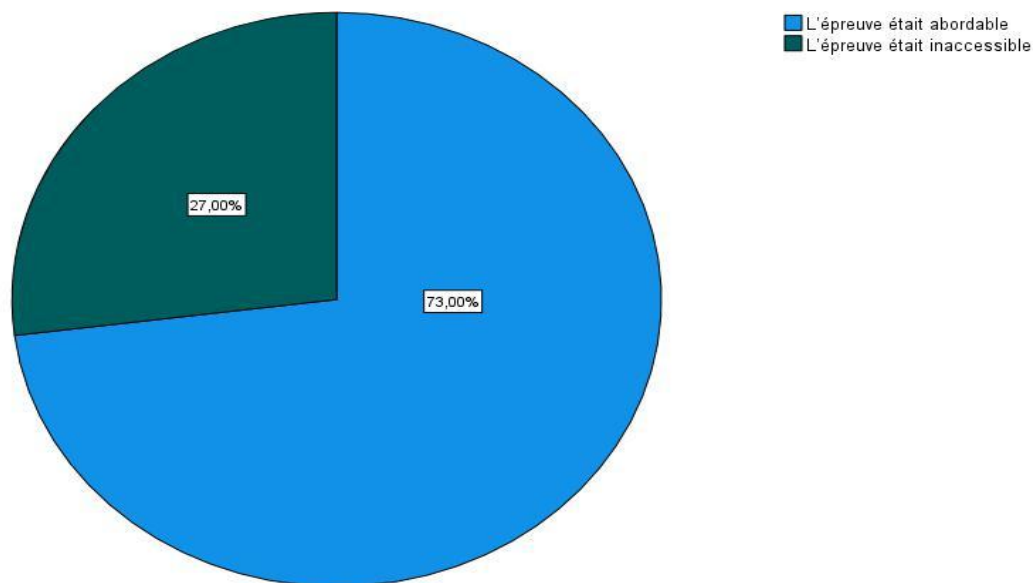
Pour notre analyse, nous nous sommes attachées davantage à la signification de la réponse et non à ses signifiants. Autrement dit, nous mettons de côté l'aspect formel de réponses telles : le lexique, l'orthographe et la syntaxe.

- L'épreuve de français était abordable ou inaccessible ?

Tableau 5: Vous évaluez la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant une grille d'évaluation proposée ?

	Nombre	%
Evaluation de manière globale	49	59,0
Evaluation en utilisant une grille d'évaluation	34	41,0

Figure 5: L'épreuve de français était abordable ou inaccessible?



Constat :

A la question qui traite de la facilité de l'épreuve, 73 étudiants de 1^{ère} année universitaire, ont trouvé le sujet du baccalauréat abordable. Seulement 27 étudiants ont trouvé l'épreuve de français inabordable.

Commentaire :

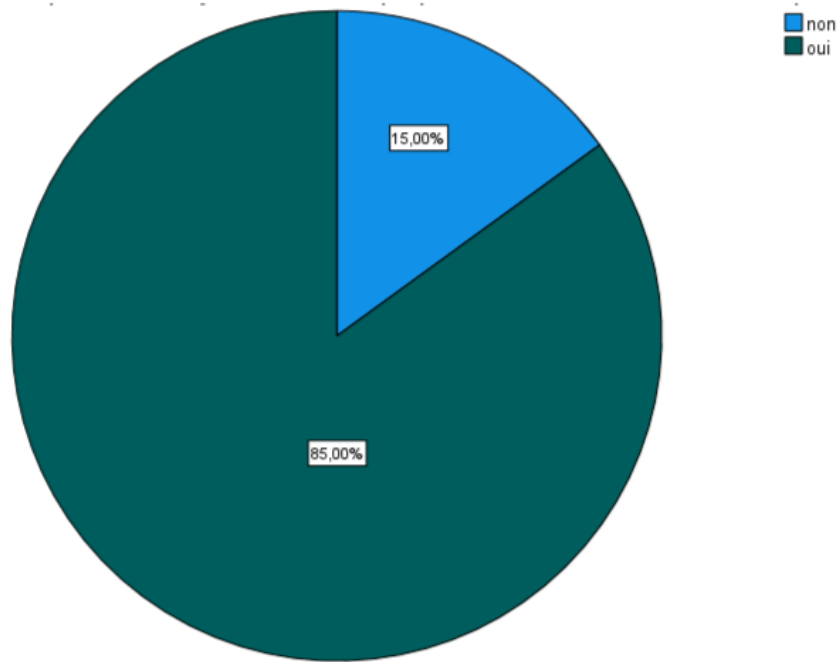
Il est très facile pour un élève de terminale, même faible en langue française, d'avoir une bonne note. En effet, Il est dit à la page 6 du *Guide Méthodologique* que l'épreuve a pour but d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit en précisant que l'évaluation doit porter sur « *ce que le candidat a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimée* ». Il nous semble donc clair selon cette proposition, que la correction lexicale et grammaticale de l'écrit du candidat n'est pas prioritaire et ne doit pas être prise en compte dans la correction.

Un pourcentage assez important et qui réfute toutes les thèses selon lesquelles le niveau en français des apprenants en Algérie régresse de plus en plus. 60 étudiants interrogés disent avoir obtenu à l'épreuve de français au baccalauréat une moyenne entre 10 et 14 et 40 entre 14,5 et 16. Ce taux semble surprenant si on se réfère aux résultats médiocres qu'obtiennent ces mêmes étudiants lors des examens à l'université.

- Les questions de syntaxe et de lexique posées sont-elles nécessaires à l'épreuve du bac ?

Tableau 6: Les questions de syntaxe et de lexique posées sont-elles nécessaires à l'épreuve du bac ?			
		Nombre	%
Valide	non	15	15,0
	oui	85	85,0

Figure 6: Les questions de syntaxe et de lexique posées sont-elles nécessaires à l'épreuve du bac ?



Constat :

85 des enquêtés étudiants ont répondu par l'affirmative, 15 étudiants ont trouvé que ces questions ne sont pas nécessaires.

Commentaire :

Ces chiffres ne nous étonnent nullement puisque tout au long de l'année, les enseignants essaient d'installer des automatismes chez les élèves pensant faciliter pour eux les réponses aux questions de l'examen. Les exercices grammaticaux, souvent à caractère structural donnés aux élèves en classe leur permettent d'acquérir des connaissances linguistiques qu'ils sont censés réinvestir pendant l'examen. Le but visé ici est la restitution des connaissances au détriment de l'analyse et de la synthèse. Les questions de syntaxe et de lexique sont forcément nécessaires pour les élèves puisque à travers les tâches qui leur sont demandés dans un sujet de baccalauréat (repérer, copier, identifier, sélectionner), ils ont beaucoup de chances d'avoir une bonne note.

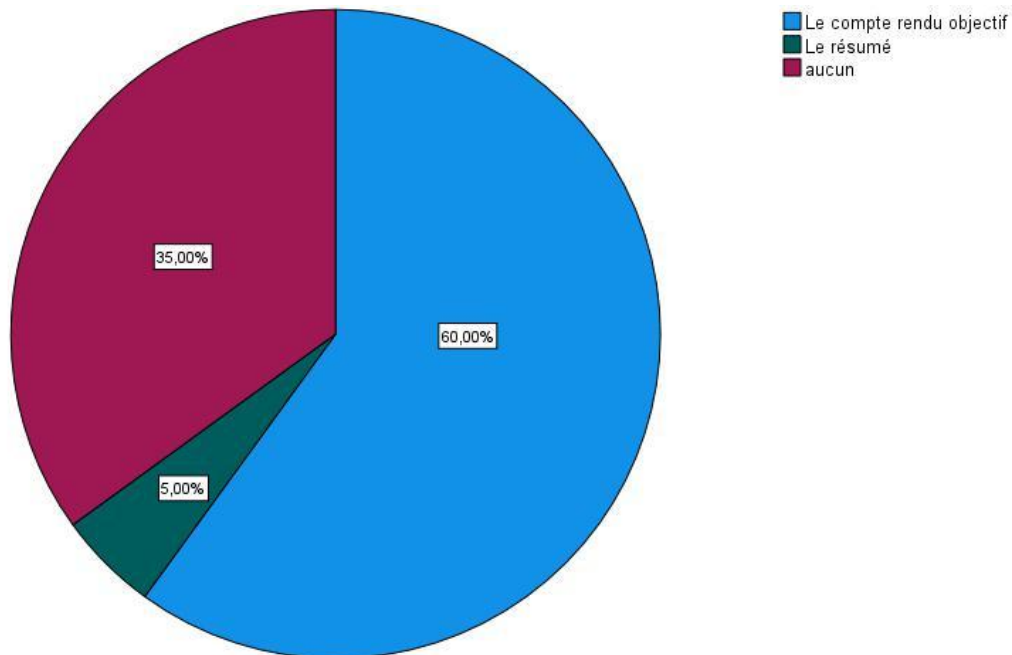
Si nous nous référons au barème retenu lors de l'épreuve de français au baccalauréat, nous constatons que la majorité des points (14 pts) est consacré à la première partie de l'épreuve, à savoir la compréhension. Une partie, rappelons-nous, qui fait appel surtout à la mémorisation et à la compréhension et si en plus, la correction de la langue n'est pas sanctionnée, il n'y a pas à s'étonner que les résultats soient aussi positifs.

- Quel était ton choix de la production écrite ?

Tableau 7: Les questions de syntaxe et de lexique posées sont-elles nécessaires à l'épreuve du bac ?

		Nombre	%
Valide	non	15	15,0
	oui	85	85,0

Figure 7: Quel était ton choix de la production écrite ?



Constat :

A la question qui porte sur le choix de la production écrite, 60 nouveaux bacheliers, ayant produit des textes ont choisi le compte rendu, 5 étudiants interrogés ont résumé le texte source, les autres n'ont rien produit et ils se sont contentés de répondre aux questions de la partie « compréhension de l'écrit ».

Commentaire

Le jour de l'examen, les apprenants optent pour le choix le plus facile, le plus sûr et le plus travaillé en classe tout au long de l'année scolaire. Aussi, le dispositif de prise d'informations mis

en place nous a permis de comprendre pourquoi certains élèves réussissaient à leur examen du baccalauréat alors qu'ils éprouvaient des difficultés à s'exprimer. Les programmes et les pratiques enseignantes du secondaire ne les préparent pas aux compétences nécessaires et utiles aux études universitaires, ils les préparent seulement à réussir à l'épreuve du baccalauréat.

Conclusion

Les notes obtenues par les élèves au baccalauréat (questionnaire adressé aux nouveaux bacheliers) et leur niveau médiocre à l'université, renforcent nos assertions selon lesquelles les questions posées aux élèves se focalisent beaucoup plus sur les connaissances que sur les compétences.

La question que nous sommes en droit de poser, c'est à quoi peuvent servir les connaissances que nous donnons à l'élève, si l'objectif demeure la restitution et non pas la mobilisation de ces savoirs dans une situation donnée ? En d'autres termes, à quoi peuvent servir des connaissances si nous ne pouvons les utiliser que dans un seul et même contexte ?

Perrenoud (2004) se demande « À quoi serviraient en effet des connaissances qui ne seraient bonnes qu'à être restituées dans le cadre d'un examen ? L'école ne prépare pas aux examens. Les examens sont censés vérifier qu'elle prépare soit à la vie active soit à un nouveau cursus d'études ». (2004 : 10)

A partir du moment où, le souci premier de l'évaluation certificative qu'est le baccalauréat, est la quantification, résultat d'une restitution de connaissances, nous occultons l'esprit d'analyse, de synthèse et de jugement de l'apprenant.

En raison des changements sociaux et techniques, ainsi que de l'évolution à pas de géants des contenus de connaissances, et des exigences de formation, il conviendrait, aujourd'hui d'enrichir chez les élèves les savoir-faire, les savoir-vivre et les savoir-être nécessaires, qui leur permettront de faire face à des situations différentes, imprévisibles, épineuses ou délicates. Aujourd'hui, il devient primordial d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs savoirs dans des contextes variés et instables et adapter leurs connaissances tout au long de leur vie afin qu'ils puissent être en accord total avec ce monde en mutation.

Sachant qu'aujourd'hui, l'une des priorités de l'école en général, et de l'école algérienne en particulier est de former l'esprit critique des élèves. Sachant que les enseignants, dans les écoles et les universités algériennes sont formés à former l'esprit critique, c'est demander aux enseignants de modifier leurs attitudes vis à vis des élèves mais surtout vis-à-vis de leurs pratiques. En effet, Philippe Merieu, dans la préface qu'il a écrit dans le livre de Gérard Vecchi intitulé *Former l'esprit critique* (2016), il affirme qu'

Aujourd'hui plus que jamais on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et d'effectuer des choix pertinents. Ainsi, l'esprit critique devient une compétence fondamentale que l'Ecole doit développer chez les élèves. Cependant, les élèves ont-ils les méthodes et les outils nécessaires pour réaliser cela ? Sont-ils en mesure de le faire ? Les enseignants sont-ils prêts à reconsidérer leurs convictions et à changer leurs pratiques ? Sont-ils disposés à accepter les changements et à ne pas imposer leurs idées ?

L'esprit critique, l'esprit d'analyse et de synthèse ne s'improvise pas. Cela s'apprend tout au long du cursus scolaire, puis universitaire. Non pas à travers des exercices mécaniques, mais à travers des activités et surtout des tâches qui inscrivent l'apprenant dans des actions authentiques qui vont l'amener à réfléchir, à se poser des questions, à construire une démarche méthodologique, à récolter des informations pour les exploiter, et enfin à structurer les résultats obtenus pour les valider et les communiquer. Tout cela sous la guidance de l'enseignant.

S'appuyant sur le travail que nous venons de décrire, notre étude vise à dépasser la mise en lumière des constats descriptifs pour déboucher sur une méthodologie d'action en vue de développer cette dimension de communication dans la langue française. Pour autant, les problèmes liés à l'acquisition d'une langue étrangère se posent de façon particulière à l'écrit. L'idée est de discuter des spécificités de cet apprentissage, tout en mettant en perspective les adaptations pédagogiques possibles et nécessaires.

Chapitre II : « Qu'est-ce qu'écrire ? »

Introduction

« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication » comme l'écrit Françoise Dolto (1987). Le but de tout apprentissage de langue est également la communication. L'écrit, médium utile et pratique mais aussi efficace de communication, occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères. La communication sous la forme de texte étant un processus complexe, implique plusieurs facteurs de nature différente.

La didactique peut tirer profit aujourd'hui de théories de l'écriture qui ont pour particularité de se focaliser bien plus sur le processus que sur le résultat et d'une tendance relativement récente, remontant aux années 80 selon C. Oriol-Boyer (1990: 59), à considérer le texte comme le résultat d'un processus de production et ces auteurs ne cessent de s'interroger sur « la façon dont l'écriture en acte s'effectue et sur les éléments et les processus qui entrent en jeu pour qu'un écrit soit finalement produit » (Fénoglio et Chanquoy, 2007 : 4).

Aujourd'hui, l'enseignant de l'écrit en français dispose d'une importante panoplie d'outils pour construire ces séquences, qui lui sont fournis par les études de psychologie cognitive d'une part, par la linguistique textuelle et la théorie de l'énonciation d'autre part. Nouveaux partis pris méthodologiques en didactique du FLE et intérêt croissant au plan de la recherche sur les processus d'écriture contribuent donc à placer la production d'écrit au premier plan des préoccupations des enseignants et des apprenants. Il reste à mesurer la difficulté de la tâche qui attend ces derniers en FLE.

Il s'agit, dans ce chapitre, d'étudier ce qui se passe « avant la production d'un texte » et/ou plus particulièrement comment un texte est « pensé, prévu, préordonné, planifié » (Fénoglio et Chanquoy, 2007 : 3). Or, comme le souligne Linda Allal, pour qu'une évaluation formative soit profitable, il ne suffit pas de prendre en compte les résultats, mais :

On cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaire seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulées par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat » (1979 : 136).

Si nous appliquons ces considérations générales aux tâches de production de textes, il apparaît que la correction du texte comme produit ne suffit pas ; pour aider les élèves, il importe de mieux connaître leurs modalités de fonctionnement dans la réalisation d'une même tâche.

Or, faute d'outils d'observation, ces phénomènes sont très mal connus. De même, lorsque nous voulons savoir tous les processus par lesquels une information est perçue, transformée, réduite, élaborée, stockée, récupérée et utilisée, pour aider l'élève à apprendre, à produire et à organiser son travail, l'absence de cadre théorique de référence rend nos interventions intuitives et circonstanciées. Pourtant ce qui devrait faire prioritairement l'objet d'un apprentissage dans un enseignement qui se voudrait efficace, c'est bien. «la logique d'exécution des tâches, c'est-à-dire l'ensemble organisé des opérations définies par la pratique de l'expert.»(Amigues, 1984 : 164)

Les références à la psychologie de l'apprentissage dans les ouvrages de la didactique et dans les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans ce chapitre, il s'agira d'exposer les grandes théories constitutives de ce domaine et l'impact qu'a pu avoir la psychologie cognitive sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

II.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Les définitions de l'apprentissage sont diverses et nombreuses, selon que l'on se place du point de vue des comportements observables, des fonctions cognitives ou de la neurobiologie «apprendre est un phénomène complexe, dans lequel interviennent une multitude de facteurs en interaction, cognitifs, affectifs ou encore motivationnels» (J.-M. Asensio et autres, 2000: 37). Il est toutefois relativement aisé de regrouper ces définitions en deux grandes familles. Les unes définissent l'apprentissage en termes de modification du comportement, les autres font référence à une modification des connaissances de l'individu. On peut ainsi affirmer qu'« il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable » (Maurice Reuchlin, 1977). On peut aussi dire qu'apprendre consiste à acquérir des connaissances sur le monde qui nous entoure, ou à les modifier » (Doré et Mercier, 1992 : 83).

Ces définitions reflètent deux conceptions différentes d'un même phénomène. La première est limitée à des comportements directement observables, la seconde se réfère à des changements internes à l'individu. En fait, s'il est vrai que d'éventuelles modifications des connaissances de l'individu ne peuvent être appréhendées que par le biais de comportements effectifs, il est également exact que toute modification des connaissances ne se traduit pas nécessairement immédiatement par un comportement observable: le comportement peut n'être que potentiellement disponible. Une distinction importante peut ainsi être établie entre apprentissage et performance, autrement dit entre une modification des potentialités de l'individu et ses

comportements effectifs. Cette distinction apparaît dans la définition de Christian Geore, pour qui l'apprentissage est, « chez un individu, une modification de sa capacité à réaliser une tâche sous l'effet des interactions avec son environnement ». (1991: 58)

Une deuxième question se pose : comment apprend-on ? Plus précisément, quelles sont les différentes manières d'apprendre ? Galisson répond à cette question :

L'acquisition du langage ne révèle ni de l'hérédité pure, ni de l'apprentissage pur, mais de l'interaction entre un bagage génétique et un environnement. Autrement dit, au contact du monde (des objets en particulier), une lente maturation du sujet s'accomplit, qui obéit à un cadre conceptuel préexistant, sans lequel rien ne serait possible. (Galisson, 1989: 46).

II.2. Les théories de l'apprentissage

Les premières sections du chapitre avaient pour propos de répondre à la question : « quelles sont les différentes manières d'apprendre ? » Nous avons ainsi passé en revue différents modes d'apprentissage, de la simple habitude aux apprentissages plus complexes en situation sociale. La question posée par les théories de l'apprentissage porte sur la nature des mécanismes impliqués dans l'apprentissage. Quels sont les processus en jeu ? Quelle est la nature des transformations ? Comment expliquer les apprentissages ?

Les grandes théories classiques de l'apprentissage, élaborées pour l'essentiel dans la première moitié de ce siècle, peuvent être regroupées en deux catégories. Les théories behavioristes visent à donner des explications de l'apprentissage limitées aux comportements directement observables, en s'interdisant de faire appel à des concepts se référant à des processus mentaux. Les théories cognitivistes, en revanche, cherchent à mettre en évidence les processus internes impliqués dans l'apprentissage.

II.2.1. Les théories behavioristes

II.2.1.1. Un précurseur : Thorndike

Edward Lee Thorndike (1874-1949) est le premier psychologue à avoir étudié de façon systématique l'apprentissage animal. Sa conception, que l'on peut qualifier d'associationniste, s'inscrit dans le cadre du schéma stimulus-réponse (S-R). La réponse du sujet à une situation qui agit comme stimulus dépend de la force de connexion qui unit le stimulus et la réponse considérés. Cette force de connexion correspond à la probabilité qu'une réponse donnée soit réalisée en présence d'un stimulus particulier.

La perspective de Thorndike confère un rôle primordial aux conséquences du comportement. Le principal facteur susceptible de moduler la force de la connexion entre S et R s'exprime par la loi de l'effet:

Lorsqu'une connexion modifiable entre une situation et une réponse est faite et accompagnée ou suivie d'un état satisfaisant pour l'organisme, la force de la connexion est augmentée; lorsqu'elle est faite et accompagnée ou suivie d'un état désagréable, la force de la connexion est diminuée. (Thorndike, 1913).

On peut aussi exprimer la loi de l'effet simplement par la proposition suivante : « Le comportement est fonction de ses conséquences », ou encore « un comportement s'élabore et se maintient, ou au contraire s'élimine, selon la nature récompensant ou punitive de ses conséquences ». Il s'agit donc d'une perspective que l'on peut qualifier d'hédoniste, l'effet de renforcement étant directement associé à la notion de satisfaction. Dans ses expériences, Thorndike s'est appliqué à analyser aussi objectivement que possible la manière dont l'animal réagit face à des situations bien déterminées. L'expérience la plus célèbre décrit le comportement du chat placé dans une « boîte à problème ». Un chat affamé est placé dans une cage équipée d'un mécanisme d'ouverture. L'ouverture de la cage permet à l'animal d'accéder à la nourriture qui se trouve à l'extérieur. La succession des essais permet d'observer l'évolution du comportement de l'animal. Placé dans la cage pour la première fois, celui-ci émet divers comportements, pour la plupart inappropriés, c'est-à-dire étrangers au comportement qui permet d'ouvrir la porte : il se frotte sur les parois, miaule, se gratte, se dresse sur les pattes arrière, etc. Au hasard de cette série de comportements finit par survenir le comportement adapté, qui permet d'ouvrir la porte et d'accéder à la nourriture. Au fil des essais, ce comportement adéquat - celui qui est suivi de conséquences favorables - sera délivré de plus en plus vite, les autres - les comportements inadaptés - vont avoir, quant à eux, tendance à disparaître. Le temps mis par le chat pour sortir de la cage va diminuer progressivement et, au terme de l'apprentissage, le comportement adapté est sélectionné au détriment de tous les autres.

Ainsi, selon Thorndike, il y a apprentissage graduel de la réponse correcte: la performance s'améliore progressivement et régulièrement d'essai en essai (on parlera d'apprentissage continu). De plus, l'apprentissage est lié à l'établissement d'une connexion de plus en plus forte entre la situation et la réponse efficace.

Par ailleurs, on peut remarquer que, dans ce type de situation, l'animal exécute une succession de comportements infructueux, jusqu'à ce qu'il réussisse par accident: à force de tâtonnements, un comportement particulier va être sélectionné. On parlera ici d'apprentissage par essais et erreurs.

II.2.1.2. Watson et Guthrie, théoriciens du lien S-R

Au contraire de Thorndike, Watson et Guthrie minimisent l'importance des conséquences du comportement : ils rejettent la loi de l'effet. Ecartant la notion de satisfaction comme facteur d'apprentissage, John Broadus Watson (1878-1958) propose un modèle de comportement dans lequel l'organisme s'en tient à un rôle relativement passif de réaction à l'environnement. Il considère la liaison S-R comme base de l'apprentissage mais, et c'est en cela qu'il s'oppose à Thorndike, sa conception se situe plus strictement dans le schéma du conditionnement pavlovien. Selon lui, le comportement humain s'élabore progressivement par apprentissages successifs, des associations S-R simples acquises sur le modèle pavlovien servant de base aux comportements et apprentissages les plus complexes. La formation des liens S-R est régie principalement par la loi de fréquence, qui stipule que la force du lien S-R est fonction du nombre de fois où le stimulus et la réponse ont été associés. L'accent est donc mis sur l'importance, dans les apprentissages, de la répétition de situations identiques.

Selon Watson, l'enfant, à sa naissance, possède un certain nombre de réflexes élémentaires. C'est sur cette base, et par conditionnement, que des comportements plus complexes vont se construire. Watson rejette donc l'idée d'une transmission par l'hérédité de toute habileté spéciale, ou de tout trait de caractère. « L'homme n'est pas né, il se construit ». Aussi affirme-t-il:

Donnez-moi une douzaine d'enfants bien portant [...], et mon propre milieu spécifique pour les élever, et je garantis de prendre chacun au hasard et d'en faire n'importe quel type de spécialiste existant: docteur, juriste, artiste, commerçant ou même mendiant et voleur, sans tenir compte de ses talents, penchants, tendances, capacités, de sa vocation ni de la race de ses ancêtres. (Watson, 1925 : 117).

Quant à Edwin R. Guthrie (1886-1959), lui aussi, considère le renforcement comme non nécessaire à l'apprentissage. Son opposition aux conceptions de Thorndike va plus loin: il rejette la notion d'apprentissage par essais et erreurs. Selon lui, l'apprentissage résulte de la contiguïté temporelle existant entre un comportement et un ensemble de stimuli présents au même moment. Si un comportement est émis dans une situation donnée, quand la même situation se renouvellera, l'individu aura tendance à renouveler le même comportement. L'apprentissage est ici régi par la loi de contiguïté. Il résulte de l'union entre un ensemble de

stimuli et une réponse particulière, sans nécessité d'une satisfaction ou du succès de l'action. De plus, cette union S-R est réalisée en un seul essai: une configuration de stimuli atteint sa pleine force associative dès son premier appariement avec une réponse.

À partir de ces considérations théoriques, Guthrie propose des applications à la vie quotidienne, notamment pour affaiblir certains apprentissages, autrement dit, pour se débarrasser de certaines habitudes. Guthrie (1952) affirme que « les habitudes bien établies ne disparaissent que lorsque de nouvelles habitudes les remplacent » et que « le meilleur moyen de détruire une habitude consiste à trouver les stimuli qui incitent à cette action et à décider d'une réponse différente en présence de ces stimuli ». Selon le principe de la contiguïté, les stimuli en question provoqueront par la suite de nouvelles réponses, grâce à une association nouvelle remplaçant la précédente.

II.2.1.3. Hull et Skinner, théoriciens du renforcement

La théorie de Clark Leonard Hull (1884-1952) s'inscrit en réaction contre le béhaviorisme radical de Watson. Hull considère le schéma S-R comme réducteur: entre le stimulus et la réponse, il existe un organisme, lequel représente un ensemble de variables, dites variables intermédiaires, qui interfèrent avec le stimulus et la réponse. Ces variables sont certes inobservables (il s'agit de processus internes à l'organisme), mais il n'est pas pour autant possible de les passer sous silence. Au schéma S-R, Hull substitue donc le schéma S-O-R, avec O pour Organisme.

La perspective de Hull a été qualifiée de « Psychologie des Besoins ». Sa théorie retient la loi de l'effet de Thorndike, mais, pour Hull, l'organisme est en recherche permanente d'un état d'équilibre de ses fonctions biologiques, et l'effet du renforcement ne peut être réduit à la simple recherche de satisfaction: l'efficacité du renforcement est liée à la notion de réduction de besoin. Il s'agit en cela d'une perspective homéostatique de rééquilibrage de l'organisme. Ainsi, un animal affamé établit un lien associatif entre une situation et une réponse si cette réponse lui permet de se procurer de la nourriture, c'est-à-dire si elle satisfait son besoin alimentaire et réduit sa motivation à rechercher encore de la nourriture. Il y a donc renforcement chaque fois que l'animal, par son comportement, réussit à réduire la tension produite par un déséquilibre dans l'organisme. Bien sûr, tous les comportements appris ne sont pas liés à la satisfaction de besoins organiques tels que la faim, la soif, la nécessité d'éviter des stimulations douloureuses, etc. La théorie de Hull peut être étendue aux motivations secondaires. Dans le système de Hull, le

comportement résulte donc de l'interaction entre l'apprentissage, ou habitude (H), et la motivation (drive, D).

$$C = H * D$$

Ainsi, si un comportement est délivré en présence d'un stimulus et que cette réponse est suivie de la satisfaction d'un besoin, la « force d'habitude,> de cette liaison S-R sera augmentée. Quant à l'œuvre de Skinner, riche tant du point de vue épistémologique que du point de vue expérimental, et présentant un constant souci d'application, marque sans doute le point culminant de l'approche behavioriste. Skinner distingue deux classes de comportements. Une première classe comprend les comportements pour lesquels on peut trouver un stimulus déclenchant. Ce sont les comportements répondants, qui n'entrent pas dans le cadre de la loi de l'effet. Appartiennent à cette classe certains comportements innés (par exemple, des réflexes) et des comportements appris par conditionnement classique. Une seconde classe comprend les comportements émis par l'organisme, mais ne pouvant être reliés à un stimulus déclencheur spécifique. Il s'agit des comportements opérants, dont le mode d'acquisition diffère de celui des comportements répondants.

L'apport de Skinner, qui concerne principalement cette seconde classe de comportements, réside d'abord dans une systématisation des recherches sur le conditionnement opérant. Sa conception du rôle du renforcement est assez proche de celle de Thorndike: c'est principalement par le biais de la loi de l'effet que le milieu joue un rôle de sélection des comportements de l'individu. La position de Skinner est toutefois plus empirique que celle de Thorndike. Ce dernier faisait appel, pour expliquer les effets renforçateurs, au concept inobservable de satisfaction. Skinner rejette toute interprétation du comportement faisant appel à des événements ou des concepts ne relevant pas de l'observation empirique. Ainsi, il définit le renforcement simplement comme un événement qui, lorsqu'il se produit en conséquence d'un comportement, en augmente la probabilité d'apparition. Il ne s'agit pas, pour Skinner, d'expliquer le comportement en faisant appel à des variables intermédiaires, comme le faisait notamment Hull (avec, par exemple, la notion de « drive »), variables par définition inobservables, mais plutôt, en s'appuyant sur des faits observés, d'identifier les événements qui influencent le comportement, et, à partir de là, de formuler des lois qui rendent compte des relations fonctionnelles existant entre ces événements et les comportements. Des conceptions de Skinner découle l'idée que la plupart des comportements de l'individu s'expliquent par des régularités dans les renforcements délivrés

par l'environnement au cours de son existence, et que, en utilisant les renforcements appropriés, il est possible de moduler les comportements des organismes, animaux ou humains. Skinner s'est, dans cette perspective, attaché à proposer diverses applications de ses théories, notamment dans le domaine des thérapies comportementales et de l'enseignement programmé. Ses conceptions s'étendent en outre à une réflexion philosophique, notamment dans *Par-delà la liberté et la dignité* (*Beyond Freedom and Dignity*, 1971).

II.2.2. Vers les théories cognitivistes

II.2.2.1. La théorie de la forme

Les premières théories de l'apprentissage qui ont été qualifiées de cognitivistes - bien qu'antérieures au développement du courant cognitiviste en tant que tel - émanent au tout début du siècle d'un groupe de chercheurs allemands, parmi lesquels Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) et Kurt Koffka (1886-1941). Dans le cadre de la théorie de la Forme (ou Gestalttheorie), ces auteurs se sont centrés essentiellement sur les activités perceptives, mais leur contribution s'étend à l'étude des mécanismes d'apprentissage.

Dans les années vingt, les gestaltistes critiquent la théorie de Thorndike et la notion d'apprentissage par essais et erreurs, et proposent une interprétation nouvelle de l'apprentissage. Thorndike insistait sur le caractère continu des apprentissages (apprentissage graduel de la réponse correcte). Au contraire, Köhler met en exergue la notion de discontinuité, et défend l'idée selon laquelle l'apprentissage peut se décomposer en étapes successives: une période de tâtonnements, suivie d'une phase de réflexion, aboutissant à une découverte de la réponse correcte. L'apprentissage passe donc par un processus cognitif d'élaboration de la solution au problème posé. La perspective gestaltiste insiste sur la compréhension de la situation, et propose le concept d'insight pour désigner la découverte soudaine de la solution au problème (Eurêka).

II.2.2.2. Tolman: le comportement orienté vers un but

À une époque -les années 1930-40- où la psychologie de l'apprentissage est dominée par les conceptions de Watson, Guthrie ou Hull, la théorie élaborée par Edward Chace Tolman (1886-1959) se démarque nettement par des idées novatrices, qui sans aucun doute participent à la naissance de la psychologie cognitive moderne. Ses travaux se caractérisent en outre par une ingéniosité expérimentale remarquable.

Tolman se demande comment une théorie de l'apprentissage peut rendre compte de notions telles que l'intention, les attentes de l'individu par rapport à ses propres actions. Il considère que les comportements ne peuvent être compris sans prendre en considération le but qu'ils poursuivent. Plutôt qu'une formation de liens S-R, l'apprentissage est vu comme une acquisition d'informations sur le monde extérieur, les nouvelles connaissances acquises pouvant par la suite être utilisées pour planifier une action et atteindre un but.

Tolman présente également une conception du rôle du renforcement qui diffère des théories behavioristes. Comme Guthrie, il pense que le renforcement n'est pas nécessaire à l'apprentissage, mais pour des raisons différentes. Le concept clé ici est la notion d'apprentissage latent.

II.2.3. La situation actuelle

II.2.3.1. Du comportement aux connaissances

Si le concept d'apprentissage occupait une position centrale dans l'approche behavioriste, le développement de la perspective cognitive s'accompagne d'un déplacement des centres d'intérêt. La psychologie cognitive est avant tout une psychologie de la connaissance. Comment acquiert-on des connaissances ? Comment peut-on les stocker dans l'organisme, puis les utiliser dans nos activités quotidiennes ? L'accent est mis sur l'organisation et la gestion des connaissances. En conséquence, la psychologie cognitive privilégie le concept de mémoire, qu'elle définit précisément comme un système permettant d'acquérir des informations, de les stocker puis de les utiliser. La notion d'apprentissage se trouvant en définitive quelque peu marginalisée.

Cette évolution va de pair avec une redéfinition du concept même d'apprentissage. D'une définition en termes de modification comportementale survenant en résultat d'une expérience vécue, on s'oriente plutôt vers une définition en termes de modification des connaissances de l'individu. La définition proposée par Doré et Mercier (1992) est très représentative d'une telle approche: « Apprendre consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement ». L'apprentissage est vu comme une acquisition par l'individu de nouvelles informations portant sur l'organisation de l'environnement ou sur les conséquences de ses propres actions sur cet environnement. Aussi Lindsay et Norman (1980) affirment-ils: « Notre conception de l'apprentissage est identique à celle de la mémoire: lorsque nous apprenons une nouvelle information, nous l'incorporons aux structures sémantiques déjà établies dans notre système de mémoire ». Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire. Les

études sur l'apprentissage vont donc insister sur les mécanismes d'acquisition de nouvelles connaissances.

II.2.3.2. L'abandon des théories générales de l'apprentissage

Les grands théoriciens de l'apprentissage évoqués dans les paragraphes précédents poursuivaient tous un objectif semblable : élaborer la théorie générale de l'apprentissage qui puisse expliquer tous les apprentissages, des plus simples aux plus complexes. La grande diversité des points de vue de Watson, Guthrie : Hull, Skinner ou Tolman nous place face à une situation pour le moins confuse, et il semblerait bien imprudent de prétendre que tel auteur a raison, que tel autre se trompe... La question n'est assurément pas là: aucune théorie scientifique ne prétend au statut de « théorie définitive ». Le progrès réside plutôt dans la confrontation des théories existantes, la mise à jour de leurs lacunes, et c'est de cette analyse critique que peut naître une nouvelle approche.

Les théories classiques de l'apprentissage présentent un degré de généralité très élevé. Sans doute est-ce d'abord en cela qu'elles sont critiquables. L'apprentissage y est abordé de manière globale, et les explications proposées font appel à un nombre très restreint de mécanismes (par exemple, la loi de l'effet chez Thorndike, le principe de contiguïté chez Guthrie, l'insight chez Köhler). La question centrale est en définitive la suivante : que recouvre le concept d'apprentissage ? S'agit-il d'une entité homogène, ou bien au contraire y a-t-il différents types d'apprentissages ? C'est incontestablement vers cette seconde proposition que penchent les conceptions récentes. Les apprentissages sont divers, les mécanismes sous-jacents ne le sont pas moins. Apprendre à parcourir un labyrinthe, apprendre à réciter un poème, apprendre à conduire une voiture, apprendre à résoudre une équation mathématique, apprendre un langage, découvrir une loi de la physique, apprendre un nouveau concept, apprendre à jouer au golf, apprendre un cours de psychologie cognitive.... Il s'agit là d'activités pour le moins diverses. Certains auteurs proposent en outre une distinction entre apprentissage et acquisition, afin de différencier le processus d'apprentissage et son résultat. Par exemple, apprendre à lire permet-il d'acquérir la lecture, ou l'acquisition du langage est-elle le résultat d'un assemblage complexe d'apprentissages des concepts linguistiques ?

L'idée d'un mécanisme unique sous l'immense diversité des activités d'apprentissage est donc aujourd'hui abandonnée, au profit de conceptions selon lesquelles il n'est pas possible de modéliser tous les apprentissages de la même façon. Il existe différents types d'apprentissages mettant en jeu des mécanismes divers et variés. Par ailleurs, certaines lois, considérées dans un

premier temps comme valables pour tous les apprentissages, se sont en fait rapidement avérées de portée plus restreinte, et applicables seulement à certains types d'apprentissages. Il en va ainsi par exemple de la loi de Jost (1897), selon laquelle, pour réaliser un apprentissage nécessitant plusieurs répétitions d'une tâche, il est préférable d'espacer les répétitions par des pauses (apprentissage distribué), plutôt que d'effectuer toutes les répétitions en une seule session (apprentissage massé). Cette loi d'abord considérée comme générale, et qui semble effectivement confirmée pour les apprentissages de type associatif (listes de mots, etc.), ne peut en fait pas s'appliquer à d'autres types d'apprentissages, par exemple, ceux faisant intervenir des mécanismes de résolution de problème avec hypothèses successives, effet d'insight, etc.

II.2.3.3. L'approche de la psychologie cognitive moderne

Si les théories classiques tentaient d'expliquer l'apprentissage par un mécanisme unique, la psychologie cognitive moderne se propose au contraire d'identifier une multiplicité de mécanismes susceptibles d'intervenir dans différentes variétés d'apprentissages. On peut ainsi établir une distinction entre diverses catégories d'apprentissages, et divers mécanismes sous-jacents.

Les situations d'apprentissage mettent en jeu des mécanismes de sélection et de mémorisation des informations extraites de l'environnement. Ces informations peuvent être appréhendées lors d'une expérience directe, par observation d'un autre organisme ou dans une situation d'enseignement. De tels mécanismes mettent en jeu des processus de traitement et de stockage de l'information en mémoire.

La psychologie cognitive tend aujourd'hui à classer les apprentissages en deux grandes catégories (Christian George, 1990): apprentissage par l'action et apprentissage par le tutorat. Dans l'apprentissage par l'action, les progrès sont attribuables à la réalisation d'une activité. C'est l'action elle-même qui est source de connaissances nouvelles, notamment par un mécanisme de rétroaction informatrice: l'analyse de la conséquence des actions réalisées permet l'apprentissage. Les situations de conditionnement opérant constituent bien sûr une forme d'apprentissage par l'action. La loi de l'effet de Thorndike (« Le comportement est fonction de ses conséquences ») peut être réinterprétée en termes de rétroaction informatrice. Mais, bien au-delà, la notion d'apprentissage par l'action s'étend à des situations variées d'acquisition de connaissances sur le monde extérieur et aux apprentissages concernant l'acquisition ou le perfectionnement de procédures d'action, dans le cadre de situations de résolution de problèmes, par exemple.

Si l'apprentissage par l'action constitue une forme courante de progrès cognitif, l'apprentissage chez l'Homme consiste également souvent en une acquisition de connaissances aidée par un tuteur. On parle d'apprentissage par tutorat lorsqu'il y a transmission d'un savoir par un enseignant, un livre ou simplement un texte, voire un logiciel informatique.

Les études sur l'apprentissage par le texte établissent une distinction entre textes à visée épistémique et textes à visée pragmatique (Denhière et Richard, 1990). Les premiers permettent d'acquérir des connaissances nouvelles ou de comprendre des théories. Un journal quotidien, un livre d'histoire, un manuel de psychologie cognitive, un ouvrage sur la théorie de la relativité, sont des textes à visée épistémique. Les textes à visée pragmatique sont, quant à eux, orientés vers l'exécution d'une action spécifique : il s'agit, par exemple, du mode d'emploi d'un magnétoscope, d'une recette de cuisine ou de l'énoncé d'un problème mathématique. La compréhension du texte va permettre la réalisation de la tâche.

L'apprentissage par tutorat peut également prendre la forme d'un enseignement assisté par ordinateur, le tuteur étant ici un programme informatique, ou tutoriel. L'apport essentiel des tutoriels réside dans une particularisation de l'enseignement induite par l'interaction entre l'élève et l'ordinateur. Les tutoriels dits « intelligents » incorporent des notions d'intelligence artificielle, et peuvent comporter, outre des connaissances relatives au domaine enseigné, des connaissances relatives au « fonctionnement » cognitif de l'élève, et des connaissances relatives à la didactique de la discipline enseignée.

Différentes catégories d'apprentissages étant ainsi définies, la psychologie cognitive met également l'accent sur la multiplicité des mécanismes permettant l'acquisition de connaissances nouvelles. Les apprentissages peuvent donner lieu à diverses formes de modification des connaissances préexistantes. Il peut s'agir d'un accroissement des connaissances par addition, simple accumulation d'informations dans un domaine de connaissances donné. Dans le cas d'apprentissages plus complexes, il peut également s'agir d'une restructuration des connaissances, nécessaire à l'intégration en mémoire des informations nouvelles si l'organisation préexistante des connaissances ne permet pas cette intégration.

Enfin, les apprentissages peuvent mettre en jeu différents types d'opérations cognitives permettant de construire de nouvelles connaissances par la confrontation entre des

informations déjà connues et de celles fournies par les situations nouvelles. On peut, avec C. George (1990), distinguer ici différents types de processus :

- le transfert analogique, dans lequel, face à une situation nouvelle, l'individu recherche dans son expérience passée des situations analogues. La perception d'une similitude partielle entre la situation présente et les situations déjà connues amène l'individu à appliquer à la nouvelle situation des connaissances construites lors des expériences passées ;
- l'induction : si, confronté à diverses situations de même ordre, l'individu perçoit parmi celles-ci des propriétés régulières et des constantes, ces propriétés seront considérées comme caractéristiques de cette classe de situations;
- la généralisation, qui permet de construire des connaissances générales à partir d'informations éparses et limitées ;
- l'assimilation, activité dans laquelle l'individu adopte dans une situation nouvelle le même comportement que celui délivré dans la situation déjà connue qui présente le plus de ressemblances avec la situation nouvelle ;
- la formulation et le test d'hypothèses : à partir de l'expérience passée, l'individu peut élaborer des hypothèses et les mettre à l'épreuve par le recueil d'informations empiriques.

II.3.La définition de l'écriture

L'écriture a fait l'objet de différentes définitions dans de nombreux domaines d'études, dont la psychologie cognitive, la pragmatique, la linguistique textuelle, la didactique des langues, la psycholinguistique et la psychanalyse (Dabène, 1996). Seront ainsi cités différents spécialistes des domaines énumérés précédemment pour constituer une définition nous permettant de mieux comprendre ce qu'est écrire dans le but de mieux orienter l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence. Dans la définition proposée, nous avons choisi de nous concentrer sur des éléments essentiels pour la didactique de l'écriture.

Écrire, une activité éminemment sociale (Plane, 2006; Hayes, 1996; Bourgain, dans Halté, 1992), est un acte langagier (Schneuwly, 1995) qui nécessite de mettre en œuvre des compétences pour produire du sens dans un contexte donné (Charaudeau, 2001). Pour bien comprendre cette définition, voyons plus en détail chaque élément la constituant: (A) écrire est une activité

éminemment sociale; (B) écrire, c'est agir langagièrement et (C) écrire nécessite des compétences scripturales.

A-Écrire est une activité éminemment sociale

Écrire est une pratique sociale, c'est à dire [sic] un ensemble particulier d'expériences des rapports sociaux faites par la mise en œuvre d'une technique qui est elle-même un produit social, façonné au cours de l'histoire des interactions caractérisant le mode de fonctionnement d'une société donnée. (Halté, 1992 : 97).

La norme linguistique est un construit social que les scripteurs s'approprient pour écrire. Les textes écrits par les scripteurs s'inscrivent dans des genres de textes qui sont eux-mêmes sociaux: «les genres fonctionnent comme des références culturelles issues d'un héritage social» (Simard, Garcia-Debanc, Dufays et Dolz, 2010 : 274).

Le genre textuel est un outil sémiotique d'écriture qui se définit comme étant

un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel [...], souples mais relativement stables dans le temps. (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 : 3).

- -Les caractéristiques communicationnelles sont liées à la situation de communication (destinataire, intention d'écriture, contextes de production et de réception, énonciateur, etc.);
- -les caractéristiques textuelles concernent les séquences discursives dominantes (narratif, argumentatif, descriptif, explicatif, justificatif, etc.), la structure du texte (schéma narratif; introduction, développement, conclusion; etc.), le système énonciatif (discours rapporté, modalité, marques énonciatives, etc.), le système des temps verbaux et l'«emploi privilégié de procédés langagiers (exemplification, définition, reformulation, explicitation, etc.)» (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015 : 9);
- -les caractéristiques sémantiques concernent des moyens langagiers fréquemment utilisés (les figures de style, le champ lexical, etc.); les caractéristiques grammaticales sont liées entre autres à l'emploi de certains types et formes de phrases ou d'une ponctuation particulière;
- -les caractéristiques graphiques concernent les moyens graphiques utilisés (insertion d'images, exergue, colonnes, caractères gras ou italique, etc.) selon le support privilégié (journal, blogue, livre imprimé, dépliant, affiche, etc.) (Chartrand, Émery-Bruneau et

Sénéchal, 2015). L'écriture a ainsi beaucoup à voir avec le social: c'est une pratique sociale régie par la norme linguistique et les genres textuels, ces derniers étant eux-mêmes des construits sociaux.

b- Écrire, c'est agir langagièrement

À partir du moment où écrire exige un travail sur le langage et que l'on se trouve dans l'ordre scriptural, l'écriture est une action langagière (Schneuwly, 1995). Écrire implique que «le sujet doit avoir un contrôle sur sa propre activité de production langagière» (Schneuwly, 1997 : 188), c'est-à-dire qu'il doit entre autres tenir compte des paramètres de la situation de communication, de la consigne d'écriture (en contexte scolaire), de ses connaissances sur le thème, de ses connaissances linguistiques, etc. Écrire implique ainsi une action consciente sur le langage, rendue possible par l'entrée dans l'ordre scriptural.

c-Écrire nécessite des compétences scripturales

La compétence langagière englobe la compétence scripturale, la compétence à lire et celle à s'exprimer oralement. Elle se définit plus spécifiquement comme «un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire» (Dabène, 1991 : 15). Plusieurs éléments de cette définition méritent d'être spécifiés: les savoirs, les savoir-faire, les représentations et l'ordre scriptural.

- Les savoirs

Les savoirs impliqués dans l'écriture appartiennent à quatre grandes catégories: linguistiques (la norme), sémiotiques (le sens) et socio-pragmatiques (les attentes sociales).

- Les savoirs linguistiques et textuels sont ceux associés aux connaissances sur les sous-systèmes : la syntaxe, la ponctuation, les orthographe grammaticale et lexicale, la rhétorique, etc. Ils portent aussi sur les configurations textuelles (types de textes, genres de textes, etc.).
- Les savoirs sémiotiques sont les connaissances que les scripteurs détiennent du sens des mots et des locutions qu'ils emploient. Ils concernent le fonctionnement des signes linguistiques, et dans ce cas, des signes écrits. Pour ce qui est des savoirs socio-pragmatiques, il «renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une

société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées» (Dabène, 1991 : 16). Autrement dit, ils concernent les genres de textes qui peuvent être reconnus par un certain nombre de caractéristiques communes et admises socialement.

- Les savoir-faire

Si les savoirs restent importants dans la compétence scripturale, les savoir-faire qui lui sont relatifs sont, pour leur part, fondamentaux: «le savoir écrire est plutôt du côté du “savoir comment” que du “savoir que”» (Halté, 1989 : 4). Ce «savoir comment» est particulièrement complexe en ce qui concerne l'écriture, puisque de nombreuses opérations sont en jeu simultanément pour que la production écrite soit possible:

Si l'on essaie, à la manière de la pédagogie par objectifs, mais sans souci de rigueur ni d'exhaustivité, de recenser les être capable de correspondant aux savoir-faire impliqués dans l'écriture, on est assez vite saisi de vertige. Composite, le savoir écrire [...] n'est pas réductible à l'une quelconque de ses composantes: savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page...), raconter (et/ou décrire, ou argumenter...), construire et enchaîner des phrases, lire, faire un plan, gérer une situation de communication, [s'] inscrire dans un genre particulier... tous ces éléments, spécifiques et hétérogènes, participent de l'écriture, sans la délimiter ni en extension, ni en compréhension. (Halté, 1989 : 4)

Certains linguistes ont tout de même tenté de modéliser les savoir-faire à l'œuvre dans la compétence scripturale. Nous retenons le modèle de Charaudeau (2001) dans lequel se trouvent trois niveaux de compétences nécessaires à la production du sens: la compétence situationnelle (ou communicationnelle), la compétence discursive et la compétence sémiolinguistique. La compétence situationnelle fait référence à la situation de communication (destinataire, intention, etc.). Elle inclut l'énonciation, les modes de mise en discours (argumentatif, descriptif, narratif, etc.) et les procédés d'ordre sémantique ou «l'environnement cognitif mutuellement partagé» (Charaudeau, 2001 : 39), c'est-à-dire les savoirs partagés par l'énonciateur et le destinataire. C'est au niveau sémiolinguistique que se construit le texte. Ce troisième niveau exige des savoir-faire par rapport à la composition textuelle (connaissance du paratexte, c'est-à-dire la composition externe du texte et connaissance des structures internes du texte), à la construction grammaticale et à «l'emploi approprié des mots du lexique selon la valeur sociale qu'ils véhiculent» (Charaudeau, 2001 : 40). Ces savoir-faire sont fondamentaux pour le développement de la compétence scripturale.

- Les représentations

Chacun de nous cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères « savantes » ou scolaires.

En didactiques, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. Prendre en compte cette notion de représentation modifie la définition de l'enseignement : il ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. L'enseignement consisterait plutôt à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée. Les représentations étant fonctionnelles pour chacun d'entre nous, les ignorer dans les enseignements pourrait entraîner des résistances (parfois durables) dans les apprentissages.

Les représentations occupent un rôle important dans la compétence scripturale puisqu'elles ont une incidence sur cette dernière: elles peuvent contribuer au développement de la compétence scripturale ou, au contraire, lui nuire. D'entrée de jeu, notons qu'«en didactiques, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas» (Reuter et coll., 2013 : 191). Les représentations peuvent être liées à d'autres perceptions concernant l'écriture que peuvent avoir les scripteurs: bien écrire est un don; les bons scripteurs ne font pas de plan et ne réécrivent pas leur texte; bien écrire, c'est de ne pas faire d'erreurs d'orthographe; écrire, ça ne sert à rien; etc.

Les représentations liées à l'ordre scriptural sont particulièrement importantes dans l'apprentissage de l'écriture. Pour bien les comprendre, il faut définir l'ordre scriptural comme étant «toutes les pratiques langagières qui se développent grâce à l'entrée de l'écriture dans la langue» (Schneuwly, 1995 : 76). L'ordre scriptural ne transite pas par l'oral (Chartrand, 2000, Schneuwly, 1995; Peytard, 1970), ce qui fait que l'on peut écrire sans se

trouver dans l'ordre scriptural ou parler sans pour autant être dans l'ordre oral. Les difficultés rencontrées par les élèves en écriture pourraient être expliquées par les mauvaises représentations des scripteurs novices concernant l'ordre scriptural (Dabène, 1991). Fayol, un psychologue s'étant particulièrement intéressé à l'écrit, énumère plusieurs problèmes pour les scripteurs novices qui concernent l'entrée dans l'ordre scriptural:

La situation d'énonciation non dialogique, le rythme de production lent, l'existence d'une trace écrite qui fera l'objet d'une évaluation par le maître et l'existence d'une norme de l'écrit que l'enfant ne peut percevoir et ne peut utiliser, sont autant de conditions qui rendent pour lui la production écrite d'un niveau de difficulté et d'un niveau de risque bien supérieurs [à la situation d'énonciation dialogique]. (1996 : 20)

Si les scripteurs experts peuvent tirer profit de ces caractéristiques propres à l'ordre scriptural, les scripteurs novices, eux, sont nettement désavantagés. Les jeunes scripteurs peuvent mal percevoir les distinctions qui existent entre les ordres oral et scriptural –et ainsi avoir du mal à s'inscrire dans l'ordre scriptural, alors que les scripteurs experts se sont bien approprié l'ordre scriptural et ses caractéristiques.

II.4. L'apprentissage de l'écriture

Apprendre à écrire c'est saisir par l'esprit et prendre à soi pour construire ses savoirs, en s'appuyant sur ses acquis antérieurs. Ce processus permettra à une personne de construire, de développer des compétences scripturales, des ressources lui permettant de gérer plus efficacement des situations. Mais l'apprentissage de l'écriture n'est pas aussi simple que ça. Il est particulièrement ardu pour les jeunes scripteurs. Comme nous venons de le voir, il implique une révolution du système langagier :

Les recherches en didactique montrent que l'enjeu de l'apprentissage de l'écriture -et donc de son enseignement -est la transformation du système par la construction d'un nouveau système qui réorganise autrement les différentes composantes qui interviennent dans la production d'un texte. Cette réorganisation se fait précisément par l'appropriation d'outils, l'écriture devenant d'ailleurs à un certain niveau du développement du système son propre outil. (Schneuwly, 2002-2003 : 323)

Comme l'apprentissage de l'écriture se réalise en faisant et en se regardant faire, nous dirons que l'apprentissage consiste à transformer des expériences en compétences par la réflexion :c'est effectivement un «transformateur cognitif» (Lahire, 1994):

«L'écriture (et toutes les opérations qui l'accompagnent: la mise en liste, en tableau...) fait passer de la signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, bref, à une sorte de méta-signification» (Lahire, 1994 : 16-17).

Le développement de connaissances et de compétences métalangagières est indispensable. Ce développement se réalise à travers une démarche qui suppose l'existence d'un problème ou d'un besoin, une motivation à résoudre le problème ou à satisfaire le besoin, une représentation de la tâche à accomplir, une activation des connaissances antérieures, des activités d'expérimentation, des activités de réflexion et de régulation faisant appel à la métacognition, un réinvestissement dans d'autres situations favorisant la décontextualisation et la généralisation et le transfert des apprentissages. Selon Lahire, l'origine de tout échec chez les apprenants, c'est :

les élèves qui «échouent» ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit (de ce qu'il permet d'évoquer, de faire, de dire, de construire comme situations possibles), c'est-à-dire comme quelque chose de dissociable des situations d'énonciation et des situations construites par les énoncés. Dans chaque domaine, les comportements des élèves les plus faibles scolairement sont les comportements de ceux qui ne parviennent pas à prendre le langage comme un objet étudiable (en lui-même et pour lui-même), à le mettre à distance. (Lahire, 1994 : 22-23)

Autrement dit, l'apprentissage de l'écriture s'avère si complexe et l'échec scolaire, chez certains élèves, est en partie imputable à l'absence de composantes métalangagières nécessaires pour entrer dans l'ordre du scriptural.

Ces composantes qui sont liées à l'apprentissage de l'écriture sont: une composante affective, énonciative, textuelle, syntaxique, ponctuationnelle, orthographique, grapho-motrice et procédurale. La composante affective est globale et influence toutes les autres composantes. Les composantes cognitives regroupent les composantes : énonciative, textuelle, syntaxique, orthographique et ponctuationnelles. Elles font appel à divers savoirs et savoir-faire chez les scripteurs novices qui sont en plein développement cognitif.

II.4.1.La composante affective

La composante affective découle principalement de l'investissement et les valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels et aux contenus. Elles découlent aussi des opinions et attitudes, et des conceptions des élèves par rapport à l'écriture et à

son apprentissage. Ces différentes dimensions sont partie intégrante de ce que Barré-de-Miniac (2015), une didacticienne de l'écriture, appelle le rapport à l'écriture. L'investissement de l'élève peut être fort ou faible, avec attraction ou avec répulsion, avec expression de soi ou autrui, avec valorisation ou dévalorisation, positif ou négatif. Un élève peut ainsi avoir un fort investissement positif à l'écriture, et un autre, un faible investissement négatif. Les attitudes par rapport à l'écriture sont importantes, dans la mesure où elles sont corrélées avec les performances en écriture. Graham et ses collaborateurs (2007) l'ont montré dans une recherche quantitative menée aux États-Unis auprès d'élèves de 6 à 10 ans: les attitudes positives ou négatives influencent positivement ou négativement les performances des jeunes scripteurs. Les conceptions des élèves peuvent également influencer leur investissement et leurs opinions: si, par exemple, ils conçoivent que l'écriture est un don –et que, malencontreusement, ils n'en sont pas dotés –ils s'investiront sans doute négativement dans l'apprentissage de l'écriture.

Certains didacticiens, dont Simard (1992; 2010), mettent de l'avant les composantes motivationnelles. Elles peuvent aisément s'inscrire dans les composantes affectives. Selon Hayes (1998), un chercheur en psychologie cognitive ayant établi des modèles du processus scriptural, la motivation est décisive dans l'activité rédactionnelle. Si les jeunes scripteurs ne comprennent pas le motif d'écriture lorsqu'ils rédigent –ce qui peut être fréquent en contexte scolaire lorsque les situations d'écriture sont décontextualisées et qu'elles servent principalement à l'évaluation des compétences scripturales –, ils risquent fort de manquer de motivation pour effectuer cette tâche. Un manque de motivation va souvent de pair avec un investissement moins important dans l'écriture, ce qui se reflète dans les productions écrites des scripteurs peu motivés. En ce sens, Viau, un chercheur qui s'intéresse à la motivation, écrit que

le choix que fait l'étudiant de s'engager cognitivement et de persévérer, ainsi que l'apprentissage qui en résulte, sont des conséquences de la dynamique motivationnelle. L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique. Quant à la persévérance, elle se traduit par le temps qu'il consacre à accomplir une activité pédagogique. Enfin, l'apprentissage est la conséquence finale de la dynamique motivationnelle. Généralement, un étudiant qui s'engage et persévère apprend. (2010: 3)

Généralement, plus un scripteur investira du temps dans son activité d'écriture, meilleure sera la qualité de son texte. De bonnes compétences scripturales et une bonne conscience scripturale se reposent sur trois principes majeurs : la « participation » (faire beaucoup écrire), la « systématité » (faire découvrir et relever que) et l'« instrumentalité » (faire comprendre que cela

sert à). Un savoir écrire ne peut s'acquérir qu'avec une pratique de l'écriture répétée (Hayes, 1998). L'affectivité des scripteurs quant à l'activité d'écriture elle-même ne peut donc être évacuée lorsqu'on vise à développer des compétences scripturales.

II.4.2. La composante énonciative

Riegel, Pellat et Rioul définissent l'énonciation comme :

L'acte de production d'un énoncé par un locuteur dans une situation de communication. Le locuteur (ou énonciateur) adresse un énoncé à un allocutaire, dans des circonstances spatio-temporelles particulières. Ce faisant, il «implante l'autre en face de lui» comme partenaire et réfère au monde par son discours (Benveniste 1974: 82). Tout acte d'énonciation se réalise dans une situation de communication particulière, caractérisée par plusieurs éléments constitutifs: -des protagonistes fondamentaux, acteurs de la communication, le locuteur et l'allocutaire, qui se prêtent mutuellement des connaissances [...]; -un temps et un lieu spécifiques; des objets présents, qui constituent l'environnement perceptible des protagonistes. (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 968)

Les savoirs d'ordre énonciatif réfèrent aux attitudes énonciatives que le scripteur construit en fonction des données identitaires et relationnelles de la situation de communication, mais aussi en fonction de l'image qu'il veut donner de lui-même et de celle qu'il veut attribuer à l'autre. Il fabrique, dès lors, un Je et un Tu de l'énonciation qui coïncident avec ces données ou les masquent (comme par exemple dans l'ironie). Il le fera à l'aide de ce que l'on appelle le jeu de la modalisation du discours et de la construction des rôles énonciatifs (d'ordre élocutif, allocutif, délocutif) (Charaudeau, 2001). Ces procédés mettent en place *la situation d'énonciation* qu'il faut distinguer de la *situation de communication*, laquelle relève du cadre situationnel.

Les scripteurs novices peuvent employer l'énonciation à l'écrit, comme la représentation de la situation énonciative qui implique entre autres la conceptualisation d'un destinataire et des contextes de production et de réception du message. Dans la production d'un texte écrit, le scripteur novice doit tenir compte de son destinataire et ainsi se décentrer de lui-même (Simard, 1992). Plane (2014), une didacticienne du français, souligne que les scripteurs novices doivent se dédoubler lorsqu'ils écrivent, c'est-à-dire à jouer à la fois le rôle de l'énonciateur et du destinataire, ce qui est nécessaire pour cibler plusieurs problèmes d'ordre textuel comme le manque de clarté et de cohérence ou la redondance. Le scripteur doit tenir compte du destinataire en inscrivant dans son texte tous les éléments nécessaires à sa recontextualisation. le message écrit est décontextualisé et doit contenir les informations nécessaires à la reconstitution de la situation énonciative. Simard soutient que cela nécessite

des compétences de verbalisation, c'est-à-dire que «le jeune scripteur doit apprendre à verbaliser tout ce qui est nécessaire à la reconstitution du sens de son message» (1992 : 283).

II.4.3. La composante textuelle

La composante textuelle ou discursive concerne la composition du texte dans son environnement (le *paratextuel*) d'une part, c'est-à-dire la disposition des différents éléments externes à un texte (par exemple, la composition des pages d'un journal et leur organisation en sections, rubriques et sous-rubriques) ; la composition interne au texte d'autre part, c'est-à-dire son organisation en parties, l'articulation entre celles-ci et les jeux de reprises et de renvois de l'une à l'autre.

Elle se rapporte aussi aux procédés d'ordre *énoncif* (charaudeau, 2001) qui se réfèrent aux "modes d'organisation du discours" : le mode *descriptif* qui consiste en un savoir *nommer* et *qualifier* les êtres du monde, de façon objective et/ou subjective ; le mode *narratif* qui consiste en un savoir décrire les *actions* du monde en relation avec la quête des différents *actants* qui y sont impliqués ; le mode *argumentatif* qui consiste en un savoir organiser les *chaînes de causalité* explicatives des événements, et les *preuves* du vrai, du faux ou du vraisemblable. Il faut, ici aussi, une aptitude du sujet à savoir manipuler ces différents modes de description, de narration et d'argumentation, dont il faut préciser qu'ils n'ont rien d'universel, chaque communauté culturelle développant ses propres modes d'organisation du discours. On acquiert ce type de compétence autant par l'expérience (lecture/écriture) que par l'école.

Cette composante renvoie aux genres de textes qui ne font pas tous appel aux mêmes structures et aux mêmes procédés d'écriture. Les moyens langagiers sollicités pour écrire un récit d'aventures ne sont pas les mêmes que ceux utilisés pour rédiger une lettre de motivation ou un rapport scientifique. La différence réside au niveau de la prise en compte du destinataire, aux moyens langagiers, au vocabulaire neutre et au vocabulaire connoté. Les élèves qui commencent leur apprentissage de l'écriture n'ont pas encore une bonne connaissance de ces genres textuels et n'ont pas en tête toutes les caractéristiques qui sont propres à un genre donné. S'ils connaissent trop peu le genre textuel qu'ils veulent produire en écriture et si, de surcroît, ils doivent combiner différentes séquences textuelles pour produire ce genre-pensons par exemple à une séquence descriptive dans un genre à dominante narrative comme le récit d'aventures -la qualité textuelle risque d'être affectée. Ainsi, les élèves pourraient utiliser un vocabulaire trop ou pas assez connoté dans un genre de textes qui ne s'y prête pas. Ils

pourraient également éprouver des difficultés par rapport à la concordance des temps dans un récit au passé en intégrant des séquences descriptives dans la narration.

II.4.4. La composante syntaxique

C'est l'emploi adéquat des types de construction (active, passive, nominalisée, impersonnelle), des marques logiques (les connecteurs) de la pronominalisation, de l'anaphorisation, de la modalité et de tout ce qui concerne "l'appareil formel de l'énonciation", selon l'expression de Benveniste (verbes de modalité, adverbes, adjectifs, et diverses locutions).

Les scripteurs novices affrontent des difficultés dans la construction des phrases. Ces difficultés découlent notamment de certaines oppositions qui existent entre l'ordre oral et l'ordre scriptural ou entre la langue cible et la langue maternelle. À l'oral, on accepte qu'il y ait des hésitations et des reformulations pendant la production du discours, puisque «l'auditeur assiste «en direct» au processus de production du discours» (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 61). La syntaxe n'est pas aussi «figée» qu'à l'écrit. «Même si la phrase canonique se rencontre à l'oral, elle n'en constitue pas une unité fondamentale: les relations entre les constituants d'une séquence orale ne coïncident pas avec les relations qui existent au sein d'une phrase, simple ou complexe» (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 66). Certaines formulations acceptables à l'oral sont à proscrire à l'écrit: «des ruptures de construction se produisent (anacoluthes), notamment quand le locuteur modifie en cours de production la planification syntaxique de sa phrase» (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 63).

II.4.5. La composante ponctuationnelle

L'appropriation de la ponctuation par les élèves est également une grande difficulté (Simard, 1995; Dufour, 2014; Paolacci, Bain et Dufour, 2016). La ponctuation relève à la fois de l'énonciation, de la sémantique, de la syntaxe et de la stylistique (Paolacci, Bain et Dufour, 2016). Il aurait ainsi été possible d'inclure la ponctuation à ces différentes difficultés (énonciatives, sémantiques et syntaxiques), mais nous avons jugé qu'il était plus pertinent d'en faire une difficulté à part entière, étant donné son importance et les difficultés persistantes de son emploi chez des scripteurs experts. La ponctuation relève entre autres de l'énonciation et de la sémantique. Plusieurs signes de ponctuation peuvent ainsi être révélateurs de l'intention de l'énonciateur. Par exemple, «les deux points ont un rôle [...] énonciatif. Tout en remplaçant,

selon les cas, la virgule ou le point-virgule, ils sont des «signes de rapport» qui introduisent un terme entretenant un rapport sémantique ou énonciatif avec ce qui précède» (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 153). Concernant la fonction sémantique,

les signes de ponctuation marquent le découpage des phrases en unités de sens pour diminuer les risques d'ambiguïté. Selon la ponctuation utilisée, l'interprétation d'une phrase peut changer: Le capitaine de l'équipe a déclaré: «L'entraîneur a su motiver tous ses joueurs.» Dans cet énoncé, le capitaine de l'équipe est l'émetteur et il parle à l'entraîneur. Par contre, dans cet autre énoncé formé des mêmes mots, mais ponctué différemment: «Le capitaine de l'équipe, a déclaré l'entraîneur, a su motiver tous ses joueurs.», c'est l'entraîneur qui est l'émetteur et c'est du capitaine de l'équipe qu'il parle. (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999: 277)

Notons également que la ponctuation est souvent liée à la syntaxe. «Les signes de ponctuation sont utilisés pour marquer les limites de la phrase et pour mettre en évidence sa structure» (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 : 277). Par exemple, un complément de phrase placé en début de phrase sera détaché par une virgule: La semaine prochaine, nous partirons en vacances. La ponctuation relève finalement dans certains cas de la stylistique. Dans le cas de la virgule, «quand [elle] n'est pas exigée par la syntaxe, elle peut être intentionnellement utilisée par le locuteur [...] Certains écrivains jouent de la virgule, soit en la supprimant par endroits, soit en l'utilisant systématiquement au détriment d'autres signes de ponctuation, pour mettre tous les segments sur le même plan» (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 151). Pour être en mesure de bien ponctuer, il faut que les élèves aient une bonne compréhension du système énonciatif de l'écrit, du sens du message produit et de la syntaxe.

II.4.6. La composante orthographique

Le français est –malheureusement pour les élèves non-natifs– une langue qui comporte plusieurs complexités à l'écrit qui peuvent rendre l'apprentissage de son orthographe particulièrement ardu. Notons à l'instar de Legros et Moreau (2012) deux composantes à propres à l'orthographe du français: la composante phonographique et la composante sémiographique.

Le français compte 130 graphèmes–certains spécialistes en comptant jusqu'à 175 selon Legros et Moreau (2012) –pour transcrire une trentaine de phonèmes. En résulte donc «une grande polyvalence graphique» (Legros et Moreau, 2012 : 12). Le français est loin d'une biunivocité (un seul graphème pour un phonème), ce qui rend plus difficile son apprentissage. L'orthographe française a d'ailleurs été classée par des chercheurs issus de la psychologie

(Seymour, Aro et Erskinem, 2003) comme l'une des plus opaques: un classement de différentes langues a été fait sur une échelle de 1 à 5 –les langues se situant à 5 étant plus opaques, donc plus difficiles à acquérir. Le finnois, qui compte 23 graphèmes pour 23 phonèmes, est dans la première catégorie; l'espagnol, l'italien, le grec et l'allemand sont dans la deuxième; le français a pour sa part une cote de 4, ce qui signifie que son orthographe est plutôt opaque, et l'anglais se classe au cinquième rang. La difficulté phonographique du français est ainsi plutôt importante quand on la compare à d'autres langues. En plus des difficultés phonographiques, il y a les difficultés sémiographiques qui sont liées aux nombreuses graphies possibles d'un mot pour distinguer le sens (ex.: verre, vert, vers). Ainsi,

lors de la fixation de l'orthographe actuelle, on n'a pas fait confiance au contexte et on a estimé utile que le sens de chaque mot –ou presque –soit accessible aussi directement que possible, manifesté, en quelque sorte, par son image visuelle. Pour cela, l'écriture du français recourt au marquage étymologique, et aux apparentements lexicaux, non sans incohérences toutefois. (Moreau et Legros, 2012 : 13)

L'orthographe est marquée par l'histoire, par les familles lexicales, par les vestiges d'une graphie antérieure et par de nombreuses incohérences comme le soutiennent Moreau et Legros. Nous pouvons nous demander, par exemple, «à quel étymon se rapporte le pde dompter (issu du latin domitare), le d de poids (de pensum), le cde sceau(de sigillum) [...] [le] ph grec [de nénuphar], alors que [ce mot] vient de l'arabe» (2012 : 14). Ces incohérences rendent difficile l'apprentissage de l'orthographe.

Les apprenants éprouvent des difficultés orthographiques qui sont ainsi en partie légitimes, étant donné ces difficultés phonographiques qui réfèrent au caractère opaque de l'orthographe française et ces difficultés sémiographiques qui sont liées aux différentes graphies utilisées pour distinguer le sens des mots.

II.4.7.La composante (grapho) motrice

Elle concerne le geste d'écriture lui-même qui requiert chez les scripteurs en début d'apprentissage une attention particulière. Le geste moteur du traçage des lettres ou l'appropriation de l'outil technique qu'est le clavier d'ordinateur implique pour le scripteur débutant une appropriation importante.

La composante grapho-motrice «*sensorimotrices* » (Simard et ses collaborateurs, 2010) sont liées à l'activité d'écriture manuscrite elle-même. Les scripteurs sont confrontés à ne pas oublier leurs idées tout en organisant celles-ci dans un tout cohérent. Ils peuvent

oublier des mots, oublier leurs idées ou encore choisir de raccourcir leurs écrits. Ce difficile travail de traçage des lettres a une incidence sur la révision et la réécriture du texte, «les scripteurs apprentis [ayant] peu tendance à revoir leurs textes, à effacer, à remplacer, à biffer, notamment en raison des grands efforts que leur demande l'acte graphique» (Simard, 1992 : 287).

II.4.8.La composante procédurale

La composante procédurale est liée à la gestion cognitive qui doit survenir dans l'activité d'écriture. Le scripteur doit effectivement gérer plusieurs composantes simultanément.

Elle se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques, ces trois types d'aptitude étant enchâssés les uns dans les autres. Cette compétence, si elle ne prétend pas être un jugement, comme dans le sens courant, est bien en revanche le résultat d'un montage dans lequel s'articulent savoir-faire et connaissances

Le scripteur débutant peut être particulièrement éprouvé par toutes ces opérations: «il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique» (Simard, 1992 : 284). Ces opérations consistent à activer les savoirs et les processus, à les organiser, à les linéariser et à gérer la surcharge cognitive et les tensions.

Plane (2014) a illustré la complexité de l'acte d'écriture par un schéma regroupant tout ce qu'implique cognitivement l'acte graphique, la mise en œuvre du système orthographique et la production textuelle (figure1), tous sollicités dans la production écrite. Ce schéma montre bien que les scripteurs novices, qui n'ont pas automatisé les différentes composantes de l'acte d'écriture, contrairement aux scripteurs experts, ont de nombreuses préoccupations concomitantes lorsqu'ils écrivent, ce qui peut rapidement mener à une surcharge cognitive: dans la production de leur texte, ils doivent tenir compte de la situation de communication, se représenter un destinataire (appelé «récepteur» dans le schéma de Plane), mobiliser des idées, organiser le contenu, penser au genre de textes qu'ils veulent produire, penser à des formulations ou tournures de phrases acceptables dans la langue écrite, etc.; dans la mise en œuvre du système orthographique, ils doivent

identifier des mots, utiliser leurs connaissances des valeurs phonétiques des lettres et des règles d'accord, identifier les rapports entre les mots, connaître le nom des lettres, etc., et dans l'acte graphique, ils doivent contrôler le geste d'écriture, connaître les formes et les dimensions des lettres, prendre en compte le repère spatial de la feuille sur laquelle ils écrivent, etc. Les capacités cognitives des scripteurs novices doivent également être considérées: les jeunes enfants ont des capacités mnésiques et des habiletés langagières limitées.



Figure1: Les paramètres de l'activité scripturale (Plane, 2014 : 4)

II.5. Principaux apports de la psychologie cognitive pour l'enseignement de l'écrit

Dans le contexte scolaire, la psychologie cognitive de la production écrite relève d'une approche complémentaire de celle de la didactique du français, en ce sens qu'elle est moins centrée sur le contenu et les modalités de son enseignement, que sur l'apprenant susceptible d'intégrer le contenu enseigné. La psychologie cognitive a pu ainsi fournir, au long de près de 40 années et plus de recherche dans le domaine, un ensemble d'apports scientifiques dont certains ont pu être utilisés pour concevoir des interventions didactiques et pédagogiques.

Le premier apport, essentiel, de la psychologie cognitive, dès lors qu'elle s'est intéressée à la production écrite à partir des années 1980, a été de proposer une analyse non pas seulement de la trace écrite, mais également de l'activité sous-tendant la production de cette trace. Le modèle d'Hayes et Flower (1980), qui consigne les principaux processus rédactionnels, peut être considéré comme la première démarche en ce sens. Simple et heuristique, ce modèle continue d'influencer les pratiques, notamment pour l'enseignement d'une démarche rédactionnelle en étapes, supposant d'abord de planifier, puis de formuler et enfin de réviser son texte (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Cette persistance de la référence au modèle d'Hayes et Flower (1980) est étonnante car ce modèle -outre le fait qu'il conçoit une mise en œuvre, non pas en étapes, mais interactive et stratégique des processus -reste très peu explicite quant aux traitements orthographiques sous-tendant la formulation ; il ne tient pas compte de la graphomotricité ; il n'aborde pas les questions d'acquisition et d'apprentissage, et n'évoque pas réellement les contraintes exercées par la mémoire de travail et la limitation de la capacité attentionnelle, sur la mise en œuvre des processus. Alors que les modèles de production écrite élaborés ultérieurement par Scardamalia et Bereiter (1987) puis Berninger et Swanson (1994) comblent chacune de ces lacunes, ils sont rarement considérés pour alimenter ou régénérer les pratiques. Ce point mérite sans aucun doute réflexion quant à l'articulation entre psychologie cognitive et didactique.

Le deuxième apport de la psychologie cognitive a été, à partir des années 1990, de situer les processus de production écrite au sein d'un modèle de traitement de l'information, composé classiquement de différents registres mémoriels et caractérisé par une capacité attentionnelle limitée, contraignant le maintien et le traitement des représentations (Chanquoy et Alamargot, 2002, pour une synthèse). Dans ce cadre, la théorie capacitaire, adaptée à la production écrite par Mc Cutchen (1996), conduit à concevoir une compétition entre les processus les plus exigeants sur le plan attentionnel. Au cours de l'activité, la mise en œuvre d'un processus peut alors s'opérer au détriment d'un autre, conduisant à des ralentissements dans le déroulement des traitements et/ou à la production d'erreurs. L'intérêt majeur de la théorie capacitaire est d'offrir un nouveau cadre d'interprétation des performances et des erreurs. Par exemple, il a été montré à différentes reprises et à différents âges, qu'une part des erreurs d'orthographe réalisées au cours de la rédaction d'un texte ou d'une dictée pouvaient être la conséquence indirecte de traitements graphomoteurs trop coûteux, captant des ressources attentionnelles au détriment des processus

orthographiques (Fayol et Miret, 2015; Pontart, Bidet-Ildei, Lambert, Morisset, Flouret, et Alamargot). La prise en compte de cette compétition conduit -ou devrait conduire -à toujours associer l'évaluation des productions des élèves à une évaluation de l'efficacité des processus en cours d'acquisition, de telle sorte à diagnostiquer la cause fonctionnelle des erreurs et procéder à une intervention adaptée. Ainsi, la réduction d'un certain nombre d'erreurs d'orthographe supposerait une intervention non pas en orthographe mais en graphomotricité dont il s'agirait de réduire le coût par un entraînement ou un dispositif adapté. De même, raisonner dans le cadre de la théorie capacitaire permet de comprendre les effets parfois négatifs d'outils numériques comme le clavier d'ordinateur qui peut susciter des performances rédactionnelles moindres, en raison de la surcharge attentionnelle qu'il entraîne chez des élèves non formés à la dactylographie (Connelly et al., 2007).

Le troisième apport de la psychologie cognitive est issu des travaux portant sur l'automatisation des traitements (Anderson, 1993) et qui s'appliquent particulièrement bien aux processus de bas niveaux comme la graphomotricité et certaines procédures orthographiques. Il est ainsi possible de concevoir des situations d'entraînements dont l'intérêt est de réduire le coût de ces processus, au profit de traitements de plus haut niveau, selon les principes là encore de la théorie capacitaire. L'automatisation suppose toutefois une pratique régulière, fréquente, étalée sur une longue durée -à l'instar d'une activité sportive, artistique ou musicale. Il est frappant à ce titre de constater que le temps dédié à l'apprentissage de la production écrite -et notamment de la graphomotricité, voire de l'orthographe -à l'école est souvent insuffisant face aux exigences de l'automatisation et de la mémorisation qui suppose une pratique fréquente et régulière. L'inadéquation entre le temps scolaire et le temps d'apprentissage humain, pour certaines activités, mérite ici aussi réflexion.

Le quatrième apport de la psychologie relève de la métacognition et de la mise en œuvre stratégique des processus. L'application, à la production écrite, des travaux portant sur la métacognition et la régulation des activités, a conduit à l'élaboration de modèles de gestion de la production écrite (par exemple le modèle de Butterfield, Hacker et Albertson (1996), qui formalisent les processus et représentations en jeu dans la supervision (analyse du résultat des traitements, de la trace écrite en fonction des buts de production) et le contrôle (engagement d'un processus, selon les résultats de la supervision et l'analyse de l'écart au but). Les questions de la détection-correction des erreurs au cours de la production, ou encore plus largement, de l'évaluation-révision au cours de la rédaction, ont pu être ainsi abordées et des enseignements

explicites parfois éprouvés (cf. par exemple le modèle d'apprentissage de la production écrite «Self-Regulated Strategy Development (SRSD)» développée par Graham et Harris, 1996).

Le cinquième apport de la psychologie cognitive concerne la notion de développement, plus précisément, dans le cas de la production écrite, des conceptions relatives à l'acquisition, l'apprentissage et l'accès à l'expertise. A l'instar des différents courants traversant la psychologie du développement, l'apprentissage de la production écrite peut être conçu selon des stades, des étapes ou encore une sélection opportune de stratégies (développement par vagues). Le caractère componentiel de la production écrite fait que ces différentes modalités de développement peuvent se côtoyer selon les traitements impliqués dans les trois composantes. Ainsi le développement du contrôle du geste graphomoteur peut-être conçu comme une succession de stades, où le contrôle rétroactif visuo-kinesthésique sera remplacé, aux alentours de 8-9 ans, par un contrôle proactif, avec l'installation en mémoire des programmes moteurs. La conception de l'apprentissage de l'orthographe, quant à elle, a évolué d'une conception étapiste désormais obsolète (Frith, 1985) (trois étapes logographique, phonologique et orthographique) vers un développement par vagues (reposant sur différentes stratégies phonologiques, graphémiques, orthographiques concomitantes), et des mécanismes d'apprentissage implicite (Sénéchal, Notes des experts, Cnesco, 2018). Enfin, l'accès à l'expertise rédactionnelle est généralement conçu comme une complexification progressive de stratégies de planification et de révision.

Le sixième apport de la psychologie cognitive est transversal, car méthodologique. Héritière de la tradition empiriste, issue de la psychologie expérimentale, la psychologie cognitive a développé des méthodes d'analyse en temps réel de la production écrite qui permettent de décrire la mise en œuvre des processus. Ainsi, depuis la parution en 1980 du modèle princeps d'Hayes et Flower, les recherches en production de textes ont procédé à des analyses de plus en plus fines des processus impliqués et la question de la gestion des traitements est devenue centrale (Alamargot et Chanquoy, 2001, 2011 pour une synthèse). Cet intérêt pour la dynamique des processus et des conditions de leur mise en œuvre a été soutenu par l'amélioration des outils et techniques d'investigations expérimentales, notamment des paradigmes en temps réel. Ces paradigmes consistent à étudier l'engagement et/ou le coût des traitements rédactionnels à partir des caractéristiques temporelles du déroulement de l'activité. Les protocoles verbaux, les temps de réaction à des signaux et l'analyse des pauses et débits au cours de l'écriture constituent les trois paradigmes d'analyse en temps réel de la production écrite. Complémentaires, ces paradigmes

cernent des aspects différents des traitements rédactionnels. L'avantage du paradigme des pauses et débits est de ne pas être contraignant pour le rédacteur. En n'imposant aucune interruption (contrairement aux principes de la double et triple tâche), ni activité mentale supplémentaire (contrairement aux protocoles verbaux), la méthode ne perturbe pas la mise en œuvre des traitements rédactionnels et permet une analyse continue de leur discours (Maggio, Lété, Chenu, Jisa, et Fayol, 2012). L'adjonction du recueil des mouvements oculaires à celui des mouvements du crayon (dispositif Eye and Pen: Alamargot, Chesnet, Dansac et Ros, 2006), offre de nouvelles perspectives concernant l'interprétation des pauses d'écriture et l'étude la lecture au cours de l'écriture.

L'intérêt principal de la psychologie cognitive, pour l'apprentissage de la production écrite, est de proposer:

- a- une décomposition de l'activité en composantes, processus et opérations mentales, alliée à:
- b- des principes de mises en œuvre de ces traitements dans le cadre de la capacité limitée de la mémoire à court terme (compétition entre les traitements) et de la métacognition (régulation) et
- c- des modalités de développement des traitements via la mémoire à long terme (automatisation, stratégies). Il s'ensuit deux types d'interventions pédagogiques, complémentaires et liées, susceptibles d'amener les élèves à produire des textes plus élaborés, et de façon plus fluide. Le premier type, sans doute le plus aisé à mettre en œuvre en classe, consiste à isoler une composante, un processus ou une opération et l'entraîner. Ainsi et par exemple, des entraînements à la planification, à la révision peuvent être instanciés; des exercices graphomoteurs ou encore orthographiques sont régulièrement pratiqués. Il s'ensuit une amélioration des traitements correspondant. Le second type d'intervention est plus difficile à mettre en œuvre. Il consiste non pas à entraîner un traitement donné, mais améliorer la coordination d'ensemble des traitements impliqués dans la production écrite de textes.

II.6. La mémoire

La mémoire immédiate, par opposition à la mémoire à long terme, renvoie à la production d'une information qui vient d'être perçue. Cette production peut être une reproduction littérale de l'information qui vient d'être présentée, comportement que l'on classe dans les conduites de mémoire à court terme (MCT). Lorsque la production demandée est consécutive ou associée au

traitement d'une autre information, on parle alors de mémoire de travail (MDT). Le concept de MDT s'inscrit donc dans la continuité des travaux sur la MCT.

II.6.1. La mémoire à court terme: une idée et des faits

L'idée selon laquelle il existerait différents types de mémoires ou de souvenirs est ancienne. William James, dès 1890, établit en effet une distinction entre 'fine mémoire qu'il qualifie de primaire et une mémoire secondaire. Alors que la mémoire primaire comprend les événements conscients, son contenu pouvant être assimilé à celui du focus de l'attention, la mémoire secondaire est constituée de nos souvenirs, c'est-à-dire des événements qui ont été anciennement conscients mais qui n'occupent pas l'esprit à l'instant présent. Cette dissociation mnésique postulée par James reposait presque entièrement sur l'introspection et il fallut attendre quelques dizaines d'années avant que les chercheurs s'intéressent à nouveau à la question et apportent quelques arguments « scientifiques » en faveur d'une telle dissociation. Les arguments les plus probants relèvent de la psychologie expérimentale et de la neuropsychologie.

II.6.1.1. Les caractéristiques de la mémoire à court terme

II.6.1.1.1. La capacité

La capacité de la mémoire à court terme est supposée limitée. Suite à l'article de référence de George Miller (1956), elle est souvent considérée égale à 7 plus ou moins 2 chez l'adulte. En fait, la performance des adultes varie énormément en fonction du matériel utilisé lors des tâches de MCT et des caractéristiques de la situation d'encodage et de rappel.

Le principal facteur affectant les performances dans une tâche de mémoire à court terme est la capacité de repérer, dans l'information présentée, des structures formant des unités d'information. Par exemple, la suite de chiffres 1, 4, 9, 2, 1, 7, 7, 6 sera plus facile à retenir pour un Américain que pour un Français s'il repère dans cette séquence les deux groupes suivants 1492 et 1776 puisqu'il s'agit en fait de deux dates marquant l'histoire américaine (découverte de l'Amérique par Christophe Collomb ; proclamation de l'indépendance des États-Unis). Pour une personne qui n'a pas repéré l'existence de ces régularités, il doit maintenir 8 chiffres, ce qui dépasse probablement ses capacités d'empan à court terme. Pour une personne qui a effectué ces regroupements ou ces chunks², il n'y a que deux éléments d'information à retenir, ce qui est largement inférieur à ses capacités d'empan mnésique.

D'autres facteurs affectent les performances dans les tâches de MCT et remettent en question l'hypothèse selon laquelle il est possible de fixer une capacité unique à la MCT. L'effet dû au regroupement d'informations montre par ailleurs que les performances dans les tâches de MCT ne sont pas indépendantes des connaissances du sujet et donc de la mémoire à long terme.

II.6.1.1.2. La durée

La durée de la MCT est, elle aussi, supposée limitée. C'est même une des caractéristiques qui la distinguent de la MLT. A la fin des années 1950, ce sont d'abord les travaux de John Brown, puis des Peterson (Lloyd Peterson et Margaret Inton-Peterson), qui permirent d'explorer la durée de la MCT. Dans la situation dite de Brown-Peterson, on présente au sujet des trigrammes (trois unités d'informations) composés de lettres, chiffres ou mots. Immédiatement après la présentation, on lui demande d'effectuer une activité dite distractive, comme compter à rebours de trois en trois depuis une valeur fixée par l'expérimentateur, et ce, jusqu'au moment du rappel du trigramme initial. Dans cette tâche, où l'on fait varier le délai entre la phase d'encodage et la phase de rappel, on observe une chute rapide des performances et un oubli quasiment total après 20 secondes. Cette valeur serait la durée de maintien maximale en MCT. Lorsqu'une personne est empêchée de mettre en place, pendant l'intervalle de rétention, des stratégies lui permettant de conserver plus longtemps l'information, comme de répéter continuellement l'information entendue.

II.6.1.1.3. L'oubli en MCT

Dans la situation dite de Brown-Peterson, on observe une diminution des performances même lorsque le matériel utilisé dans la tâche distractive est très différent du matériel à mémoriser (lettre versus mot). On a donc supposé que l'on ne pouvait pas attribuer la chute de la performance à un phénomène d'interférence ou de confusion entre différentes informations mais à un phénomène d'oubli progressif.

Ce résultat a conduit les chercheurs à interpréter l'oubli en mémoire à court terme en termes de déclin progressif de la trace mnésique². Cette interprétation contribuait par ailleurs à renforcer l'idée que le système de MCT était différent du système de MLT. En effet, en MLT, l'oubli s'expliquerait non par un déclin de la trace mnésique mais par des phénomènes d'interférence.

L'analyse des résultats de Peterson inspira de nombreux travaux contradictoires mais l'interprétation actuelle amène cependant à la conclusion que l'oubli en MCT est aussi dû à des phénomènes d'interférence.

II.6.1.2. Les mécanismes de recherche en MCT

La MCT a été souvent décrite comme un système de représentations transitoires dont l'accès est direct (sans recherche), contrairement à la mémoire à long terme, conçue comme un système de représentations mentales permanentes et fortement structurées permettant une activité intentionnelle de recherche et de reconstruction. Un tel dualisme a été contesté par Saul Sternberg, qui considère que les tâches de mémoire à court terme n'interdisent pas la mise en œuvre d'une activité de recherche mentale, même si cette dernière n'a pas nécessairement le caractère intentionnel qu'on lui connaît en mémoire à long terme.

II.6.2. La mémoire de travail MDT

La définition de la MDT paraît simple puisqu'il s'agit de la capacité à maintenir de l'information pendant la réalisation d'une activité cognitive complexe. Cette définition s'oppose au concept de mémoire à court terme (MCT), qui renvoie simplement à la capacité à maintenir puis à restituer de l'information. Ces deux définitions permettent apparemment de classer assez facilement les tâches de MCT et les tâches de MDT. La tâche d'empan de mots endroit, par exemple, est une tâche de MCT puisque l'on demande, après avoir présenté des mots séquentiellement de les rappeler dans le même ordre. Par contre, pour la même situation de rappel de mots, si, avant la présentation de chaque mot, on demande de vérifier une opération arithmétique simple (exemple $(4 + 6)/2 = 5$ VRAI FAUX) on parle alors de tâche de MDT. En effet, dans ce cas, le sujet doit réaliser un maintien à court terme d'informations pendant la réalisation d'opérations numériques (tâche Complexe).

La multiplicité des types d'activités cognitives complexes associés au rappel à court terme a excité l'imagination des chercheurs et les tâches de MDT se sont multipliées. Les plus courantes sont les tâches inspirées de celles de Danneman et Carpenter dans lesquelles le sujet doit compléter des phrases par des mots-clés qui devront être rappelés ensuite en respectant l'ordre dans lequel ces mots ont été produits. D'autres épreuves typiques sont des tâches numériques, comme la tâche du chiffre manquant (on présente dans le désordre 8 des 9 premiers chiffres d'un nombre, et le sujet doit trouver le neuvième), l'empan transposé (on présente au sujet une série de chiffres comme dans l'empan de chiffres endroit, mais celui-ci doit rappeler tous les termes de la série auxquels il ajoute une constante, par exemple, la valeur + 2 ou — 1).

La définition de la MDT apparaît donc, du point de vue opérationnel, parfaitement différenciée de celle de la MCT, et les données de la littérature semblent justifier cette dichotomie. Toutefois,

lorsque l'on approfondit l'opposition entre MDT et MCT cette distinction n'est pas aussi évidente et appelle au moins deux remarques.

La première concerne la notion d'activité complexe, terme générique et mal défini. Il s'agit toujours d'une activité cognitive supérieure, non automatique, mobilisant des ressources attentionnelles chez le sujet mais toutes les activités cognitives complexes ne-sont pas équivalentes et, selon la nature de l'activité associée à la tâche de rappel, les performances d'un sujet varient fortement. On peut donc se demander si les différences interindividuelles observées dans les tâches de MDT s'expliquent par des compétences différentes sur les tâches complexes ou par des différences dans la capacité d'empan de la MDT.

La seconde remarque concerne la dichotomie réelle entre tâches de MDT et tâches de MCT. En effet, il apparaît que des tâches de MDT pour certaines personnes sont des tâches de MCT pour d'autres. Les psychologues du développement l'ont rapidement remarqué et ils adoptent parfois des tâches de MDT différentes selon l'âge. Un exemple facile à comprendre pour illustrer cette modification de statut d'une tâche est celui de l'empan de mots (tâche dans laquelle on présente des mots séquentiellement, devant être rappelés dans l'ordre). Si cette tâche est réalisée sous présentation visuelle (tâche de lecture), pour un adulte sachant lire, cette tâche est une tâche de MCT. Pour l'enfant de 7 ans, apprenti lecteur, il s'agira par contre d'une tâche de MDT. Progressivement, en fonction de l'expertise acquise, une tâche de MDT peut donc devenir une tâche de MCT. L'opposition entre MCT et MDT dépend donc de l'expertise des sujets dans la tâche complexe et on peut affirmer qu'il existe plutôt un continuum entre tâches de MDT et tâches de MCT.

II.6.3. La mémoire à long terme

La mémoire à long terme (MET) recouvre l'ensemble des descriptions théoriques permettant de rendre compte des capacités de stockage quasi permanent mises en évidence à travers nos comportements quotidiens de rappel explicite ou implicite d'informations. Pour décrire l'ensemble très important des travaux effectués dans ce domaine, nous présenterons d'abord ceux en rapport avec la description de l'organisation de l'information stockée en mémoire, puis ceux en rapport avec les mécanismes ou les processus mis en œuvre lors de l'encodage et de la récupération d'information. Ces derniers permettent d'aborder des explications concernant l'oubli en MLT et de souligner le caractère organisé de l'information en MLT.

II.6.3.1. Organisation et structures de la mémoire à long terme

Le débat entre les partisans d'une conception unitaire de la mémoire et ceux qui contestent cette théorie est encore d'actualité. Il ne faut donc pas confondre la description des comportements mnésiques conduisant à distinguer mémoire visuelle, verbale, sémantique, procédurale, explicite, implicite, etc., tel que nous le ferons dans cette partie et l'hypothèse de l'existence de systèmes de mémoire éventuellement distincts. En effet, comme le soulignent Tulving (1972) ou Sherry et Schacter (1987), lorsqu'on parle de plusieurs systèmes de mémoire, on fait référence au fait que ces systèmes sont régis par des règles fonctionnelles fondamentalement différentes et spécifiques. Les distinctions suivantes sont donc d'abord descriptives et s'appuient largement sur des données expérimentales et neuropsychologiques.

II.6.4. Mémoire visuelle et mémoire verbale

La distinction entre mémoire verbale et mémoire visuelle est ancienne, et on la retrouve dans de nombreux manuels de psychologie cognitive ou ouvrages sur la mémoire. On a en effet observé que les informations perceptives imagées sont mieux mémorisées que les informations perceptives verbales correspondantes. Pour rendre compte de ce fait, Atlan Paivio en 1988 a postulé l'existence de deux stocks mnésiques distincts.

Le premier système, dit imagé, préserverait les caractéristiques et les propriétés des informations présentées. Il coderait l'information sous un format analogique. Le second système stocke l'information sous une forme d'unités discrètes et ne conserve pas les propriétés du stimulus présenté. Ces deux systèmes sont cependant reliés et entretiennent des relations.

La supériorité du rappel de l'information imagée sur l'information verbale s'explique, dans le cadre de la théorie de Paivio, de deux façons complémentaires. La première est l'hypothèse dite du double codage. Les images peuvent donner lieu à la fois à un codage verbal et à un code imagé. L'information peut donc être récupérée via l'un des ces deux codes ou les deux. Par ailleurs, Paivio montre que le code imagé est toujours plus efficace que le code verbal.

Cette distinction entre code verbal et code imagé est contestée par certains chercheurs qui pensent que, quelle que soit l'origine de l'information, celle-ci est stockée sous un format unique, propositionnel (Pylyshyn, 1973). Dans cette perspective, la distinction entre code verbal et code imagé correspondent aux représentations de surface, représentations qui seraient produites par un système de codage unique.

II.6.5. Mémoire épisodique et mémoire sémantique

La distinction entre mémoire sémantique et mémoire épisodique a été introduite par Endel Tulving en 1972. Les définitions de ces deux mémoires ont évolué, mais, actuellement, on considère que la mémoire sémantique fait référence à la compréhension du langage et, de façon plus large, à la mémoire des connaissances générales que le sujet possède sur le monde, comme: « Paris est la capitale de la France ». La mémoire épisodique fait référence au stockage d'informations correspondant à un événement particulier vécu, par exemple, votre premier cours en amphithéâtre, à l'université. Selon cette conception, tout événement vécu est stocké dans la mémoire épisodique et contient des informations temporelles et spatiales qui spécifient où et quand cette information a été acquise (contexte d'acquisition).

Cette distinction sémantique/épisodique semble utile et admise pour identifier différentes classes de comportements mnésiques. Par exemple, dans l'amnésie, la mémoire épisodique serait perturbée alors que le système sémantique resterait intact, comme le montrent les &ides utilisant la méthode d'amorçage.

II.6.6. Mémoire déclarative et mémoire procédurale

L'opposition mémoire déclarative-procédurale a été introduite par Larry Squire. L'information stockée en mémoire déclarative correspond à la connaissance de quelque chose (knowing that) qui peut être spécifique. La mémoire déclarative correspond, quant à elle, au savoir-faire (knowing how). L'information en mémoire procédurale est dite prescriptive dans le sens où elle spécifie un plan d'action sans contenu. Elle permet de rendre compte de l'acquisition d'habileté, comme faire de la bicyclette ou du ski, et s'exprime donc au cours de l'activité du sujet. Les connaissances procédurales, à l'opposé des connaissances déclaratives, ne peuvent pas faire l'objet d'un rappel conscient verbalisable. La description du « comment fait-on? » est donc une connaissance déclarative portant sur une connaissance procédurale. Les connaissances décrivant des plans d'action sont donc considérées comme différentes des plans d'actions eux-mêmes.

Les mémoires procédurales et déclaratives sont souvent considérées comme des systèmes distincts, à part entière. Le système déclaratif serait sous la dépendance des structures cérébrales temporale et diencephalique. Le système procédural serait dépendant de structures sous-corticales, dont le striatum.

II.6.7. Mémoire explicite et mémoire implicite

Cette distinction est proposée par Graf et Schacter en 1985. Elle recouvre à la fois des situations de tests de la mémoire et les dissociations observées en neuropsychologie et en psychologie expérimentale. Elle n'implique pas nécessairement l'existence de deux organisations mnésiques distinctes.

La mémoire implicite se manifeste dans les tâches qui ne requièrent pas, de la part du sujet, une récupération consciente ou intentionnelle d'informations (méthode de mesure indirecte). La mémoire explicite, par contre, recouvre les tâches de mémoire directe (rappel et reconnaissance) dans lesquelles la récupération d'informations présentées antérieurement est consciente et même prescrite par la tâche.

La distinction entre mémoire implicite et mémoire explicite dépasse cependant une simple distinction de tâche. Elle s'inscrit dans le débat sur la mémoire et son statut unique ou multiple. Comme dans le cas des autres distinctions, ce sont des faits expérimentaux et des données neuropsychologiques qui permettent de soutenir l'existence de ces deux mémoires : les patients amnésiques présenteraient une mémoire implicite préservée. Dans une étude de Graf, Squire et Mandler, les auteurs utilisent trois tests différents de mémoire explicite, le rappel d'une liste de mots, une tâche de rappel indicé où l'indice est la première lettre du mot et un test de reconnaissance. Ils utilisent aussi un test de mémoire implicite de complétion de mots. Les résultats montrent que, pour tous les tests de rappel explicite, les patients amnésiques ont des performances inférieures à celles du groupe contrôle. En revanche, les patients amnésiques présentent un niveau de performance équivalent à celui du groupe contrôle dans la tâche de mémoire implicite.

II.6.8. Les autres formes de mémoire

On distingue habituellement aussi d'autres types de mémoire, mémoire rétrospective, prospective, flash, mémoire des visages, mémoire autobiographique, mémoire à très long terme, mémoire et amnésie infantile, etc. Ces différentes formes de mémoire sont étudiées pour elles-mêmes, comme catégories comportementales intéressantes, car elles apparaissent comme des aspects importants de la mémoire au quotidien. Elles ne sont pas toujours indépendantes et doivent être mises en perspective avec les classifications précédentes, plus théoriques, des comportements mnésiques. Nous ne reprendrons donc ici que quelques définitions classiques et utiles à connaître.

a-Mémoire autobiographique qui concerne les souvenirs personnels. Ses propriétés sont difficiles à observer car il faut trier, dans les souvenirs, ce qui relève des affabulations, des reconstructions et de la réalité en croisant différentes informations. Elle s'explore à partir de repères temporels familiaux et recouvre aussi bien l'étude de la mémoire à très long terme que l'étude de l'amnésie infantile. Une caractéristique de la mémoire autobiographique est son évolution avec le temps. Les travaux de Rubin, Wetzler et Nebes (1986) montre que les performances de remémoration diminuent avec l'âge et que le pic de réminiscence recule au fur et à mesure que le sujet prend de l'âge.

Elle fait partie des études de la mémoire à très long terme, c'est-à-dire de la mémorisation d'événements qui se sont produits quelques heures, voire quelques années auparavant (on parle aussi pour les événements datant de plus d'un an de « mémoire tertiaire »).

b-Mémoire flash (flashbulb ,memory) ce terme introduit par Brown et Kulik en 1977 recouvre la mémorisation avec détails d'un événement surprenant, très important pour le sujet. Elle concerne uniquement l'événement et le contexte personnel dans lequel l'événement s'est produit. Elle a été mise en évidence en demandant à des sujets de rappeler les circonstances dans lesquelles ils avaient appris la mort de John Kennedy. Bien que précise, cette mémoire n'est pas obligatoirement correcte.

c- Mémoire prospective ou la mémoire des actions à réaliser ultérieurement. L'oubli dont se plaignent fréquemment les personnes âgées concerne entre autres cette mémoire prospective. Elle concerne surtout le «quand », c'est- à-dire le moment où quelque chose devra se produire.

II.6.9. Encodage, oubli et récupération en MLT

Décrire les formes d'organisation de la MLT à partir de la nature des informations concernées n'est pas suffisant. Les processus d'encodage et de récupération, à l'origine des explications de l'oubli, permettent aussi de dégager comment les données sont organisées par le sujet dans la mémoire.

II.6.10. Encodage et organisation de l'information

L'encodage renvoie aux processus qui permettent de traiter une information nouvelle pour en faire de nouvelles données de la mémoire. Les processus d'encodage sont donc en rapport avec les mécanismes attentionnels et la perception.

Parler d'activité d'encodage, c'est souligner que la mémorisation des informations n'est pas passive mais relève d'un processus de réorganisation de l'information, fonction du matériel à mémoriser et des connaissances antérieures du sujet. Des études anciennes (Bousfield, 1953) souvent reprises en travaux pratiques avec des étudiants montrent que si l'on soumet à des sujets une liste de 60 mots composée de 4 séries de 15 mots présentant des relations catégorielles, le rappel est meilleur que si l'on présente des mots sans relations explicites entre eux. Le rôle de l'organisation a priori du matériel n'affecte pas uniquement le niveau de performance des sujets. On peut montrer aussi, très facilement, que, lors du rappel, les sujets restituent le matériel, non pas dans un ordre aléatoire, mais en fonction de l'organisation repérée ou construite par le sujet. Cette réorganisation du matériel dépend à la fois des relations sémantiques existant entre les mots, des connaissances des sujets et de l'utilisation ultérieure que l'on aura de cette information. Les études systématiques des stratégies des garçons de café (K. D. Beach, 1988; K. A. Ericsson et P. G. Poison, 1989) montrent que l'organisation des listes de commandes rappelées dépend de l'expertise acquise des sujets. Un matériel doté d'une structure facilement identifiable est donc mieux appris qu'un matériel qui en est dépourvu. Bien entendu, tout matériel peut être structuré et on peut volontairement organiser le matériel selon des règles particulières et relier des informations en utilisant des stratégies d'imagerie d'association d'indices ayant eux-mêmes une structure particulière. Le rôle de l'organisation du matériel est à l'origine de nombreux procédés mnémotechniques.

II.6.10.1. L'oubli

Les processus de récupération de l'information en mémoire ont particulièrement intéressé les psychologues, ces processus devant permettre d'expliquer l'échec de la mémoire et plus particulièrement l'oubli. Une des hypothèses permettant d'expliquer l'oubli en mémoire à long terme est celle du déclin très progressif de la tance. Cette première hypothèse s'appuie sur la plus grande difficulté à recouvrir des souvenirs anciens que des souvenirs récents. Mais des travaux systématiques d'exploration de cette hypothèse ont montré que, même à très long terme, on observe des effets d'apprentissages antérieurs sur les performances présentes. D'autres explications alternatives ont donc été avancées. Les premières proposent une interprétation en termes d'interférence, les secondes considèrent l'oubli comme un échec de la récupération.

A. L'oubli comme interférence

Du point de vue expérimental, le terme « interférence » désigne l'effet d'un apprentissage sur un autre apprentissage. Dans les études, sur la mémoire, deux types d'interférence ont été étudiées: l'interférence proactive et l'interférence rétroactive. Dans l'interférence rétroactive, on teste l'effet d'un apprentissage (par exemple, une liste de mots) pendant la période de rétention "Sur un apprentissage initial (d'une autre liste de mots). Cet effet est bien entendu comparé à un groupe contrôle .À l'inverse, l'interférence proactive consiste à étudier l'effet d'un apprentissage antérieur sur un apprentissage actuel.

Les chercheurs ont proposé plusieurs types de mécanismes pour expliquer l'interférence, mais ces explications ne génèrent qu'un faible consensus. La mémoire épisodique serait la plus sensible aux effets d'interférences alors que la mémoire sémantique y serait peu ou pas sensible. Les effets de l'interférence sont particulièrement importants dans le témoignage oculaire .La forme d'une question, le contenu des questions et les expériences consécutives à une situation peuvent conduire des témoins à des erreurs d'évocation ou de reconnaissance importantes.

B. L'oubli comme échec de la récupération

C'est une conséquence de l'hypothèse qu'à tout moment nous disposons de plus d'informations stockées que nous ne sommes capables d'en rappeler. Les comparaisons de performances entre rappel et reconnaissance ou d'économie au réapprentissage en sont les témoins. Cette distinction entre disponibilité et accessibilité des informations a été introduite et popularisée par les travaux d'Endel Tulving. Tulving va faire l'hypothèse que la mémorisation se fait toujours dans un contexte et que, lors du rappel, un sujet doit toujours disposer d'un indice de récupération, indice qui devra être un fragment de la situation d'apprentissage, donc une information stockée en même temps que l'information à rappeler. Ce principe général est appelé « encodage spécifique » par Tulving.

II.7. Contexte et mémoire

La notion de « contexte » renvoie à l'ensemble des informations qui ne sont pas des informations cibles pour le sujet, mais qui sont présentes pendant l'encodage et/ou pendant la récupération. On distingue trois types d'informations contextuelles : les contextes externe, interne et intrinsèque. Le contexte externe (ou environnemental) correspond aux informations sans rapport apparent avec la tâche et présentes dans l'environnement. Le Contexte interne comprend aussi les informations non pertinentes pour la tâche mais il intègre l'état physiologique et émotionnel du

sujet. Le contexte interactif intrinsèque correspond au matériel à mémoriser (un mot d'une liste de mots, par exemple, est le contexte de présentation d'un autre mot de cette même liste).

Ces différents contextes n'ont pas tous le même effet sur le rappel et la reconnaissance. En particulier, les contextes externe et interne favorisent le rappel mais pas ou peu la reconnaissance. Les modèles contextualistes interprètent l'oubli comme une incompatibilité entre les conditions contextuelles de l'encodage et les conditions de récupération.

Les différences observées entre les performances des sujets dans des tâches de rappel et celles réalisées dans des tâches de reconnaissance ont conduit les auteurs à proposer des modèles dans lesquels les situations de rappel impliquent au moins deux étapes de traitement de l'information, dont une est identique à celle que l'on observe dans la situation de reconnaissance. Dans le modèle « à deux processus » de Walter Kintsch (1970), par exemple, le rappel implique un premier niveau de traitement qui est la production (génération) de l'ensemble des mots candidats au rappel. Le second traitement consiste à reconnaître parmi ces candidats celui qui a été vu. Pour reconnaître celui-ci, Kintsch suppose que, lors de la phase d'encodage, des marqueurs contextuels ou épisodiques sont ajoutés aux mots, et le processus de reconnaissance revient à identifier ces marqueurs. Dans les situations de reconnaissance, les mots étant présents, la performance ne dépend que de ce second niveau de traitement.

Ce modèle permettait d'expliquer la supériorité de la reconnaissance sur le rappel et les effets de fréquence. Cependant, une conséquence importante de ce type de modèle est que les mots rappelés doivent être obligatoirement reconnus. En effet, l'échec de la reconnaissance implique un échec du rappel, le processus impliqué en reconnaissance étant une des étapes nécessaires du traitement lors du rappel. C'est Tulving et Thomson (1975) montrent par des manipulations d'indices sémantiques de récupération que des mots non reconnus peuvent être rappelés.

II.7.1. La résolution de problèmes

Dans une situation de production, le sujet doit transcrire, sous forme d'une succession de graphèmes, un ensemble de représentations relatives à un domaine conceptuel donné. Imaginons la situation où je dois écrire une lettre de motivation en vue d'un entretien d'embauche. Cette activité de production doit satisfaire un ensemble de contraintes. La première contrainte est celle de la linéarité de la langue, qui va m'obliger à présenter les éléments les uns après les autres (je ne peux pas parler de tout en même temps). La production implique donc

un ordonnancement de contenus, dont l'organisation, en mémoire à long terme, n'est pas forcément séquentielle.

La deuxième contrainte importante est celle du but de l'activité (convaincre, informer...). Dans le cas de la lettre de motivation, le but final, c'est l'embauche... Mais, d'abord, il faut convaincre l'employeur de me convoquer à un entretien, et donc éveiller son intérêt, sa curiosité... Il va falloir opérer des sélections pertinentes quant aux informations à communiquer, et quant à leur présentation, de telle sorte que le but ait le maximum de chances d'être atteint.

La troisième contrainte est celle de la multiplicité des traitements et représentations à gérer, dans le cadre d'un système à capacité limitée. Il faut en effet sélectionner ce qui est pertinent, ordonner les informations conformément au but, soigner la présentation du texte, composer des phrases grammaticalement correctes, indiquer les relations entre les phrases...

Toute une série d'opérations qui, pour être menées à bien de façon rapide et efficace, nécessitent une parfaite maîtrise de la langue, mais aussi une gestion efficace de ces opérations. Pour ces différentes raisons, la production écrite a été assimilée à une activité de résolution de problème constituée de différentes composantes.

II.7.2. Le processus scriptural

Au cours des 40 dernières années et plus, de nombreux modèles de la production écrite, issus notamment de la psychologie cognitive, de la psycholinguistique et de la didactique du français, permettent de mieux saisir toute la complexité de l'acte d'écrire. Pensons à ceux de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1998), de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Van Galen (1991), pour ne donner que quelques exemples. Ces modèles ont été élaborés à partir des discours de scripteurs experts qui ont verbalisé leurs pratiques et leurs opérations cognitives, du début à la fin de la production d'un texte: planification, mise en texte, révision. Ces trois sous-processus constituent les points de convergences de différents systèmes théoriques qui incluent notamment l'environnement de la tâche, la motivation et les affects de l'individu, la mémoire de travail et les connaissances. Pour Fayol, «la planification est cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message» (1996 : 21). L'élaboration conceptuelle (ou planning), c'est une composante assurant la récupération des contenus en mémoire à long terme et l'organisation de ces contenus conformément aux buts.

La mise en texte ou la formulation, qui assure la traduction linguistique des contenus élaborés par la composante précédente et l'exécution, correspondant à l'acte graphomoteur.

C'est l'activité qui consiste à gérer simultanément la construction du texte et les contraintes lexicales, orthographiques, syntaxiques et génériques. Il faut ajouter à ce sous-processus les aspects communicationnels: prise en compte du destinataire, de l'intention de communication, du contexte. La mise en texte de longues séquences entraîne un coût cognitif très important qui a un impact sur l'attention. Quant à la révision, qui peut, à tout moment, évaluer, et éventuellement corriger le produit de l'activité, elle consiste à repérer (par soi-même ou grâce à autrui) des difficultés ou lacunes, à les identifier, à les diagnostiquer et à trouver les moyens d'y remédier.

D'autres auteurs ont ajouté la réécriture (Oriol-Boyer, 2000) au modèle planification-mise en texte-révision. Les scripteurs experts réécrivent constamment en cours de production. L'écriture n'est pas un processus linéaire au terme duquel les scripteurs corrigeraient leurs erreurs et réécriraient certaines parties de leur texte (Bucheton, 2014). Lafont-Terranova (2009) et Colin (2014) utilisent l'expression «écriture-réécriture» pour montrer à quel point ces sous-processus sont concomitants. Afin de mieux clarifier les relations entre les différents sous-processus, nous avons créé les couples révision-réécriture et révision-correction qui illustrent bien le caractère itératif de l'activité d'écriture: pour corriger ou réécrire son texte, le scripteur doit le relire et le réviser, et ce, à tout moment. Pour nous, la correction désigne la centration sur les aspects normés de la langue alors que la réécriture recoupe le travail sur la forme-sens. Malgré leurs limites, ces modèles issus de la psycholinguistique conservent une pertinence en didactique du français, en particulier pour l'enseignement de l'écriture. Connaître de tels modèles contribue à comprendre la complexité du processus scriptural en le découpant, à identifier les difficultés des élèves pour chacun de ces sous-processus et à concevoir des outils spécifiques aux sous-processus.

II.7.3. Les connaissances convoquées

Pour assurer ces différents traitements, trois domaines de connaissances sont généralement invoqués:

- des connaissances relatives aux contenus dont il est question; ces connaissances référentielles seront activées, réorganisées, pour les besoins de l'activité ;
- des connaissances linguistiques, en jeu dans les processus de formulation, et permettant la construction de phrases linguistiquement correctes et interprétables; mais on inclura aussi dans

les connaissances linguistiques celles relatives aux structures textuelles (schémas, procédés rhétoriques ou stylistiques...) ;

— des connaissances pragmatiques, permettant d'assurer une adaptation du contenu et de la forme du texte aux caractéristiques de la situation et à l'interlocuteur.

II.7.3.1. L'élaboration conceptuelle

C'est sous le terme de planning (planification) qu'on désigne les processus responsable de l'élaboration des représentations pré-linguistiques, qui feront ensuite l'objet d'une traduction sous forme de texte. Le terme de planification n'est pas sans quelques ambiguïtés. En effet, il renvoie à la fois à la notion de plan, en tant que représentation procédurale, guidant les traitements, et à la notion de plan de texte. Et, en effet, on peut considérer que les contenus élaborés par cette première composante de la production relèvent de ce double aspect. Ils constituent tout d'abord le résultat des processus stratégiques prenant en compte l'ensemble des contraintes référentielles et contextuelles, et à ce titre, ils vont servir de plan pour les processus de formulation linguistique. Mais ces contenus constituent d'autre part une structuration du texte en différentes parties (un plan).

On peut penser à priori que l'opération de planification joue un rôle de premier ordre dans l'entrée en écriture des élèves. Il mobilise les connaissances référentielles (du domaine) et les connaissances pragmatiques, aussi il détermine des objectifs pour des actions, ensuite il conçoit des idées relatives à ces objectifs, et enfin il élabore un plan d'écriture à partir des informations issues de la mémoire à long terme.

En effet, une part importante de la planification s'effectue assez tôt dans la production verbale écrite voire en amont de celle-ci puisqu'il s'agit pour le scripteur :

- (1) de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver ;
- (2) de chercher et de récupérer des informations en mémoire à long terme ;
- (3) d'organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte (Alamargot, 2006 : 39). En cela, il n'est pas étonnant que certaines fonctions attribuées par les élèves aux diverses formes produites recoupent celles qui composent la planification.

Telle que définie dans un cadre pluridisciplinaire et dans un souci de consensus, la notion de planification rend compte des interrogations sur « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont les traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit » (Fénoglio et Chanquoy, 2007 : 5). L'entrée englobante que représente cette définition a l'avantage de regrouper des considérations portant sur les processus jugés constitutifs de toute production écrite et sur les traces successives produites par un même scripteur.

La notion de planification et selon les cadres théoriques et méthodologiques de la psychologie cognitive et de la génétique textuelle, désigne « un espace de production de l'écriture dans lequel interviennent de très nombreuses opérations de diverses natures : des comportements posturaux, gestuels et mentaux observables [...] [ainsi que] des opérations linguistiques » (Alamargot, 2006 : 36). Nous pointons cette diversité car elle rejoint la vision élargie de l'écriture. Elle est aussi éclairante pour interpréter et assoir la diversité de formes et de fonctions observées dans les productions scolaires. Dans cette optique, ces formes et fonctions relèvent bien de l'avant-texte. Néanmoins, avant-texte et entrée en écriture ne sont pas équivalents. L'avant-texte désigne l'ensemble du processus et des traces amenant au texte écrit final alors que l'entrée en écriture, ne recouvre qu'un temps de la production scolaire – son démarrage – et pas les réécritures parfois réalisées pour aboutir à l'écrit final.

Plusieurs sous-processus de l'élaboration conceptuelle sont généralement distingués :

II.7.3.2. Le processus de récupération

Il désigne l'activation, au sein de la mémoire à long terme, des unités du réseau correspondant au domaine référentiel. La question de la nature de ces unités n'est pas tranchée; propositions, concepts, ou unités de format sub-symbolique. En revanche, la majorité des modèles considèrent un fonctionnement par activation propagée, cette propagation se réalisant par les relations préconstruites entre les unités du réseau. De cette façon, chaque unité récupérée peut servir d'indice de récupération pour d'autres unités.

II.7.3.3. Le processus de sélection

En fonction des buts, les contenus vont faire l'objet d'une évaluation. Certains seront jugés pertinents et feront partie de la représentation élaborée, d'autres seront ignorés.

II.7.3.4. Le processus d'organisation

Les contenus récupérés doivent faire l'objet d'une organisation conforme aux buts, ainsi que d'un ordonnancement.

Un exemple d'élaboration conceptuelle: la lettre de motivation pour une embauche :

-récupération des informations pertinentes compte tenu de ta situation: mes expériences professionnelles, les formations et les stages...

-sélection des informations: je choisis de parler des expériences et des stages le plus en relation avec l'emploi postulé. Je ne considère que les diplômes d'enseignement supérieur....

-organisation: je parle d'abord de mes diplômes, puis de mes expériences professionnelles, puis des formations et des stages divers.

Il y a deux types de stratégies de planification selon Bereiter et Scardamalia (1987), qui s'intéresse à cette première composante de l'activité de production, distinguent deux modes de planification.

II.7.3.5. La planification par connaissances rapportées

Ce mode de planification, qualifié de knowledge telling, est utilisé par les jeunes scripteurs, ou par d'experts dans des situations très simples et courantes. Les contenus sont récupérés pas à pas de la mémoire à long terme et font l'objet d'une formulation au fur et à mesure de leur récupération. Il n'y a donc là aucun choix de réorganisation de ces contenus conformément aux buts. Par exemple, les différentes expériences professionnelles du candidat à l'embauche seraient listées au fur et à mesure qu'il se les remémore (ce qui ne serait pas très **pertinent**).

II.7.3.6. La planification par connaissances transformées

Qualifié de knowledge transforming, ce mode de planification, nécessitant une certaine expertise de la production, fonctionne comme une résolution de problème. Le scripteur doit mettre en adéquation deux espaces: l'espace des contenus, caractérisé par un certain mode d'accessibilité et d'organisation préalables des connaissances en mémoire à long terme; l'espace rhétorique définissant les contraintes de buts compte tenu de la situation. Le processus de planification va devoir élaborer un certain mode de réorganisation des contenus compatibles avec les contraintes pragmatiques. Dans la lettre pour l'embauche, le candidat va classer ses

expériences professionnelles en différentes catégories, et va développer plus particulièrement celles qui sont le plus en relation avec l'emploi postulé.

II. 7.3.7. La planification d'un scripteur novice

Des questions sur les capacités du jeune scripteur. Est-il capable de planifier sa production verbale écrite ? Effectue-t-il cette planification *via* les opérations citées ? Les travaux menés sur ces questions dans le champ de la psychologie cognitive mettent en avant le fait que le jeune scripteur et le scripteur adulte expérimenté procèdent différemment parce qu'ils ne disposent pas des mêmes capacités. Pour cette raison et parce que l'écriture des débutants se fait et s'acquiert principalement en contexte scolaire, les modèles rédactionnels construits pour les scripteurs expérimentés, même s'ils ont impulsé nombre de recherches, comme le rappelle M. Fayol (2013), ne peuvent être transposés pour étudier les performances des jeunes scripteurs.

La stratégie dominante chez les plus jeunes relève d'une transcription pas à pas d'informations récupérées telles quelles en mémoire, ce qui conduit à la juxtaposition de celles-ci et généralement à des textes moins cohérents et moins fournis que ceux produits habituellement par des scripteurs plus expérimentés. Les hypothèses explicatives avancées sont de plusieurs ordres. Faut-il le rappeler, produire un écrit est particulièrement complexe. Différents auteurs en parlent en termes de résolution de problèmes ou de gestion simultanée de contraintes multiples (Plane, Olive et Alamargot, 2010 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) mettant en difficulté les scripteurs les plus jeunes pour qui le traitement de ces contraintes ou la résolution des problèmes présente un coût cognitif très élevé. Pour ce public, une capacité limitée de la mémoire de travail, dont le rôle semble prépondérant (Piolat, 2004), rendrait la gestion de l'écriture particulièrement difficile. D'autres auteurs (entre autres Bourdin, Cogis et Foulon, 2010) soulignent pour leur part le coût élevé que représentent les composantes graphique et orthographique pour de jeunes scripteurs ne maîtrisant pas le geste graphique et n'ayant pas automatisé les normes orthographiques.

Face à ces difficultés, on peut se demander quels objets enseigner à l'école obligatoire, quelles formes d'étayage favoriser pour alléger ce coût. On peut également réinterroger les limites capacitaires : sont-elles avant tout d'ordre développemental ou peuvent-elles aussi s'expliquer par les caractéristiques de l'enseignement (majoritairement) dispensé ? Ainsi, dans une logique curriculaire, faudrait-il renforcer l'enseignement de l'aisance graphique au début de l'école primaire ? Faudrait-il aider l'élève à assoir, organiser ou réactiver des connaissances préalables

relatives au thème dans la phase d'entrée en écriture ou faudrait-il lui enseigner l'importance de cette stratégie jugée rentable par quelques cognitivistes ? Faudrait-il questionner certains résultats avancés en les mettant en perspective avec les pratiques de classe ?

II.7.4. La formulation linguistique

Les modèles de production écrite ont peu abordé la composante de formulation linguistique. Et c'est surtout dans les recherches concernant l'oral qu'on trouve les références les plus importantes sur la traduction, sous une forme linguistique, des contenus élaborés dans la phase précédente.

Garrett (1980), analysant les erreurs commises au cours de la production orale, distingue deux sous-processus dans la phase de traduction linguistique :

- Une première phase de sélection lexicale et d'assignation à ces unités lexicales de leur rôle grammatical; cette phase produit une représentation qualifiée de fonctionnelle; les erreurs du type permutation de mots relèvent de ce niveau.
- Une seconde phase de récupération de la forme définitive des mots, d'affectation des marques morphologiques et de détermination de l'ordre des mots ; la représentation correspondante est dite positionnelle, et constitue le dernier niveau de représentation avant l'exécution proprement dite. Les erreurs de type permutation de sons relèvent de ce niveau.

II.7.4.1. L'activité grapho-motrice

La réalisation graphique, dernière étape de la production écrite, est elle-même une activité complexe. Elle fait en effet, interagir différents processus cognitifs et moteurs : récupération orthographique, sélection des allographes, contrôle moteur. Ces différents processus sont, chez le scripteur expert, fortement automatisés. Cette automatisation, résultant de l'apprentissage, n'est pas accomplie chez le -scripteur novice, ce qui lui crée des difficultés sur l'ensemble de l'activité de production. En effet, il lui faut allouer beaucoup de ressources aux processus grapho-moteurs, au détriment des processus de plus haut niveau.

II.7.4.2. La révision-correction

Certaines lacunes de l'enseignement de l'écriture est le fait que les élèves ont toujours été laissés à eux-mêmes au moment de la révision-correction de leurs textes.

Le processus d'écriture est un processus itératif davantage que séquentiel, et dont le sous-processus de révision-correction (révision, correction, édition, mise au point ou réécriture) est une

composante qui ne se situerait pas seulement après la mise en texte. Elle peut être engagée à différents moments de la production textuelle : en cours d'écriture; à la fin du premier jet; après une pause; après l'évaluation formative par un pair ou par l'enseignant.

Il nous semble nécessaire, d'un point de vue didactique, de distinguer la révision du texte de sa correction pour mettre en lumière les différences entre les activités que doivent mener les scripteurs et, conséquemment, entre les stratégies qui doivent leur être enseignées pour qu'ils puissent mener la révision-correction à bien. Au cours de la révision, le scripteur doit relire son texte pour diagnostiquer l'état de ce dernier en comparant le texte réel (celui qui est écrit) avec le texte projeté (qu'il veut écrire ou qu'il pense avoir écrit) et le texte demandé (la consigne) pour détecter les problèmes : erreurs, dysfonctionnements, faiblesses. Quant à l'activité de correction, elle consiste à faire les modifications nécessaires pour rendre le texte conforme aux normes de l'écrit. En effet, lorsqu'il déclenche le sous-processus de révision-correction, le scripteur vise à se rapprocher des normes linguistiques, discursives, textuelles ou génériques de l'écrit (Boré, 2004). L'élève, lui, en plus de cela, doit vérifier s'il a bien exécuté la tâche explicitée dans une consigne. Des chercheurs ont constaté que la révision est plus difficile que la correction (Bisaillon, 1991). Qui dit révision, dit distanciation, car il est impossible de bien réviser son texte si on n'instaure pas une distanciation avec ce dernier. Trois facteurs la rendent possible : le temps, l'intervention d'un tiers, la compréhension de la tâche

Selon plusieurs chercheurs (Boré, 2004; Rousey et Piolat, 2005), le temps alloué à la révision-correction dans le processus d'écriture en situation scolaire est généralement beaucoup trop court. Laisser s'écouler du temps entre la mise en texte et la révision-correction pour diminuer l'interférence entre le texte réel, le texte projeté et le texte demandé diminue la charge cognitive nécessaire à la mise en œuvre du sous-processus de révision-correction. Laisser 15 minutes après la mise en texte pour réviser et corriger un texte de 200 mots est tout à fait insuffisant et peu efficace. Ainsi, l'enseignement de la révision-correction impliquera un nouveau rapport au temps nécessaire à la production d'un texte de qualité.

L'intervention d'un tiers est aussi un facteur qui permet la distanciation. Tout scripteur devrait être encouragé à demander à un pair une rétroaction qui peut être générale ou au contraire porter sur un aspect du texte correspondant à une erreur récurrente repérée et consignée dans une grille diagnostic (qui sert à la fois d'outil de diagnostic et d'outil de révision-correction, de compilation des maladresses et erreurs). L'évaluation formative de l'enseignant, qui consiste à offrir une

rétroaction opérationnelle sur les problèmes détectés et leurs solutions, constitue une aide directe à la révision-correction, essentielle pour les scripteurs plus jeunes.

Enfin, une tâche d'écriture bien comprise – grâce, entre autres, à une consigne claire et à l'établissement, si possible avec les élèves, d'une grille d'évaluation du texte à produire contenant des critères pondérés en fonction de la tâche – permet au scripteur de se distancier de son texte, ce dernier étant vu comme un produit répondant à une commande extérieure.

II.7.4.3. La dynamique de la production écrite

La production écrite peut être caractérisée, nous l'avons vu, comme un ensemble de niveaux de traitements, mettant en jeu différents types de connaissances. L'analyse de l'activité, sous son aspect dynamique, doit prendre en compte trois aspects essentiels : le système à capacité limitée dans lequel se déroule l'activité; les empan sur lesquels porte chacun des niveaux de planification ; la dynamique temporelle de la production écrite.

II.7.5. Mémoire de travail et production écrite

Kellogg (1996) intègre à son approche de la production écrite les conceptions de la mémoire de travail développées par Baddeley (1986). Les processus correspondant à chaque composante de l'activité sont ainsi concernés par les ressources des différents sous-systèmes de la mémoire de travail.

Par exemple l'élaboration conceptuelle utilise principalement les ressources de l'administrateur central; la formulation linguistique utilise les ressources d'administrateur central et du système phonologique. Cette approche permet également d'envisager la distinction entre processus contrôlés, qui correspondent aux plus hauts niveaux de l'activité, et processus automatiques, qui chez l'expert, concernent une grande partie des processus de formulation linguistique, ainsi que les processus grapho-moteurs.

II.7.6. Empan de planification

Les différentes étapes de l'activité de production écrite présentent un caractère séquentiel: ne peut être écrit que ce qui a été linguistiquement construit et, préalablement, conceptuellement élaboré. Toutefois, il est évident qu'un tel schéma ne peut signifier que l'ensemble des contenus seraient élaborés, avant que le processus de formulation linguistique ne soit mis en œuvre, puis l'exécution grapho-motrice. En d'autres termes, il faut concevoir différents empan sur lesquels porte chacun des niveaux.

L'élaboration conceptuelle peut probablement d'emblée porter sur l'ensemble du texte, du moins dans ses niveaux les plus globaux ; au tout début de la production écrite, le scripteur élabore une représentation macrostructurale de son texte ; une phase de particularisation sous forme de représentation microstructurale, portant sur un empan plus réduit de texte (le paragraphe ou la phrase), va ensuite être développée.

La formulation linguistique, utilisant comme input la représentation microstructurale, va travailler sur des empan plus réduits : de l'ordre d'une proposition ou quelques mots seulement (selon qu'il s'agit du niveau fonctionnel ou positionnel).

La taille des unités planifiées pour ce qui est de l'exécution grapho-motrice est plus difficile à dégager. On peut toutefois observer, au cours de l'apprentissage de réécriture, une augmentation de la taille des unités programmées. Ainsi, au trait, première unité, se substitue rapidement la lette, avant que ne soient utilisées des unités de format plus large (mot).

II.7.7. Dynamique temporelle de la production écrite

Les recherches sur la production écrite ont cherché des indicateurs à partir desquels il pouvait être possible d'inférer les processus cognitifs en jeu. Les pauses ont constitué cet indicateur dans de nombreuses recherches. Le recueil de ces pauses se fait soit à partir d'enregistrements vidéo, soit à partir d'enregistrements des mouvements du crayon se déplaçant sur une tablette.

On peut résumer les principales caractéristiques du décours temporel de la production écrite. Tout d'abord, une première pause, longue, précédant le début de l'écriture, semble correspondre principalement aux activités d'élaboration conceptuelle. Ensuite, on observe des durées de pauses variables en fonction des lieux considérés: plus longues aux frontières de paragraphes qu'aux frontières de phrases; plus longues entre propositions qu'à l'intérieur des propositions. L'interprétation des pauses reste toutefois délicate, en particulier s'agissant de la nature des processus impliqués au cours de la pause: planification de ce qui suit, et/ou révision de ce qui précède. Enfin, des phases de révision vont venir rompre le débit de la production. On y distingue généralement des retours sur le texte pour relecture, et des retours s'accompagnant de corrections et modifications apportées au texte déjà produit.

II.8. Problématique de l'écrit en FLE

La didactique du FLE peut tirer profit aujourd'hui de la tendance relativement récente, remontant aux années 80 selon C. Oriol-Boyer (1990: 59), à considérer le texte comme le résultat d'un

processus de production. Aujourd'hui, l'enseignant de français dispose d'une importante panoplie d'outils pour construire ces séquences, qui lui sont fournis par les études de psychologie cognitive d'une part, par la linguistique textuelle et la théorie de l'énonciation d'autre part. Nouveaux partis pris méthodologiques en didactique du FLE et intérêt croissant au plan de la recherche sur les processus d'écriture contribuent donc à placer la production d'écrit au premier plan des préoccupations des enseignants et des apprenants. Il reste à mesurer la difficulté de la tâche qui attend ces derniers en FLE.

II.8.1. La difficulté à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents

Le premier ordre de difficulté n'est sans doute pas propre aux scripteurs de FLE, mais il prend, nous le verrons une dimension particulière: il s'agit d'un problème d'ordre cognitif bien exposé dans une contribution de E. Espéret (1990) et qui renvoie à l'ensemble du champ dénommé analyse des processus rédactionnels que M. Fayol a grandement contribué à développer en France (Fayol et Garcia Debanc, 2002). E. Esperet analyse donc le problème rédactionnel en termes de tâches, ce qui permet de mettre en évidence la complexité de l'activité d'écriture et de l'analyser à la fois comme un tout et comme un ensemble de composantes. Il s'inspire pour cela des travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) qui distinguent, à un niveau d'ensemble du texte: -des questions à portée pragmatique: le scripteur doit avoir une vue claire des finalités de son texte, en fonction desquelles il va ensuite devoir élire une structure typique (récit, argumentation, etc.) souvent décrite dans les travaux de vulgarisation en termes de superstructure; -des choix sémantiques: le scripteur choisit un thème et organise les éléments de contenu en parties principales; puis il entre dans des opérations de spécification pour le détail des éléments de sens. Or, remarque E. Espéret, ces opérations font appel à des connaissances plus ou moins disponibles en mémoire: des connaissances déclaratives sur le domaine dont il est question ainsi que des connaissances sur les types de texte.

Mais il reste ensuite à traduire ces choix sémantiques en usant d'unités linguistiques, ce qui entraîne de nouvelles tâches de planification, syntaxiques et lexicales cette fois: ce niveau est parfois désigné en termes de mise en mots. Il faut pour ce faire mobiliser: -des connaissances sur la langue (règles sémantiques, syntaxiques, pragmatiques); -des connaissances sur la structure des différents discours (structures textuelles). Une des principales difficultés réside dans le fait que ces connaissances sont pour une large part construites mais inconscientes. Le passage à l'écriture

oblige le scripteur sinon à les formuler obligatoirement, du moins à les objectiver assez pour pouvoir les utiliser. Un autre modèle rédactionnel important, celui de Hayes et Flower(1980), qui distingue

- a. l'environnement de la tâche d'écriture;
- b. les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques;
- c. le processus de rédaction lui-même (avec trois étapes planification, mise en texte, révision) suppose le même mouvement d'objectivation. Les difficultés que nous venons d'évoquer ne sont pas propres aux usagers du FLE. Les sujets non natifs, et en cours d'apprentissage de la langue étrangère, ont cependant un problème spécifique: le manque de modèles.

II.8.2. Manque de modèles écrits de production

Les méthodes de FLE, hier structuro-globales, aujourd'hui d'inspiration communicative ont installé l'oral au premier plan des apprentissages, en rompant avec les traditions didactiques marquées par l'enseignement-traduction. Au texte à traduire, supports d'apprentissage essentiellement lexicaux et syntaxiques, a succédé le dialogue. Ce fut d'abord l'échange verbal des méthodes SGAV -un pseudo-dialogue construit toujours selon des priorités lexicales et syntaxiques; il se présente aujourd'hui sous sa forme communicative -avec une allure plus «authentique» justifiée par le déplacement des priorités, des compétences linguistiques aux compétences communicatives. Le résultat est que l'apprenant est essentiellement exposé à des énoncés oraux, amené à réfléchir sur des productions orales et convié à inventer, au cours de jeux de rôles, des répliques qui seront évaluées sur leur correction linguistique aussi bien que sur leur pertinence et leur adaptation à la situation fictive de communication proposée. L'apprenant est massivement exposé à des modèles de communication oraux.

Il serait toutefois abusif de prétendre que les méthodes de FLE ne font pas de place à des discours écrits. Depuis les travaux fondateurs de S. Moirand en la matière (1979), tous les concepteurs de manuels ou de cours ont intégré des écrits dits fonctionnels dans leurs ouvrages: lettres, formulaires divers, ordonnances, notices de montage, etc. La présence de tels documents, bien que réelle, ne remet pas pour autant en question le fait que l'oral du dialogue constitue, pour un apprenant de FLE, le modèle de production qui lui est le plus familier, celui pour lequel il possède le plus de repères.

II.8.3. Manque de modèles linguistiques pour l'évaluation

A un manque de modèles textuels relatifs à l'écrit s'ajoute un manque de modèles linguistiques qui fait particulièrement défaut au moment de la mise en mots ainsi qu'au cours de la phase dite de révision, quand le scripteur revient sur son texte. C. Fabre (1988) a bien montré l'importance de cette phase dans la production d'écrit en étudiant les brouillons de jeunes écoliers de langue maternelle française. Revenir sur son texte pour le modifier suppose:

- l'existence de modèles par rapport auxquels comparer sa production;
- une capacité à évaluer comparativement les différentes solutions, celle qui figure sur le papier et celle qui appartiennent au même paradigme et avec lesquelles il y a concurrence.

Or, une des difficultés des scripteurs non natifs tient précisément à leur incapacité à comparer des solutions différentes, faute de modèles linguistiques. De deux formes, laquelle choisir ? Comment évaluer ses propres productions? C'est autour de cette problématique que M.-M. de Gaulmyn (1992) propose, dans un article intitulé «Ecriture et réécriture de textes. De la correction à la reformulation», quelques réflexions. Après avoir établi que bien souvent, dans les études de langue, la compétence d'expression écrite suppose acquises la compréhension écrite ainsi que la compréhension et la production orale, elle revient sur la difficulté pour des non natifs d'inventer plusieurs formulations et de les peser. Elle met l'accent sur ce qu'elle appelle un défaut de «compétence d'évaluation critique». Or, relève-t-elle, les étudiants ne disposent d'aucun guide pour assurer le passage de l'oral vers l'écrit, le plus souvent effectué en termes de «traduction», l'apprenant n'ayant à sa disposition que des modèles oraux de langue et s'efforçant de les adapter à ce qu'il pense être les contraintes de la langue écrite. Rédiger en FLE, c'est «traduire» non d'une langue dans l'autre mais d'une formulation directement transcrite de l'usage parlé dans une autre conforme aux attentes d'un lecteur: raison pour laquelle on aboutit souvent à des jugements du type «ça peut se dire, mais ça ne s'écrit pas». Or, poursuit M.-M. de Gaulmyn (1992), grammaires et dictionnaires ne constituent assurément pas des guides satisfaisants pour remédier aux problèmes de styles, aux impropriétés de termes et aux maladresses de construction qui caractérisent souvent le discours écrit d'un non natif: force est de constater avec elle qu'ils ne sont d'aucun secours...

II.8.4. Un enseignement de la grammaire inadapté aux exigences rédactionnelles

A ce premier constat relatif au passage de l'oral à l'écrit s'ajoute le fait, toujours selon M.-M. de Gaulmyn, qu'il existe des «trous» dans l'apprentissage de la compétence écrite de communication, du fait que le savoir-faire grammatical est enseigné et exercé sur des phrases isolées. C'est là un autre aspect du problème, mais si important à ses yeux qu'elle en vient à douter que «le sens de la formulation juste, concise, appropriée aux conventions de discours» soit même enseignable, pensant qu'il est peut-être seulement assimilable par imprégnation ? Ce n'est pas notre avis, et la deuxième partie de cet ouvrage tente d'esquisser des pistes pour prendre en compte cet aspect de la formation, entre les outils de la grammaire de phrase et ceux, trop généraux s'agissant du «style», relatifs aux types d'écrit. On pourrait tout de même, d'un point de vue plus optimiste, se dire que les difficultés rédactionnelles sont cantonnées à ces micro-compétences et que, pour ce qui est des macro-structures textuelles (schémas, canevas de textes), les apprenants peuvent largement transférer des habitudes culturelles, des savoirs et des savoir-faire acquis dans les pratiques écrites de leur langue maternelle. Les choses ne sont hélas pas aussi simples en raison de ce que Daniel Gaonac'h appelle «l'inactivation des processus de haut niveau».

II.8.5. Inactivation des processus de haut niveau

On pourrait en effet postuler que l'apprenant soit capable de mobiliser, sur le plan de l'écriture nombre de compétences déjà acquises dans ses pratiques en langue maternelle. Le bon sens pousse à penser qu'il peut en être ainsi pour les contenus rédactionnels: le «quoi écrire» renvoie en effet à des schémas de connaissances que le sujet a déjà construits et qu'il devrait pouvoir utiliser aisément lors du passage à la L2. De même, l'apprenant de FLE devrait être apte à faire référence à ses savoirs et à ses savoir-faire relatifs aux principales structures textuelles, tout au moins aux plus typiques d'entre elles... C'est même un des points qui pourrait distinguer la didactique du FLE de celle du FLS ou du FLM; dans ces deux derniers champs, les compétences de lecteur et de scripteur sont à construire intégralement, alors qu'en FLE, le sujet, qui les a déjà élaborées dans sa langue maternelle, devrait pouvoir les utiliser dans la langue étrangère, simplement par un processus de transfert. Or les travaux de Daniel Gaonac'h (1990b) obligent à remettre en cause ce qui n'est en fait qu'une fausse évidence du fait de ce qu'il appelle le «court circuit des processus de haut niveau» et qui concerne aussi bien le plan des contenus rédactionnels que les références à une structure textuelle typique. A partir d'observations sur des comportements de lecteur, Gaonac'h établit que de tels indices situés à un niveau cognitif

supérieur se révèlent être moins importants en langue étrangère qu'en langue maternelle. Tout se passe comme si les difficultés linguistiques des apprenants avaient pour effet de court-circuiter les processus de haut niveau, comme si, en passant dans une langue étrangère, on oubliait d'utiliser les différentes stratégies de repérage auxquelles on a recours dans sa langue maternelle face à un texte documentaire, une liste ou un récit. Cela permet selon lui d'expliquer une atténuation des différences entre bons et mauvais lecteurs : alors que les bons lecteurs vont avoir des comportements faisant largement appel à des processus combinant des unités de haut et de bas niveau, il semble qu'ils fassent uniquement appel aux seules stratégies de niveau inférieur quand ils se trouvent placés en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Il explique ce phénomène par le fait que pour l'apprenant, toute activité en FLE est de fait un exercice visant à développer chez lui de nouvelles compétences. Aussi va-t-il accorder une attention spécifique aux aspects de la tâche qui lui paraissent devoir être exercés, en fonction des caractéristiques spécifiques de la FLE: or, celles-ci relèvent surtout du bas niveau, morphosyntaxique et lexical, alors que les aspects portant sur de plus hauts niveaux, de par leur caractère plus universel, ne semblent pas redevables d'un tel exercice. On ne peut donc pas postuler simplement, en matière de lecture et d'écriture, un transfert des compétences de haut niveau de la LM vers le LE.

Conclusion

Pour plusieurs chercheurs (Schneuwly, 1995, 2008; Brossard, 1996; Chartrand, 2000), apprendre à écrire c'est entrer dans l'ordre du scriptural qui se fait avec différents outils d'écriture: les outils techniques et les outils sémiotiques (Schneuwly, 1995, 2008). Les outils techniques regroupent les systèmes graphique et orthographique (Chartrand, 2000). Ils sont «des outils matériels créés par l'homme» (Schneuwly, 1995 : 79) qui ont connu «d'importants changements au cours de l'histoire [...] affect[ant] le processus même d'écriture et de production de textes» (id.). En effet, le passage du parchemin au papier au XV^e siècle (Martin, 1988, dans Schneuwly, 2008 : 119), l'invention de la plume en acier (Furet et Orzouf, 1977; Keith, 1986, dans Schneuwly, 2008 : 119), l'invention de l'écriture cursive (Cohen, 1958, dans Schneuwly, 2008 : 119) et, plus récemment, les avancées technologiques ont changé profondément l'écriture elle-même, en multipliant souvent les occasions d'écriture et en la rendant accessible à un plus grand nombre de scribes. Si l'écriture était réservée aux scribes au Moyen Âge, elle est aujourd'hui démocratisée dans la plupart des régions du monde. Pour écrire, des savoirs scripturaux et textuels sont employés. Ils portent sur la matérialité des écrits, sur les caractéristiques typologiques, sur les spécificités génériques, sur les fonctionnements linguistiques et sur les opérations scripturales. Ces savoirs se développent, à la fois, par l'imprégnation que procure la lecture des textes, grâce aux activités d'écriture appropriées et par l'intermédiaire de connaissances métatextuelles et métaprocédurales.

Pour leur part, les outils sémiotiques comportent principalement les notions de genres textuels et de discours (Chartrand, 2000; Schneuwly, 1995, 2008). Les outils sémiotiques sont pour leur part des outils de sens permettant potentiellement une transformation «des fonctions psychiques comme la mémoire, la formation des conceptions ou [...] la production du langage» (Schneuwly, 2008 : 118). Ces outils sémiotiques «constituent des systèmes de signes qui contrairement [aux outils techniques] ne servent pas à intervenir dans la réalité physique pour la transformer, mais dans la réalité psychique pour agir sur d'autres personnes ou sur soi-même» (Schneuwly, 2008 : 119). Nous nous intéresserons ainsi davantage à la notion de genre textuel, compte tenu du «consensus puissant» (Schneuwly, 2008 : 119) dont elle fait l'objet parmi les didacticiens du français (Simard, Garcia-Deban, Dufays et Dolz, 2010). Schneuwly (1995, 2008) qualifie le genre de «méga-outil sémiotique» pour l'apprentissage de l'écrit. Le genre doit en conséquence occuper une place de premier plan dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit (Schneuwly, 1995, 2008; Chartrand, 2008a, 2010). Apprendre à écrire, c'est donc développer une conscience et

des compétences métalangagières qui permettent aux scripteurs d'entrer dans l'ordre du scriptural en s'appropriant entre autres les outils sémiotiques que sont les genres de textes. Ces derniers étant des construits sociaux qui intéressent la didactique essentiellement parce qu'ils sont utilisés pour catégoriser les objets d'enseignement, les discours oraux et écrits, littéraires et non littéraires et instituer les genres comme objets d'enseignement. Ils sont rendus enseignables et subissent des modifications, une nouvelle mise en texte, une nouvelle redéfinition dans le processus de la transposition didactique.

Chapitre III : Le genre : un outil pour apprendre à écrire

Introduction

Les propriétés de l'écriture permettent au scripteur de revenir en arrière, de relire, de corriger, mais aussi d'anticiper et d'ajuster et expliquent la fonction intellectuelle de l'écriture décrite par les anthropologues. Le savoir écrire c'est être capable de profiter de trois spécificités de la production écrite par rapport à la production orale : la lenteur du processus, le fait d'avoir la chance de réviser et de se corriger et le fait qu'il laisse des traces. Et lorsqu'un locuteur écrit, il ne crée jamais quelque chose de totalement nouveau, du moins du point de vue de la structure du texte. Il s'appuie sur les textes déjà existants socialement et historiquement dans l'intertexte pour construire son propre texte. Il choisit le genre textuel le plus adapté à la situation de production telle qu'il se la représente et adapte le modèle choisi aux particularités de cette situation. Pour ce qui est des genres dans ce chapitre, ce ne sont guère leurs origines rhétoriques (la tripartition aristotélicienne, l'héritage de Cicéron et celui de Quintilien...) et les développements successifs de leur conceptualisation qui nous intéressent, car nous estimons que cela est largement diffusé dans la littérature sur les genres et l'argumentation. Nous désirons plutôt mettre en évidence leur transformation et leur structuration par l'élaboration des contenus et le choix des progressions par la transposition didactique et surtout par le statut et le rôle des genres en didactique de l'écriture dans la perspective de cerner notre objet, le genre argumentatif. Plus particulièrement, nous nous intéressons aux genres comme objets d'enseignement-apprentissage de la production écrite, partant du postulat que ce sont les pratiques langagières significantes, socialement reconnues qui doivent orienter l'enseignement.

III.1. La transposition didactique

III.1.1. La transposition didactique selon Verret (1975)

Le sociologue Michel Verret(1975)a été le premier qui a étudié les difficultés à scolariser des savoirs issus des sciences humaines et, qui a défini la transposition didactique comme la distance entre le savoir théorique et l'objet scolaire « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement.[...] Cette transformation implique que la division du travail ait autonomisé le procès de transmission du savoir du procès de sa mise en œuvre et constitué pour chaque pratique une pratique distincte d'apprentissage, [...] Dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement, de la

pratique de transmission à la pratique d'invention, de l'«ars docendi » à l'«ars inveniendi » et même à l'«ars exponendi ». (Verret, 1975 : 140). «Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement.» (Chevallard, 1985/ 1991: 39). Cette définition fait apparaître qu'il ne s'agit pas seulement d'une simple adaptation ou simplification scolaire de l'objet théorique, mais d'une véritable transformation qui aboutit à une «substitution d'objet», cela signifie que l'objet enseigné n'est pas le même que l'objet théorique initial. La transposition didactique propose aussi une certaine progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement.

II.1.2. La transposition didactique selon Chevallard (1985/1991)

On doit à Chevallard l'élaboration d'une première synthèse théorique, posant la transposition au centre de la problématique didactique. En un ouvrage stimulant, provocateur et problématique, qui demeure aujourd'hui une référence incontournable.

Chevallard s'est inspiré des travaux et des analyses de Verret pour réaliser plusieurs études ayant comme centre d'intérêt le processus de la transposition didactique dans le domaine des mathématiques. Chevallard décrit dans plusieurs recherches réalisées dans les années (1980, 1982, 1985 et 1991), les processus de transformation des savoirs théoriques en mathématiques. Il définit la transposition didactique, comme chez Verret, par une série de transformations qui s'opèrent ou que subissent des savoirs savants pour les devenir des objets enseignables et apprenables en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés, ou la distance qui s'instaure, entre les savoirs savants d'un côté, les savoirs sélectionnés pour l'enseignement et les savoirs effectivement enseignés d'un autre côté. Donc l'enseignement est défini comme un processus de médiation entre les savoirs de référence et des apprentissages didactisés et pédagogisés pour des finalités précises. C'est en particulier ce qu'exprime Chevallard quand il nous dit que :

Le concept de transposition didactique, par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne d'un questionnement nécessaire en même temps qu'il en est l'outil premier [...] C'est l'un des instruments de la rupture que la didactique doit opérer pour se constituer en son domaine propre; parce que le « savoir » devient par lui-même problématique en ce qu'il peut figurer, désormais, comme un terme dans l'énoncé de problèmes nouveaux. (1991 :15)

Les théories et les propositions de Chevallard ont été intégrées et transposées dans d'autres didactiques et d'autres disciplines d'enseignement (mathématiques, sciences, langues, etc.) en les

rendant champs autonomes, chacune est définie par son objet d'étude, ce qui prouve que cette notion de transposition didactique est l'une des celles qui sont les plus transversales et les plus adoptées dans diverses didactiques. Cela permet de circonscrire ce qui doit être appris.

Chevallard se sert de la transposition didactique comme outil de base de son projet scientifique qui est de faire de la didactique des mathématiques une science. On lui doit une spécification du champ de la didactique des matières scolaires en tant que discipline scientifique, ayant pour objet une formation techno-culturelle. En effet, dans un contexte polémique d'institutionnalisation, il a substitué à la relation duelle enseignant/ enseigné, théorisée par les sciences de l'éducation, un schéma triangulaire (le «système didactique ») dont les trois pôles sont le savoir à transmettre, l'élève et l'enseignant, c'est Chevallard qui le souligne :

Concrètement, les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre : autour d'un savoir (désigné ordinairement par le programme), un contrat didactique se noue qui le prend pour enjeu d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage, et qui rassemble enseignants et élèves en un même lieu. (Chevallard, 1985 : 22)

Le travail de Chevallard aura contribué, avec d'autres, à faire émerger la didactique en tant que discipline scientifique. En ce sens, le concept de transposition didactique permet de délimiter des objets, des méthodes d'interrogation, des acteurs et des paradigmes de recherche (historique, épistémologique, praxéologique) et que didactique, dans son emploi adjectival, peut être utilisé pour qualifier un champ, des recherches, des objets, des méthodes, des discours... comme l'attestent les occurrences : configuration didactique, système didactique, transposition didactique, contrat didactique, aides didactiques, discours didactique... Ce sont là autant de notions qui permettent de définir, en compréhension et en extension, une théorie scientifique de référence.

Ce qui rend le concept de transposition difficile pour la didactique c'est que «toute la réflexion de Chevallard n'émerge aucune indication sur les moyens pour aboutir à la bonne transposition.» (Blanchet, Chardenet, 2002: 198)

III.1.3. La transposition didactique externe

Appelée ainsi car elle se déroule hors de la classe. Elle est liée à l'action de « nom parodique de la noosphère » (Chevallard, 1985 : 25). La noosphère est définie comme les personnes qui pensent le contenu et le fonctionnement didactiques, qui permettent la compatibilité et jouent le rôle de tampon entre le système didactique et son environnement, ces personnes peuvent être: des

universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, des représentants du système des auteurs de manuels, des inspecteurs scolaires, des représentants de la société(le président d'une association de parents d'élèves par exemple) et des représentants du monde politique.

Ces acteurs sélectionnent les éléments du savoir savant pour les soumettre à des processus de simplification, d'adaptation, de réduction descendante des savoirs savants et de réinterrogation pour les rendre des contenus d'enseignement. Ils organisent l'enseignement qui est centré sur les connaissances à faire acquérir. Elles sont sélectionnées en fonction d'une logique propre à un champ de connaissances.

III.1.4. La transposition didactique interne

Du statut des enseignants dans le processus de transposition didactique Bien avant d'entrer dans la classe, le savoir à enseigner doit faire l'objet d'une désignation sociale: une sélection est faite, parmi les savoirs de référence et d'expertise, des savoirs à enseigner (Canelas-Trevisi, 2009). C'est ce que l'on nomme la transposition externe. Ces savoirs sélectionnés subissent une première série de «transformations aboutissant à la nouvelle mise en texte que diverses catégories d'agents de la noosphère¹⁶élaborent en fonction d'un projet social d'enseignement»:les prescriptions (Canelas-Trevisi, 2009 : 12). Pour devenir des objets enseignés, ces dernières doivent faire l'objet d'une autre forme de transposition, opérée par les enseignants de façon interne. On ne peut penser que la transposition didactique se termine quand la classe commence. Au contraire, l'enseignant :

dans sa classe, en fonction de sa formation et de ses modes d'investissement dans son travail (pédagogie du projet, par exemple), [...] est loin d'être un agent impuissant, contraint par des [transpositions didactique]externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de [transpositions didactiques]dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement» (Petitjean. 1998, p. 23).

Les enseignants peuvent ainsi être perçus comme des acteurs de la transposition interne, opérant leur propre transposition des objets d'enseignement prescrits à travers des dispositifs didactiques qu'ils choisissent.

Il s'agit d'une reconstruction originale d'un processus nécessaire et inhérent à l'enseignement qui se déroule au sein de la classe. Les objets à transposer à l'intérieur de la classe se dévoilent par les interventions des apprenants, par les connaissances mobilisées dans les interactions entre l'enseignant et l'apprenant et qui peuvent constituer une rupture franche avec les savoirs à enseigner car les apprenants peuvent ne pas suivre le cours rationnel du savoir programmé, et avoir des cheminements multiples et constitués aussi de détours, de régressions de restructuration...L'importance accordée dans cette conception aux essais et surtout aux erreurs,

puisque celles-ci sont non seulement la preuve que l'apprentissage est nécessaire, mais aussi la base sur laquelle vont s'appuyer les essais suivants en permettant une meilleure prise de conscience du contenu de l'apprentissage.

Cette transposition traite des mécanismes par lesquels les objets destinés à être enseignés se transforment en objets réellement enseignés. Il faut distinguer ce qui est essentiel et accessoire, la « notion-noyau » de la « notion-clé », ce qui est indispensable de ce qui aide à comprendre d'autres notions, de ce qui peut être accessible au répertoire de l'apprenant. L'enseignant fait ses appréciations de ce qui est possible avec les apprenants, organise, contrôle, improvise, ajuste, rend explicite ce qui est implicite, adapte et met en relation les apprenants et les savoirs dans une classe dans laquelle l'ambiance n'est pas secondaire pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation des savoirs. Il n'est pas question de faire réduire la place centrale de l'enseignant dans l'acte d'enseignement, les programmes rappellent sans ambiguïté la liberté pédagogique des enseignants. Ils désignent l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique et les différents espaces. Ces deux opérations sont nommées « chronogenèse et topogenèse » (Chevallard, 1985/ 1991 : 71)

III.1.4.1. Chronogenèse:

Lorsque les savoirs à enseigner sont déterminés, l'enseignant doit encore juger de l'organisation et la progression chronologique de ces objets de savoir.

Elles s'intéressent, au fait qu'un enseignant et son apprenant n'ont pas la même relation temporelle au savoir, la différence est ce que le premier anticipe le déroulement chronologique des savoirs, tandis que le second ne le peut pas. Le temps d'enseignement n'est pas le même que le temps d'apprentissage et la construction des savoirs par les apprenants ne coïncide pas avec la chronogenèse proposée par l'enseignant. Cette dissymétrie des positions des élèves par rapport à la chronogenèse engendre une apparition de phénomènes qui une assimilation décalée temporellement. Les décisions de l'enseignant touchent l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage. . Il doit opter pour des macro-décisions de l'enseignement telles que la planification de certaines séquences, prévoir des séquences longues, d'autres moins longues, choisir des tâches à réaliser, soit des micro-décisions telles que répartir l'enseignement d'une notion sur plusieurs séances, ôter d'autres, attendre, continuer, on y reviendra, opter pour des moyens de ralentissement ou d'accélération.

III.1.4.2. Topogenèse :

L'instauration d'une relation didactique suppose une différence entre deux lieux, par rapport au savoir occupées par un enseignant et son apprenant. Lieux et espaces sont pris dans un sens symbolique, ce ne sont pas des espaces physiques de la classe mais il s'agit plutôt de positions puis de tâches à accomplir par chacun des deux partenaires. Cette différence peut être étudiée en tant que partage des tâches et de responsabilités entre les acteurs de l'interaction didactique au sein de la classe, entre un enseignant qui détient un certain savoir et un apprenant qui détient un autre. La place de l'enseignant et celle de l'apprenant sont déterminées par les opérations qui lui sont attribuées telles que la démonstration, la vérification, la généralisation, l'application, l'interrogation, la réponse, un guide à imiter, un apprenant à orienter, un conseiller à consulter, selon les interventions orales ou écrites, verbales ou gestuelles des deux acteurs. Ces actions sont interprétées comme des opérations de production de lieux propres à un apprenant et de lieux réservés à un enseignant. De la mise en évidence de ces opérations et de la description des lieux, on déduit les tâches assignées à chacun des deux acteurs pour approcher la relation au savoir de chacun d'entre eux.

Dans certains cas de contenus d'enseignement, tels que les savoir-faire, les compétences à installer, la théorie de la transposition didactique est moins pertinente, car tous les savoirs enseignés ne sont pas issus d'une source savante.

Si l'on veut que l'apprenant s'approprie réellement le savoir, les concepteurs ainsi que les enseignants doivent transformer les savoirs à enseigner en savoirs à vivre. Les savoirs programmés pour l'enseignement d'une langue, par exemple, vont paraître sous forme de symboles (lettres, mots,...), blocs de sens (phrases, textes,...), figures (images, tableau,...) et de comportements (gestes, mimiques,...). Ils commencent d'abord par transformer ce qui est symbolique en sémantique, ce dernier va se transformer en figural et/ou en comportemental. Tous ces savoirs vont se transformer en activités à vivre et l'ensemble de ces activités va s'intégrer pour résoudre un problème issu de la vie, de la réalité.

Passer d'un niveau à un autre ne doit pas être pensé en termes de rupture. Les savoirs doivent être hiérarchisés d'une manière cohérente parce que la stabilité d'un système nécessite un équilibre à chaque fois renouvelé et concrétisé par des niveaux de formulation des savoirs. Les niveaux de formulation sont pensés comme des emboîtements : chaque niveau serait pertinent le temps de construction d'un savoir, jusqu'à ce qu'il soit étoffé par l'énoncé suivant.

Le concept de transposition didactique peut permettre d'analyser, de comprendre et d'expliquer la construction des savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés. Pourtant dans le cas des contenus d'enseignement des compétences, cette théorie peut-elle être encore pertinente ?

III.1.5. Les caractéristiques d'un savoir savant

Par « savoirs savants », on entend :

un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. [...] le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991:40).

Ils sont considérés aussi comme :

les savoirs validés, produits en un certain lieu et dans certaines conditions, un monde aux limites plus ou moins nettes, « la communauté scientifique », qui légitime ces savoirs, leur confère un label d'exactitude, d'intérêt... » (Audigier, 1988 : 14).

Le savoir savant est reconnu comme tel socialement et culturellement, est celui qui se voit accorder une légitimité pour l'enseignement. Il a le statut d'hypothèse dans la recherche ou qui répond aux exigences de la recherche. Il est construit et formalisé par un chercheur ou une équipe de chercheurs, donc, il est toujours associé à son ou ses auteurs (un savoir personnel ou ésotérique), à ses dates de publication, aux visées intellectuelles des personnes qui l'ont formalisé, il dépend des conditions de sa production qu'il prend comme référence et sa logique n'est pas séquentielle. Il n'est pas figé, au contraire, il est nécessairement étoffé, modifié, transformé et réformé.

III.1.6. Les caractéristiques d'un savoir à enseigner

Les « savoirs à enseigner » sont ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » programmes, instructions officielles, commentaires... » ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988 : 14)

Ce sont des savoirs parcellisés, séquentiels, qui constituent une forme de programmation pour l'enseignement et l'acquisition du savoir, ils suivent l'ordre imparti par la programmation qui régit l'acte d'enseignement, exigent une progression rigoureuse ainsi qu'une évaluation. Ils sont décontextualisés de leur sphère de production pour être recontextualisés dans une autre sphère scolaire qui rend les savoirs savants publics, connus et bénéfiques. La nature est nécessairement modifiée car ils ne répondent plus à des questions de recherche, mais à des objectifs d'enseignement. Ils ne sont plus des hypothèses et des résultats de recherche mais repris comme des conclusions établies dans les livres scolaires (le processus de dogmatisation....A l'école le

savoir est dépersonnalisé et les éléments de connaissance ne sont pas présentés comme des objectifs d'élaboration intellectuelle datés mais comme des éléments de savoirs existant dans l'absolu non dépendant des conditions de sa production. Une adéquation et une dynamique entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner doivent se mettre en place car, d'un côté, le savoir à enseigner doit être assez proche du savoir savant pour qu'il soit reconnu et légitimé par la communauté intellectuelle, d'un autre côté, il doit être à distance du savoir des parents, du savoir banalisé par la société, sous peine d'être désavoués par ceux-ci, les enseignants ne faisant plus alors que ce que les parents pourraient tout aussi bien faire à leur places ils prenaient le temps de le faire et pour que l'école garde sa fonction d'institut éducatif irremplaçable. Chevallard l'explique dans ce qui suit :

Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes ; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique» (Chevallard, 1985: 27).

Ce qui a été décrit correspond au processus de transposition didactique externe qui constitue avec la transposition didactique interne les deux étapes de la transposition didactique.

III.1.7. La transposition didactique et ses opérations

Transformer la réalité du système didactique en objet de connaissance, tant d'un point de vue historique ou épistémologique (option privilégiée par Chevallard) que praxéologique, telle est la spécificité d'une science nommée didactique. Pour ce faire, il lui aura fallu, dans sa phase d'émergence, se doter de méthodes d'investigation et de concepts opératoires dont celui de TD. On trouvera donc, dans l'ouvrage de Chevallard, une définition de la notion

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (Chevallard, 1991 : 39).

« Au sens restreint, la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1991 :18)) ainsi qu'une description, dans la continuité de M. Verret, la transposition, définie par les transformations qui s'opèrent, ou la distance qui s'instaure, entre les savoirs savants d'un côté, les savoirs sélectionnés pour l'enseignement et les savoirs effectivement enseignés d'un autre côté.

Au cours de son processus de scolarisation, le savoir savant, lui-même dépendant des contraintes institutionnelles de la recherche, se soumet à un autre système de contraintes. Il s'agit de

l'institution scolaire, qui possède des finalités et des objectifs généraux, et du système didactique, doté lui-même de finalités et d'objectifs spécifiques. Ce jeu prismatique de surdéterminations pèse sur la sélection des savoirs savants et s'accompagne d'opérations qui caractérisent la didactisation des savoirs. De notre relecture-interprétation des définitions de Verret et Chevallard, nous retiendrons les quatre thèmes emboîtés qui suivent :

a) La division du travail qui caractérise les sociétés contemporaines se traduit par des pratiques distinctes et autonomes, pratiques qui s'adressent à des objets différents et qui mobilisent et/ou génèrent des savoirs eux-mêmes spécifiques. Et l'exploitation de ces savoirs se réalise à son tour dans le cadre de sous-pratiques différentes (*procès* selon Verret) : d'un côté les pratiques d'invention du savoir et celles de sa (re-)mise en œuvre dans l'action ; d'un autre côté les pratiques de transmission du savoir, dans les démarches d'exposition scientifique ou d'exposition didactique. Quand bien même elles semblent s'adresser à un référentiel commun, ces différentes pratiques d'exploitation du savoir, dès lors qu'elles sont autonomisées, donnent nécessairement à ce savoir une allure et une organisation spécifiques : le savoir mobilisé par la transmission didactique diffère et du savoir mobilisé dans la transmission scientifique, et du savoir tel qu'il est inventé ou tel qu'il est mis en œuvre.

b) Un objet de savoir comporte donc une part de mêmeté (un référentiel commun) et une part de spécificité découlant des propriétés particulières des pratiques qui l'exploitent. En introduisant le concept de transposition didactique, les auteurs adjoignent à ce constat de différence une hypothèse de vexion : la transposition désigne les transformations que subit un savoir donné lors de l'exposition didactique, eu égard à l'allure qu'a ce même savoir dans le procès de transmission scientifique ou encore dans les procès d'invention et de mise en œuvre. Ce qui présuppose une filiation des savoirs, qui semble se présenter sous la forme du parcours invention - exposition scientifique - exposition didactique - mise en œuvre.

c) S'agissant de la pratique d'exposition didactique, l'exploitation d'un savoir est soumise à trois ensembles de contraintes ou de déterminations. Le premier ensemble a trait à la nature même du savoir mobilisé : à sa complexité intrinsèque ; au type de rapport qu'il entretient avec les pratiques d'invention dont il est issu ; à la manière dont il a été mis en texte dans les pratiques d'exposition scientifique. Le second ensemble a trait au statut des destinataires de la transmission : l'âge des apprenants, qui implique que les savoirs à enseigner soient adaptés et articulés à l'état et aux formes (notions, images, etc.) de leurs connaissances préalables ; le processus d'apprentissage même, qui consiste en une intériorisation de schèmes opératoires,

impliquant la répétition et la routinisation. Le troisième ensemble concerne enfin le contexte institutionnel des pratiques de transmission, en l'occurrence les compétences et attitudes des enseignants, ainsi que le rythme, la progression et la continuité qui caractérisent l'organisation des programmes des institutions de « transmission scolaire bureaucratique ».

d) Au cours de son processus de scolarisation, le savoir savant, lui-même dépendant des contraintes institutionnelles de la recherche se soumet à un autre système de contraintes. Il s'agit de l'institution scolaire, qui possède des finalités et des objectifs généraux, et du système didactique, doté lui-même de finalités et d'objectifs spécifiques. Ce jeu prismatique de surdéterminations pèse sur la sélection des savoirs savants et s'accompagne d'opérations qui caractérisent la didactisation des savoirs :

III.1.7.1. La décontextualisation / recontextualisation

Décontextualiser, c'est extraire un concept de sa logique savante originelle (abstraction cohérente mais polémique et falsifiable, élaborée à d'autres fins que renseignement et l'apprentissage) pour le transformer en notions susceptibles d'un apprentissage spécialisé (recontextualisation).

III.1.7.2. La dépersonnalisation

Qu'elle conserve ou non sa dénomination d'origine, la notion à enseigner n'est pas associée au fondateur du concept ni à son domaine scientifique de référence.

III.1.7.3. La programmabilité

C'est-à-dire une organisation des savoirs en séquences raisonnées permettant une acquisition progressive. La notion enseignée est décomposée et mise en réseau ou tramée avec d'autres notions, dans une distribution conceptuelle (ordre et progression) et selon un étalement temporel, finalisés par les objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

III.1.7.4. La publicité

C'est-à-dire la définition explicite du savoir, en compréhension et en extension : le savoir à enseigner est dénommé et défini, dans un texte officiel, par exemple, que ce dernier s'adjoigne ou non une nomenclature et un glossaire.

II.1.7.4. Le contrôle

La transmission des connaissances requiert un processus de contrôle social des apprentissages. Elle est vérifiée par des procédures qui autorisent la certification des acquis.

Ces propriétés obligées de la démarche et du savoir didactiques permettent de délimiter les savoirs scolairement transmissibles et les savoirs qui ne le seraient pas, pour des raisons sociales ou gnoséologiques. Et l'on notera, pour terminer, que ces propriétés spécifiques ne sont pas nécessairement négatives : selon Verret, la didactisation du savoir protège l'élève « contre les erreurs et impasses des recherches fourvoyées [...], contre les discontinuités des recherches interrompues [...], contre la dispersion dans l'appréhension de l'objet. » (Verret, 1975 : 13)

III.2. Les théories de référence

Un moyen d'enseignement destiné essentiellement à l'enseignement / apprentissage de l'écriture, a nécessité de nombreuses transpositions didactiques, en référence à une pluralité de savoirs théoriques (psychologie, sciences du langage, didactique, sociologie, anthropologie).

III.2.1. Anthropologie et Sociologie

Les travaux consacrés à l'anthropologie de l'écriture s'appliquent, essentiellement, à analyser les comportements culturels liés à la pratique de l'écriture. C'est ainsi que l'on doit à J. Goody (1979, 1986, 1994) une description de la raison graphique, c'est-à-dire des ruptures cognitives et des gains fonctionnels qu'a apporté l'invention de l'écriture (mémoriser, légiférer, organiser sa pensée...).

On lit, sur ce sujet, les travaux complémentaires de R. Harris (1993). Ces techniques culturelles sont à un tel point incorporées dans nos sociétés que l'on a tendance à oublier ce qui différencie, de ce point de vue, culture de l'oral et culture du scriptural et à imaginer le vécu des exclus du scriptural : mauvais scribes, illettrés, analphabètes.

les théories de Goody ont contribué à formuler l'hypothèse qu'une partie de l'échec scolaire tient au fait que l'école engage trop rapidement des apprentissages formels en faisant l'économie d'apprentissages culturels sur la raison graphique. Une certaine clarté cognitive à propos des fonctions et des usages de l'écriture, que les écrits relèvent des sphères domestique, scolaire ou professionnelle, aide à modifier les rapports des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'écriture. C'est pourquoi, un moyen d'enseignement doit porter sur les fonctionnalités de l'écriture (communicationnelle, mémorielle, testimoniale, intellectuelle et patrimoniale). Il doit porter sur un apprentissage des écrits méthodologiques à l'aide desquels, l'élève s'approprie et restitue les savoirs scolaires (ex. : écrire une fiche de lecture, comprendre des consignes et y répondre, faire

des résumés pour élaborer un dossier, prendre des notes, justifier une réponse...) et des activités sur les différentes formes de symbolisation des écrits sapientiels (tableaux, schémas graphiques...).

Les recherches relevant de l'anthropologie de l'écriture portent aussi sur le sens et la valeur que possèdent les écrits sociaux. C'est ainsi qu'Henry Boyer dans R. Laffont (1984), reprenant partiellement l'opposition de R. Barthes entre «écrivain » et « écrivain », oppose les écrits dominés par le principe de scription (textes fonctionnels, conventionnellement tramés) aux textes dominés par le principe d'écriture (que l'invention soit fictionnelle ou sapientielle). Sachant qu'il existe, bien entendu, entre ces deux polarités, une échelle d'écrits intermédiaires. On émettra, ici, le vœu, sous la forme d'une commande aux anthropologues et aux sociologues, que les travaux sur la lecture et les lecteurs (voir, entre autres, la synthèse de C. Horellou-Lafargue et M. Segré (1996)) trouvent leurs équivalents sur l'écriture et les scripteurs. Le contenu ne doit pas être beaucoup trop littéraire au sens où il survalorise les écrits fictionnels au détriment des écrits fonctionnels et des écrits sapientiels en accordant une place conséquente aux écrits qui relèvent des sociabilités ordinaires (presse, réglementation administrative, publicité, sphère épistolaire, écrits domestiques... (Ces écrits que M. Dabène (1990) appelle « extra-ordinaires »), aux écrits scolaires sapientiels et méthodologiques.

Il doit respecter le niveau de qualification atteint par l'individu :

Aller de l'écriture qui nécessitent les opérations qui touchent aux règles du système de la langue, dites de « bas niveau » (calligraphie, orthographe, grammaire, structuration du lexique, constructions syntaxiques, cohésion textuelle...) vers les notions qui sont en fonction des nécessités de la textualisation des écrits à produire et les opérations dites de « haut niveau », et qui concernent l'élaboration du sens en fonction de l'enjeu communicationnel. il s'agit là d'un reflet spéculaire des modalités de l'apprentissage scolaire de l'écriture qui commence par privilégier la grammaire phrastique pour aller à la production de textes.

Il faut mettre en valeur les rapports entre écriture et systèmes de valeurs pour des groupes sociaux ainsi que sur les modes de constitution de l'identité personnelle et sociale des individus à travers l'écriture, les distances et les incompatibilités entre certaines pratiques scolaires de l'écriture et les traits culturels propres à des communautés sociales précises

III.2.2. Psychologie et psycho-linguistique

Les recherches psychologiques centrées sur le sujet-scripteur recouvrent différents paradigmes de la psychologie. Le travail de transposition didactique nous a conduits à assimiler des modèles

antagonistes et à les croiser avec les théories de l'apprentissage ou de l'expertise en matière d'écriture.

Le courant de recherches qui est la psychologie cognitive analyse les processus mis en œuvre dans l'activité scripturale. On doit ainsi aux anglo-saxons une modélisation des processus rédactionnels (ex. : J. R. Hayes et L. Flower (1980) ; M. Nystrand (1982) ; C. Bereiter et M. Scardamalia (1987)). Formalisation générale de la production d'un texte, ces modèles proposent différents niveaux de traitement de l'activité rédactionnelle (planification, mise en texte, révision). Ce courant précise les caractéristiques du « langage écrit » et retravaille le modèle cognitiviste des activités rédactionnelles en l'ouvrant, à la fois, au psycho-social et au sémio-linguistique, comme l'atteste la description des opérations de contextualisation, de planification et de textualisation. La transposition de ces modèles passe, selon les cas, par :

Une conception du mécanisme des modèles rédactionnels et par une opérationnalisation didactique de leurs modélisations. C'est ainsi que l'on doit trouver dans les manuels :

1 - des activités qui, au niveau de la contextualisation, ont pour objectif de sensibiliser les élèves aux points communs et aux différences entre production orale et production écrite.

2- Rendre les élèves capables de passer de l'oral dialogique et interactif à une gestion plus « abstraite » d'un interlocuteur absent, ce qu'il garde, efface ou ajoute, choix du lexique, nombre de reformulations, en passant d'une contextualisation à une autre, écriture par de différentes versions d'un texte, appropriées à des destinataires différents, focalise l'attention des élèves sur la nécessité de garder en mémoire les buts communicationnels visés par l'écrit et sur les moyens à mettre en œuvre pour agir sur le destinataire, tel est le but des exercices qui portent sur la maîtrise des situations scripturales.

III.2.3. Linguistique et sémiotique

La transposition didactique, en ces domaines, a consisté à sélectionner les théories qu'elles portent sur la langue, les discours et les textes, qu'elles décrivent, des unités du niveau phrastique ou supra-phrastique pour confectionner du savoir grammatical et textuel à enseigner susceptible d'améliorer les performances scripturales des élèves.

III.3. Les théories de référence convoquées :

III.3.1. Théories des genres et descriptions de genres particuliers :

M. Bakhtine (1978, 1979), G. Genette (1986), T. Todorov (1978), J.-M. Schaeffer (1989), D. Combe (1992) pour la généricité ; P. Lejeune (1975 et 1986) pour l'autobiographie, H. Mitterand (1980, 1987) pour le roman réaliste ; T. Todorov (1970 et 1978) pour le fantastique et

le policier ; A. Petitjean (1 984, 1 986, 1 987) pour la parodie, les récits étiologiques et les faits-divers ; R. S. Suleiman (1983) pour les récits exemplaires.

- A. **Théories de l'énonciation** : théorie des modes énonciatifs (E. Benveniste (1966, 1970) telle qu'elle a été retravaillée par une reformulation de G. Kleiber (1986) du rapport deixis / anaphore ; par un élargissement de l'énonciation aux marques de subjectivité (C. Kerbrat-Orecchioni (1980)) ; par une redéfinition des types d'ancrages énonciatifs (J. -P. Bronckart (1985)) ; par une reconceptualisation de l'instance narrative (L. Danon-Boileau (1992)) ; par une conceptualisation de la polyphonie (O. Ducrot (1984)) et de l'hétérogénéité montrée (J. Authier (1982, 1984)).
- B. **Théories de l'organisation textuelle** : types de séquentialités (J.-M. Adam (1987, 1990) ; plans d'organisation des textes (M. Charolles (1 988b, 1 994) ; premier et second plan (B. Combettes (1992))...
- C. **Théories de la cohésion textuelle** : temps verbaux (H. Weinrich (1973), Co Vet (1980) ; C. Veters (1992) ; M. Vuillaume (1990))... ; progression thématique (B. Combettes (1988 et 1993) ; chaînes de référence (C. Schnedecker (1997), connecteurs et organisateurs (O. Ducrot (1980), J. Moeschler (1989), J.-M. Adam, F. Revaz (1 989),

Au cours de leur transposition, ces savoirs linguistiques vont rencontrer des contenus grammaticaux (parties du discours, fonctions grammaticales) à l'intérieur d'un programme de notions grammaticales, plus ou moins actualisées par rapport aux recherches linguistiques, et accompagnées par des exercices.

Comme l'a montré C. Masseron (1995), l'objectif d'un enseignement grammatical est d'entraîner les élèves à raisonner consciemment sur la langue et les discours, à maîtriser l'usage des règles de la grammaire et à développer leurs compétences langagières, orales et écrites. Il s'agira des méthodes grammaticales (observation de phrases ou d'énoncés, classement des catégories, manipulations phrastiques, formulation de règles, exercice de réemploi...) ; des savoirs grammaticaux (notions grammaticales, choix terminologiques en fonction du niveau de traitement (infra- ou supra-phrastique) du phénomène...) ; des savoir-faire en matière de textualisation (choix lexicaux en référence au domaine traité par le texte et à la cohésion isotopique des énoncés ; marqueurs de connexion et de structuration des textes ; effets produits par les jeux avec l'ordre des mots...).

Maîtriser l'écriture, ce n'est pas renoncer aux méthodes grammaticales et aux savoirs grammaticaux mais c'est prendre des décisions sur la sélection des faits grammaticaux (part de la grammaire implicite et de la grammaire explicite, part d'une grammaire de phrase par rapport à une grammaire qui explicite les contraintes d'emploi dans un texte...) et sur l'ordre de leur traitement. Les effets rétroactifs d'un enseignement grammatical sur les compétences langagières ou le type de conscience grammaticale qui s'acquiert par la résolution de problèmes d'écriture sont prouvés.

Il n'est pas possible de traiter toutes les questions de langue dans le cadre d'une grammaire énonciative et textuelle et il convient, pour les règles morpho-syntaxiques et pour les modes de structuration du lexique, en particulier, de prévoir des apprentissages décrochés, voire spécifiques.

Inversement, ne pas enfermer les apprentis-scripteurs dans les apprentissages de base (faites d'abord de la grammaire et de l'orthographe, vous écrirez ensuite) implique :

a- une programmation des enseignements sous la forme de séquences (voir C. Masseron (1996)) qui, en fonction d'objectifs d'apprentissage déterminés en termes de procédures ou de procédés, engagent les élèves, tour à tour, dans des activités de lecture, de langue et d'écriture. b-

l'organisation d'acquisitions progressives on peut distinguer trois types de progression :

- Les progressions générales qui concernent le choix des genres étudiés tout au long d'un palier, la sélection des contenus (textuels et grammaticaux) à enseigner et la détermination des savoir-faire à développer. Elles sont, pour une bonne part, contraintes par les textes officiels et sont programmées de deux façons. Soit sous la forme d'une spirale (reprise approfondie d'une année sur l'autre d'un processus ou d'une procédure). Soit sous la forme d'un escalier: on introduit, chaque année, des procédés nouveaux en fonction des genres étudiés ;
- Les progressions internes qui décomposent, dans chaque séquence, les savoir-faire complexes ou les notions centrales en différents paliers d'acquisition. Tout en sachant que pour une compétence aussi complexe que l'écriture, il est impossible et insensé de vouloir expliciter l'algorithme complet des procédures. Alors, il s'agira de faire acquérir par les élèves la maîtrise des processus rédactionnels en leur faisant identifier les procédures et intérioriser les conditions de leur mobilisation, ensuite, de les rendre capables de produire des écrits de

genres différents, fictionnels ou non, et présupposant des difficultés scripturales croissantes.

- les progressions spécifiques qui se construisent en fonction de chaque sujet-scripteur et nécessitent une pédagogie différenciée qui implique un travail sur la zone « proche » ou « potentielle de développement » de chaque élève. (Sur ce « maître-mot » en vogue dans la didactique du français, voir, outre l'inventeur du concept Vygotski (1934, trad. fr. M. Sève (1985)), M. Brossard (1993) et B. Schneuwly (1989)). Pour dépasser cette contradiction entre unification et diversification, Il revient à l'enseignant de décider dans sa classe comment il va choisir dans l'ensemble d'activités impliquant des problèmes scripturaux à résoudre d'ordre différent, celles qu'il différenciera en fonction des acquis et des difficultés de chaque élève.

III.4. Les pratiques sociales de référence

« Les pratiques renvoient aux activités «réelles» d'un espace social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou d'analyse d'activités scolaires.» (Reuter, 2010: 179). Cette notion a été évoquée et définie par Jean-Louis Martinant en 1986, en interrogeant les relations et les liens entre les buts et les contenus des enseignements en classe avec les tâches pratiquées en dehors de la classe. Ces pratiques qualifiées de sociales peuvent servir de références pour les activités scolaires. Blanchet, Chadenet le soulignent

Définir les objectifs et les contenus de l'enseignement/ apprentissage des langues à partir des pratiques sociables ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire et des grammairiens, ou encore, à partir des savoirs savants des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication. (Blanchet, Chadenet, 2011: 157).

L'intégration de la notion de pratiques sociales de référence dans la construction et la conception des savoirs vient pour compléter la transposition didactique. Elle se base sur le choix de situations d'apprentissage puisées dans la vie quotidienne et les présente sous forme de problématiques que l'élève apprend à résoudre en faisant appel à ses outils intellectuels. Elle propose des tâches, des travaux à faire qui manifestent la forme que prennent les savoirs à enseigner. Elle essaie de réduire les écarts entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires, de recenser les ressemblances ainsi que les dissemblances, introduire à l'école des instruments matériels et intellectuelles liés à des pratiques pour introduire les questions auxquelles elles

répondent. Enfin, cette notion permet d'appréhender et d'analyser les objets scolaires construits. La transposition didactique et les pratiques sociales de références renverraient à des instruments de construction et d'analyse des savoirs scolaires pour l'enseignement des langues: l'un par rapport aux champs scientifique, d'autre par rapport à des champs de pratiques réelles et sociales «l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières.» (Petitjean, 1998: 25). Ces compétences langagières sont indexées à des pratiques sociales. Donc la transposition didactique est redéfinie comme une opération complexe de «sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissage ciblé.» (Blanchet, Chardenet, 2011: 198). Elle est complexe car elle relie d'une manière réciproque les savoirs, les pratiques de référence avec les modalités et les besoins. Chacun de ces trois pôles, prend un rôle de pilotage pendant des moments précis. Elle est complexe car elle est depuis les savoirs et les pratiques vers un curriculum d'enseignement, programmes et manuels scolaires.

Il importe cependant, comme le suggère C.Garcia-Deban (1993), de travailler, en priorité, d'une part, à partir des difficultés de textualisation des élèves et, d'autre part, en fonction des faits de langue particulièrement prégnants selon les genres de textes donnés à produire.

Parmi les nombreux chercheurs qui ont travaillé sur la notion du genre textuel, nous pouvons nommer E.Werlich (1975), M. Bakhtine (1984), B. M. Garavelli (1988) et J. M. Adam (1990). D'après ces recherches, la production d'un texte passe par son genre. La notion de «genre» est minutieusement étudiée par Bakhtine (1953,1984), selon qui les énoncés sont constitués de trois éléments: «un contenu thématique, un style et une construction compositionnelle». (Bakhtine En loccurence, les genres sont des types d'énoncés liés aux différents «sphère» (domaines) de l'activité humaine (orale ou écrite). «Chaque sphère élabore ses types relativement stables d'énoncés» écrit Bakhtine (1984: 265). Un genre, selon lui est donc: «un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique» propre à une sphère donnée «de l'activité ou de la communication humaine» (1984: 269). Ainsi, les genres du discours, sans quoi «l'échange verbal serait quasiment impossible», organisent la parole et les écrits de la même façon que l'organisent les formes grammaticales et syntaxiques. Il souligne également qu'au cours du processus d'apprentissage des langues, dès le début, l'apprenant prend conscience de genres différents et apprend à les maîtriser.

Ainsi, l'unité « genre textuel » pourrait être un outil didactique pertinent pour apprendre aux élèves à mieux développer la production textuelle et notamment l'écriture. Mais qu'est-ce qu'un genre textuel et comment peut-il devenir un outil au service de l'enseignement de l'écriture ? De nombreux auteurs (notamment Combettes, 1988 et Bronckart, 1996) ont mis en évidence qu'un texte n'est pas qu'un assemblage de phrases, mais un tout linguistiquement organisé avec des règles mettant en évidence sa textualité et non seulement sa grammaticalité. Une analyse linguistique des textes définit différents types de productions verbales identifiables dans les pratiques langagières. Ces types de productions verbales sont des sortes de modèles sur lesquels tout locuteur se base pour construire sa propre activité langagière.

III.5. Les genres

La notion de *genre* a déjà été définie et a fait couler beaucoup d'encre, de nombreux ouvrages reconnus sont parus sur le sujet et nous ne pouvons qu'en lister les principaux. Une synthèse de la notion de « genres littéraires » a été faite par Schaeffer en 1989, par Combe en 1992 et, plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la littérature, par Canvat en 1999. Nous renvoyons le lecteur, pour l'analyse sémantique de la notion, aux *Genres du discours* de Todorov et à *l'Introduction à l'architexte* de Genette, parus respectivement en 1978 et en 1979. Fowler (1982) a fait paraître un ouvrage sur la généricité et sur le statut des catégories génériques, intitulé *Kinds of Literature*. On doit à Jauss la notion « d'horizon d'attente générique » (1975/1978) qui instaure une théorie de la réception des textes littéraires. Soulignons aussi deux ouvrages, s'inscrivant dans une réflexion sur les typologies à laquelle ont pris part de nombreux chercheurs de Suisse romande : *Les textes, types et prototypes* (1992) du linguiste J.-M. Adam et, en psychologie du langage, *Activité langagière, textes et discours* (1996) de J.-P. Bronckart. Un survol des ouvrages existant sur la notion permet toutefois de s'apercevoir que l'optique de la production demeure une avenue peu fréquentée.

III.5.1. Définitions

Définir la notion de genre demande d'abord de considérer *l'ancrage social* et la *nature communicationnelle du texte*. Prenons l'exemple d'un genre tel que la lettre de motivation en vue de présenter sa candidature pour un emploi, la prise en compte des dimensions de la situation d'interaction sont fondamentales dans la compréhension du genre, à savoir l'adaptation au lieu de travail, au destinataire et au profil du poste convoité ainsi que la prise en compte de la visée, mettre en valeur sa candidature pour qu'elle soit sélectionnée parmi les autres candidatures.

En plus du contexte social, il y a à considérer les *régularités compositionnelles* et les *caractéristiques formelles des textes produits* (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Ces régularités correspondent, en d'autres termes, au cadre pragmatique dans lequel tout texte s'inscrit. Ce cadre est contraignant, puisqu'il est régi par des normes (Schaeffer, 2001) et que celles-ci présupposent des choix langagiers, linguistiques et communicationnels. Il s'en dégage des catégories (Charaudeau & Maingueneau, 2002) qui stabilisent des formes d'association entre des *formes d'action* (rôles discursifs, tâches cognitives), des *contenus et des manières de dire* (dispositifs d'énonciation, nouvelles dénominations, apparition de formules permettant de ritualiser les pratiques, etc.). Si nous poursuivons notre exemple, la lettre de motivation prend place dans une situation relativement réglée du point de vue des conventions sociales (rituels d'ouverture et de clôture, postures énonciatives en fonction du poste convoité, formules marquant la politesse, etc.). Ce genre écrit, dont les régularités permettent leur reconnaissance dans une culture.

On désigne les genres selon les sphères d'activités, ils se différencient donc en fonction de leur but dans chacune de ces sphères (les médias, l'école, la politique, l'Église, etc.). Des distinctions existent aussi selon les cultures et selon les langues. Le fait qu'un texte singulier présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemplaire d'un genre. Pour revenir à notre exemple, les contenus de la lettre de motivation aux compétences professionnelles et à la mise en valeur de celles-ci par le candidat. L'organisation de la lettre suit un *plan associé à la forme conventionnelle du genre*, l'étayage argumentatif de la valeur de la candidature se présente selon une structure hiérarchique spécifique.

Enfin, du point de vue *linguistique*, la lettre de motivation contient de nombreuses formules d'usage pour l'établissement du contact et la démonstration de politesse avec une phraséologie caractéristique, des marques modales pour nuancer les prises en charge énonciative et des organisateurs logico-argumentatifs pour ordonner les arguments, etc. C'est un ensemble d'unités linguistiques, mises en relation de co-textualité particulière, qui permet d'identifier un texte comme appartenant à un genre et qui caractérise les formes linguistiques spécifiques de sa textualité.

Chapitre III : Le genre : un outil pour apprendre à écrire

Le dictionnaire de Larousse, le mot «genre» est défini comme: «une pratique mise en œuvre pour regrouper des textes qui sont de la même famille suivant les normes, la forme, et le contenu. On distingue plusieurs genres: le roman, la poésie, le théâtre...»

Bakhtine (1984) avait déjà défini le genre textuel comme la fusion de trois dimensions essentielles : des *contenus devenus dicibles* à travers lui, la *structure communicative* particulière des textes, des *configurations spécifiques d'unités langagières*, traces de la position énonciative et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui forment la structure du genre

Selon Chartrand et al «Le genre peut être défini comme un ensemble de productions langagières dont les caractéristiques sont relativement stables dans le temps dans une culture donnée». (2008:4). Et qu'« Un genre est défini à partir d'un ensemble de caractéristique d'ordres divers, dont la configuration et l'importance relative varient d'un genre à un autre». (2008:5)

J.-M. Adam (1999) a défini les genres discursifs comme des :

sortes ou familles de textes » appropriées à différentes conditions sociales de production langagière: En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou « familles » de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de « genres ». (Adam, 1999 : 84)

Dans la vision de M. M. Bakhtine (1977 et 1984) sur les genres de discours, Adam (1999 : 87-95) a donné trois grandes idées qu'il a appelées « hypothèses » sur les genres discursifs. Dans la première hypothèse, il dit que les genres sont d'une infinie diversité (Adam, 1999 : 88) Sa première hypothèse s'appuie sur une argumentation de M. M. Bakhtine relative à la richesse et à la diversité des genres de discours.

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire de genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. » (Bakhtine, 1984 : 265, cité par Adam, 1999)

Bronckart (1996) a insisté sur la diversité des genres ainsi que sur la complexité dans le classement des genres à différents niveaux des pratiques discursives et a aussi essayé d'expliquer ces phénomènes :

Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement vagues ; les multiples classements existants aujourd'hui restent divergents et partiels, et aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent [...]. Cette difficulté de classement tient d'abord à la diversité des critères qui peuvent légitimement être utilisés

pour définir un genre : critères ayant trait au type d'activité humaine impliqué [...] ; critères centrés sur l'effet communicatif visé [...] ; critères ayant trait à la taille et/ou à la nature du support utilisé [...] ; critères ayant trait au contenu thématique évoqué [...]. Et bien d'autres critères sont possibles encore. Cette difficulté découle aussi du caractère fondamentalement historique (et adaptif) des productions textuelles [...] ; bref, les genres sont en perpétuel mouvement. » (Bronckart, 1996 : 76)

Ainsi, les genres apparaissent et évoluent au fur et à mesure de l'évolution historique des activités humaines et ils sont aussi variés que les activités humaines dans une société donnée en constante évolution.

Dans sa deuxième hypothèse, il souligne que « Le caractère normé des genres, sans interdire la variation, rend non seulement possible l'interaction verbale, mais il lui est indispensable. » (Adam, 1999 : 90)

La deuxième hypothèse s'inspire de la thèse suivante avancée par M. M. Bakhtine (1984):

Le locuteur reçoit [...], outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre de formes de langue. » (Bakhtine, 1984 : 287)

Dans la vision de Bakhtine, malgré la variation infinie des genres de discours selon l'espace-temps social, ils servent en tout cas de références normatives indispensables pour organiser et interpréter les pratiques discursives. Maingueneau (1998) a préconisé la connaissance et la maîtrise des genres de discours qui constituent la compétence générique permettant de « sécuriser la communication » :

Comme elle est partagée par les membres d'une collectivité, la compétence permet aussi d'éviter la violence, le malentendu, l'angoisse de part et d'autre de l'échange ..., bref de sécuriser la communication verbale. » (Maingueneau, 1998 : 50)

Pour expliquer la nécessité et le renouvellement infini des genres, Adam (1999) se reporte aux deux principes à la fois contradictoires et complémentaires qui conditionnent le comportement humain vis-à-vis des genres dans les pratiques discursives :

Les genres sont (comme la langue) des conventions prises entre deux principes plus complémentaires que contradictoires : - Un principe centripète d'identité, tourné vers le

passé, vers la répétition, vers la reproduction et gouverné par des règles (noyau normatif) ; - Un principe centrifuge de différence, tourné, lui, vers le futur et vers l'innovation et déplaçant les règles (variation). » (Adam, 1999 : 90-91)

La troisième hypothèse formulée par Adam renvoie au principe avancé par Bakhtine (1984)

« Les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation. » (Adam, 1999 : 91), en ce qui concerne le rayon d'influence du genre sur la production textuelle :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue- moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux-, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. » (Bakhtine, 1984 : 265)

Ainsi, selon Bakhtine, le genre exerce son influence potentielle sur tous les aspects de la dimension linguistique de la textualité (lexicaux, syntaxiques et compositionnels) aussi bien que sur sa dimension sémantique. Les deux dernières hypothèses de Adam abordent alors la relation entre le texte et le genre que ce linguiste considère comme des catégories « pratiques-empiriques », « régulatrices » et « prototypiques-stéréotypiques » (Adam, 1999 : 93-94). Cette relation bilatérale est résumée comme suit :

Un texte est donc, par définition, un objet en tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière. Le genre n'est que l'horizon du texte, mais il l'est tout autant pour l'énonciateur que pour l'interprétant (horizon d'attente). » (Adam, 1999 : 93)

III.5.2. Bref éclairage historique de la notion de genre

L'élaboration conceptuelle de la notion de genre remonterait à l'Antiquité. Aristote s'intéresse aux transformations qui s'opèrent dans le langage pour que celui-ci, de simple outil de communication, devienne moyen de création. Le philosophe grec soutient qu'il ne peut y avoir de création, *poiësis*, que s'il y a *mimësis*, représentation, simulation d'actions. Il distingue donc le fond et la forme. Ainsi, ce qui fait le poète, ce n'est pas la forme verbale (versifiée), mais la fiction. Aristote, répartissant les œuvres en fonction des objets représentés, distingue les modalités de représentation qu'il reprend de Platon, et les moyens utilisés. Il caractérise trois genres de discours : le judiciaire, l'épidictique et le délibératif. C'est pendant la période de

l'Antiquité que les grands genres sont fixés et établis : épopée, élégie, tragédie, comédie, parodie, roman, conte, fable, maxime, loi, épitaphe, oracle, ode, poème lyrique, etc.

Comme la culture antique, la culture du Moyen Âge est dominée par l'oralité ; elle voit apparaître les chansons de geste, les fabliaux, les farces, les « mystères », les refrains, les comptines, les berceuses et les ballades. On y pratique aussi le brocard, adage juridique, les hymnes, le lyrisme, le théâtre « catharsis », le roman, le récit historique (*estoire*), le texte didactique, le sermon, la lettre. Le développement de la « littérature d'imagination » conduit à ce qu'une distinction s'opère entre la « Première rhétorique », portant sur l'éloquence, et la « Seconde rhétorique », recherchant l'ornementation du discours, cousinant avec la poétique (Canvat, 1999).

C'est au cours de la Renaissance que l'habitude de grouper les « textes » par genres se répand, ceux-ci acquièrent une fonction classificatoire. L'admiration des Anciens engendre une série d'emprunts qui permet, d'abord, le renouvellement et la création de genres, avec l'œuvre de la Pléiade, et, plus tard, la fixation de genres devenus des modèles, des sortes d'archétypes universels. Le classicisme, sous l'inspiration de Boileau et de Descartes notamment, renforce cette tendance en établissant des règles au nom de la raison : la règle des trois unités pour la tragédie classique, le souci de la bienséance, la sublimité du style.

Avec le romantisme, les genres reprennent un sens suivant l'évolution de la société et de la culture ; l'art authentique n'est plus une imitation de la nature, mais l'expression d'un individu au-dessus du commun. Avec des penseurs comme Kant, le romantisme allemand affranchit l'artiste de sa dépendance à l'égard de la *mimésis*. Les frères Schlegel montrent l'historicité de la notion de genre et distinguent les formes subjectives des formes objectives. Les genres poétiques deviennent les genres par excellence, ce qui ouvre la voie à « la désintégration » (Canvat, 1999) des distinctions de genres. Pour les auteurs, il importe surtout de transgresser les frontières entre les genres. En France, Baudelaire brille par le poème en prose ; Hugo, avec *Cromwell* notamment, mélange l'ode, l'épopée et le drame.

A la fin du XIX^e siècle, en raison de la diffusion de la presse et du poids croissant des contraintes économiques sur la production littéraire, on assiste à la réorganisation de la hiérarchie des genres et des valeurs littéraires. On cherche l'innovation, la singularité afin de ne pas véhiculer les stéréotypes typiques de la « littérature industrielle » (Canvat, 1999). Les attaques les plus directes

à la théorie des genres vont venir toutefois des surréalistes qui s'efforcent par leurs trouvailles théoriques et pratiques d'accélérer la « désintégration » des genres.

Bakhtine, que l'on « découvre » en France en 1963, en grande partie grâce aux travaux de Todorov et de Kristeva, s'intéresse au genre romanesque et tente d'en montrer notamment la multiplicité des aspects, les principes fondamentaux de la structuration du héros romanesque, les emprunts, les transgressions.

Le roman parodie les autres genres (justement en tant que genres) ; il dénonce leurs formes et leurs langages conventionnels, élimine les uns, en intègre d'autres dans sa propre structure en les réinterprétant, en leur donnant une autre résonance. Les historiens de la littérature sont parfois enclins à n'y voir qu'une lutte de courants et d'écoles littéraires. Bien sûr, cette lutte existe, mais c'est un épiphénomène historiquement infime. Il faut savoir apercevoir au-delà un conflit des genres plus profonds, plus historique, un devenir et une croissance de l'ossature des genres littéraires (Bakhtine, 1978 : 443).

Les notions de « dialogisme », de « polyphonie » et d'« intertextualité », telles que développées par le théoricien russe, permettent la réhabilitation de la notion de genre dans le monde littéraire. Notion qui, après tout, demeure incontournable : comment vouloir transgresser les normes en niant leur existence ? L'opposition, la différenciation supposent une normalité, une similarité. Cela dit, le souci de déconstruction des postmodernes contribue à la notion de genre en lui apportant une certaine distance critique.

L'histoire de la notion et le renouvellement constant des genres, lié à celui des pratiques sociales, empêchent l'établissement à priori de typologies. Les genres textuels s'appréhendent dans des mouvements de rupture et de continuité. La dynamique inhérente à la notion de genre a été bien mise en lumière par le théoricien Mikhaïl Bakhtine. C'est à son modèle théorique que nous nous arrêtons maintenant.

III.5.3. Les apports de Bakhtine

Le théoricien russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) a voulu développer les bases d'une nouvelle linguistique, d'une « translinguistique », dont l'objet n'est plus l'énoncé mais l'énonciation et l'interaction verbale (Todorov, 1984). Pour lui, les énoncés, matérialisation de l'utilisation de la

langue, émanant des représentations d'un domaine de l'activité humaine, ils sont issus de la fusion d'un contenu thématique, d'un style et d'une construction compositionnelle. Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, ces types stables constituent les genres du discours. Le genre fonctionne donc comme une norme qui intervient dans la structuration des énoncés, comme le font les formes du langage. Bakhtine souligne le caractère mouvant de ces genres :

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies, car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (1984 : 265)

Cette variété et cette richesse se lient à la dynamique existant entre les genres premiers et les genres seconds. Bakhtine distingue les genres premiers, « qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané », ceux des échanges verbaux ordinaires, et les genres seconds, issus du discours littéraire, scientifique ou idéologique, nés d'échanges culturels plus complexes et plus poussés. Les genres seconds « qui apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) » (1978 : 267).

Ces derniers absorbent et transmutent les genres premiers, mais cessent d'avoir un rapport immédiat au réel existant et aux énoncés d'autrui. (Bakhtine, 1984).

L'interrelation entre les genres premiers et seconds d'une part, le processus historique de formation des genres seconds d'autre part, voilà qui éclaire la nature de l'énoncé (et, tout particulièrement, le problème difficile de la corrélation entre langue, idéologies et visions du monde) (Bakhtine, 1984 : 267-268).

Illustrons l'interrelation entre genres seconds et genres premiers par l'exemple de la recette de cuisine. La recette enseignée par une mère à sa fille, dans la cuisine familiale, n'est pas celle de l'animatrice vedette à la télévision. Même si, dans les deux cas, il peut y avoir un rapport immédiat au réel existant, le niveau de spontanéité et la quotidienneté des échanges entre la mère et la fille appartiennent à ce que Bakhtine nomme les genres premiers. L'« émission de cuisine » est, pour des raisons historiques, commerciales et artistiques, en grande partie prévue et pensée, donc médiatisée. Bien que ce type d'émission s'inspire des pratiques du quotidien, son énonciateur s'adresse à un public anonyme. La recette du livre de cuisine appartient également

aux genres seconds : écrite, elle n'a pas ce rapport immédiat au réel et, au plan de la forme et de la structuration du contenu, elle présente les informations de façon plus condensée et en respectant une succession. Les genres, une fois médiatisés, forment des entités intermédiaires qui stabilisent les éléments formels et les rituels des pratiques (de Pietro & Dolz, 1997). Par exemple, la scolarisation des genres entraîne des transformations, nous verrons que celles-ci sont faites de façon consciente et inconsciente par les partenaires de l'enseignement.

Bakhtine instaure la notion de *dialogisme des échanges langagiers* qui sous-tend que tout énoncé s'appréhende dans sa tension, son orientation vers autrui. Cette position présuppose que l'objet de l'énoncé ou du discours se fonde sur des représentations supposées partagées qui permettent un ajustement des systèmes de repérage du locuteur et du destinataire (Canvat, 1999). Les genres sont des outils qui instituent la possibilité de communication (Schneuwly, 1994).

III.5.4. Perspectives didactiques de la notion de genre de textes

Dans la tradition littéraire, les genres permettent le regroupement des différents textes du patrimoine culturel pour leur étude. Or, les critères dont découle cet assemblage posent problème puisqu'à travers les siècles, ils varient énormément, se rapportant à la forme, au contenu, aux différentes façons de représenter le réel, liés à une école ou une période historique spécifique, à l'organisation énonciative (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Nous retraçons brièvement l'historique de la notion de genre, de façon à mieux en saisir le sens et la portée.

Tout texte est singulier, il est l'œuvre d'un individu ou d'un collectif à un moment donné. Or, cet acte de rédaction, construction de sens, s'inscrit dans une époque, dans une culture, s'écrit dans une langue et selon une visée particulière. Dans la perspective historico-culturelle qui est la notre, nous croyons à l'instar de Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en forme d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. Molière, écrivant *Les Précieuses Ridicules*, rédige les dialogues des personnages, dialogues qui construisent l'action d'une des scènes de cette pièce de théâtre inédite. Celle-ci, savant mélange entre texte dramatique de style soutenu, ornements musicaux et chorégraphies, oscillant entre la farce et la satire, est l'un des coups d'éclat qui permet à l'auteur de conquérir la cour et le roi. L'exemple de la pièce de Molière illustre le caractère dynamique des genres : sortes d'entités collectives à parentés

multiples s'inscrivant dans un horizon d'attentes générique qu'ils déplacent et réorganisent (Schaeffer, 2001).

III.5. 4.1. Le genre comme outil d'enseignement-apprentissage

Le terme *outil* peut référer au moyen culturel élaboré par l'homme pour transformer la nature. Marx considère d'ailleurs que l'un des traits caractéristiques de l'humain est d'être un « animal fabricant d'outils » (1968 : 182). Ces outils fabriqués par l'homme se qualifient de « culturels » puisqu'ils s'inspirent des pratiques de l'homme et se transmettent d'une génération à l'autre. Leur transmission est en grande partie assurée par l'éducation. Les outils techniques permettent aux hommes de contrôler la nature extérieure, mais pour contrôler les comportements humains, ceux d'autrui comme leurs propres comportements, les humains ont créé des outils spécifiques que Vygotski (1930/1985) désigne par *symboles* ou *outils psychologiques*. Il est donc possible de transposer le concept d'*outil* à la réalité psychique humaine, guidée en cela par l'idée générale que la transformation et la maîtrise des processus psychiques nécessitent des outils mentaux. Suivant les théories de Vygotski, nous concevons le développement humain comme une adaptation artificielle, médiatisée par des outils psychiques, transformant fondamentalement les capacités psychiques, celles-ci existant d'abord sous forme excentrée dans les produits de la société humaine, telles un déjà-là devant être investi de significations (Dolz, Moro, Pollo, 2000). L'outillage mental de l'élève est un bagage de techniques, de savoir-faire et de connaissances accumulées au cours des siècles et transmis à l'enfant par son entourage (Alcorta, 2001).

Le développement ne saurait se réduire à un mouvement de complexification des structures initiales. Il réside au contraire dans le processus toujours original par lequel cet être de nature qu'est le jeune enfant s'approprie au sein de situations communicatives, les outils culturels les plus élaborés de son temps et se trouve transformé du fait même de cette appropriation (Brossard, 2001 : 53).

Le *développement* consiste en l'appropriation des outils initialement excentrés dans leurs usages, en une (re)construction progressive de ce capital culturel initialement excentré (Schneuwly, 1994 ; Dolz, Moro, Pollo, 2000 ; Wirthner, 2006). L'articulation entre les outils et le développement se fait par des médiations éducatives (Dolz, Moro, Pollo, 2000). Aussi, par *outil didactique*, nous entendons, à l'instar de Plane et Schneuwly (2000), tout artéfact introduit dans

la classe de français servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier.

Médiateurs essentiels de l'activité humaine, associés à des sphères d'activités spécifiques, les genres sont vus comme des *outils* pour agir dans des situations langagières ; leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient dans l'usage. De plus, en raison de leur caractère matriciel et productif d'activités et d'action, il est possible de les considérer comme des *méga-outils* (Dolz, Moro, Pollo, 2000). Outils culturels, ils sont aussi des outils didactiques, à la fois outils d'enseignement et outils d'apprentissage. Comme outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Le genre apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement-apprentissage (Wirthner, 2006). Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières. A l'heure actuelle, les relations entre le genre comme outil d'enseignement-apprentissage, transférable à d'autres disciplines, et le genre comme objet d'enseignement-apprentissage, faisant partie de la matrice disciplinaire du français, restent à être déterminées, tout comme les relations entre le genre outil et les autres outils de l'enseignant de français (Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen, 2007).

L'intérêt que l'école porte au genre témoigne surtout de l'intérêt qu'elle porte à la littérature. Et c'est sans doute là une des principales différences avec l'utilisation que l'on fait actuellement du genre dans différents champs disciplinaires : pour les théoriciens, la notion de genre est une notion littéraire parmi d'autres, et leurs interrogations visent par exemple à en mettre à l'épreuve la validité, à en comprendre la portée et les limites, à interroger sa pertinence au sein de nouvelles configurations du champ littéraire, etc. Pour la linguistique et pour la pragmatique, le genre aide à penser les interactions et les discours, y compris littéraires, et la littérature n'est ici qu'un discours parmi d'autres : des catégories d'analyse comme celles du genre permettent justement de penser autrement la littérature que dans sa conception patrimoniale figée et sacralisée. Quant aux travaux des sociologues ou des didacticiens autour de la lecture et des mauvais genres, ils ont

contribué à questionner la littérature en cherchant à l'appréhender comme champ littéraire. Un des objectifs de certains didacticiens du français a pu être de désacraliser la littérature et d'aider les élèves – et les enseignants – à adopter une posture critique à son égard, en redonnant notamment une légitimité à des genres qui en étaient privés, et qui étaient exclus du littéraire. Bref, le genre, dans tous ces cas, est une catégorie problématique qui, dans des champs divers, aide à réfléchir. C'est aussi le cas, bien sûr, dans les programmes actuels.

III.5.4.2. Enseigner et apprendre par les genres

Du point de vue didactique, le texte est considéré depuis longtemps comme l'unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite, mais aussi de la lecture et de la réception orale. Ce choix s'explique tout d'abord par des raisons associées aux situations de communication. Les textes correspondent à des situations d'interaction sociale, s'inscrivent dans un horizon social et s'adaptent à un auditoire particulier. La communication ne se produit pas au moyen de phrases ou de mots isolés, mais par le biais de textes oraux et écrits. Il ne suffit pas de faire des phrases correctes pour raconter un conte ou rédiger un roman. Dans une perspective interactionniste et sociodiscursive, il semble donc important d'insister sur les situations d'interaction sociale qui déterminent les activités langagières des apprenants et sur le fait que toute activité langagière mobilise des signes qui se matérialisent en textes. Le texte se présente comme l'unité de base de l'enseignement, en ce qu'il est à la fois unité fonctionnelle de la communication et unité attestable de l'activité langagière. Mais cette centration sur le texte n'est pas sans problèmes. Le premier problème a trait à la grande variété d'activités langagières. Le fonctionnement de la langue se caractérise par l'énorme diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des buts à atteindre, des situations et des conventions sociales. Pour l'enseignement, il y a à trouver des stratégies pour aborder cette diversité. La deuxième difficulté pour l'enseignement a trait au classement de ces textes puisque, comme nous l'avons vu, ceux-ci sont dynamiques, évoluent dans le temps et sont impossibles de classer de manière stable. Nous avons dû d'ailleurs procéder à un regroupement des genres textuels en fonction de critères didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Cinq rubriques ont été créées : *narrer, relater, transmettre des savoirs, argumenter et réguler des comportements*. A ces cinq rubriques, il faut en ajouter une autre, plus transversale, *mettre la langue en jeu* pour les textes poétiques.

écrire III.5.4.3. Les genres dans l'enseignement de la langue

La notion de genre s'avère centrale pour la construction de capacités langagières des apprenants. A ce propos, nous avons défendu la thèse que « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (Schneuwly & Dolz, 1997 : 29). Nous évoquerons ici rapidement les principaux avantages qu'une entrée par les genres présente.

Tout d'abord, devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Comme il met l'accent sur les caractéristiques communes des genres regroupées dans la rubrique, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement. Par exemple, le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités d'un genre comme le récit d'énigme. Au moment d'aborder ce genre, on peut s'attendre à ce que certains transferts s'effectuent par rapport aux genres narratifs de fiction abordés précédemment. Ainsi, le travail sur la diversité suppose l'adoption d'une perspective différentielle et comparative, axée sur les apprentissages spécifiques et contrastés pour chaque genre.

Le deuxième avantage concerne les possibilités de prise en considération des pratiques sociales de référence. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. Le didacticien a besoin de considérer le contexte social de production et de réception des textes. Par exemple, le recueil d'un corpus de débats semble indispensable pour connaître les caractéristiques spécifiques de ce genre, mais aussi pour anticiper le traitement didactique en vue de l'adaptation aux capacités des élèves (Dolz et Schneuwly, 1998).

Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre. Dès qu'on parle, par exemple, d'un constat d'accident, nous nous représentons presque immédiatement la situation dans laquelle ce texte se produit et ses caractéristiques matérielles et linguistiques. Les genres sont nommés, identifiés et catégorisés par les usages. Travailler à partir des représentations sociales facilite le « sens » des apprentissages. La représentation du genre fixe l'horizon d'attente pour le producteur et pour le récepteur. Le genre oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais permet le développement de stratégies d'intervention organisée en fonction des connaissances existantes sur les stratégies utilisées par les lecteurs et les scripteurs débutants.

Comme nous l'avons déjà signalé, un genre est un préconstruit historique résultant d'une pratique et d'une formation sociale. L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà là ». C'est une appropriation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise de ce point de vue dans une perspective historique et culturelle. Il s'agit de contribuer à construire de références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité. Un genre est également un produit de configurations linguistiques cristallisées, sédimentées et stabilisées au cours du temps. Il se présente comme un lieu pour l'apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire et à parler signifie mobiliser ces ressources.

Le genre oriente les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc. L'élaboration d'un modèle didactique du genre (Dolz & Schneuwly, 1998) suppose l'identification des dimensions enseignables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement. La définition de ces dimensions de manière précise facilite les possibilités de son enseignement. Dès que les objets d'enseignement sont décrits et explicités, l'entrée dans l'enseignement se voit facilitée. Ce modèle peut être également conçu comme une sorte de matrice permettant d'intégrer les nouveaux textes à des préconstruits existants. Le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants.

Le genre permet au didacticien des langues de comprendre une série de transformations importantes. La première a trait au traitement didactique indispensable que subissent les pratiques langagières en situation scolaire (Schneuwly & Dolz, 1997). Les genres à l'école se transforment et se dédoublent. La définition des dimensions enseignables des genres suppose une prise de distance et une rupture partielle avec les pratiques de référence pour constituer un milieu qui facilite leur appropriation. La deuxième porte sur l'ingénierie didactique, le genre est un outil dans la construction des séquences didactiques. Les connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000).

Les études théoriques de la notion de genre de discours nous permettent de dégager quelques perspectives didactiques suivantes :

- Il est pertinent de construire le contenu d'enseignement du FLE en se basant sur le classement des pratiques discursives en genres de discours car la maîtrise des genres de discours facilite considérablement la réalisation des tâches communicatives à l'oral ainsi qu'à l'écrit.
- Il est nécessaire de déterminer pour objets et objectifs spécifiques d'enseignement de communication les caractéristiques, les contraintes et les conventions (ou normes) à différents niveaux (lexical et/ou phonétique, syntaxique, énonciatif, textuel /discursif, pragmatique et non-verbal) de chaque genre de discours inscrit dans le programme pédagogique.
- De la part des enseignants, il faudrait qu'ils possèdent une bonne compétence métadiscursive qui consiste en la capacité à identifier des genres de discours et celle à évaluer/critiquer les produits langagiers soit à observer en classe comme documents authentiques ou semi-authentiques soit faits par les apprenants en se basant sur les principes de stabilité et de variabilité des genres de discours.
- Il faudrait tenir compte de l'interférence des cultures discursives dans l'appropriation d'une langue étrangère comme le français car la production et l'interprétation des produits langagiers diffèrent selon les communautés discursives, les régions des cultures discursives. Ceci concerne ainsi l'ethnographie de la communication. En effet, les représentations discursives des locuteurs natifs de la langue cible ne sont pas toujours les mêmes que celles des locuteurs- apprenants, que ce soit au niveau lexical, syntaxique, énonciatif ou textuel. La mise en jeu des problèmes d'interférence dans l'apprentissage de genres de discours oblige fortement les enseignants à prévoir à la fois les avantages et les enjeux pédagogiques dans cette approche. - L'enseignement de la communication langagière par les genres de discours permettrait de concevoir le programme pédagogique du cursus universitaire en conformité avec les niveaux de langue du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) car on apprendra progressivement des genres de discours quotidiens et journalistiques aux genres de discours plus élaborés tels que discours administratifs, discours académiques ou universitaires et discours professionnels, allant au fur et à mesure des observations globales aux analyses

exhaustives de différents genres de discours les plus courants dans la communication quotidienne.

Nous rejoignons Dolz et Gragnon qui mettent en exergue la valeur didactique du genre en disant :

La notion du genre s'avère centrale pour la construction de capacité langagière des apprenants, du point de vue didactique le texte est considéré depuis longtemps comme l'unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite, mais aussi de la lecture et de la réception orale. (Dolz & Gagnon, 2008: 27)

III.5.5. Les outils pour enseigner les genres : modèles et séquences didactiques

Avant de définir la séquence didactique, nous devons d'abord parler brièvement de l'ingénierie didactique. Le concept de l'ingénierie, d'abord associé aux domaines industriels et techniques, s'est propagé dans d'autres sphères de la société et sert depuis le XIX^e siècle à désigner des tentatives de conversion de programmes, parfois utopiques, en orientations sociales, politiques ou économiques (Vulbeau, 2011; Raynal et Rieunier, 2014). Cette ingénierie sociale comme domaine spécifique qui correspond actuellement à une expertise reconnue en management social s'apparente à plusieurs égards à l'ingénierie didactique et pédagogique. Ces deux types de pratiques ingénieriales se définissent de manière analogue, c'est-à-dire « comme un ensemble de fonctions et d'activités organisées en vue d'obtenir un résultat. Elles sont traversées par les mêmes tensions relatives aux enjeux, aux usagers et au milieu institutionnel. » (Leclercq, 2003: 80). Dans l'une comme dans l'autre, « on procède à une double analyse, celle de la demande et des besoins qui sont amont de la construction du dispositif d'intervention, pour aboutir en aval aux mesures de contrôle. » (Pastré, 2009: 401). Ces lignes de partage semblent attester les identités originelles des deux paradigmes comme cadre de la mise en place des programmes et des politiques, voire de l'action sociale de façon générale quand celle-ci se veut structurée et finalisée. En même temps, cela ne peut guère dissimuler les différences entre l'ingénierie sociale et l'ingénierie dans le contexte de formation, lesquelles se distinguent d'abord par le niveau ou l'échelle de la mise en place de chacune: « l'ingénierie sociale intervient au niveau macro par les définitions des grandes orientations et des finalités, alors que l'ingénierie didactique et pédagogique se limite à l'échelle microsociale dans sa dimension andragogique, pédagogique ou didactique. » (Leclercq, 2003: 75).

En didactique du français, les travaux d'ingénierie sont de plus en plus présents, avec le développement de séquences didactiques visant le développement des compétences langagières et dont le socle théorique provient de travaux développés en didactique des mathématiques, en

particulier par des chercheurs comme Artigue (1990), Brousseau (1992, 1998) et Douady (1986, 1994). La méthode développée par ces didacticiens a ouvert la voie à la constitution d'un riche corpus d'activités et des ressources didactiques pour la classe de français. De par l'appartenance de notre recherche au domaine des didactiques disciplinaires et étant donné la place de l'ingénierie comme méthode de recherche, nous nous arrêterons aux définitions qui lui sont associées dans la littérature didactique pour en connaître les implications épistémologiques.

III.5.6. Le concept d'ingénierie didactique et ses implications

L'ingénierie didactique a été développée d'abord par les didacticiens des mathématiques durant les années 1980, notamment au sein du COREM (Centre d'observation et de recherches sur l'enseignement des mathématiques), dont les balbutiements remontent aux années 1970 et coïncident avec le projet de fonder une didactique scientifique des mathématiques. Elle a été ensuite reprise et diffusée dans plusieurs autres didactiques disciplinaires, en particulier du français, de la physique et de l'éducation physique et sportive. Le choix du terme désignant cette méthode de recherche rapproche le travail du chercheur ou de l'enseignant qui y a recours à celui de l'ingénieur dans la mesure où, dans les deux cas, on vise à atteindre un ou plusieurs objectifs par des dispositifs s'appuyant sur des connaissances scientifiques tout en se soumettant à un contrôle de type scientifique (Artigue, 1990). Selon Douady, l'ingénierie didactique désigne « un ensemble de séquences de classes conçues, organisées et articulées dans le temps de façon cohérente par un maître-ingénieur pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population d'élèves » (1994 : 37). Dans cette définition, la séquence, comme un ensemble structuré, est le cadre qui préside à la planification et à la réalisation de tout projet d'ingénierie didactique pour lequel l'enseignant ou le chercheur accepte de soumettre son intervention à un contrôle de type scientifique (Artigue, 1990). En d'autres termes, le choix de l'ingénierie didactique implique un processus de création, ou disons, en se conformant aux indications étymologiques, un processus « fabrication » dont le but est de répondre à un besoin, combler une lacune ou plus modestement à proposer des outils, parmi d'autres, qui pourront soutenir, améliorer l'action des acteurs concernés. Tout comme l'ingénieur qui tente de résoudre une difficulté ou d'améliorer une pratique, le didacticien qui adopte l'ingénierie didactique est appelé à la fois à identifier aussi bien les problèmes que les objectifs, les outils pour y remédier/arriver, et à produire des grilles d'analyse qui permettront d'évaluer leurs résultats. C'est à la lumière de ces analyses que des ajustements, des régulations sont suggérées pour atteindre un degré optimum d'efficacité. Le choix de l'ingénierie didactique est inévitablement lié à celui de la

séquence didactique comme cadre de l'élaboration de ses contenus et de l'espace temporel de l'expérimentation de ces derniers. Le caractère fondamental de la séquence didactique dans l'ingénierie didactique a de multiples implications didactiques que ce soit sur le plan des rôles des acteurs impliqués dans la situation didactique ou encore sur celui des paradigmes théoriques qui les sous-tendent. L'ingénierie didactique constitue un désaveu de représentations de l'enseignement et l'apprentissage, en premier lieu, celles qui définissent la première comme essentiellement une opération de transmission et la seconde comme une d'assimilation de savoirs. Les travaux qui adoptent l'ingénierie didactique ont pour arrière-fond une redéfinition de l'apprentissage, non pas comme une simple assimilation des connaissances, mais comme un processus résultant de la résolution de problèmes qui demande à l'apprenant de construire des solutions à partir de savoirs constitués. Le savoir n'est plus la somme d'informations dont dispose un agent, mais une ressource pour développer une compétence en lien avec le problème à résoudre. La mutation d'un savoir en compétence montre le double statut de celui-ci comme objet et comme outil. Dans le cas des conceptions transmissives, les contenus sont identifiés, définis comme éléments d'un corpus scientifique, mais demeurent décontextualisés, dépersonnalisés et atemporels, tandis que dans le cas des travaux qui adoptent l'ingénierie didactique, les notions et les concepts sont instrumentalisés pour résoudre un problème et se trouvent donc transformés, interprétés, voire redéfinis, selon le contexte de leur mobilisation (Douady, 1994: 38-39). Ce double statut des concepts constitutifs du savoir ne redéfinit pas seulement le statut de l'objet de l'enseignement, mais aussi le rôle de l'enseignant et de l'élève: l'un est appelé à devenir un agent facilitateur des apprentissages par la création des conditions susceptibles de produire un savoir et de développer une compétence; l'autre devient l'acteur de son propre apprentissage en s'impliquant dans des activités intellectuelles qui mobilisent les concepts et les notions en tant qu'outils. Par cette façon de définir les rôles et les fonctions des trois pôles du triangle didactique se profile une conception constructiviste de l'apprentissage dans la mesure où celui-ci découlerait non pas de l'enseignement ou la transmission d'un quelconque savoir, mais de la confrontation à des problèmes.

III.6. La séquence didactique

La dénomination séquence didactique, par sa fréquence dans le discours didactique et pédagogique, se déprécie en une sorte d'évidence qui ne requerrait aucune précision. On la trouve en effet autant dans les écrits de recherche en sciences de l'éducation – didactiques des disciplines et en psychopédagogie ou en administration scolaire –, dans le matériel scolaire et

également dans les instructions officielles, toutes disciplines confondues. La convergence des domaines et la proximité des champs où se rencontre ce concept exposent celui-ci aux risques du flou terminologique. Effet ou cause de la banalisation de la séquence, il se trouve qu'elle est lexicalement associée à l'apprentissage, à la pédagogie, à l'enseignement et, bien évidemment, à la didactique des disciplines scolaires. On obtient par conséquent des cooccurrences multiples : séquence d'apprentissage, séquence d'enseignement, séquence pédagogique et séquence didactique. Cette situation occulte toute la richesse et la complexité de l'approche par séquence didactique et embrouille ses présupposés théoriques comme concept central de l'ingénierie didactique.

III.6.1. Différentes définitions en didactique du français LM et LE

Le terme séquence est utilisé, entre autres, en astronomie, au cinéma, en linguistique, en stylistique et bien sûr en didactique des disciplines. Le dénominateur commun à retenir quel que soit le domaine, c'est que le terme désigne toujours une suite d'éléments faisant partie d'un tout finalisé qui se caractérise par son homogénéité ou du moins par un certain niveau de complémentarité, d'harmonie, de cohérence au niveau chronologique ou logique. La séquence didactique telle que répandue dans le discours didactique semble refléter quelques-unes de ces caractéristiques sémantiques. Elle est souvent traitée comme synonyme de séquence d'enseignement. Par exemple, dans le dictionnaire actuel de l'éducation, la séquence d'enseignement reçoit la définition suivante : «un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement» (Legendre, 2005: 1228). Quant aux dictionnaires de didactique du français langue seconde, ils retiennent une tout autre définition. Voici un exemple tiré du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde qui illustre l'acception retenue: «Une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique» (Cuq, 1990 : 220). Dans ce dictionnaire et celui de 2003, on trouve aussi les expressions séquence de compréhension orale, séquence de travail en groupe, une séquence sur ordinateur, etc. Le terme séquence en FLE, d'après ce dictionnaire, est proche de celui de séance et de leçon. C'est plutôt la notion d'unité qui semble en LE correspondre à celle de séquence telle que vulgarisée en LM, à savoir une macrostructure cohérente et différenciée. Il s'agit de deux paradigmes différents, mais parallèles, où la séquence est un cadre d'organisation des activités de découverte et d'appropriation dont l'objectif dans les

cours de langue est de permettre aux apprenants de communiquer dans la langue cible et de baliser l'action de l'enseignant (Courtyllon, 2003).

III.6.2. La séquence dans l'ingénierie didactique

La séquence, comme un ensemble structuré, est le cadre qui préside à la planification et à la réalisation de tout projet d'ingénierie didactique pour lequel l'enseignant ou le chercheur accepte de soumettre son intervention à un contrôle de type scientifique (Artigue, 1990). En d'autres termes, le choix de l'ingénierie didactique implique un processus de création, ou disons, en se conformant aux indications étymologiques, un processus « fabrication » dont le but est de répondre à un besoin, combler une lacune ou plus modestement à proposer des outils, parmi d'autres, qui pourront soutenir, améliorer l'action des acteurs concernés. Tout comme l'ingénieur qui tente de résoudre une difficulté ou d'améliorer une pratique, le didacticien qui adopte l'ingénierie didactique est appelé à la fois à identifier aussi bien les problèmes que les objectifs, les outils pour y remédier/arriver, et à produire des grilles d'analyse qui permettront d'évaluer leurs résultats. C'est à la lumière de ces analyses que des ajustements, des régulations sont suggérées pour atteindre un degré optimum d'efficacité. Le choix de l'ingénierie didactique est inévitablement lié à celui de la séquence didactique comme cadre de l'élaboration de ses contenus et de l'espace temporel de l'expérimentation de ces derniers. Le caractère fondamental de la séquence didactique dans l'ingénierie didactique a de multiples implications didactiques que ce soit sur le plan des rôles des acteurs impliqués dans la situation didactique ou encore sur celui des paradigmes théoriques qui les sous-tendent. L'ingénierie didactique constitue un désaveu de représentations de l'enseignement et l'apprentissage, en premier lieu, celles qui définissent la première comme essentiellement une opération de transmission et la seconde comme une d'assimilation de savoirs. Les travaux qui adoptent l'ingénierie didactique ont pour arrière-fond une redéfinition de l'apprentissage, non pas comme une simple assimilation des connaissances, mais comme un processus résultant de la résolution de problèmes qui demande à l'apprenant de construire des solutions à partir de savoirs constitués. Le savoir n'est plus la somme d'informations dont dispose un agent, mais une ressource pour développer une compétence en lien avec le problème à résoudre. La mutation d'un savoir en compétence montre le double statut de celui-ci comme objet et comme outil.

Parmi les outils auxquels est associé l'ingénierie didactique, deux outils fondamentaux qui ont été élaborés et conceptualisés afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les

genres. Le premier est celui du *modèle didactique* des genres (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003) et concerne la formalisation des composantes enseignables des genres oraux et écrits pour l'enseignement. Le deuxième est celui de la *séquence didactique* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000) et concerne la construction de démarches d'enseignement.

Un *modèle didactique* désigne la description provisoire des principales caractéristiques d'un genre textuel en vue de son enseignement. Le modèle didactique du genre est une élaboration en ingénierie didactique qui explicite les dimensions suivantes :

- 1- les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres ;
- 2- la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- 3- les capacités langagières de l'élève qui les concernent.

Les modèles didactiques des genres cherchent à orienter les pratiques d'enseignement et, à cette fin, la description des caractéristiques du genre doit toujours présenter un caractère opérationnel. Un modèle didactique s'élabore en s'appuyant sur des données issues des savoirs théoriques, de l'analyse de comportements d'experts et de l'analyse de comportements d'enseignants. Ils s'élaborent de manière interactive en fonction de mises à l'épreuve successives, mais toujours en fonction de trois critères de validité didactique, c'est à dire :

- un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs *valides*,
- soit en raison de leur statut académique, soit par le fait qu'ils sont considérés comme légitimes par des experts du domaine concerné ;
- un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs scolaires ;
- un critère de solidarisation, qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées. De ce point de vue, les savoirs du modèle didactique se présentent comme un tout et prennent un sens nouveau dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

A titre d'exemple, le schéma suivant synthétise, sans préciser les dimensions linguistiques, les principales catégories de composantes du modèle didactique du genre textuel.

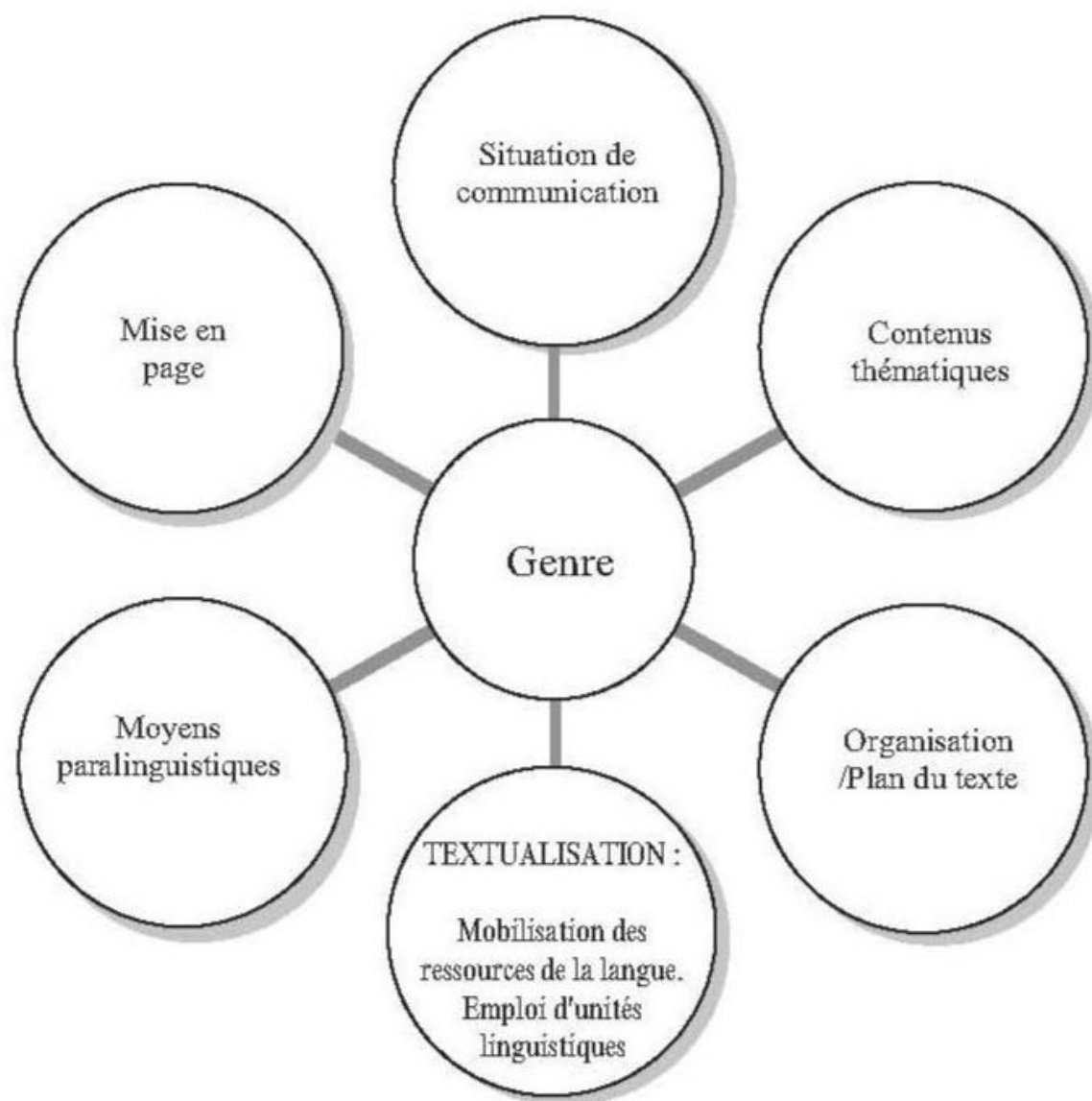


Figure 2. Modèle didactique du genre : les dimensions enseignables

Le *modèle didactique* du genre présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités scolaires. Il permet plusieurs réalisations, qui permettent de le considérer comme la base de données d'une démarche générative permettant la construction de tout un ensemble de séquences didactiques.

La *séquence didactique* se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel. Le schéma ci-dessous présente la structure de base d'une séquence didactique.

Tout système scolaire nécessite une programmation, un processus de planification consubstantiel au système d'enseignement qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement. Ce processus règle la chronogenèse et organise temporellement des contenus.

Une séquence didactique est « un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 1993 : 1152).

C'est une « suite d'opérations, d'éléments ordonnés et/ou enchaînés »

Deux concepts sont, dans cette définition, centraux : « enchaînement » et « mise en ordre »

». Le premier, « enchaînement », suppose, entre les éléments constitutifs de la « chaîne »,

- une succession ;
- une dépendance, voire une interdépendance ;
- la formation d'un ensemble complet, c'est-à-dire abouti, auquel on présume une certaine cohérence, au moins.

Le second, « mise en ordre », implique une organisation et une volonté organisatrice, l'existence d'une relation forte entre les éléments, relation qui est celle de la cohérence, c'est-à-dire de la non-contradiction.

La cohérence de la séquence est donc sa vertu cardinale.

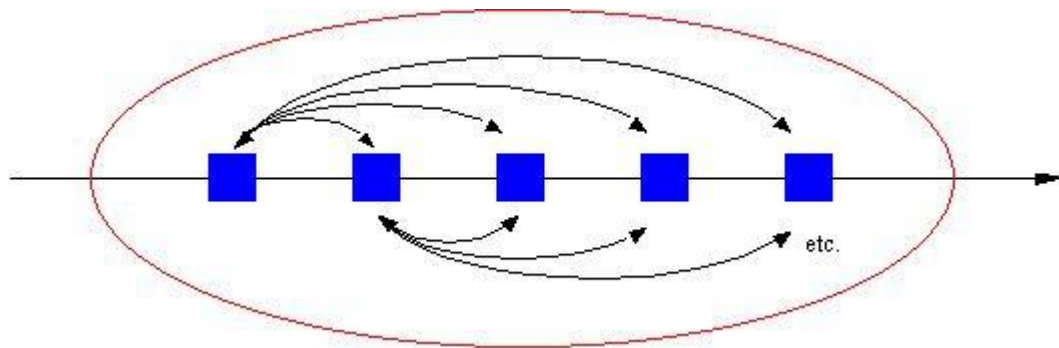


Figure 3: Les caractéristiques d'une séquence didactique

Ce sont là des principes fondamentaux, sur lesquels il convient de s'accorder. Cette succession cohérente des activités proposées aux élèves pourra d'ailleurs se nommer indifféremment «

séquence », « unité », « ensemble », ou tout autrement encore. Ici, comme ailleurs, « l'étiquette » n'est pas l'essentiel, mais bien les concepts qui la sous-tendent et l'impliquent.

III.6.3. Principes d'une séquence didactique

Tous les choix didactiques et pédagogiques découlent de la conviction que les réponses les plus pertinentes à la question « qu'est-ce qu'apprendre ? » sont apportées, du moins pour aujourd'hui, par l'approche cognitive de l'apprentissage. Un certain nombre de principes fondamentaux caractérisent cette approche et sont de la première importance dans toute activité d'élaboration et de mise en œuvre de « séquence d'apprentissage ». Ce sont eux qui doivent guider l'enseignant dans sa réflexion et les activités d'apprentissage planifiées doivent présenter ces caractéristiques.

III.6.3.1. L'apprentissage comme processus actif et constructif.

L'élève joue un rôle primordial dans l'apprentissage. Non seulement il doit être actif mais il doit être, dans le même temps, toujours conscient de ce qui se passe à l'extérieur (son environnement) et à l'intérieur de lui (ses processus, ses stratégies préférentielles, ses sentiments, etc.) quand il apprend. Par exemple, il doit nécessairement opérer une sélection parmi les nombreuses informations qui se présentent à lui dans son environnement. Ce processus implique la création de règles opératoires qui lui permettent d'interagir de façon significative avec les éléments présentés. Dans ce domaine, le rôle de l'enseignant est d'aider à la création de règles justes et efficaces grâce à des dispositifs pédagogiques appropriés.

À défaut, l'élève construira quand même des règles à partir des situations qui lui sont présentées. Et tant qu'il n'aura pas rencontré suffisamment d'exemples corrects de ces règles, il créera les siennes propres. Et même si elles se révèlent fausses aux yeux du professeur, elles seront le résultat de la construction cognitive de l'élève, qui, à ce titre, en usera de façon privilégiée.

III.6.3.2. Les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage

Les connaissances sont essentiellement cumulatives et en interrelation. Les connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme, et les relations que l'élève construit entre ces connaissances, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais aussi ce qu'il apprendra effectivement et la façon dont les nouvelles connaissances seront appropriées. L'apprentissage est ainsi conçu comme l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances

antérieures. À cela s'ajoute l'idée qu'il est essentiellement un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures pour les confirmer, pour y ajouter de nouvelles informations, pour les corriger, le cas échéant.

III.6.3.3. L'apprentissage et son lien à la représentation et à l'organisation des connaissances.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances construites. La véritable différence entre l'efficacité de l'expert et celle du novice réside dans le fait que les connaissances sont bien organisées dans la structure cognitive des premiers alors qu'elles ne le sont pas encore dans celle des derniers. L'établissement de synthèses, de cartes conceptuelles qui décrivent l'espace notionnel d'une activité de production sont par conséquent des outils privilégiés à faire construire en cours de séquence.

Ces synthèses ont pour objectif principal de permettre, sur le papier d'abord, puis en mémoire à long terme, l'organisation cognitive des notions rencontrées en cours d'activité.

Elles favorisent également l'émergence, à l'occasion des échanges entre élèves, des conflits nécessaires à l'intégration des connaissances. En outre, la verbalisation, à partir d'une synthèse schématique, d'une carte conceptuelle, permet la mise en évidence des relations entre les connaissances.

III.6.4. Un modèle de séquence didactique exemplaire

Dans le contexte institutionnel et socioculturel de la Suisse romande et notamment du canton de Genève, on a vu se développer une théorisation de la séquence didactique. Les cantons romands ont élaboré des plans d'études qui définissent les objectifs et les contenus de l'ensemble des disciplines scolaires. En ce qui concerne l'enseignement du français, le groupe d'experts chargés du projet, le Groupe de Référence pour l'Enseignement du Français (GREF), en a défini les grandes lignes et les orientations générales en produisant un document de référence (de Pietro et Wirthner, 2004). L'aboutissement en est la production de moyens d'enseignement touchant aussi bien la production écrite qu'orale. La séquence didactique en est le dispositif principal, dans la foulée des travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. Les didacticiens J. Dolz et B. Schneuwly ont conceptualisé la séquence didactique pour l'oral d'abord (Dolz et Schneuwly, 1998), puis l'ont étendu à la production écrite. La séquence didactique a donc constitué ainsi un modèle pour la production de séquences didactiques pour la production de

genres oraux et écrits (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Dans ce modèle, le genre occupe une place de choix et c'est ce que reflète la définition de la séquence : « une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001:6). Les activités proposées s'articulent donc autour d'un genre écrit et oral, comme l'interview, le débat, la pétition, etc.

III.6.5. Les étapes d'une séquence didactique

Dans le cadre d'un projet de communication intégrant les différentes dimensions du travail sur un genre textuel, la séquence didactique s'organise en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale.

Le projet est présenté au moment de la mise en situation. Ensuite, les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel. Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière : le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et les unités linguistiques qui assurent la connexion et la cohésion du texte. Les ateliers sont par ailleurs conçus comme des modules qui peuvent s'adapter à divers contextes scolaires et à des groupes d'apprenants hétérogènes.

La quatrième et dernière étape prévoit la réalisation d'une production finale dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. La production finale est le lieu par excellence de l'intégration des apprentissages. Pour permettre l'évaluation formative ou certificative critériée de la production finale, des supports sous forme de grilles sont présentés.

Le dispositif *séquence didactique* est présenté non seulement comme un outil de travail scolaire au service de la production orale et écrite, mais aussi comme un outil permettant une meilleure

compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte.

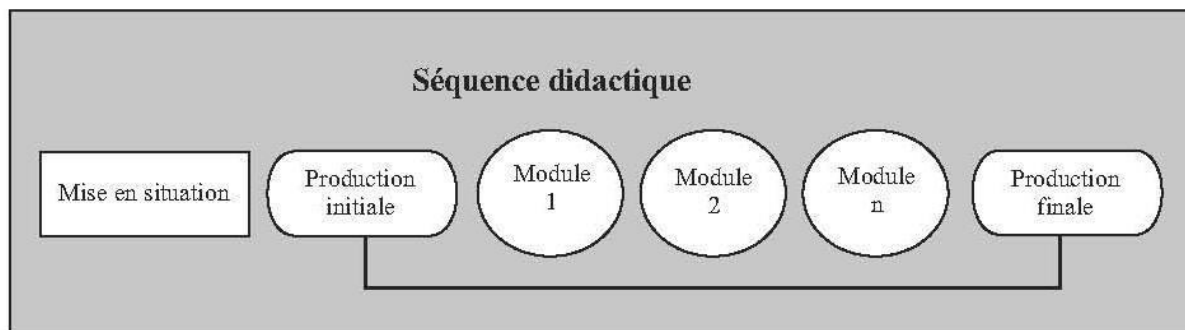


Figure 4: La séquence didactique

III.7. Types et genres de textes

Pour commencer, il est important de présenter la distinction qui existe entre type et genre d'argumentation. Le genre est reconnu d'un lecteur grâce à des normes préétablies, partagée par le rédacteur et son lecteur. Il est généralement défini par des éléments extralinguistiques et extratextuels. Le type, n'est défini qu'après une analyse, une classification de ses éléments linguistiques, lexicaux, etc.

Il s'agit de décortiquer «l'architecture interne», et d'en dégager les invariants textuels. Il serait possible alors de reconnaître un type textuel par la simple observation des éléments linguistiques qui le caractérisent comme le souligne Combettes «un type de texte peut se définir par un regroupement, un faisceau d'incidences» (1987 : 7). Il est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte lui-même.

Les typologies textuelles semblent pouvoir remplacer les classements génériques, selon une logique de substitution qui est aussi un changement de paradigme : les genres appartiennent aux traditions rhétorique et poétique, les typologies à la linguistique moderne, en partie d'inspiration structuraliste. Mais les typologies textuelles ne font pas disparaître les questions liées au genre. Comme l'écrit J.-L. Chiss (1987a, p. 12) : Sans prétendre en aucune manière faire l'histoire des genres littéraires sur laquelle existe une masse considérable de travaux, il faut au moins noter qu'en France, pour toutes sortes de raisons théoriques, culturelles et institutionnelles, les

problématiques actuelles des typologies ne peuvent être complètement isolées de l'existence des textes littéraires et de la notion de genre.

III.8. L'emploi des typologies textuelles et innovation pédagogique

Les typologies textuelles ont occupé une place importante dans le champ de l'innovation pédagogique des années 1980. La notion de types de textes est portée alors par les travaux de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive. Les manuels scolaires d'alors transposent les typologies, avec plus ou moins de cohérence et de bonheur. Les élèves apprennent à distinguer textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, et injonctifs.

III.8.1. Limite des typologies textuelles

Les typologies font pourtant très rapidement l'objet de critiques nombreuses, de plus en plus précises. Dès 1984, Dominique Maingueneau souligne leur aspect « dérisoire » et préfère aux « grilles typologiques » les « grilles idéologiques d'une époque, d'un lieu donnés » (1984 : 16). En 1992, Jean-Michel Adam lui-même abandonne les « types de textes » et propose de parler de types de séquentialités, pour rendre compte de l'hétérogénéité des textes : l'analyse se fonde alors non plus sur le texte, jugé trop complexe, mais sur une unité plus petite, la séquence. Types de textes ou séquences textuelles, les propositions d'Adam figent cependant les textes dans une approche formelle plus que pragmatique, ce qui amène Yves Reuter, dans ses recherches sur la description (1998 et 2000), à avancer (2000 : 23): comme hypothèse de base que tout écrit est constitué – non d'une succession de séquences typologiquement homogènes et clairement identifiables – mais de composantes qui s'entrelacent incessamment dans la réalité textuelle.

La complexité des typologies et de leurs modèles théoriques combinent à la momification de leur transposition dans beaucoup de manuels (et sans doute dans beaucoup de situations de classe) ont dû jouer un rôle essentiel. Reuter, tout en reconnaissant que :

les types de textes ont été un élément important de changement dans l'enseignement de l'écriture, y voit pourtant trois limites: La problématique des typologies est une façade qui cache une profonde hétérogénéité au sein de laquelle il est difficile de discerner le plus opératoire : typologies de textes (l'architecture globale, abstraite et formelle) ou de discours (intégrant l'énonciation, les visées ou les fonctions), typologies basées sur l'organisation générale ou sur des configurations d'unités, etc. »(Reuter,1996a : 31)

En deuxième lieu, ces typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif » ou de l'« argumentatif ») et avec les pratiques socio-institutionnelles qui, au sein de genres (contes, faits divers, comptes rendus...)

réorganisent et mélangent les types. On peut donc se demander si cette entrée est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage. Enfin, bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser, sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi : le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et les désigner. L'étiquetage tient lieu de compétence. Outils puissants de lecture des textes, les typologies textuelles ont sans conteste contribué à légitimer l'entrée dans la classe de français de textes non littéraires, d'horizons divers, en même temps qu'elles ont permis, dans le cadre de la massification et de la démocratisation de l'enseignement, de diversifier les situations de lecture et d'écriture (le travail sur le « type » injonctif a par exemple pu être mené en parallèle avec un travail de clarification des consignes scolaires), et d'aider à donner des fondements théoriques à l'étude de l'argumentation, notamment. On a cependant eu trop souvent tendance à oublier qu'elles sont une construction théorique, « répertoire ou nomenclature... arbitraire » (Nonnon, 1994 : 153), et qu'elles ne sont donc ni neutres, ni naturelles.

Un genre est un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre.

III.8.2. Le genre argumentatif comme objet didactique

Les premières modélisations didactiques des objets de l'argumentation ou de l'argumentation comme objet sont des tentatives de transposition didactique de la rhétorique, la linguistique pragmatique, l'analyse de discours, les théories de l'énonciation et la psycholinguistique. (El Ghazi, 2016 : 78).

Les premiers travaux en didactique de l'argumentation se sont développés à la suite de la diffusion des théories de l'argumentation, mais surtout dans la foulée des travaux de la linguistique textuelle et des typologies auxquelles elle a donné lieu (Adam, 1992, 1999). Tout en couvrant un large spectre des productions textuelles, ces catégories rendaient possible une certaine « pédagogie du texte » par l'entremise d'une approche contrastive de différents types (Bain et Schneuwly, 1987; Commission pédagogie du texte, 1988; Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Aussi les textes argumentatifs sont-ils comparés aux textes narratifs, et à moindre degré,

aux textes descriptifs. Boissinot rapproche ainsi la superstructure argumentative de celle du texte narratif, qui, dans les deux cas, se déploie en trois moments

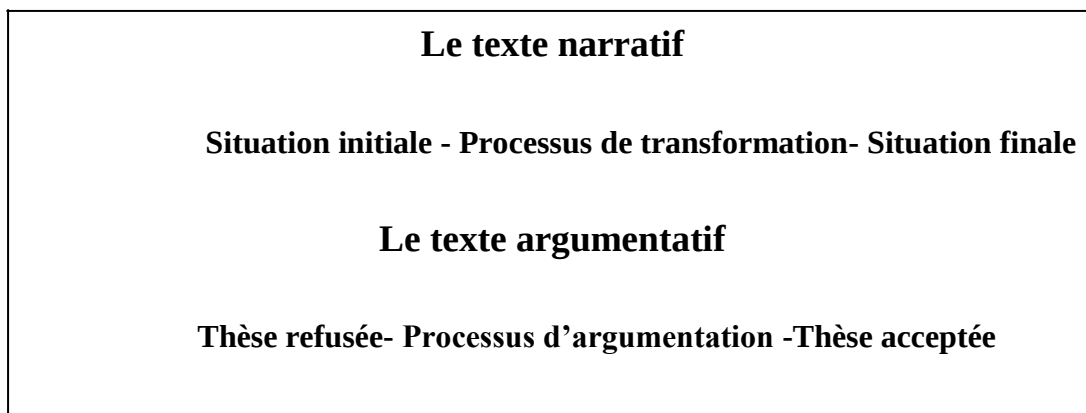


Figure 5. Schéma de textes, selon Boissinot (1996)

Ce parallélisme entre les textes dits narratifs et ceux dits argumentatifs s'appuie sur des modèles issus de la narratologie et sur les nombreux travaux en didactique des textes narratifs. Le nouvel édifice de la didactique de l'argumentation est bâti en s'inspirant de l'architecture d'un savoir déjà en place et, qui plus est, a fait ses preuves. La familiarité du milieu scolaire avec ce type de conception, en plus de sa linéarité et de son apparente simplicité, ne peut qu'être à son avantage et contribuer ainsi à sa diffusion. Ce modèle a aussi l'indéniable avantage de mettre en relief la finalité de tout discours argumentatif qui consiste à faire accepter une nouvelle thèse par le destinataire. Or, ce schéma, par son extrême simplicité, escamote des caractéristiques essentielles de l'argumentation, notamment son caractère dialogique qui fait que la ligne qui part de la thèse refusée vers la ligne de la thèse acceptée est circulaire, voire discontinue, souvent. Même si Boissinot souligne le caractère variable de l'ordre des deux thèses, il n'en demeure pas moins qu'il laisse une impression de processus transparent, objectif et quasi mécanique de la persuasion où les arguments sont les seuls à servir à l'efficacité argumentative. En fait, il aurait été plus utile d'un point de vue didactique de clarifier les opérations qui sous-tendent ce qu'on appelle le processus d'argumentation et de montrer l'importance de l'ancrage contextuel pour toute conduite argumentative. Le modèle prototypique de la séquence argumentative tel que développé par Adam (2005) dépasse les limites de celui des types de textes en explicitant davantage les opérations dont est constitué l'argumentation discursive, notamment les opérations d'étayage et de restriction ou de réfutation. Il faut souligner que les types de textes ont contribué à assoir le texte argumentatif dans les pratiques didactiques en donnant une assise théorique et des outils

pour aborder dans l'espace scolaire les catégories textuelles de nature argumentative, jadis marginalisées au profit des textes narratifs, littéraires surtout. La légitimité des productions verbales qui méritent d'être citées dans les espaces de formation n'est plus réductible à la fonction esthétique, mais à leur légitimité sociale. Ce refus de définir les « bon genres » ou les « bons types de textes » par des critères esthétiques a permis de déplacer l'intérêt des éléments d'esthétiques vers des aspects pragmatiques et énonciatifs. Boissinot souligne l'importance d'étudier en classe de langue des phénomènes relevant de l'efficacité, tels que les connecteurs argumentatifs, l'implicite, la polyphonie et le caractère dialogique (Boissinot, 1996). La notion d'instruction argumentative empruntée à Ducrot bouleverse aussi l'ordre des priorités en mettant en premier non pas le sens, mais la signification comme ensemble de traces qui impose une certaine façon de lire le texte. Il s'agit en fait d'une pédagogie du texte qui innove en transposant à des fins didactiques de nombreux concepts issus des théories de l'argumentation dans la langue, de la Nouvelle rhétorique, des théories de l'énonciation et de la pragmatique, mais qui n'aborde pas toutefois les questions de la production. Bref, l'histoire de la didactisation de l'argumentation écrite est marquée par deux modèles concurrents : un modèle représentationnel et un modèle réformé à caractère communicationnel (Schneuwly, Dolz et coll. 2009; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Le premier est celui de la dissertation qui met l'accent surtout sur le statut des arguments en ayant pour cadre la rhétorique classique avec son appareil conceptuel : *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, etc. Le second retient surtout le rôle de la situation communicative dans la structuration de l'argumentation et dans le choix des opérations à mobiliser : étayage, négation, réfutation. Si le premier modèle et ses traces hantent encore les pratiques didactiques, c'est le second, par contre, qui permet d'envisager l'argumentation en lien avec une finalité externe et non comme simple exercice de style dans la mesure où l'ensemble des choix rhétoriques et textuels est dicté par la situation de communication et par ses enjeux.

D'autres tentatives de caractérisation suivront, comme celle de F. Thyron (1994, 1997) et de J.-L. Dumortier (1994). Ces deux didacticiens belges proposent une modalisation de la structure argumentative où les arguments occupent une position centrale. Thyron définit ainsi l'argumentation par trois composants essentiels (1997 : 95).

La thèse+ les arguments + la conclusion

Figure 6. Schéma de l'argumentation, d'après Thyron

À première vue, ce modèle reprend les grandes lignes de celui de S. E. Toulmin (Toulmin, 1958/1969) si on suppose que les arguments dans le schéma prototypique de F. Thyron sont les équivalents de celui des données. Malgré sa simplicité apparente, le modèle de F. Thyron souligne tout de même la complexité des écrits argumentés, puisque ces derniers impliquent deux échelles de compétences distinctes : l'échelle des compétences relevant de l'oral (prise en charge de l'énonciation, place de la parole de l'autre sous forme de concessions, intérêt pour le destinataire, etc.) et celles qui relèvent de l'écrit. Ce modèle répond à une importante contrainte : celle relative aux écrits argumentatifs auxquels la didacticienne belge a dû s'intéresser, à savoir ceux exigés dans le contexte universitaire belge qui correspondent à une liste de genres plus ou moins apparentés à la dissertation française. Par rapport au modèle de F. Thyron, celui de J.-L. Dumortier (1994) a l'intérêt de présenter des aspects supplémentaires, dont celui de la dégression argumentative. Il s'agit effectivement de la présence dans le schéma argumentatif d'un type d'argument, qu'on peut qualifier d'argument de second plan, qui sert non pas à étayer directement la thèse, mais à soutenir les arguments qui, eux, sont directement liés à la thèse. Ce modèle se schématise de la façon suivante :

Conclusion - Argument 1

Argument 1.1

Argument 1.2

Argument 2

Argument 2.1

Argument 2.2

Figure 7. Modèle de l'argumentation de Dumortier (1994)

Cette forme de dégression peut avoir des ramifications supplémentaires. En prenant comme exemple le schéma ci-dessus, d'autres lignes pourraient s'ajouter à l'Argument 1.1 ou à l'Argument 1.2, celles avec une troisième série d'arguments : Argument 1.1.1 et Argument 1.1.2, etc. La schématisation de cette dégression représente un intérêt didactique, en particulier à l'écrit, car tout en montrant la complexité des conduites argumentatives, elle peut servir à tracer une limite aux dégressions. Ces dernières, très présentes dans les pratiques langagières quotidiennes, risquent de migrer dans les pratiques argumentatives écrites. Le modèle de J.-L. Dumortier a l'avantage de définir l'argumentation par sa finalité et de mettre au premier plan le rôle des arguments dans l'étayage de la thèse. Certes, la simplicité de ces schématisations de l'argumentation les rend opératoires, mais il n'en demeure pas moins que la mise en relief du rôle seul des arguments risque d'ouvrir la porte aux courants logicisants ou à une certaine minoration des facteurs énonciatifs et discursifs dans l'approche didactique de l'argumentation.

Un modèle systémique du discours argumentatif Constatant le caractère artificiel des pratiques d'enseignement de l'argumentation dans la francophonie et en particulier au Québec (Chartrand, 1992), S.-G. Chartrand, didacticienne du français, a voulu contribuer à développer une réflexion didactique sur l'argumentation discursive. Pour ce faire, elle a réalisé une modélisation du discours argumentatif (1993 b, 1995a) qui s'appuie sur le modèle systémique de J.-L. Le Moigne (Le Moigne, 1974, 1977; Lapointe, 1993) construit à partir de sa théorie des systèmes. L'approche systémique présente une alternative à l'approche analytique des modèles précédents. Ce modèle systémique vise une conceptualisation du discours argumentatif dans toute sa complexité et porte une attention particulière aux interactions et aux effets des différentes dimensions de l'argumentation discursive.

III.9. L'enseignement du genre argumentatif :

D'une approche représentationnelle à une approche communicationnelle

Deux modèles d'enseignement de l'argumentation sont traditionnellement présentés. Le premier est le modèle dit classique, représentationnel, dans lequel l'argumentation est appréhendée comme l'organisation de la pensée en actes, le second est le modèle communicationnel qui, dès les années 1960-1970, accorde une place de choix à la situation dans laquelle le texte à lire ou à produire s'inscrit (Chervel, 2006 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Dans le modèle classique, les notions d'argumentation et d'argument

sont deux composantes centrales. Elles sont en lien avec des visées politiques, judiciaires ou, plus fréquemment, philosophiques et éthiques. L'exercice phare de ce modèle, la dissertation, implique de conduire des réflexions générales sur la vie et le monde, souvent à partir de citations d'auteurs. Dans ce cadre, « l'inventio » correspond à la recherche de tous les moyens de persuasion, de fait, de tous les arguments relatifs au thème du discours. La confirmation (logique des arguments mobilisés), la réfutation et la concession sont des opérations argumentatives majeures. Ce modèle inclut la mise à disposition de plans ou de canevas « la dispositio » indiquant l'organisation des arguments ainsi que des conseils d'écriture dont la finalité pratique rejoint « l'elocutio » issue de la rhétorique française classique qui proposait un travail sur les figures et les procédés poétiques. Le tournant des années 1960-1970 a eu des conséquences majeures sur l'enseignement du texte argumentatif. Ce dernier est désormais abordé en tenant compte des spécificités de la situation de communication dans laquelle s'inscrit toute production et des éléments de la textualité argumentative. Par situation de communication, il faut entendre: le contexte général de l'argumentation, le but et la visée argumentative, le lieu social de production et de réception du texte, l'argumentateur/énonciateur, le destinataire. Les recherches de Bronckart (1996) à Genève ont ainsi montré qu'il existait un lien étroit entre les situations de communication et les genres de textes produits. Pour les situations argumentatives, nous pouvons mentionner l'existence de genres de textes oraux (le débat télévisé, le procès, ...) et écrits (la lettre de motivation, la réponse au courrier des lecteurs, la pétition). A l'école, le travail sur les genres de textes permet d'étudier la planification propre à chaque genre ainsi que la textualisation argumentative (les marques de prises en charge énonciative, les organisateurs, les modalités de l'énoncé et de l'énonciation). Cette approche est soutenue par les moyens d'enseignement « séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001. Puisque La planification de séquences d'enseignement et leur mise en œuvre dans la classe de français devraient reposer sur une conception relativement précise et commune à tous les enseignants des genres à partir desquels se réalisent les apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale. L'approche des séquences didactiques est résolument communicationnelle et instrumentale, au sens où elle propose des outils pour enseigner et évaluer la production textuelle, appréhendée d'un point de vue générique. Par genres, il faut entendre des textes présentant des caractéristiques semblables, produits dans des situations de communication similaires et connus et reconnus de chacun: la conversation familiale, la

négociation au marché ou le discours amoureux sont des genres qui peuvent varier selon les contextes culturels. Certains genres intéressent davantage l'école: le conte merveilleux, le récit d'aventure, la réponse au courrier des lecteurs, le débat oral régulé.

Conclusion

Les didacticiens de l'écrit qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'enseignement apprentissage : ce sont des « outils » qui permettent de connaître et de produire les genres. Il s'agit de décrire les caractéristiques des genres à étudier en classe de français en référence à des formes sociales historiques et collectives. L'émergence des genres non littéraires dans les classes de français a été analysée comme un des signes d'une nouvelle configuration didactique, centrée sur la réception-production de textes écrits et non plus seulement sur l'enseignement de la littérature. La référence à des genres sociaux est présentée comme une facilitation pour les apprenants et un appui pour leur transposition en genre à enseigner. Ces travaux, en référence aux analyses de Bakhtine, montrent comment les genres de textes sont spécifiés par l'articulation de trois dimensions : les contenus des textes, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques. Ces dimensions des contenus d'enseignement de l'écrit et permettent d'identifier les compétences scripturales à développer.

Les genres dits formels (Dolz et Schneuwly, 1998) ont des caractéristiques dépendant des institutions dans lesquelles ils se réalisent qui renvoient à des situations et à des conventions. En contexte scolaire, les genres formels se dédoublent : ils fondent les possibilités de communication et sont eux-mêmes objets d'étude. L'objectif de notre expérimentation, dans une perspective d'ingénierie, est la construction de modèles didactiques mettant explicitement en évidence les dimensions enseignables d'un genre écrit et donnant lieu à l'élaboration de séquences didactiques bâties sur le schéma d'une mise en situation, d'une évaluation diagnostique, d'ateliers formatifs et d'une production finale. Centrées sur les apprentissages langagiers, les exemplifications proposées intègrent les connaissances disciplinaires autres que celles touchant à la grammaticalisation. C'est ce que nous allons dans les chapitres qui suivent.

Chapitre IV: Cadre méthodologique

Introduction

Il est certainement au moins aussi important et aussi difficile - sinon plus - de mener à bien la préparation et la conduite d'une recherche, que d'en traiter, de façons même très sophistiquées, les résultats. Notre objectif, à travers ce chapitre, est de couvrir cette distance entre le moment où commence à germer l'idée de recherche et le moment où l'on a enfin entre les mains les données qu'il faut alors commencer à traiter et à analyser.

De façon plus précise, nous partirons depuis la simple idée de recherche, des constats qui nous ont poussés à poser nos questions, à leur chercher des réponses, pour ensuite parcourir pas à pas, dans le sens de son déroulement logique, l'ensemble du processus de l'étude du sujet choisi. Il s'agit des différents éléments constitutifs du travail de recherche (depuis les genres de variables ... jusqu'aux différentes méthodes, techniques ...). Ce sont des parties, des séquences, des moyens opératoires ... qui peuvent parfaitement coexister, se recouper, se réaliser en parallèle, ou se compléter mutuellement.

Enfin, nous insistons sur le fait que nous voulons tenter une ouverture vers ce qui nous semble plus adéquat et plus cohérent à notre recherche, il est donc évident que nous assumons le risque d'être parfois approximative, parfois trop générale ou encore naïve.

IV.1. Constats

L'écriture occupe une place très importante dans notre société. Elle est fondamentale pour évoluer dans le milieu du travail, du moins, dans la plupart des emplois. Les communications au travail se font aujourd'hui davantage par courriel que par téléphone. Au XXI^e siècle, les emplois demandent donc des compétences scripturales et lectorales de plus en plus élevées:

Les exigences en matière de littératie au travail, autrefois restreintes [aux emplois exigeant] la conception et l'encadrement, se généralisent à toutes les professions. Ces exigences entraînent une augmentation remarquable des écrits de travail » (Boutet, 2001 : 37).

L'écriture est à la fois une pratique culturelle et sociale, elle a envahi l'espace dans lequel se meuvent les individus et la maîtrise de l'écriture n'est plus un luxe, mais une nécessité. De nos jours, les personnes qui ont des difficultés à l'écrit se rendent compte qu'elles ont un réel handicap; rares sont désormais les situations dans lesquelles on n'est pas appelé à rédiger des rapports, des comptes rendus ou de simples notes, le niveau de littératie de nos sociétés s'est énormément élevé (Pierre, 1994).

Notre premier constat ainsi que nos observations de la manière dont les étudiants universitaires effectuent certaines tâches langagières impliquant de l'argumentation (un débat par exemple) ont été les raisons pour lesquelles nous avons cherché à repérer les difficultés qu'ils semblent rencontrer et à fonder le travail en classe. Les diverses conceptions de l'argumentation susmentionnées mettent en évidence une multitude de phénomènes situés à des niveaux très différents (énonciation, organisation textuelle, syntaxe, lexique ...). Ils n'arrivent pas à articuler la préparation du contenu - ce qu'il y a à dire- et l'apprentissage des moyens linguistiques qui permettent de le dire. Ces deux aspects ne peuvent être dissociés: apprendre à écrire des textes argumentatifs ne peut consister à développer des habiletés langagières décontextualisées ni simplement à développer des connaissances à propos d'un thème. Un travail sur la forme, sans contenu, tournerait à vide, et un travail sur le contenu sans formes langagières pour l'y inscrire empêcherait le contenu de se matérialiser, de devenir une argumentation. Nos observations tendent à montrer que la difficulté principale consiste à mettre les contenus en mots, à utiliser de manière appropriée les bons moyens langagiers «ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues ». (Schneuwly, 2008 : 64)

Le deuxième constat a comme origine une exploration faite avant de commencer ce travail. Après l'analyse critique du guide d'élaboration de l'épreuve de Français ainsi que des sujets de baccalauréat, nous avons remarqué une contradiction. Nous serions tentées de dire que c'est une contradiction entre le « dire » et le « faire ». Quand dans le premier, nous parlons d'identifier « des démarches d'évaluation des compétences de communication » (Guide méthodologique, 2011 : 2) dans le deuxième, nous restons toujours cloisonnés dans des pratiques archaïques servant un savoir encyclopédique au détriment de compétences fiables et durables (page). Les niveaux supérieurs de la taxonomie sont mis à l'écart dans ces épreuves de baccalauréat et les questions ne font appel ni à l'esprit critique de l'apprenant, tant prôné par les directives pédagogique, ni à son esprit de synthèse. En effet, il ressort de cette introspection, que, dans ce type d'évaluation, ne sont valorisés que les acquis scolaires, notamment en termes de restitution, ce qui nous permet d'affirmer que nous évaluons des connaissances et non des compétences et que le type d'évaluation retenu n'est pas adapté aux objectifs.

Le troisième constat de la même recherche exploratoire affirmé par les enseignants correcteurs et les nouveaux bacheliers inscrits en première année universitaire (2015-2016), est que les élèves évitent les

productions libres et surtout la production d'un texte argumentatif : l'hypothèse sous-jacente à un tel choix est que l'enseignement d'un compte-rendu est accessible aux élèves alors que l'explication et la production de l'argumentation sont des formes plus (ou trop) complexes. Alors ils préfèrent le compte rendu puisqu'ils réécrivent le contenu du texte et se contentent d'ajouter des expressions vues en classe mécanisées : a pour titre, intitulée... Tout le monde connaît la recette. A vrai dire, aucune peine à produire un compte rendu. Ils ne font que reprendre en intégralité des phrases du texte à l'aveuglette. Les élèves ne produisent pas, tout simplement. Ils n'ont pas les moyens et les outils pour le faire. Ce sont des mots indéchiffrables, des phrases agencées les unes aux autres qui ne respectent aucune règle de rédaction.

Nous pensons que pour tout apprenant ou scripteur en français, notamment les étudiants qui sont appelés à exercer le métier d'enseignants de français, nous ne le dirons jamais assez, un futur enseignant doit maîtriser parfaitement la langue qu'il est appelé à dispenser, toutes les compétences qu'elle requière et exige.

Les informations collectées des documents officiels tels que les programmes de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le système éducatif algérien, le référentiel général des programmes (RGP), les sujets du baccalauréat d'après la réforme et les guides du baccalauréat et dont les contenus sont validés selon la politique linguistique du pays et selon les finalités éducatives de l'enseignement de la langue française, et bien sûr selon le statut de cette langue, nous ont permis de constituer une littérature conséquente, de dresser un bilan précis des compétences à la fin du cycle secondaire de l'enseignement général.

On accorde à l'enseignement un rôle central dans le développement des apprenants. Dans ce contexte, le futur enseignant doit construire son action en maîtrisant les savoirs nécessaires à son futur métier qui est l'enseignement. Dans l'esprit des thèses développées par Vygotski, ce que doit maîtriser l'enseignant pour son enseignement, c'est à la fois le savoir systématisé sous une forme scolaire, disciplinarisée, mais aussi le savoir de la profession. La dimension sociale des savoirs est donc indéniable. Elle confère aux savoirs un statut reconnu et discuté. L'enseignant apparaît comme un médiateur des savoirs, qui a pour mission de favoriser les apprentissages des élèves. La problématique des savoirs des enseignants et des futurs enseignants occupe donc une place centrale compte tenu du rôle social attribué au maître et de la dimension sociale des savoirs constitués en disciplines scolaires. Dans cette perspective, il importe que soit assurée la maîtrise d'un certain nombre de savoirs par les enseignants.

Ces constats sont à l'origine de notre recherche qui aspire à mettre en place des adaptations pédagogiques, un dispositif de formation, que nous jugeons de possibles et nécessaires, en vue de développer cette dimension de communication dans la langue française chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire. Ces adaptations visent la production de divers genres argumentatifs et donner à l'enseignement de l'argumentation dans le cours de français langue étrangère une place stratégique.

IV.2. Problématique

Toutes les études ayant trait aux compétences définissent celles-ci comme un ensemble de savoirs (connaissances), de savoir-faire (pratiques), de savoir être (attitudes) et enfin d'aptitudes. Le Boterf affirme que, « La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent » (Le Boterf, 1994 :16). Pour passer à la compétence, il faudrait savoir mobiliser ses acquis dans un contexte particulier, car l'essence même d'une compétence se résume à un acte et la compétence ne s'inscrit que dans une action. En effet :

(...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner "à vide", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister » (Le Boterf, 1994 : 16).

Il s'agit aujourd'hui, dans les différents systèmes éducatifs en général et le système éducatif algérien en particulier, de préparer l'élève « à un développement continu de ses compétences en lui **apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie** » (Le Boterf 1994 : 16). En d'autres termes, il s'agit de rompre avec les schémas traditionnels qui conféraient « la prééminence au savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/restitution des connaissances, en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétences à exercer son esprit critique » (Référentiel des programmes algériens, 2008 : 08).

Par conséquent, l'indice de la compétence reste l'autonomie de l'élève. Une autonomie qui donne à ce dernier, le pouvoir de s'adapter à toutes les situations qu'il rencontre et de résoudre tous les problèmes qui pourraient être une entrave à son apprentissage. Ce pouvoir lui est conféré grâce

aux connaissances acquises (déclaratives, procédurales et conditionnelles) ainsi qu'à sa capacité à mobiliser ces acquis lors de la résolution d'un problème.

La notion d'autonomie dans l'apprentissage n'est pas si anodine que cela. Elle suppose toute une prise en charge de l'apprenant par l'enseignant. En effet, puisque l'objectif de tout système éducatif est la maîtrise, par l'apprenant, de compétences lui permettant de se débrouiller dans n'importe quelle situation de la vie courante, **et puisqu'il s'agit de former un être social actif, l'enseignant est chargé de le guider, de le conseiller en concevant des dispositifs d'apprentissage qui lui permettront, en plus de la construction de sa personnalité, une intégration effective de différentes compétences.** Il est vrai que toute la conception cognitive de l'apprentissage montre que « Le développement humain est un processus d'assistance entre les enfants et l'adulte agissant comme un médiateur de la culture » (Bruner, 1983 :8).

Lors de notre enquête, nous avons demandé aux enseignants quelles étaient les missions d'un enseignant de langue. Les avis ont été très partagés. Chacun a une vision particulière de ce qu'est la mission du professeur de langue. Cependant, la majorité a choisi en premier lieu : Apprendre aux élèves à parler et Apprendre aux élèves à écrire. Pourtant, « Si instruire consiste à faire en sorte que l'individu s'adapte à son environnement et s'épanouisse, le seul fait de savoir lire, écrire et compter ne suffit plus » (Référentiel des programmes algériens, 2008, p. 17).

En effet, il s'agit, d'après le programme officiel de la 3^{ème} année secondaire de :

Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de "transactions" possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de l'aspect "culturel" ».

Le message, à notre sens, est très clair. Puisque la compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser », et que pour qu'il y ait compétence il faudrait que l'élève arrive à utiliser les différentes ressources dont il dispose, nous sommes en droit de nous demander comment les enseignants vont pouvoir faire pour aider les élèves à mobiliser ces différentes ressources en vue d'une action bien déterminée et est-ce que les enseignants sont conscients du rôle essentiel que leur confère cette nouvelle pédagogie ?

L'écrit dans le contexte scolaire est aussi un écrit de type social, mais d'un type particulier. Le contexte de communication et les finalités de ces derniers ne peuvent être comparés aux autres écrits sociaux. Dans la majorité des cas, les situations de communication sont simulées et le produit final est sanctionné par une évaluation. L'un des principaux objectifs de l'école est de faire en sorte que tous les apprenants s'approprient la culture de l'écrit (Chartrand, 2005). Cet objectif est toujours actuel, quel que soit le cycle de formation, au primaire, au secondaire ou aux cycles supérieurs. Mais la complexité de la production écrite est telle que beaucoup d'individus renoncent ou se découragent rapidement et n'atteignent jamais les niveaux de littératie attendus. C'est particulièrement le cas de l'argumentation écrite qui requiert des opérations complexes

Étant donné l'importance de l'acquisition de compétences scripturales, notre intérêt pour un tel choix émane d'un constat les étudiants suivant un cursus de trois ans d'apprentissage de la langue française au primaire, de quatre ans au collège et de trois ans au secondaire passant ainsi un volume horaire considérable lors de l'apprentissage de la production écrite, mais qui, pour écrire un texte argumentatif, ils commencent par donner leur avis et qui ne font aucune différence entre un argument et un exemple.

Il est donc judicieux de pointer notre attention sur ce genre qui est l'argumentatif pour son utilité dans la mise en place d'une compétence de production écrite en FLE du moment où l'apprentissage d'une telle compétence nous préoccupe. Et cela a engendré pour nous un nombre de questions:

Quels sont les principes et les orientations didactiques qui devraient guider l'enseignement de l'écriture de textes argumentatifs au secondaire?

À cette question générale se rattachent plusieurs questions spécifiques :

- 1- Comment faire du genre textuel le point nodal de l'enseignement de l'écriture?
- 2- Dans quelle mesure la didactisation de l'écriture d'un texte courant permet-elle aux apprenants de développer une compétence scripturale ?
- 3- Quelles pratiques enseignantes et activités d'enseignement seraient-elles les mieux appropriées pour que les apprenants soient capables de produire des textes d'opinion argumentativement efficaces ?

4- Quels dispositifs et outils didactiques doit-on mettre en place pour enseigner les aspects qui favorisent l'efficacité argumentative ?

Pour traiter ces questions, notre perspective sera résolument didactique. Nous ferons constamment un va-et-vient entre les travaux didactiques et les travaux des théoriciens de l'argumentation.

IV.3. Hypothèse

Cette étude s'inscrit dans une didactique interventionniste a pour objectif de rendre claire les apports de la transposition didactique interne au développement de la compétence scripturale des apprenants. Et pour traiter les questions posées, nous proposerons aux apprenants une séquence didactique qui contient des outils linguistiques, techniques et discursifs nécessaires dont l'objectif est de présenter comment enseigner le plus efficacement possible l'écriture d'un genre argumentatif à des élèves du secondaire et selon la situation de communication. Nous souhaitons avoir une démarche pour nous libérer des manuels scolaires et installer chez les apprenants une maîtrise meilleure des mécanismes d'écriture.

Notre perspective sera résolument didactique, mais notre appareillage théorique et conceptuel ralliera les concepts développés aussi bien par les didacticiens du français (ingénierie didactique, didactique de l'écrit et transposition didactique) que celles forgées par les travaux des théoriciens de l'argumentation. Notre dispositif aura comme principaux organisateurs l'approche par les genres, les évaluations diagnostique et formative, la grille d'auto-évaluation et les processus rédactionnels.

La formulation de nos hypothèses ne peut se concrétiser que dans cette dialectique entre le champ de l'argumentation et celui de la didactique à propos de l'augmentation et de l'enseignement de l'écriture. Faut-il le rappeler, l'interrogation didactique est historiquement au cœur de l'interrogation et des problématiques rhétoriques; « la renaissance des études argumentatives, lit-on chez Plantin, semble bien avoir pour premier moteur une série de questions concrètes, de portée générale, liée à une situation de crise des apprentissages » (Plantin, 1990 : 267). Ce linguiste qui s'est fait didacticien par moment va plus loin en associant l'enseignement de l'argumentation et celui des apprentissages de nature linguistique de façon générale : « il se pourrait que l'enseignement de l'argumentation soit une des questions clés du débat sur l'avenir des enseignements linguistiques au niveau secondaire ou supérieur » (Plantin, 1990 : 271). Pour Plantin, il y a une relation entre l'apprentissage de la langue et l'enseignement de l'argumentation

recherche dans la mesure où « l'étude de l'argumentation participe ainsi de la formation linguistique de base. Elle est une auxiliaire dans les exercices linguistiques fondamentaux dont l'enseignement secondaire assure la maîtrise : lecture, critique, exposés écrits ou oraux argumentés et composés, participation constructive aux discussions et aux travaux collectifs » (Plantin, 1990 : 276). L'intérêt pour l'argumentation et son enseignement s'inscrit donc dans une large problématique qui combine l'ordre social, politique et didactique. Dans toutes les sphères de la vie où les interactions ont pour support le langage, la maîtrise de l'argumentation est devenue indispensable. Les objectifs ne peuvent se limiter aux aspects grammaticaux comme c'est souvent le cas. En inscrivant dans ses problématiques les dimensions pragmatiques des discours argumentatifs, la didactique ne fait que rejoindre son projet initial d'une action en faveur d'un accès égalitaire aux moyens du discours, au savoir et au savoir-faire de façon générale.

IV.3.1. Hypothèses opérationnelles

A. Le genre est un outil sémiotique permettant de se représenter précisément une configuration langagière particulière. Si le texte produit s'inscrit toujours dans un genre particulier, il est facilitant de faire étudier les genres aux scripteurs novices, pour qu'ils s'approprient les caractéristiques qui leur sont propres dans le but qu'ils produisent eux-mêmes ces genres textuels par la suite. Nous nous référons à Bakhtine pour justifier notre hypothèse :

Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible [...]. La prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture. D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière: l'homme ne s'exprime qu'en produisant «du texte» relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités empiriques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur. (Bakhtine, 1984 : 25).

Nous avons choisi de travailler un genre de textes courant, social que l'on retrouve à l'extérieur de l'école et que nous pensons permettant de développer les compétences scripturales des élèves. En effet, nous avons pour critère de sélection de prioriser un genre se rapprochant autant que possible de situations authentiques d'écriture. Ce critère est en adéquation avec l'orientation concernant le projet d'écriture: ce dernier doit être le plus authentique possible et engager les élèves dans une situation de communication claire qui, dans le meilleur contexte, dépasse la classe de français. Dès lors, l'apprentissage de l'écriture pour les élèves n'est pas uniquement justifié par une exigence scolaire, mais également par l'utilité sociale liée à cet apprentissage.

Bien que le genre que nous avons sélectionné (la lettre de motivation) ne figure pas dans la liste des genres du programme du cycle secondaire, ce dernier permet de travailler des modes de discours (argumentatif) qui sont au cœur des épreuves du baccalauréat. Soit la description, la justification et l'argumentation. Il est important de mentionner que les genres proposés dans les programmes ne sont pas les seuls qui peuvent être abordés avec les élèves du secondaire, l'enseignant peut choisir d'autres, genres qui permettraient de répondre aux exigences des contenus de la progression. Nous nous sommes référée à deux grammaires tout au long de notre travail d'élaboration : la grammaire scolaire de Chartrand, Aubin, Blain et Simard (2011; 1999) et la grammaire méthodique du français de Riegel, Pellat et Rioul (2016). le document Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français élaboré par Chartrand, Émery-Bruneauet Sénéchal (2015) nous a permis d'avoir une base pour établir les différentes caractéristiques (textuelles, grammaticales, sémantiques et graphiques) de ce genre .

B. Proposer une série d'activités (modules) intégrées dans le cadre d'une séquence didactique. «

Le terme « séquence » se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, une série d'activités et d'exercices organisés dans un ordre déterminé pour résoudre, progressivement, les difficultés langagières des élèves.» (Christen et Cordeiro , 2007 : 100). Les modules (activités) sont l'occasion de travailler les difficultés des productions initiales des élèves et de leur donner des outils concrets pour les surmonter. Ces modules pourront aborder différents «niveaux» de problèmes: la représentation de la situation de communication (destinataire, intention d'écriture, destinataire, genre, etc.); l'élaboration des contenus (idées ou recherche d'informations); la planification du texte (plan selon le genre de textes à produire) et la mise en texte (choix des moyens langagiers qui seront efficaces à la production du genre ciblé). Les activités intégrées dans une séquence didactique seront, d'abord, enchaînées : cela suppose, entre les éléments constitutifs de la chaîne, une succession ; une dépendance, voire une interdépendance. Ensuite, elles doivent être hiérarchisées : cela implique une organisation et une progression. Puis, elles doivent être cohérentes : cela impose l'existence d'une relation forte entre les éléments (objectifs, contenus et activités proposées). Enfin, elles doivent être variées : elles prévoient une diversité d'approches et d'activités.

C. La séquence didactique est un dispositif en adéquation avec plusieurs critères didactiques. Elle respecte un grand nombre de critères didactiques que nous avons établi. Elle est organisée autour du genre textuel argumentatif qui est, comme nous l'avons vu, un mégaoutil sémiotique et qui doit constituer le point nodal de l'enseignement de l'écriture. Cette organisation autour

du genre facilite l'articulation des composantes de lecture et d'écriture, puisque les élèves observent d'abord des textes appartenant à ce genre avant de le produire par eux-mêmes. L'articulation de la grammaire et de l'écriture est également mise de l'avant, puisque les observations peuvent concerner différents moyens langagiers que l'on retrouve fréquemment dans ce genre en particulier. La séquence didactique reste sans contredit un dispositif didactique pertinent pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en adéquation avec de nombreuses orientations: tenir compte des connaissances des apprenants, de leur ZPD, de leurs difficultés, de leurs représentations et de leur rapport à l'écriture; mettre de l'avant un projet d'écriture; prioriser un mode d'évaluation formatif; travailler le méga outil sémiotique qu'est le genre textuel; articuler l'enseignement de plusieurs composantes de la classe de français et diversifier les apprentissages.

- D.** Favoriser l'appropriation de plusieurs outils sémiotiques qui sont relevés par les didacticiens concernant l'apprentissage de l'écriture. Nous en aborderons deux: le genre textuel et le recours à des critères pour mieux le comprendre et le produire à l'écrit et les stratégies d'écriture liées aux processus d'écriture (la planification, la mise en texte, la révision-réécriture et la révision-correction).

IV.4. Objectif de la recherche

De tout temps, l'homme apprend et transmet son savoir. Chaque personne s'est construite en apprenant, au contact et par l'intermédiation d'autrui. Nous sommes donc tous nés pour apprendre, et nés pour former pour donner à l'autre le plus possible de leviers de compréhension et d'appropriation. Cette formation relève d'une analyse précise des besoins, d'une ingénierie judicieusement conçue pour y répondre, et d'un ensemble de techniques et tactiques pour rendre l'apprenant acteur de sa formation et contribuer à son succès.

A travers travail, nous tentons de fournir aux enseignants de français désirant améliorer et perfectionner la compétence scripturale de leurs apprenants, un matériel didactique concret et soutenu par la recherche en didactique de l'écriture sur la mise en place de l'approche de genre dans l'apprentissage de la production écrite. Nous avons choisi de cibler des genres de textes courants qui serviront à l'apprentissage des textes plus complexes. Nous pensons que si les enseignants ont accès à du matériel didactique soutenu par la recherche pour leur enseignement de l'écriture, ils seront mieux outillés pour aider leurs élèves à développer leurs compétences scripturales.

Notre objectif est aussi de doter les apprenants des outils cognitifs et langagiers susceptibles de les amener à produire des textes plus efficaces argumentativement.

IV.5. Choix de la démarche scientifique

A présent, nous arrivons au cheminement que nous avons pris afin d'aboutir aux résultats répondant à la question de recherche. Cependant, il est à rappeler que notre recherche se prête à une méthodologie particulière : l'expérimentation qui est de nature hypothético-déductive puisqu'elle émet une hypothèse initiale et cherche à la valider par la mise en place d'un protocole expérimental. Il s'agit d'une expérimentation classique définie par Maurice Angers comme «une technique directe généralement utilisée auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directe, car le contrôle des moindres détails de la situation est une caractéristique de l'expérimentation» (Angers, 1997: 151). Elle englobe les éléments suivants: les variables (dépendante et indépendante), (un groupe expérimental) et les tests (pré-test et post-test).

Nous nous inscrivons dans une recherche didactique guidée par le questionnement (Barré-de-Miniac, 1998). À l'instar de Barré-de-Miniac (1998) et de Simard et ses collaborateurs (2010), nous pensons que la didactique doit allier théorie et pratique en éducation: cela «nécessite des allers et retours et interactions entre la recherche et le travail didactique» (Barré-de-Miniac, 1998 :17), ce dernier étant entendu comme «l'intervention de l'enseignant sur le terrain» (Barré-de-Miniac, 1998 :15). Ultimement, la didactique doit servir les acteurs du milieu de la pratique, soit les enseignants et les élèves. En ce sens, il est nécessaire de ne pas perdre de vue les principaux intéressés et le milieu dans lequel ils évoluent: la classe.

Une recherche didactique doit être guidée par un questionnement didactique, ce dernier se traduisant par une « préoccupation de contribuer à repérer, suggérer et fonder théoriquement des pistes et démarches didactiques » (Barré-de-Miniac, 1998 :16).

Elle s'inscrit dans recherche-action qui « représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. » (Catroux, 2002 : 8-20)

Pour circonscrire le travail que nous avons envisagé d'entreprendre et pour pouvoir analyser la situation problématique dans laquelle nous nous sommes engagés dans ce projet, nous avons présenté l'intitulé du projet de recherche sous forme de situation d'intégration, négocié puis reformulé de façon à cibler la production écrite d'une lettre de motivation (genre argumentatif).

La compétence visée pour la classe (savoir, savoir-faire) est : à l'issue de cette séquence, les élèves seront capables de produire une lettre de motivation pour convaincre le lecteur, à lui faire partager leurs vues en faisant appel à ses sentiments et à sa raison.

Pour ce faire, les élèves vont s'engager dans la réalisation d'un projet, sous forme d'une production langagière d'un genre défini à l'avance par l'enseignant. Le principe de base est de partir des connaissances des apprenants, de leurs représentations initiales du genre choisi, et d'améliorer leurs compétences en vue d'une production finale. Ce sont donc les difficultés rencontrées par les apprenants qui vont déterminer les objectifs et les activités d'apprentissage à faire en classe, sous forme de modules, en appliquant le modèle des séquences didactiques élaboré par l'équipe de la didactique des langues de l'Université de Genève (Dolz et Schneuwly, 1998, Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2002, Pietro et Schneuwly, 2003).

La séquence commencera, d'abord, par une mise en situation, c'est dans cette étape que le projet sera présenté aux élèves. « Le projet est présenté au moment de la mise en situation. » (Dolz & Gagnon, 2008 : 189). Puis, la production initiale où :

Les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel. (Dolz & Gagnon, 2008 : 190).

Ce groupe est appelé à produire un texte argumentatif sans exigences ni contraintes particulières. Une évaluation diagnostique (exploratoire), dont l'objectif est d'analyser les besoins langagiers des apprenants et par la suite la mise en place des modules de travail. Analyser un besoin n'est pas un objectif en soi mais il « est au service de quelque chose d'autre et s'incarne dans les pratiques destinées à recueillir des informations sur les personnes et leur emploi d'une langue étrangère. » (Richterich, 1985 : 108).

L'évaluation diagnostique ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude. (Scallon, 1991, p. 72).

Ensuite les modules, qui, porteront sur différents aspects du texte argumentatif et qui sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale pour donner aux apprenants les outils nécessaires pour réussir la production finale et les productions autonomes futures.

Et enfin, la production finale (aboutissement du projet) « dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. » (Dolz & Gagnon, 2008 : 190). L'apprenant va se retrouver devant une situation-problème ou situation d'intégration qui donne du sens aux apprentissages. Elle est définie par la compétence à évaluer. Et pour la résoudre, l'apprenant doit d'abord lui donner un sens et identifier la nature du problème. Puis, il doit mobiliser son savoir-agir pour déterminer la démarche à appliquer pour la résoudre. Ensuite, il doit chercher dans son répertoire les ressources pertinentes au regard de cette situation et les mobiliser efficacement. Enfin, il doit transférer ces comportements en vue de résoudre d'autres situations-problèmes appartenant à la même famille de situations. Une situation-problème au sens de De Ketele est « une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs. » (De Kelele, 1989 : 100).

IV.6. Les variables

Nous distinguons la variable dépendante et la variable indépendante. La première dite aussi passive « Elle dépend, dans ses variations, d'autres phénomènes ou variables que l'on peut étudier ou manipuler. » (Aktouf, 1987 : 34), conséquente ou résultante est sujette aux manipulations introduites par la variable indépendante. Elle renvoie, dans le cas de notre thèse, au niveau des étudiants en matière d'écriture d'un texte argumentatif. La variable indépendante que l'on pourrait également appeler variable cause « C'est la variable qui influence la modification de la variable étudiée. Elle peut être manipulée par l'expérimentateur pour étudier son rôle dans les variations de la variable dépendante. » (Aktouf, 1987 : 35), antécédente, active ou encore expérimentale est souvent manipulée pour mesurer l'effet de progression sur la variable dépendante. Dans notre expérimentation, cette variable renvoie à la démarche didactique, au dispositif didactico-pédagogique et à la pratique enseignante mis en œuvre dans un lycée, en l'occurrence lycée Ali Nmeur Batna, pour améliorer la compétence scripturale chez les élèves de troisième année secondaire. En effet, elle englobe toutes les modalités, les techniques, les supports ... utilisés pour parvenir à notre fin. Cette variable sera explicitée en des termes plus

clairs lors de la description de notre dispositif. Pour que ce dispositif soit théoriquement valable, il doit nécessairement s'appuyer sur des principes et des orientations didactiques de l'écriture découlant de recherches en didactique pour élaborer les séquences didactiques, qui assureront sa pertinence.

IV.7. Le choix d'une analyse de contenu

Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. À part ceux relatifs à la problématique, la nature de la question ou des objectifs de recherche. Une méthodologie mixte de recherche, c'est-à-dire, selon la définition qu'en donnent Karsenti et Savoie-Zajc (2000), à une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche. Selon Rousseau (2000), ces réticences s'appuient généralement sur l'argumentation suivante :

Une méthodologie mixte en recherche réunit des stratégies de collecte et de traitement de données qui reposent sur une définition différente de ce qui est objet de recherche et n'épousent pas une même logique. Prenons par exemple, la recherche-action (Goyette et Lessard, 1987; Mayer et Ouellet, 1991; Gauthier 1992; Anadon, 2001), et la recherche quasi-expérimentale (Fortin, 1996). Alors que la première est surtout orientée vers le changement et permet les relations entre le chercheur et les acteurs, laissant une place à la subjectivité et à son expression, la seconde insiste sur une action relativement restreinte et contrôlée le plus possible dans laquelle est maintenue une relative distance entre le chercheur et les acteurs.

L'approche qualitative, privilégiée en recherche-action, met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif. La plupart du temps, la recherche-action favorise l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. De plus, son émergence est favorisée par son caractère empirique : une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation.

Cette étape est décisive, puisqu'elle permet de donner du sens aux erreurs décelées pour porter un jugement de qualité et de prendre des décisions judicieuses. Sa qualité principale réside dans sa

traduction fidèle et la plus objective possible des informations. Ainsi, l'enseignant tente de créer des activités pertinentes qui aideront l'apprenant à enrichir ses ressources linguistiques et à les employer à bon escient et met en place un dispositif d'apprentissage efficace.

Pour ce faire, un recours à une grille d'évaluation constituée de critères de correction qui sont des caractères d'un produit d'après lesquels on porte sur lui un jugement, des principes auxquels on se réfère pour porter une appréciation, un regard que l'on porte sur un objet évalué.

Malgré cela, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats. En effet, l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même acteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données.

L'approche quantitative, plus spécifiquement la méthode quasi-expérimentale, met l'accent sur l'expérience mesurée, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement. La compréhension et la recherche de sens sont motivées par la recherche de l'explication ou de relations causales. L'approche qualitative repose sur des illustrations pratiques. Elle s'intéresse au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu. L'importance à accorder à ces thèmes, mots ou concepts ne se mesure pas alors au nombre ou à la fréquence, mais plutôt à l'intérêt particulier, la nouveauté ou le poids sémantique par rapport au contexte.

Les informations recueillies sont transformées en données en fonction de l'interprétation que l'on souhaite faire. On peut les classer en données qui renseignent sur le profil cognitif ; d'autres sur le profil affectif et socio-affectif...

L'essentiel qu'elles soient significatives, qu'on puisse en tirer les renseignements à la prise de décision.

Les résultats quantitatifs : il s'agit de comparer les résultats obtenus, avant et après notre expérimentation, aux résultats souhaités. Il s'agit de l'évaluation de l'organisation globale d'un texte qui peut être entamée à partir de plusieurs critères : selon son appartenance au genre textuel

argumentatif et son adéquation communicationnelle. L'observation de « schemata » dans les genres textuels répondant aux critères de présentation et du contenu J.Swales (1990), T.Dudley-Evans(1994) et K.N Nwagn(1990). Ces critères contiennent l'ensemble des objectifs à réaliser et les indicateurs tels qu'ils ont été constitués. Ce sont des outils utilisés de façon ponctuelle, structurée, objective et les résultats sont facilement communicables.

Les résultats qualitatifs : les aspects qualitatifs concerneront surtout les progrès enregistrés par l'élève, en termes de comportements, de réussite et de progrès remarquables sur sa production. Ces aspects pédagogiques auront été également traduits en objectifs, en critères et en indicateurs. Il ne s'agit plus seulement de vérifier le respect des normes (les critères de réussite qui prescrivent les normes du produit attendu) et des procédures (les critères de réalisation qui fixent les opérations les précédés mis en œuvre pour aboutir à de tels résultats) ; cette approche vise à apprécier la valeur d'une production, à lui donner du sens et en essayant de comprendre les améliorations ou les régressions.

On pourra ainsi évaluer l'état d'avancement du projet, noter les objectifs qui ont été réalisés, ceux qui sont en cours de réalisation, ceux qui n'ont pas été réalisés, et s'interroger sur les raisons des retards pour introduire les corrections nécessaires.

IV.8. Outils de traitement

Les données seront traitées en utilisant le logiciel SPSS qui signifie "Statistical package for the Social Sciences". Il s'agit d'un logiciel dont les premières versions datent des années soixante (sans doute l'un des plus anciens). À l'origine, il s'agissait d'un programme "open source", c'est à dire que n'importe qui pouvait ajouter de nouvelles commandes, et les possesseurs du logiciel recevaient un pamphlet supplémentaire décrivant cette commande. Dans les années 80, le logiciel a cessé d'être "open source" et est maintenant la propriété exclusive de SPSS inc. Néanmoins, les propriétaires sont très agressifs, sortant de nouvelles versions régulièrement (en moins de 8 ans, nous sommes passés de SPSS v. 6 à SPSS v.12). À partir de la version 7, SPSS est devenu un produit pour Windows. SPSS est un produit très dispendieux, et la licence dure généralement une année seulement.

Le logiciel SPSS est un instrument particulièrement adapté à la mise en œuvre de techniques d'analyse des données statistiques. Il favorise la gestion des données dans un environnement

graphique convivial associant menu descriptif et boîtes de dialogue. En plus cet environnement offre un langage de commande qui permet d'écrire des programmes afin d'optimiser des tâches de production. Il permet de traiter les données avec efficacité et d'effectuer des analyses sur de grandes bases de données. Il offre plusieurs possibilités pour organiser et synthétiser les informations statistiques. L'exploitation et le traitement statistique des données d'enquête de terrain supposent toujours un travail préalable d'organisation et de restructuration des informations. SPSS présente toutes les fonctionnalités requises pour effectuer ce travail.

IV.9. Contexte de l'expérimentation

Notre expérimentation se déroulera dans le lycée Ali Nmer Batna. Le groupe choisi et impliqué dans notre expérimentation et soumis à la variable indépendante n'a fait l'objet d'aucune intervention de notre part pour le former. Nous avons choisi de mener notre expérimentation auprès d'apprenants inscrits en troisième année secondaire, filière des sciences expérimentales (3^{ème} S5). Ce choix n'est pas fortuit; ce niveau est sélectionné en raison de deux critères:

- Une importance donnée à l'argumentation, autant en production écrite qu'en compréhension écrite, en langue étrangère qui est la langue française, à tous les ordres d'enseignement est indéniable. Selon le niveau scolaire, les élèves sont appelés à produire sous forme orale ou écrite des genres argumentatifs divers. Arrivés en troisième année, les apprenants disposent déjà de pré-requis importants sur le discours argumentatif étudié lors des années précédentes. Par conséquent, il est possible d'approfondir leurs connaissances en matière de l'argumentation en abordant des aspects plus complexes.

- les apprenants de cette année sont invités à passer un examen final, certificatif et récapitulatif. Le genre argumentatif est, normalement pour eux, est une activité régulière d'apprentissage une exigence lors d'évaluations certificatives, comme l'est l'examen du Baccalauréat de français de la fin des études secondaires, la place de l'argumentation dans les programmes de formation générale est prépondérante. C'est un genre qu'ils devraient être en mesure de travailler à ce niveau, tant en lecture qu'en écriture.

Ce groupe comprend 27 apprenants, 12 garçons et 14 filles.

Les douze garçons sont nés en 1999, 13 filles sont nées en 1999, une seule fille est née en 2000.

Dans le but de dresser le profil global de ces apprenants, nous allons présenter un préambule sur le nouveau programme de français pour le secondaire qui s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être «en avance» sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner «en vase clos». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques. Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de:

- Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront «d'apprendre à apprendre» pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école.
- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions» possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect «utilitaire» de l'aspect «culturel».
- Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3^{ème} année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc elle préparer l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative). De plus, elle doit permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). « Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité). »(Commission Nationale des Programmes, 2006 : 5)

IV.9.1. Les compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources: capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude). Les compétences à installer à l'écrit (réception et production) sont les suivantes :

IV.9.1.1. Compétences à l'écrit en réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse. Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

- Les objectifs d'apprentissage à l'écrit réception
- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).
- Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (Lecture littérale, inférentielle, sélective...).
- Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Repérer la structure dominante du texte.
- Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.
- Repérer la progression thématique.

recherche •Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.

- Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.
- Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
- Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés: description, énoncés au style direct et indirect...).
- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.
- Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.
- Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.
- Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.
- Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
- Se construire une image du scripteur.
- Prendre position par rapport au contenu.
- Découvrir l'enjeu discursif.
- Justifier la transparence ou l'opacité du texte.
- Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.
- Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

recherche IV.9.1.2. La compétence à installer en production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

- Les objectifs d'apprentissage à l'écrit production

- 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.
- 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.
- 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.
- Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.
- Définir la nature de l'erreur:-mauvaise prise en compte du lecteur; -mauvais traitement de l'information (contenu);-cohésion non assurée;-fautes de syntaxe, d'orthographe;-non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction:-mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Les volumes horaires : pour la filière sciences expérimentales c'est 3 heures par semaine.

Conclusion

Toute recherche scientifique exige la rigueur, l'exhaustivité, la documentation riche et variée. Le terme « noyade » me paraît rendre assez précisément compte de mon travail de recherche et les difficultés rencontrées résident surtout au niveau de la réalisation de l'expérimentation. La difficulté majeure réside dans la constitution des groupes témoin et expérimental. Il a fallu avoir des autorisations de la part des directeurs des établissements et des enseignants de la langue française chargés des classes de la 3ème année. Ces responsables et ces enseignants n'étaient pas motivés et nous n'avons pas eu les autorisations d'accès aux lycées. Lorsque nous avons pu accéder au lycée « Ali Nmer », l'enseignante n'avait qu'un seul groupe de 3ème année, ce qui nous a obligées de ne travailler qu'avec un seul groupe et à changer le cheminement de notre expérimentation.

Pour avoir une crédibilité scientifique, notre recherche s'appuie sur la comparaison des résultats obtenus par un même groupe avant et après l'expérimentation (pré-test et post-test) au terme de la séquence d'apprentissage. Cependant, il importe de faire un dépliage des pratiques assurées au cours de cette séquence didactique, avant d'entreprendre toute activité d'analyse et de confrontation des résultats. C'est ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

Chapitre V : L'expérimentation

Introduction

Aujourd'hui, l'une des priorités de l'école en général, et de l'école algérienne en particulier est de former l'esprit critique des élèves et les enseignants, dans les écoles et les universités algériennes sont formés à former l'esprit critique. Ils sont appelés à modifier leurs attitudes vis à vis des élèves mais surtout vis-à-vis de leurs pratiques. L'esprit critique, l'esprit d'analyse et de synthèse ne s'improvise pas. Cela s'apprend tout au long du cursus scolaire, puis universitaire. Non pas à travers des exercices mécaniques, mais à travers des activités et surtout des tâches qui inscrivent l'apprenant dans des actions authentiques qui vont l'amener à réfléchir, à se poser des questions, à construire une démarche méthodologique, à récolter des informations pour les exploiter, et enfin à structurer les résultats obtenus pour les valider et les communiquer. Tout cela sous la guidance de l'enseignant.

Notre étude vise à dépasser la mise en lumière des constats descriptifs pour déboucher sur une méthodologie d'action en vue de développer cette dimension de communication dans la langue française. Pour autant, les problèmes liés à l'acquisition d'une langue étrangère se posent de façon particulière à l'écrit. L'idée est de discuter des spécificités de cet apprentissage, tout en mettant en perspective les adaptations pédagogiques possibles et nécessaires.

V.1. Le choix d'un dispositif

Nous avons opté pour un dispositif didacticopédagogique de formation qui vise l'amélioration et la réussite de la production écrite d'un texte argumentatif. Nous avons choisi de cibler un genre courant qui est la lettre de motivation. Ce dispositif va aider l'enseignant à repérer les difficultés dès leur apparition et offrir rapidement l'intervention adéquate. L'une des définitions proposées à « *un dispositif de formation* » par Le Petit Larousse (2010) présente le dispositif comme étant un « ensemble des mesures prises, des moyens mis en œuvre dans un but déterminé ». Partant de là, le dispositif est conçu, construit pour atteindre un objectif prédéterminé et précis, par le biais de divers moyens et techniques. Les Dispositifs de formation relèvent du ressort de l'*Ingénierie de Formation*. Tout dispositif tente de mettre à la disposition des apprenants *des outils sémiotiques ou instrumentaux* visant à modifier leurs rapports au Savoir. L'objectif étant que la nouvelle réalité devienne source d'apprentissage (Marc Weisser, 2010). Le dispositif se rapporte à toute action, limité dans le temps, visant l'installation d'une ou de plusieurs compétences à la fois. Ceci dit, le dispositif de formation est par essence « un ensemble cohérent constitué de ressources, de

stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donnée pour atteindre un but ». (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 18). Le concepteur du dispositif pédagogique de formation doit donc veiller à l'enchaînement logique, à l'harmonie entre les divers éléments constituant son action. Soulignons que tout dispositif de formation doit tout d'abord respecter une cohérence *intrinsèque* c'est-à-dire la cohérence entre les activités, outils, techniques... proposés et exploités. Cet enchaînement et cohérence logiques doivent garantir à l'apprenant d'assimiler efficacement les enseignements dispensés. La cohérence *extrinsèque* est en relation avec l'articulation de toutes les activités, outils, techniques ... avec les objectifs de la formation des autres disciplines. L'action seule ne suffit pas à transformer l'expérience en compétences ; l'alternance entre action et réflexion sur l'action (séquence réflexive) permet de prendre du recul et d'ancrer les savoirs.

Pour sélectionner un dispositif didactique pertinent, nous devons tenir compte d'un critère économique -l'efficience -et de différents critères didactiques :

- Les activités d'apprentissage proposées doivent s'inscrire dans un projet d'écriture, car ce dernier permet de mettre les élèves en véritable situation de communication et donne plus de sens à leur apprentissage. Des projets interdisciplinaires peuvent être une piste didactique intéressante permettant aux élèves de voir en quoi leur compétence scripturale a une utilité sociale qui dépasse la seule classe de français ;
- Le mode d'évaluation priorisé devrait être diagnostique et formatif, pour permettre d'une part la centration sur les processus des élèves et non seulement sur leurs performances et d'autre part pour qu'ils se sentent autorisés à faire des erreurs ;
- La pratique répétée de l'écriture est nécessaire à son appropriation : en ce sens, le temps à y accorder doit être conséquent ;
- La compétence scripturale faisant appel à différents savoirs et savoir-faire ne peut reposer que sur un seul type d'enseignement, un seul mode de travail, un seul type de rétroaction, un seul objet d'apprentissage: son acquisition n'est possible que par la diversification de toutes ces composantes;
- Le dispositif doit favoriser l'articulation des différentes composantes de la classe de français (écriture, lecture, grammaire, communication orale), étant donné que ces différentes composantes sont liées et participent au développement des compétences langagières. L'articulation peut entre autres permettre aux élèves de faire des distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural et facilite les transferts des apprentissages;

- le dispositif didactique doit permettre de montrer les distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural entre autres par des pratiques de réécriture étant donné que plusieurs didacticiens insistent sur l'importance de faire ces distinctions pour apprendre à écrire et entrer dans l'ordre scriptural;
- finalement, l'appropriation de différents outils d'écriture doit être mise de l'avant, que ce soit l'emploi d'une métalangue rigoureuse, le recours au mégaoutil sémiotique qu'est le genre textuel, la constitution de critères permettant de mieux circonscrire les genres textuels, l'utilisation de différentes stratégies d'écriture concernant la planification, la mise en texte, la révision-réécriture et la révision et correction. Ces différents outils d'écriture permettent une meilleure appropriation et contribuent à l'évolution de la compétence scripturale.

Le respect de ces différents critères didactiques contribue à un objectif central dans la compétence scripturale : le développement de réelles compétences métalangagières. Cela est utile aux élèves non seulement pour qu'ils produisent de bons textes, mais surtout pour qu'ils aient une réflexion sur leur activité scripturale leur permettant à la fois de l'objectiver, c'est-à-dire de la prendre pour objet de réflexion et la critiquer, et de la faire évoluer en acquérant de nouvelles capacités scripturales. C'est ainsi que les compétences métalangagière sont une incidence positive sur la production écrite elle-même. Avant la réalisation d'un dispositif de formation ou d'une démarche d'intervention, trois grands principes ont été dégagés de notre recension : tenir compte des apprenants, créer un climat sécurisant et choisir des dispositifs didactiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'écriture –desquels découlent une vingtaine d'orientations didactiques au total. Si certaines orientations ou certains principes sont transversaux à plusieurs disciplines scolaires, d'autres concernent l'enseignement de l'écriture en particulier. Cela étant dit, qu'ils soient propres à la didactique de l'écriture ou non, ils doivent tous être pris en considération concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

V.1.1. Premier principe : Tenir compte des apprenants

Étant donné l'importance de la prise en compte des apprenants en didactique de l'écriture, il nous a paru important d'en faire une catégorie à part entière, afin de la mettre en valeur. Rappelons rapidement que le rapport à l'écriture, le sujet-scripteur et les représentations des élèves, qui seront traités dans cette section, sont des préoccupations importantes, voire centrales, chez

plusieurs didacticiens de l'écriture, dont Barré-de-Miniac, Penloup, Chabane et Bucheton, pour ne nommer que ceux-là. Ce principe se décline en quatre dimensions dont il faut tenir compte, voire modifier, compléter ou faire évoluer au besoin : les connaissances des élèves, leur zone proximale de développement (ZPD), leurs difficultés en écriture et leur rapport à l'écriture et leurs représentations.

V.1.1.1. Tenir compte des connaissances des élèves

Les élèves, lorsqu'ils arrivent dans une nouvelle classe, ont déjà certaines connaissances et certaines représentations. La considération de l'apprenant passe nécessairement par une prise en compte des connaissances qu'il a acquises avant d'entreprendre un nouvel apprentissage (Reuter, 2000): l'enseignant doit s'enquérir de ces connaissances et en tenir compte dans son enseignement. Les connaissances déjà existantes constituent la base sur laquelle les élèves « construiront » de nouvelles connaissances. Plusieurs didacticiens proposent des dispositifs didactiques qui tiennent compte des connaissances des élèves. Notre dispositif qui est la séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), commence par une production initiale qui permet à l'enseignant d'évaluer ce que ses élèves sont en mesure de faire et ce qu'ils ont à travailler de manière plus systématique. Les connaissances sont ainsi prises en compte dans l'enseignement. Cette orientation est fondamentale pour élaborer des situations d'apprentissage stimulantes. Une bonne activité d'apprentissage doit effectivement être construite sur la base de la prise en compte des connaissances des élèves, mais également de la zone proximale de développement (ZPD) dont il sera question dans la prochaine section.

b) Tenir compte de la zone proximale de développement (ZDP) La ZPD(aussi appelée zone prochaine de développement par Vygotski)est un concept qui a fait couler beaucoup d'encre en éducation. Il s'agit de la «zone comprise entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte. La [ZPD] suppose donc une interaction entre deux personnes, interaction au sein de laquelle l'une comme l'autre peut construire ou modifier sa représentation d'un concept. Elle constitue le point précis où il y a possibilité de développement grâce à l'interaction» (Archambault et Venet, 2007 : 13).

Selon Vygotski :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement. (Vygotski, 1933/1985 b: 368).

Ce concept a été repris par des didacticiens, dont Reuter (2000) et Astolfi (2011). S'intéresser à la ZPD des élèves permet de leur proposer des activités qui correspondent réellement à leurs capacités. Astolfi souligne que le mode de travail collaboratif peut être souhaitable quand l'on vise la ZPD:

ce qui fait la force du travail en commun des élèves sur les propositions des uns et des autres, c'est qu'elles sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont de la solution du maître. Celle-ci est finalement «trop belle» –c'est-à-dire trop distante de leurs possibilités présentes –pour qu'ils soient en mesure de se l'approprier. Lev Vygotski distingue le niveau de développement réel d'un sujet (correspondant à ses performances observables) et son niveau de développement potentiel, qui tout en n'étant encore qu'une virtualité est déjà présent en «germe» lors d'interactions qui restent dans la zone proximale. . (2011: 83)

Le concept d'étayage a été pensé en lien avec la ZPD. L'étayage consiste à donner l'aide dont l'élève a besoin pour qu'il réussisse une tâche qu'il n'aurait pu réussir seul (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

V.1.1.2. Tenir compte des difficultés des élèves

Tout enseignant constate combien un groupe d'élèves est hétérogène : âge, niveau scolaire, origine socioculturelle. On doit accepter cette situation et faire en sorte d'intégrer au mieux toutes ces personnalités dans les pratiques quotidiennes. Pour cela, un maître mot : la pédagogie différenciée. Il ne s'agit pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes.

Tous les élèves d'une même classe n'auront pas exactement la même ZPD et les mêmes difficultés: ils ne seront pas rendus à la même place dans leur apprentissage de l'écriture. Considérant cela, la différenciation est essentielle, dans la mesure du possible, pour répondre aux besoins spécifiques de chacun. Stradling et Saunders ont donné, en 1993, une définition de la différenciation pédagogique qui a été traduite par Prud'homme et ses collaborateurs: il s'agit du :

processus par lequel on fait correspondre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités, les ressources et le soutien offert à l'apprentissage avec les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage de l'élève. (2005: 2).

La pédagogie différenciée permet alors de mettre en place des groupes de besoins. Ces groupes, contrairement aux groupes de niveaux, sont constitués en fonction des besoins des élèves à un moment donné sur un problème donné. La pratique de la différenciation pédagogique alors consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place des dispositifs pour faciliter l'atteinte des objectifs de tout enseignement.

Plusieurs didacticiens soutiennent la différenciation en suggérant d'adapter les activités d'apprentissage proposées aux élèves. Dolz, Noverraz et Schneuwly proposent, dans le cadre de leur séquence didactique, de prévoir «des interventions différenciées sur les dimensions qui posent le plus de problèmes» (2001 : 13). Ces activités peuvent être menées avec la classe entière, un sous-groupe d'élèves, voire avec un seul élève ayant des besoins spécifiques (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Selon ces trois didacticiens (2001), un travail à partir des difficultés réelles des élèves donnera beaucoup plus de sens à leur apprentissage.

Pour favoriser ce travail avec des élèves ayant plus de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture, Reuter propose quatre interventions:

Une analyse plus précise des attentes de l'institution; une variation de consignes sollicitant plus ou moins l'imaginaire et l'investissement; un travail affiné sur les moyens de s'investir tout en gardant certaines distances (second degré, fiction, modalisation); un travail poussé en révision-réécriture pour éviter les dysfonctionnements textuels (structure, syntaxe, orthographe...) particulièrement fréquents lorsque l'investissement du scripteur est à l'œuvre. (2000 : 132)

V.1.2. Deuxième principe : Créer un climat sécurisant

Reuter définit le climat de la classe comme étant «un état des relations -entre élèves, élèves et enseignant, élèves, enseignant et tâche -globalement et subjectivement perçu, de façon positive ou négative, par les acteurs concernés». (2000:100).

Différentes orientations didactiques peuvent favoriser la construction de ce climat sécurisant:

- a) établir clairement ses attentes ;
- b) revoir le statut de l'erreur ;
- c) être un scripteur modèle pour les élèves.

V.I.2.1. Etablir clairement ses attentes

Le contrat didactique doit être clair. Dans le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013), Reuter et ses collaborateurs définissent le contrat didactique de la manière suivante :

L'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette relation. (2013 :55)

Établir clairement ses attentes fait ainsi partie du contrat didactique et est nécessaire à la création d'un climat sécurisant pour les élèves (Reuter, 2000). L'un des enjeux à considérer dans ce contrat est l'apprentissage: «les élèves sont conscients qu'ils sont en train d'apprendre et savent de quoi il s'agit» (Reuter, 2000 : 107). L'enseignant doit s'assurer de montrer à ses élèves qu'ils

sont là pour apprendre et qu'ils peuvent progresser (Reuter, 2000). Cette considération peut sembler une évidence, mais elle est très importante dans la mesure où elle participe à la construction du sentiment de compétence des élèves, ce qui favorisera grandement leur apprentissage. Le contrat didactique peut être soutenu par les orientations qui suivront, soit revoir le statut de l'erreur –ce qui sous-entend de favoriser une évaluation formative et de donner du temps à l'apprentissage et être un scripteur modèle pour ses élèves. Toutes ces orientations gagnent à être explicites: les élèves doivent comprendre dans quel contrat didactique ils s'engagent avec leur enseignant.

V.1.2.2. Revoir le statut de l'erreur

Un climat sécurisant ne peut être établi sans qu'une réflexion sur le statut de l'erreur soit menée par les enseignants. Les erreurs sont souvent perçues négativement par les élèves qui ne veulent pas se tromper, de peur de se faire juger par l'enseignant ou par les autres élèves. En écriture, les erreurs sont d'autant plus nombreuses lorsqu'on pense aux «fautes» d'orthographe, véritables cauchemars pour bon nombre d'élèves. À l'instar de Plane (1994), nous pensons qu'il est nécessaire d'éradiquer ce mot de la classe de français, puisqu'il est connoté négativement et renvoie à un manquement, une mauvaise conduite, voire un délit. Plane (1994) souligne le caractère presque religieux du mot «faute» qui culpabilise les élèves qui osent les «commettre». Plusieurs didacticiens, dont Astolfi (2011) et Reuter (2005), perçoivent l'erreur comme une source riche d'informations à partir de laquelle les enseignants peuvent orienter leurs interventions. Dans l'article concernant l'erreur ou le dysfonctionnement du dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013), nous pouvons lire qu'Yves Reuter (2005) préfère employer «dysfonctionnement» [plutôt qu'erreur] dans la mesure où, selon lui, le notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est à la fois faux et précisément localisable dans une production) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui de fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même» (Reuter, 2005: 98). Dans tous les cas, les erreurs ou les dysfonctionnements, qui peuvent entre autres émerger de fausses représentations construites par les élèves, doivent être repérés par les enseignants, sans quoi l'apprentissage est compromis. Astolfi, s'inspirant des modèles constructivistes, propose de voir l'erreur

Comme un indicateur du processus d'apprentissage des élèves: les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables ni des bogues regrettables: elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. « Vos erreurs m'intéressent», semble penser [...] le

professeur puisqu'elles sont au cœur même du processus d'apprentissage à réussir, et puisqu'elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir. (2011: 15)

Autrement dit, les erreurs gagnent à être utilisées comme levier didactique par les enseignants qui peuvent les repérer et adapter leur enseignement en conséquence. Une typologie proposée par Astolfi (2011) peut les y aider, en les amenant à se questionner sur différentes sources possibles d'erreurs :

Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail donné en classe [...]; erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves [...]; erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées [...]; erreurs portant sur les démarches adoptées [...]; erreurs dues à une surcharge cognitive [...]; erreurs ayant leur origine dans une autre discipline [...]; erreurs causées par la complexité propre du contenu» (2011 : 58-59).

Ces différents types d'erreurs peuvent mener à diverses interventions de la part des enseignants : par exemple, clarifier ou reformuler une consigne ou un contenu, ou décomposer la tâche demandée. Une attention particulière devrait, selon Astolfi (2011), être portée aux représentations des élèves qui peuvent transparaître dans leurs erreurs: «comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves» (2011 : 73). Ainsi, les élèves ne devraient pas avoir peur de faire des erreurs (Reuter, 2000). L'ambiance de respect mutuel entre enseignant et élèves et entre les élèves doit être ancrée au sein de la classe. L'enseignant doit s'assurer de la faire respecter et ne tolérer aucun écart à cette règle de conduite, sous peine de mettre en péril le climat sécurisant de la classe (Reuter, 2000). Boudreau (1995) ainsi que Bucheton et Chabane (2002-2003) soulignent pour leur part l'importance de mettre l'accent davantage sur les apprentissages que sur les performances des élèves. Cela entraîne chez les élèves :

Une plus forte propension à la prise de risques, une plus grande persévérance devant les difficultés, alors que la valorisation de la performance conduirait les élèves, particulièrement ceux qui ont une faible perception de leurs habiletés, à éviter, à contourner les tâches difficiles ou à abandonner la tâche entreprise. (Boudreau, 1995 : 233).

Les élèves doivent se sentir autorisés à faire des erreurs pour que cette centration sur l'apprentissage soit possible. Bref, en situation d'apprentissage, l'erreur ne doit pas être stigmatisée, mais valorisée, dans la mesure où elle donne des informations fondamentales à l'enseignant, l'aidant ainsi à orienter ou réorienter son enseignement. Ils doivent fournir aux élèves un «filet d'apprentissage» leur donnant le droit à l'erreur, et, par extension, le droit à l'apprentissage. Dans cette optique, donner le temps aux élèves d'apprendre et prioriser un mode d'évaluation formative sont nécessaires

V.1.2.3. Être comme un scripteur modèle pour ses élèves

L'enseignant doit pratiquer l'écriture, répondre à la même consigne qu'il a proposée à ses apprenants et en rendre compte aux élèves, avec les difficultés que cela comporte, entre autres pour leur montrer que les scripteurs experts éprouvent eux aussi des difficultés lorsqu'ils écrivent (Boudreau, 1995). Plus spécifiquement, Reuter (2000) ainsi que Lecavalier et Brassart (1995) proposent aux enseignants de se prêter au jeu en pratiquant ce qui est demandé aux élèves. Cela permettra de :

Mieux comprendre [...] comment on s'y prend pour écrire et ainsi ajouter une source de savoir quant à l'écriture ou une source de réflexion quant aux choix qu'on effectue; mieux comprendre certaines difficultés des élèves [...]; élaborer une solution au problème posé qu'on pourra comparer à celle proposée par les élèves [...]; envisager [...] que d'autres exercices ou d'autres pratiques peuvent être plus stimulants, mieux adaptés ou, tout simplement, moins ennuyeux» (Reuter, 2000 : 89).

En plus de rassurer les élèves en légitimant certaines difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage – qui sont parfois des difficultés inhérentes à la pratique scripturale, même pour les scripteurs experts – le fait de se présenter comme modèle de scripteur permet à l'enseignant d'affirmer sa légitimité et sa compétence à écrire. Cela fait partie des interventions proposées par Reuter (2000) pour créer un climat de classe sécurisant.

- Établir clairement ses attentes afin que les élèves comprennent bien le contrat didactique dans lequel ils s'engagent avec leur enseignant;
- Revoir le statut de l'erreur en considérant cette dernière comme un outil indispensable d'enseignement et en signifiant aux élèves qu'ils y ont droit –et sont même encouragés à en faire en prenant des risques puisque cela permet à l'enseignant d'orienter ou de réorienter son enseignement de l'écriture;
- Présenter l'enseignant comme un scripteur-modèle, pour montrer aux élèves sa légitimité de leur enseigner et pour rendre compte de ses expériences en tant que scripteurs-experts ayant des représentations et un rapport à l'écriture. L'écriture gagne à être encouragée et démystifiée: écrire, même pour les scripteurs experts, ce n'est pas facile, cela comporte des difficultés, ce n'est pas linéaire, ça peut être confrontant.

V.2. Critères pour sélectionner un dispositif didactique pertinent

Pour évaluer la pertinence de la mise en place d'un dispositif didactique pour enseigner l'écriture, deux types de critères sont mis de l'avant : les uns sont économiques, au sens où le coût en temps et en argent doit être considéré par rapport aux bénéfices possibles dans l'apprentissage ; les autres sont didactiques. Il sera ainsi question des projets d'écriture, de l'évaluation formative, du temps donné à l'apprentissage, de la diversification, de l'articulation, de distinctions entre les ordres oral et scriptural, et de l'appropriation d'outils d'écriture la métalangue et les genres textuels.

V.2.1. Critère « économique » : L'efficacité

Si ce critère est peu souvent mis de l'avant par les didacticiens, il nous apparaît fondamental dans la mesure où les dispositifs didactiques doivent s'actualiser dans la pratique, sans quoi ils ne seraient pas pertinents. En conséquence, ces dispositifs se doivent d'être non seulement efficaces d'un point de vue didactique (c'est-à-dire contribuer à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage), mais également efficaces, c'est-à-dire réalisables avec les ressources disponibles. tenir compte de l'efficacité d'un dispositif didactique veut dire tenir compte des ressources requises, que celles-ci soient liées au temps (temps de préparation de la démarche et d'évaluation des apprentissages pour l'enseignant, et temps pris en classe avec les élèves), à l'argent (matériel requis, coût en salaire du temps nécessaire à l'élaboration et à la mise en application du dispositif, etc.), aux intervenants requis (un ou plusieurs intervenants pour mettre en œuvre le dispositif) ou aux connaissances et compétences des enseignants le mettant en œuvre. Ainsi, un dispositif intéressant théoriquement, mais impossible à mettre en place, car il requerrait un temps trop élevé par rapport au gain dans l'apprentissage, par exemple, pourrait être écarté, car il ne respecte pas ce critère d'efficacité.

L'efficacité est liée à l'économie: «l'efficacité, qui est de l'ordre de la programmation, se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction de ressources mobilisées. Elle exprime le «rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre» (Legendre, 1993 : 476)

V.2.2. Le critère didactique

Un dispositif didactique doit se baser sur un projet d'écriture, favoriser l'évaluation formative, favoriser une pratique répétée, favoriser la diversification et favoriser l'articulation des apprentissages.

V.2.2.1. Proposer aux élèves un projet d'écriture

Choisir des activités la pertinence Les activités d'enseignement liées à l'écriture pour stimuler les élèves dans leur apprentissage sont nombreuses et variées. Hormis la véracité de ce qui est enseigné, les activités visant l'apprentissage de l'écriture nous avons opté pour celles qui s'inscrivent dans un projet d'écriture significatif comportant des consignes bien précises.

Plusieurs didacticiens, dont Chartrand (2006), Masseron (2008), et Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), proposent d'inscrire l'apprentissage de l'écriture dans de réels projets d'écriture. Différentes descriptions du projet d'écriture ont été proposées par des didacticiens. Nous retenons celle de Masseron (2008):

Le projet d'écriture longue se décline de la manière suivante : conduire les élèves à la formulation d'un projet de travail collectif et complexe, étalé dans le temps, négocié au fil de son avancement lors des séances de conseil, co-évalué (la table de lecture des textes produits) et finalement diffusé auprès d'un public élargi qui ne soit pas les seuls membres de la classe concernée par le projet. (2008 : 83)

L'un des avantages du projet d'écriture longue est de rapprocher les élèves de situations d'écriture authentiques, ce qui contribue à donner plus de sens à leur apprentissage. La situation d'écriture doit ainsi être la plus authentique possible pour que les élèves puissent se représenter une véritable situation de communication avec un destinataire (différent de son enseignant) et un but bien précis.

Une pédagogie difficile qui demande beaucoup de travail de la part des enseignants et qui peut dériver, par exemple, dans la perte ou la dilution des savoirs, l'absence d'objectivation des savoirs manipulés. Elle requiert une dialectique difficile entre la gestion des imprévus, les ajustements que provoque inévitablement tout projet et la nécessité d'exercices routiniers pour stabiliser les connaissances rencontrées. (Bucheton, 2014 : 14)

L'enseignement doit être laborieux, et l'enseignant doit fournir à ses apprenants toutes les informations nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture et rendre le plus clairs possible les objectifs d'apprentissage et les consignes d'écriture données. Pour ce faire, les paramètres de la situation de communication doivent être connus des élèves si l'on veut les amener à se les approprier et à en tenir compte dans leurs écrits. De la même manière, les critères d'évaluation gagnent à être connus.

Proposer et clarifier, négocier les consignes d'écriture ainsi que toutes les contraintes d'écriture pouvant être liées à la situation de communication (genre produit, intention d'écriture, destinataire, sujet, point de vue, longueur du texte, etc.). Pour que les élèves s'investissent dans

le projet d'écriture, ce dernier doit les intéresser. Reuter (2000) suggère de donner des choix aux élèves, plutôt que de leur imposer toutes les contraintes. L'enseignant pourrait, par exemple, indiquer le genre de textes et le destinataire aux élèves et leur laisser le choix du sujet du texte. Cela permet en outre de mettre les élèves dans une situation de communication qui se rapproche davantage de la réalité d'un scripteur expert.

V.2.2.2. Favoriser une évaluation formative permettant une réelle situation d'apprentissage

Pour une prise d'information et interprétation des erreurs pour une analyse des besoins et des manques avant et après une intervention didactique, l'évaluation demeure l'outil favorisant une centration sur le processus et qui a l'avantage d'être motivante pour les élèves en difficulté et accorder une plus grande place à l'évaluation formative est certainement synonyme d'un meilleur contexte d'apprentissage de l'écriture. Bucheton (2014) souligne que

L'évaluation est avant tout un ensemble de gestes professionnels de régulation. Côté enseignant, l'évaluation doit conduire à réajuster les modalités de l'enseignement proposé; côté élève, la visée est de l'aider dans son parcours d'apprentissage en lui fournissant des indications lui permettant de réorienter son activité. Le feed-back évaluatif sous forme orale, ou écrite par de brèves annotations, est une tâche constante du métier d'enseignant. Ce rôle fondamental et naturel de régulation et d'accompagnement des apprentissages est trop souvent occulté au profit des exigences institutionnelles demandant des indications quantifiées sur les acquis des élèves. (2014 : 78)

Plusieurs spécialistes en éducation proposent de repenser les pratiques évaluatives. Tout comme Boudreau (1995) et Bucheton et Chabane (2002-2003), Masseron (2008), Viau suggère de « mettre en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les performances seulement » (2002 : 78). Reuter (2000) souligne de son côté qu'une bonne évaluation :

Est conçue pour s'intégrer dans le procès de travail et d'apprentissage [...], vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner); [...] [et] est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs). (2000: 165).

La conception du dispositif de formation « suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 : 37).

Partant de là, c'est à la lumière des *besoins* que le concepteur adapte ses méthodes, outils et techniques susceptibles d'atteindre les objectifs visés. Ces derniers étant d'ailleurs dictés par les

besoins recensés. Ainsi, l'analyse des besoins est suivie de l'étape nodale de toute formation, à savoir l'action à mener afin d'agir sur la réalité.

Toute évaluation a pour objectif d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'apprenant sur le degré de maîtrise atteint, des étapes franchies et éventuellement, de découvrir où et en quoi un apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, et en vue de lui proposer, de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser, rétroaction sur l'enseignant pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quelles sont les obstacles auxquels il se heurte. Les erreurs de l'apprenant étant à considérer comme partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, le moyen par excellence de se rendre compte des besoins, des moments dans l'apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques. L'erreur « doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite » (Référentiel des programmes, 2008 : 15). Cette évaluation pédagogique est un moyen de gestion et de régulation, une pratique intégrée dans le processus d'enseignement/ apprentissage, une pratique ordinaire, interne, dépendante, loin d'être autonome et séparable des autres pratiques de classe.

Cette phase consiste à recueillir de l'information sur les apprentissages des élèves afin d'évaluer leurs besoins et leur progrès. Elle vise également à donner un sens aux données recueillies en les interprétant. Elle contribue à la prise de décisions pédagogiques qui répondent aux besoins de tous les élèves de la classe, notamment ceux qui rencontrent des difficultés. Au cours de la démarche, la prise d'information et l'interprétation permettent le dépistage des difficultés en écriture dans le but d'offrir un enseignement qui répond aux besoins des élèves, repérer les élèves qui ont besoin de soutien pour développer leur compétence à écrire, dresser le portrait de la classe en écriture à l'aide des paliers des sphères d'intervention, former des sous-groupes d'élèves ayant des besoins semblables et planifier une intervention et la régulation de l'enseignement adéquates pour que tous les élèves progressent de façon satisfaisante.

Il est nécessaire de prendre en compte les conceptions et les prérequis des élèves. Cela aidera à faire un diagnostic fiable, repérer des obstacles potentiels à la notion abordée, évitant aussi des séances inadaptées pour les élèves. Prévoir une évaluation diagnostique est un début d'une réflexion sur les activités à proposer aux élèves et sur la façon dont va les solliciter est essentielle. De cette réflexion va découler le déroulement de cette intervention.

Selon le dictionnaire Larousse (2010), le besoin est un manque d'une chose nécessaire.

Ainsi, cette notion est l'une des notions clés de la didactique du français. En effet, le caractère objectif concerne « la nécessité, naturelle ou sociale, une exigence », tandis que le caractère subjectif est en relation avec « le sentiment de cette exigence, de cette nécessité », qui est exprimé ou bien par des individus constatant des difficultés qui les concernent ou bien par des individus mettant d'autres sous observation. Ces besoins *objectifs* décelés doivent être satisfaits en urgence. La conversion du besoin en objectif de formation se fait au début uniquement de la part de l'enseignant. Les apprenants n'étant pas en majorité (encore) conscients de leurs différents problèmes et les apprenants demeurent en majorité inconscients des difficultés relevées. C'est pourquoi, le travail d'objectivation va être effectué tout d'abord avec les premiers concernés, il s'agit donc dans un premier temps de conscientiser les apprenants de leurs propres difficultés, de leurs besoins, de la nécessité de satisfaire ces besoins, de dépasser ces difficultés. L'objectivation-conscientisation est la seule garante de l'adhésion des apprenants à toute action didacticopédagogique.

Notons que la substitution de la notion de besoin par celle de problème, tel que préconisé par Charlot (1997), serait plus approprié et aiderait le mieux à appréhender la réalité à l'affronter. Ainsi, en parlant des difficultés de structurer un texte argumentatif par exemple, on est plutôt en face de problème de structuration que d'un besoin en matière de structuration. Nous disons d'ailleurs que *nous sommes en face d'un problème* de structuration et non *en face d'un besoin* de structuration. *Besoin* serait donc inadapté à la situation. De plus, l'apprenant adhérerait plus vite à toute action apportant des solutions opératoires à ses *problèmes*. Le caractère très complexe et mouvant de la notion de *besoin* pousse nombreux chercheurs à adopter celui de problème, apportant plus de clarté, levant ainsi équivoque et ambiguïté. Toutefois, *besoin* ou *problème*, les deux notions permettent de « se situer dans une perspective d'action, [de]proposer un objectif à poursuivre pour l'activité des individus ou des groupes » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011 :126).

La définition des objectifs de cours est liée aux modalités d'évaluation. Si les objectifs décrivent bien les comportements attendus des élèves à la fin du cours, vous n'avez plus à vous creuser la tête pour savoir quoi évaluer dans vos contrôles.

L'enseignement d'une discipline ne saurait se résumer en une suite de cours. On doit constituer un ensemble organisé de séquences, toutes liées à des objectifs clairs et précis. Une séquence se définit comme un ensemble cohérent de séances pédagogiques permettant d'atteindre un objectif général. Cet objectif général s'appuie sur les compétences issues du référentiel. Elles peuvent être spécifiques à une discipline ou transversales. Les séquences d'apprentissage pour que les élèves

puissent atteindre les objectifs fixés par les textes officiels. Ce travail de préparation va exiger de la réflexion, de la rigueur et du temps.

V.2.2.3. Mettre en place des séances fréquentes d'écriture

L'apprentissage de l'écriture exige du temps à l'enseignant pour enseigner et aux élèves, pour apprendre et ce n'est que par la pratique répétée que les élèves peuvent s'approprier des outils d'écriture, les intégrer et être en mesure d'autoréguler leur activité scripturale qui sont les composantes fondamentales de la compétence à écrire, «Il faut du temps, de la continuité, un espace de paroles partagées pour qu'il y ait du développement» (Bucheton et Chabane, 2002-2003 : 147).

Deschênes (1995) rejoint les propos de Bucheton et Chabane pour qui :

L'enseignement de la production doit laisser à l'apprenant le temps pour faire des erreurs, pour diverger, pour laisser naître de nouvelles idées et les développer. Il faut du temps pour chercher des idées, faire des essais, découvrir de nouvelles relations, recommencer. (1995 : 139-140).

Ils incitent tous sur le fait de donner du temps à l'écriture, puisqu'elle exige un temps long ou semi-long. Trop peu de temps accordé à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture ne peut mener les élèves à développer de bonnes compétences scripturales. C'est avec raison que Queneau écrivait en 1947 que «c'est en écrivant qu'on devient écrivain». C'est par la pratique répétée que les élèves peuvent acquérir des compétences scripturales qui-nous le souhaitons-les mèneront éventuellement vers l'expertise en ce qui a trait à l'écriture.

V.2.2.4. Favoriser la diversification

V.2.2.4.1. La diversification des pratiques

La multitude de connaissances et de compétences qui sont nécessaires à la compétence scripturale oblige plusieurs didacticiens de faire de la diversification une orientation didactique propre à l'écriture (Masseron, 2008; Chartrand, 2006; Bucheton et Chabane, 2002-2003; Reuter, 2000). « Écrire est une activité hautement spécialisée qui demande des apprentissages formels, diversifiés et nombreux, du temps, un enseignement adapté» (Chartrand, 2006 : 16). La diversification peut toucher différentes dimensions:

Diversifier les modes de travail (individuel, en équipe, en groupe classe, en sous-groupes d'élèves). L'écriture est souvent qualifiée d'une activité se réalisant individuellement. Pourtant,

dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, plusieurs avantages sont liés au mode de travail collectif ou coopératif :

Une aide à la motivation par la construction d'un projet d'écriture qui dépasse l'individu [...]; une mise en cause pratique de la représentation [...] de l'écriture comme activité solitaire [...]; une aide à la planification [...] par la nécessaire explicitation aux autres de son projet et de ses idées qui oblige à se clarifier, à se décentrer, à construire plus précisément buts et destinataires, etc.; une aide à la textualisation [...]; une aide pour la prise en compte motivée des dimensions matérielles et graphiques puisque l'écrit doit être constamment lisible pour les autres; une aide pour les activités de révision [...]. (Reuter, 2000 : 149)

Pour prouver l'efficacité qu'un travail collectif par rapport à la révision des textes des pairs soit bénéfique à la construction de la compétence scripturale, une étude a été menée en 2009 par Lundstrom et Baker qui ont évalué la compétence à écrire de 91 étudiants universitaires divisés en deux groupes qui avaient des conditions différentes :

- le premier groupe était constitué des « givers », c'est-à-dire d'étudiants qui donnaient des commentaires de révision sur des textes aux étudiants de l'autre groupe,
- le second groupe était donc les «receivers», c'est-à-dire qu'il était composé des étudiants qui recevaient les commentaires des étudiants-réviseurs.

Les conclusions de cette étude sont particulièrement intéressantes :

The givers, who focused solely on reviewing peers writing, made more significant gains in their own writing over the course of the semester than did the receivers, who focused solely on how to use peer feedback. Results also indicated that givers at the lower proficiency level made more gains than those at higher proficiency levels and that slightly more gains were observed on global than local aspects of writing. (Lundstrom et Baker, 2009 :13)

Les donneurs, qui se concentraient uniquement sur l'examen des écrits des pairs, ont réalisé des gains plus importants dans leur propre écriture au cours du semestre que les récepteurs, qui se concentraient uniquement sur la façon d'utiliser les commentaires des pairs. Les résultats ont également indiqué que les donneurs au niveau de compétence inférieur ont fait plus de gains que ceux aux niveaux de compétence plus élevés et que des gains légèrement plus ont été observés sur les aspects globaux que locaux de l'écriture.

Soulignons également que le travail en groupe comporte des limites relevées par Reuter (2000): certains élèves pourraient ne jamais travailler les aspects en écriture avec lesquels ils ont le plus de difficultés, chacun faisant plutôt ce qu'ils maîtrisent le mieux. L'« exposition constante au regard et aux idées d'autrui» (Reuter, 2000 : 150) peut bloquer certains élèves. Le mode de travail individuel permet également le développement de la compétence scripturale.

L'enseignant doit comprendre que certaines compétences se développent plus aisément selon les modes de travail choisis.

V.2.2.4.2. La diversification des rétroactions et d'évaluations

Selon Bucheton (2014) : « Les gestes professionnels langagiers des enseignants (dans les formes d'interpellation, de feed-back, de reformulation, d'évaluation, etc.) jouent un rôle décisif, notamment pour les élèves les plus en difficulté » (2014:15). Chartrand (2006) invite les enseignants, pour sa part, à changer leurs rétroactions et de « passer d'une attitude hypernormative à une attitude d'étayage » (2006 : 17). Les rétroactions données aux élèves concernant leurs productions écrites devraient également être diverses :

Les évaluations portant non seulement sur les aspects locaux, mais aussi sur la globalité du texte [...]; évaluation portant non seulement sur la mise en texte [...] mais aussi sur la fiction et les contenus [...] et sur les choix techniques de gestion des contenus (énonciation, narrations...); évaluation portant non seulement sur le texte fini mais aussi sur ses états intermédiaires [...]; évaluation par rapport aux normes établies mais aussi par rapport au projet des élèves; évaluations équilibrant les aspects positifs et les aspects négatifs; évaluations assumées par des évaluateurs diversifiés (autres apprenants, groupes, formateur, personnes extérieures...); évaluations conçues pour aider à comprendre les difficultés (précision dans leur repérage et tentatives d'explication) et à les surmonter (indications de solutions possibles); évaluations inscrites en définitive dans le procès d'enseignement-apprentissage [...] permettant de relancer un travail individuel (après des discussions précises) et/ou collectif (situations différées et décrochées). (Reuter, 2000 : 167)

L'évaluation sous ses différentes manières sert mesurer l'effet des actions entreprises et tout le travail mené. Il serait impossible d'évaluer une production sur tous ces aspects. En conséquence, on ne peut pas traiter toujours des mêmes aspects, sous peine de ne montrer aux élèves qu'une partie de ce qu'implique l'activité scripturale. Un enseignant ne donnant que des rétroactions sur l'orthographe, par exemple, influencera les conceptions de ses élèves qui pourront se représenter que bien écrire, c'est de ne pas faire d'erreurs d'orthographe. Cela teintera leur rapport à l'écriture et ne leur permettra pas de travailler d'autres dimensions, tout aussi importantes, lorsqu'ils écrivent.

V.2.2.4.3. Diversifier les types d'activités

Les activités et les stratégies associées à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture sont diverses et multiples : observation, identification de phénomènes langagiers, justification de leur pertinence, textes partiels à compléter, planification de l'écriture, rédaction, révision-réécriture, révision-correction, etc.

Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) proposent de donner de l'importance à la diversification des activités d'apprentissage «donnant ainsi à chaque élève la possibilité d'accéder aux notions et outils par plusieurs voies» (2001: 10). Rappelons que l'activité scripturale exige des compétences cognitives de haut niveau et mène souvent à une surcharge cognitive chez les scripteurs débutants. Et pour équilibrer l'enseignement de l'écriture, on propose à la fois des activités d'observation et d'analyse de textes, et des tâches simplifiées de production de textes, des stratégies rédactionnelles cognitives et métacognitives et des activités qui travaillent l'orthographe. Tirer le meilleur parti du temps d'enseignement et enseigner moins de notions, mais plus en profondeur, «donnant ainsi à chaque élève la possibilité d'accéder aux notions et outils par plusieurs voies» (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 : 10). Reuter (2000) propose plus spécifiquement quatre activités «Moins fréquent[e]s dans l'institution scolaire» (2000:145):

- a- les exercices de transformation positive (textes à trous de très mauvaise qualité où l'on travaille la reprise de l'information par exemple);
- b- les exercices d'intensification des tensions («provoquer un conflit sociocognitif en proposant une consigne qui heurte [...]: décrire le plus longuement possible l'objet le plus réduit possible [...]» (2000:147);
- c- les exercices de systématisation des erreurs: «prescrire des erreurs commises –telle erreur orthographique ou tel fonctionnement textuel [...] ou encore tel fonctionnement scriptural (écrire le plus rapidement possible...)» (2000 : 147);
- d- les exercices de fabrication d'exercices (à la suite d'un exercice, demander aux élèves d'en produire d'autres du même genre. Cela permet soit de réutiliser un exercice particulièrement réussi ou de diagnostiquer un problème avec certains exercices «ratés»).

V.2.2.4.4. Favoriser l'articulation des apprentissages

Certaines connaissances ou compétences propres à une activité peuvent être réinvesties en une autre. Selon Chartrand (2006), « l'enseignant doit explicitement montrer (voire faire découvrir) aux élèves dans quelles autres situations langagières ces connaissances et habiletés peuvent être réinvesties » (2006: 26). Une dialectique entre les différentes composantes de la classe de français (lecture/écriture, communication orale/écriture, etc.) favorisant l'apprentissage de chacune d'elles. Deschênes (1995), Dolz et Gagnon (2008) ont travaillé beaucoup plus la combinaison lecture-écriture : « Les conclusions de plusieurs études suggèrent que le fait de

combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances » (Deschênes, 1995 : 132)

En didactique, la prise en compte de l'intertextualité est importante puisqu'elle permet de mettre l'élève en situation de dialogue avec les textes qui le précèdent. C'est avec ce « éjà-là », qu'il s'approprie la textualité et intègre le dialogisme dans ses propres productions » (Deschênes, 1995 : 194).

Dans une autre optique d'articulation, la grammaire doit servir le développement de la compétence scripturale et vice-versa. Chartrand (2006) propose de lier les composantes grammaire-écriture en utilisant le modèle du genre textuel, puisqu'il constitue « une condition de l'articulation efficace et pertinente des activités grammaticales et métalangagières aux pratiques discursives » (2006 : 25). Elle propose d'utiliser deux critères pour choisir les objets grammaticaux à étudier avec les élèves : « les objets grammaticaux spécifiques au genre et ceux qui ont une fonction stratégique et une valeur euristique dans le système de la langue, car on ne pourra jamais travailler toutes les dimensions de la langue à l'école » (Chartrand, 2006 : 26).

Schneuwly (2003), de son côté, met en lumière une thèse concernant les liens oral-écrit :

À l'école, il n'y a pas d'oral sans écrit, ni d'écrit sans oral. Et en effet, à l'école, on ne peut pas parler sans avoir toujours une référence à de l'écrit, et c'est précisément ce qui pose problème à de nombreux élèves. Inversement, l'on ne peut pas écrire sans en parler, ce qui montre [...], que l'écriture n'est pas un acte solitaire, mais collectif, contrairement à ce qu'on pourrait croire. L'acte de la rédaction qui paraît être individuel par excellence apparaît, à l'analyse comme n'étant qu'un moment du processus de l'écriture qui est toujours située par la parole, médiatisée par les discours oraux ». (2003 : 326)

V.3. La séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001)

Maintenant que nous avons établi un certain nombre de critères permettant de choisir un dispositif didactique pertinent pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, nous en présenterons un qui répond à ces exigences, soit le modèle de la séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001). Un dispositif qui est en adéquation avec les orientations didactiques de l'écriture que nous avons dégagées dans notre recension puisque notre projet s'inscrit dans la recherche de développement qui consiste « à concevoir, à mettre à l'essai et à améliorer une séquence didactique [...] ou tout autre matériel didactique au sens large du terme » (Thouin, 2014 : 74). Plus précisément, il s'agit d'un type d'ingénierie didactique (Thouin, 2014). Nous avons d'abord choisi un modèle de séquence didactique. Notre choix s'est arrêté sur la séquence de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001)

Le dispositif que nous présentons ci-après, matérialisé dans le moyen d'enseignement S'exprimer en Français (Dolz et al. 2001), a d'abord été expérimenté dans le cadre d'un projet du FNRS (Dolz et Schneuwly 1998). Il est aujourd'hui en usage dans l'école romande et a fait l'objet d'une évaluation-positive-par l'IRDP (de Pietro et al. 2009). Ce dispositif contient principalement trois composantes: un modèle didactique du genre qui a pour fonction de définir le genre, les objets à travailler et les objectifs à atteindre, une structure du déroulement de l'enseignement-apprentissage que nous nommons séquence didactique et des activités, intégrées dans les modules de la séquence, permettant de travailler les aspects du genre pris en considération. Une séquence didactique est :

Un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 1993 : 1152).

Une séquence didactique est un «ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de textes oral ou écrit» (Dolz, Noverrazet Schneuwly, 2001 : 6). Elle comporte quatre principes :

V.3.1. Paramètres contextuels ou mise en situation

Au premier niveau, c'est la mise en situation qui vise à présenter aux élèves un problème de communication bien défini. L'enseignant propose des contenus et des thématiques qui feront partie de la séquence. Dans le but de les initier à une réflexion sur les paramètres contextuels qui opposent l'argumentation à d'autres types de discours,

- le but général (convaincre, modifier les dispositions de l'auditoire) ;
- l'objet de la controverse (conflit de valeurs où plusieurs réponses sont possibles);
- le but social spécifique (orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments);
- le lieu social (le tribunal, certaines rubriques de journaux, etc.) ;
- les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire.
- Par la suite, il demande aux élèves une première production -qui peut être partielle afin de pouvoir analyser les représentations qu'ils ont du genre, leurs forces et leurs difficultés.

C'est à partir de cette première production que l'enseignant choisira les modules

d'apprentissage appropriés pour ses élèves ou pour un sous-groupe d'élèves (car il est invité à différencier son enseignement si cela s'avère nécessaire).

V.3.1.1. Planification

Concernant la planification de l'argumentation, l'enseignant se sert de deux procédés complémentaires. D'une part, il retient le modèle de Toulmin (1958) comme un schéma procédural susceptible de caractériser la technique suivie par le producteur d'un texte pour développer un argument, c'est-à-dire pour apporter une justification à une assertion qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Développer un argument pour Toulmin suppose assurer le passage entre les "données", constats supposés admis par l'interlocuteur, et une "conclusion", opinion que l'argumentateur voudrait avancer. Ceci se fait grâce à l'étayage par une série de raisons et de justifications, ce qui constitue, selon cet auteur, le "support". D'autre part, l'enseignant propose un travail spécifique sur deux circuits d'argumentation contrastés (Boissinot et Lasserre, 1989) pour familiariser les élèves avec les diverses possibilités de planification de la totalité de leurs textes.

V.3.1.2. Textualisation

Concernant la textualisation, l'enseignant choisit d'aborder un certain nombre d'unités linguistiques et de formules expressives caractéristiques de l'argumentation: l'emploi des pronoms/ adjectifs personnels de 1^{ère} et 2^{ème} personne pour exprimer l'avis personnel (je-mon...) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (tu, vous, ton, votre, vos...), les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations); les locutions modalisatrices (indicateurs de force-certitude, nécessité et probabilité et de restriction d'une conclusion); les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre); les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité; les expressions servant à formuler des objections (il se peut que, je doute que, méfiez-vous, etc.) et pour contre dire; la mise à distance par le mode conditionnel; les tournures concessives.

V.3.1.3. Interactions entre les trois niveaux

L'enseignant propose un va-et-vient constant entre ces trois niveaux d'activités (contextualisation, planification et textualisation). Ces différentes dimensions sont intégrées dans une séquence didactique qui s'organise selon les trois phases suivantes : une mise en situation,

une production initiale, différents modules d'apprentissage et une réécriture de la production initiale qui constitue la production finale à évaluer.

-Dans un premier temps, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un projet d'écriture. Il met en place une situation d'argumentation. Ce projet justifie aux yeux des élèves l'écriture du texte qui leur est demandée et leur permet de prendre conscience de la relation entre la situation d'argumentation et le texte.

-Dans un deuxième temps, les élèves produisent un premier texte qui permet d'identifier certains problèmes d'écriture et de choisir les dimensions argumentatives à travailler en classe ainsi que les types d'activités d'apprentissage qui pourraient être réalisées. Ce travail permet de négocier avec les élèves les objectifs à atteindre. Le projet d'écriture se complète ainsi d'un projet d'apprentissage destiné à mettre en évidence le pourquoi des ateliers et des activités d'apprentissage. Avec cette mise en situation, Dolz, Noverraz et Schneuwly mettent de l'avant un projet d'écriture. La prise en compte des apprenants se fait dès la production initiale: les enseignants évaluent les productions des élèves et détermineront ensuite ce qu'ils devront voir avec eux de manière plus systématique. Les productions des élèves auront pu leur donner des indices sur leurs connaissances, leur ZPD, leurs difficultés, leurs représentations concernant le genre à produire, voire leur rapport à l'écriture.

-Dans un troisième temps, les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses: analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation. La diversification des modes de travail ou des types d'aide peut être établie par en fonction des besoins des élèves. Pratiquement dans tous les modules didactiques de la séquence d'enseignement, on propose un travail sur les unités linguistiques du français en rapport avec les stratégies argumentatives. A la fin de chaque atelier, les élèves sont amenés à faire, à l'aide de leurs propres mots, des constats concernant certaines dimensions du texte argumentatif. Si les modules exigent du temps, ils sont l'occasion pour les élèves de travailler de manière approfondie des éléments réellement problématiques, leur permettant de se créer des outils d'écriture pertinents à la réalisation de leur production. L'apprentissage est ainsi motivé par le projet d'écriture, ce qui le rend plus concret pour les élèves qui peuvent saisir l'utilité des différentes activités menées en classe. Le mode d'évaluation priorisée est l'évaluation

formative, ce qui indique aux élèves qu'ils peuvent prendre des risques ou se tromper sans être sanctionnés.

Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les élèves élaborent collectivement une liste de contrôle. Ils notent, en fonction des principaux constats réalisés, une liste d'éléments qui pourraient les aider à transformer leur texte, par exemple:

- 1-J'utilise une formule d'interpellation pour m'adresser au destinataire;
- 2-Je commence par dire à propos de quoi j'écris;
- 3-Je donne mon opinion sur la décision à prendre;
- 4-Je précise à quel titre je donne cette opinion;
- 5-Je donne des arguments pour justifier mon opinion;
- 6-Je relie les arguments à l'aide d'organismes;
- 7-Je fais des concessions à mon destinataire pour obtenir ce qui me semble le plus important; etc.

Ensuite, ils révisent leur première version, puis la réécrivent, la version corrigée étant présente ou non. La comparaison de la production initiale et finale permet à l'élève de prendre conscience des progrès accomplis.

V.4. Le modèle du genre

Dolz et Gagnon (2008) montrent que le genre est un outil didactique: « Comme outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Le genre apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement-apprentissage ». Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières. (2008 : 186)

Les genres peuvent ainsi être considérés comme de puissants outils didactiques. En conséquence, ils devraient être au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture.

V.4.1. Comment faire du genre textuel le point nodal de l'enseignement de l'écriture ?

Reuter (2000) propose différentes activités permettant aux élèves de s'approprier les caractéristiques d'un genre textuel :

Les collectes de textes par les élèves; l'observation-analyse; les compléments de textes [...]; faire écrire aux apprenants la partie manquante d'un texte fourni [...]; les tris de textes [...]; les chasses aux intrus; [...]; les textes-puzzles, qui consistent à découper un texte, à le fournir en désordre aux élèves et à leur demander de le reconstituer en explicitant les critères employés; les textes «farcés», qui consistent à introduire dans un texte des séquences typologiquement hétérogènes en demandant aux élèves de les repérer et de justifier leur décision; les consignes d'écriture. (2000 :123)

Le genre détient une importance capitale en didactique de l'écriture: l'apprentissage de l'écriture passe par l'appropriation de cet outil qui a l'avantage d'être également un puissant outil didactique. Dolz et Gagnon (2008) ont schématisé certaines dimensions enseignables liées au genre: sa situation de communication, ses contenus thématiques, son organisation, sa textualisation, ses moyens paralinguistiques et sa mise en page. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) évoquent d'autres caractéristiques qui lui étant rattachées (communicationnelle, textuelle, sémantique, grammaticale, graphique et visuelle).

V.5. La séquence didactique : un dispositif en adéquation avec plusieurs critères didactiques

La séquence didactique respecte un grand nombre de critères didactiques que nous avons établi. Elle est organisée autour du genre textuel qui doit constituer le point nodal de l'enseignement de l'écriture. Cette organisation autour du genre facilite l'articulation des composantes de lecture et d'écriture, puisque les élèves observent d'abord des textes appartenant à un genre avant de le produire par eux-mêmes. L'articulation de la grammaire et de l'écriture peut également être mise de l'avant, puisque les observations peuvent concerner différents moyens langagiers que l'on retrouve fréquemment dans un genre en particulier. Chartrand (2006) a écrit concernant le modèle de la séquence didactique que « c'est, [...] le modèle le plus abouti, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas perfectible » (2006 : 17). Ce qui justifie la pertinence de ce modèle qui prend comme objet central le genre écrit.

V.5.1. Les phases de la séquence didactique

Pour tester les effets de notre séquence didactique sur les capacités de l'élève à réviser/réécrire un discours argumentatif, voire une lettre de motivation, nous avons utilisé un des paradigmes classiques de la recherche en pédagogie expérimentale: constitution d'un groupe expérimental; application d'un prétest (une évaluation exploratoire) destiné à évaluer les capacités argumentatives initiales des élèves; réalisation contrôlée de la séquence didactique; application d'un post- test évaluant les effets de la séquence didactique lors de la réécriture.

En effet, les élèves vont s'engager dans la réalisation d'un projet, sous forme d'une production langagière d'un genre défini à l'avance par l'enseignant. Le principe de base est de partir des connaissances des apprenants, de leurs représentations initiales du genre choisi, et d'améliorer leurs compétences en vue d'une production finale. Ce sont donc les difficultés rencontrées par les apprenants qui vont déterminer les objectifs et les activités d'apprentissage à faire en classe, sous forme de modules, en appliquant le modèle des séquences didactiques élaboré par l'équipe de la didactique des langues de l'Université de Genève (Dolz et Schneuwly, 1998, Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2002, Pietro et Schneuwly, 2003).

Pour ce faire, nous avons ciblé des apprenants de troisième année secondaire du lycée « Ali Nmer » dans la ville de Batna. Nous avons opté pour la filière sciences expérimentales 3^{ème} A.S/ 5. Les 26 participants de l'expérimentation ont une scolarité « régulière » (n'assistent pas aux cours supplémentaires) et ne sont pas des répétitifs. Ce groupe est composé de 14 filles et 12 garçons.

D'abord, la mise en situation, c'est dans cette étape que le projet sera présenté aux élèves. « Le projet est présenté au moment de la mise en situation. » (Dolz & Gagnon, 2008 : 189). Puis, la production initiale où :

Les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel. (Dolz & Gagnon, 2008 : 190).

Les apprenants sont appelés à produire un texte argumentatif sans exigences ni contraintes particulières. Cette production initiale est suivie d'une interprétation des erreurs qui est une étape décisive, puisqu'elle permet de donner du sens aux erreurs décelées pour porter un jugement de qualité et de prendre des décisions judicieuses. La qualité principale de cette interprétation réside dans sa traduction fidèle et la plus objective possible des informations. Nous pourrions ainsi opter

pour le jugement adéquat, choisir des contenus, restructurer les apprentissages, créer des activités pertinentes qui aideront l'apprenant à enrichir ses ressources linguistiques et à les employer à bon escient.

Une évaluation diagnostique (exploratoire), dont l'objectif est d'analyser les besoins langagiers des apprenants et par la suite la mise en place des modules de travail.

Analyser un besoin n'est pas un objectif en soi mais il « est au service de quelque chose d'autre et s'incarne dans les pratiques destinées à recueillir des informations sur les personnes et leur emploi d'une langue étrangère. »(Richterich, 1985 : 108).

La problématique de l'évaluation diagnostique est à la fois très semblable et très différente de celle des autres types d'évaluation. Elle est semblable dans la mesure où les instruments qui permettent de révéler les acquis des compétences sont les mêmes. Il suffit de préciser les critères d'évaluation et de les opérationnaliser des indicateurs, de construire des situations d'évaluation relatives à ces compétences et qui permettent d'évaluer chacun de ces critères. Ce qui change est l'exploitation que l'on fait des résultats de l'évaluation, la décision à prendre au terme d'une évaluation diagnostique est de déterminer si l'apprenant possède les pré-requis nécessaires pour le niveau de formation suivant.

« L'évaluation diagnostique ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'étude. » (Scallon, 1991 : 72).

Les participants de notre groupe vont bénéficier d'activités programmées qui appliquent les fondements théoriques de « la séquence didactique » tels que la centration sur l'apprenant et l'apprentissage, la cohérence et la diversité des contenus et des compétences, l'intégration du projet didactique et le travail d'un genre, mais avec des contenus différents des contenus du manuel. La séquence didactique formalisée contient les activités suivantes :

- la compréhension de trois supports écrits (des lettres de motivation) qui est une lecture analytique de textes argumentatifs visant l'emploi des points de langue au service de la compréhension et la proposition d'un modèle de texte à produire.
- les modules, qui, porteront sur différents aspects du texte argumentatif et qui sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale pour donner

aux apprenants les outils nécessaires pour réussir la production finale et les productions autonomes futures.

La production finale est une réécriture de la production initiale (aboutissement du projet) « dans laquelle les élèves mettent en pratique les savoirs et savoir-faire appris et exercés dans les ateliers. » (Dolz & Gagnon, 2006: 190). L'apprenant va se retrouver devant une situation-problème ou situation d'intégration qui donne du sens aux apprentissages. Elle est définie par la compétence à évaluer. Et pour la résoudre, l'apprenant doit d'abord lui donner un sens et identifier la nature du problème. Puis, il doit mobiliser son savoir-agir pour déterminer la démarche à appliquer pour la résoudre. Ensuite, il doit chercher dans son répertoire les ressources pertinentes au regard de cette situation et les mobiliser efficacement. Enfin, il doit transférer ces comportements en vue de résoudre d'autres situations-problèmes appartenant à la même famille de situations. Une situation-problème au sens de De Ketele est « une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs. »(De Kelele, 1989 : 100).

L'effet le plus apparent procuré par un tel environnement est la motivation des apprenants qui est considérée dans les modèles psycho-cognitifs comme faisant-partie du processus rédactionnel. Notre groupe s'est retrouvé, lors de l'apprentissage, devant ses lacunes. Ils se corrigent en apprenant. « Les séquences didactiques »favorisent la production de meilleurs textes. Elles favorisent l'activation et l'ajout de connaissances surtout pertinentes. Un résultat qui conforte l'importance donnée au rôle des connaissances du thème et du genre pour la production d'un texte.

Cette séquence n'est pas prescriptive: elle doit plutôt être vue comme une proposition pour les enseignants qui sont invités à l'adapter en fonction de leurs besoins spécifiques.

A travers ce dispositif, nous avons essayé de montrer que les savoir proposés dans les manuels ne sont pas toujours pertinents et ne répondent pas toujours aux besoins des apprenants. Les séquences didactiques peuvent être formulées comme propositions didactiques susceptibles de contribuer à une meilleure didactisation de l'écrit. Le tableau suivant résume les étapes d'une séquence didactique.

Tableau 1. Résumé de la séquence

PRODUCTION INITIALE			
Consigne d'écriture :			
LA MISE EN SITUATION			
A) Constitution d'une définition du genre Définition attendue : B) Présentation du projet d'écriture			
LES MODULES D'APPRENTISSAGE			
Le corpus de textes 1. 2. X.			
Activités	Objectifs d'apprentissage	Notions visées	Caractéristiques visées
1.			
2.			
X.			
LA PRODUCTION FINALE			
Planification et rédaction	Révision-réécriture	Révision-correction	Mise en page

V.5.2. Les supports

Quel support semble le mieux adapté pour une séance ? Quel contenu donner ensuite aux documents ? Le document et son support ont un rôle essentiel à jouer dans la construction du savoir et du savoir-faire de l'élève, car ils vont assurer le lien matériel entre vous et vos élèves. Nous envisageons un travail plus personnel de l'élève, nous optons alors pour un support individuel. Notre priorité n'est plus la communication au groupe classe, l'échange et l'interaction, mais au contraire de placer l'élève au centre, en situation d'apprentissage. Le document papier (document personnel, cahier...) est dans ce cas le plus utilisé, mais il y a le support collectif qui est le tableau noir : le plus répandu, et le plus facile d'utilisation pour écrire des notes, présenter un plan, rédiger une trace écrite rapide. À la fois feuille de brouillon collective et document de travail accessible aux élèves, bref, l'outil efficace et utile.

Une fois que nous avons défini sur quel support va apparaître le document, il est primordial de réfléchir à son exploitation en classe. Il peut avoir pour objectif principal d'illustrer, d'introduire une problématique, de servir de document d'étude approfondie ou bien d'être étudié pour lui-même. Les documents choisis s'intègrent dans un scénario de séquence réfléchi. Il ne faut pas

négliger donc en rien leur élaboration. Il faut Prendre la peine de bien relire les fiches des séances qui constituent la séquence, et rester cohérent avec le projet initial. Deux éléments vont assurer la continuité sur le terrain : le talent d'orateur, ce qu'on dire aux élèves), mais également les documents qu'on leur présente. Il ne s'agit donc pas de se tromper alors que la ligne d'arrivée est à notre portée, pour mener à bien notre mission, nous devons faire des choix : un support de cours adapté, prêt, fonctionnel et dont nous maîtrisons tous les éléments (en particulier si cela peut devenir technique).

V.6. La lettre de motivation, Texte d'opinion argumentée : genre à dominante argumentative

Nous avons choisi trois lettres de motivation écrites comme documents et nous avons pris le temps de les contrôler en utilisant le correcteur orthographique et en faisant des relectures minutieuses et complètes de nos documents. Dans une classe, il y a souvent quelques élèves qui repèrent rapidement les erreurs de français, les fautes d'orthographe. Ces remarques peuvent nous mettre mal à l'aise et nous déstabiliser pendant nos séances.

Nous avons surtout pensé à concevoir des documents lisibles, qui susciteront d'emblée la curiosité et l'intérêt de nos élèves. Nous avons gardé à l'esprit que nos documents vont être photocopiés, alors nous avons évité de distribuer des documents de mauvaise qualité. Un document mal préparé, c'est une partie de notre travail qui risque de devenir confuse pour l'élève.

Notre séquence didactique porte sur la lettre de motivation et s'adresse à des élèves de troisième année secondaire. Dans cette section, nous justifions d'abord le choix de travailler le genre textuel de la lettre de motivation, nous exposons ses caractéristiques et nous présentons chaque activité de la séquence didactique.

L'élève a fait l'expérience de la justification : il a été appelé à justifier, oralement ou par écrit, par exemple, son interprétation d'un texte, en s'appuyant sur des extraits du texte, et on l'a souvent incité à donner les raisons d'adhérer à une cause ou de répondre favorablement à une requête. En grammaire, guidé et soutenu par le questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant, il a verbalisé le raisonnement grammatical pour justifier un accord, par exemple. Au moyen et au secondaire, pour exprimer le bien-fondé d'un propos (justifier), l'élève apprend à exposer, en les liant de plus en plus étroitement, les raisons qui fondent ce propos et le rendent recevable aux

yeux du destinataire, même si ce dernier ne le partage pas. Le propos peut relever du domaine du savoir ou du domaine de la subjectivité.

V.6.1. Justification de la pertinence du genre travaillé

La lettre de motivation est un genre de textes courant à dominante argumentative qui vise à convaincre un destinataire-souvent un employeur -d'adhérer à la requête suivante: «vous devez m'engager, car je suis le meilleur candidat». La situation de communication est ainsi très importante. Nous retrouvons plusieurs marques énonciatives (interpellation du destinataire et présence de l'énonciateur).Ce genre textuel est susceptible d'être produit par les élèves à un moment ou à un autre de leur vie. Il s'agit ainsi d'un genre authentique donnant du sens à leurs apprentissages. À la troisième année du secondaire, les élèves commencent déjà à penser à leur avenir et à leur possible entrée sur le marché du travail. La production d'une lettre de motivation peut les aider à réfléchir à leur expérience personnelle et à ce qui les rend attrayants pour un employeur ou pour le mandataire d'une bourse en plus de permettre le développement de leur compétence scripturale. Ce travail concerne donc le sujet-scripteur lui-même qui est invité à réfléchir à son expérience et à se dire avec l'écriture. Si l'écriture d'une lettre de motivation peut sembler une activité d'écriture relativement facile pour certains, car très normée, nous pensons qu'un travail explicite sur ce genre textuel peut donner des outils précieux aux élèves, en particulier à ceux en difficulté. Nous assumons fréquemment que les élèves détiennent des connaissances implicites par rapport à des genres de textes comme la lettre de motivation, ce qui favorise souvent les élèves les plus performants. Notons également que le travail sur les différentes caractéristiques de la lettre de motivation est l'occasion pour les élèves d'approfondir plusieurs connaissances apprises tout au long du secondaire qui sont fondamentales dans l'épreuve certificative de fin de cycle. Par exemple, les conventions associées à la lettre pourront être réinvesties lorsque l'enseignant verra avec élèves qui seront également invités dans certaines activités à consolider d'importantes notions pour l'écriture d'un texte à dominante argumentative, comme la modalisation et l'emploi judicieux de différents modes-temps verbaux. La métalangue associée à l'argumentation sera mise de l'avant tout au long de la séquence, permettant aux élèves de se l'approprier: thèse, argument, stratégie argumentative, etc. Ainsi, même si la lettre de motivation n'est pas proposée dans le programme de la troisième année secondaire, nous pensons qu'elle constitue un excellent choix pour travailler des notions qui, elles, sont bel et bien prescrites.

L'argumentation constitue un objet d'apprentissage souvent difficile pour les élèves. Cela est compréhensible quand nous pensons à tout ce qu'elle implique: une forte prise en compte du destinataire; une thèse claire; des arguments liés à la thèse; une stratégie argumentative; l'emploi de différents procédés argumentatifs; etc. Cette séquence didactique sur la lettre de motivation constitue ainsi une amorce intéressante pour amener les élèves à produire un texte à dominante argumentative tout en leur permettant de travailler un genre de textes authentiques qu'ils seront appelés à produire dans un futur plus ou moins rapproché.

V.6.2. Les caractéristiques d'un genre

Un genre est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques d'ordres divers, dont la configuration et l'importance relative varient d'un genre à un autre. Nous proposons ici une formalisation du genre.

V.6.2.1. Des caractéristiques communicationnelles

- L'intention de communication de l'énonciateur (ou le but du message) divertir, produire des connaissances, faire agir, transmettre des savoirs, informer, défendre une opinion, raconter, justifier ses choix, relater des événements, etc.
- Le contexte social de production et de réception du texte qui comprend les éléments suivants:
 - le lieu de production et le lieu de réception;
 - le temps où il a été produit et le temps réel ou potentiel de sa réception;
 - la sphère d'activité ou l'institution où le genre est produit et où il trouve sa légitimité, par exemple :
 - l'économie: publicité télévisée, annonce classée, bilan financier d'une société, etc.;
 - le journalisme: éditorial, chronique, article, lettre ouverte, communiqué de presse, etc.;
 - le droit: plaidoirie, sentence, contrat, etc.;
 - la littérature: romane de science-fiction, sonnet, nouvelle, pièce de théâtre, etc.;
 - la politique: slogan, programme, discours, etc.;
 - la religion: sermon, prière, homélie, etc.;
 - la science: article, thèse de doctorat, rapport de recherche, etc.;

-l'école: dissertation, récitation, justification de la solution d'un problème de mathématique, réponses écrites à un examen, etc.

V.6.2.2. Des caractéristiques textuelles

- La structure du texte selon un plan de texte (présence ou absence d'introduction, de conclusion) en lien avec la taille du texte.
- La structure compositionnelle: séquence textuelle dominante ou non (hétérogénéité textuelle); séquence textuelle enchâssante ou enchâssée.
- Le système énonciatif: présence ou non de marques énonciatives, de discours rapportés, de marques de modalité.
- Le système des temps verbaux: temps dominant (temps présent de l'indicatif ou un temps du passé de l'indicatif).
- L'emploi privilégié de procédés langagiers (exemplification, définition, reformulation, expli/itation, etc.).

V.6.2.3. Des caractéristiques sémantiques

- La présence de figures (de style) ou non.
- Le(s) champs sémantique(s).
- L'emploi particulier du lexique.
- Le vocabulaire courant ou spécialisé; précis ou non; de sens propre ou figuré

V.6.2.4. Des caractéristiques grammaticales

- L'emploi privilégié de structures de phrase (passive, concessive, interrogative, emphatique, etc.).
- L'emploi d'une ponctuation plutôt neutre ou plutôt expressive.

A. Des caractéristiques graphiques ou visuelles (autres que les signes de la langue)

- Une iconographie ou non.
- Des marques graphiques et typographiques ou non.
- Des intitulés ou non.
- Une mise en page élaborée ou non, compte tenu du support privilégié : livre, affiche, dépliant, journal, revue, brochure, site Web, panneau, etc.
- Des décors, des éclairages, des effets spéciaux.
- Des séquences filmées selon différents plans.

B. Des caractéristiques d'oralité (genres oraux)

- La prosodie (intonation, ton, rythme, accentuation).
- Le regard, la mimique, la gestuelle, la posture.
- Une production spontanée ou non; en interaction ou non; en direct ou différé.
- Un arrière-fond sonore ou non. Certains genres ne se distinguent que par quelques caractéristiques seulement, par exemple le texte d'opinion et la lettre ouverte; d'autres, par un plus grand nombre, par exemple le roman policier et le roman historique.

Tableau 2. Caractéristiques du genre

Caractéristiques du genre	
Caractéristiques communicationnelles	
Caractéristiques discursives	
Caractéristiques textuelles	
Caractéristiques grammaticales	
Caractéristiques sémantiques	
Caractéristiques graphiques	
Caractéristiques matérielles	

Tableau 3. Les caractéristiques de la lettre de motivation

Caractéristiques de la lettre de motivation	
Caractéristiques communicationnelles	Intention : Convaincre l'employeur de se faire engager ou le mandataire d'obtenir un stage, une bourse, une admission dans un programme particulier, etc. Énonciateur : Employé, personne cherchant à se faire embaucher ou à obtenir un stage, une bourse ou une admission dans un programme particulier Destinataire : Employeur potentiel, mandataire d'un stage, d'une bourse ou d'un programme, représentant des ressources humaines, etc. Lieu social de réception : Compagnies, entreprises, institution scolaire, OSBL, etc.
Caractéristiques discursives	Mode de discours dominant : Argumentatif Point de vue subjectif : Marques énonciatives et marques de modalité
Caractéristiques textuelles	Plan de texte : Formule de présentation propre à la lettre (adresse, date, objet, forme de salutation au début et à la fin de la lettre, signature) Présentation et rappel de l'objet Thèse explicite Présence d'organismes textuels servant la progression textuelle et l'argumentation Concision (1 à 2 pages maximum) Stratégie argumentative : Démonstration argumentative de la thèse suivante : « Je suis le candidat qu'il vous faut, vous devez m'engager / me donner un stage ou une bourse / m'admettre dans un programme particulier. »

Caractéristiques grammaticales	Procédés argumentatifs : Énumération, exemplification Séquences textuelles : Argumentative et descriptive
	Vocabulaire connoté positivement ou vocabulaire mélioratif (adjectifs mélioratifs, adverbes de modalité) Interpellation du destinataire avec le « vous » et les phrases impératives (forte prise en compte du destinataire) Temps de verbe (indicatif) : présent, passé composé et futur simple Procédés de concision : réduction des subordonnées et reprise de l'information favorisant la concision
	Rappel d'expériences pertinentes Énumération de compétences pertinentes pour l'emploi Sélection de l'information favorisant la concision
	Mise en page selon les conventions de la lettre
Caractéristiques graphiques	
Caractéristiques Matérielles	Support : lettre manuscrite ou électronique

Tableau 3. Vue d'ensemble de la séquence didactique sur la lettre de motivation

LA PRODUCTION INITIALE			
Consigne d'écriture: Vous avez décidé de rédiger une lettre de motivation pour obtenir un emploi ou un stage étudiant de votre choix. Rédigez un des paragraphes de cette lettre.			
LA MISE EN SITUATION			
A) Constitution d'une définition du genre en revenant sur la production initiale Définition attendue: La lettre de motivation vise à convaincre un employeur ou le mandataire d'une offre d'emplois, de stage, de bourse ou d'admission dans un programme à accepter une candidature: elle doit ainsi mettre de l'avant les qualités et les compétences de l'énonciateur (description) pour convaincre le destinataire de l'engager ou de lui offrir un stage, une bourse ou une admission dans un programme (visée argumentative). B) Présentation du projet d'écriture: <i>Vous désirez vous trouver un emploi pour l'été à venir. Vous consultez les journaux et Internet et vous regroupez les offres les plus intéressantes pour vous. Une offre vous intéresse, celle d'un vendeur dans une pharmacie. Rédigez une lettre de motivation dans le but de vous faire engager ou d'obtenir cet emploi. Votre lettre devra contenir les formules propres à la lettre de motivation.</i>			
LES MODULES D'APPRENTISSAGE			
Le corpus de textes 1. La lettre de motivation de Jonathan Boulianne 2. La lettre de motivation de Conrad Lemire 3. La lettre de motivation d'Emmanuelle Laplante			
Activités	Objectifs d'apprentissage	Notions visées	Caractéristique s visées

Activité 1 Dissection d'une lettre de motivation : la situation de communication	Dégager les éléments de la situation de communication d'une lettre de motivation pour en tenir compte dans une production écrite : sujet, destinataire et ses caractéristiques, énonciateur, intention d'écriture, contexte de production et contexte de réception.	✓ L'énonciateur, l'intention d'écriture, le destinataire et ses caractéristiques ✓ Les contextes de production et de réception	Caractéristiques communicationnelles, discursives et grammaticales
Activité 2 Dissection d'une lettre de motivation : la présentation visuelle et l'organisation	Observer des caractéristiques textuelles de la lettre de motivation pour se les approprier : procédés descriptifs d'énumération et d'exemplification; observer des caractéristiques propres à la lettre de motivation permettant de l'organiser (les conventions dans la lettre de motivation).	✓ Procédés descriptifs : énumération et exemplification ✓ Conventions de la lettre de motivation	Caractéristiques visuelles, textuelles et grammaticales
Activité 3 L'argumentation et la lettre de motivation	Permettre aux élèves de s'initier à la métalangue liée à l'argumentation (thèse, argument, stratégie argumentative); dégager la thèse et les arguments dans la lettre de motivation.	✓ La thèse ✓ Les arguments ✓ La stratégie argumentative	Caractéristiques discursives, textuelles et sémantiques

Activité 4 Des moyens langagiers servant l'argumentation	Reconnaitre des mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur dans le but d'utiliser un vocabulaire connoté dans l'écriture d'une lettre de motivation; analyser la pertinence d'utiliser différents modes-temps verbaux dans la lettre de motivation.	✓ La modalisation ✓ Les groupes syntaxiques (GN, GAdj, GAdv, GV et GPrép) et les fonctions syntaxiques (complément du nom, complément de l'adjectif, modificateur du verbe, modificateur de l'adjectif, complément direct du verbe, complément indirect du verbe) ✓ Différents modes-temps verbaux et leur pertinence dans la lettre de motivation : l'impératif présent; le passé composé; l'indicatif présent et le conditionnel présent. ✓	Caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales
Activité 5 Les procédés de concision pour rédiger une lettre de motivation	Développer des stratégies pour être plus concis (réduction des subordonnées relatives, reprise par un synthétique, sélection judicieuse de l'information dès la planification).	✓ La subordonnée relative ✓ La reprise de l'information (reprise par un synthétique) ✓ La concision	Caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales
LA PRODUCTION FINALE			
Planification et rédaction	Révision-réécriture	Révision-correction	

Planification a) Chercher des idées et faire un plan (individuel) b) Commentaires des pairs sur les plans (équipe de 3) Rédaction Rédaction d'un premier jet (individuel)	Relecture par le scripteur et par les pairs pour trouver des pistes de réécriture	Cette séquence ne vise pas ce processus d'écriture. L'enseignant peut toutefois demander à ses élèves de faire une vérification orthographique.

V.7. La séquence didactique sur la lettre de motivation¹

V.7.1. La production initiale (jeudi, 02 février 2017)

Consigne d'écriture : Vous désirez vous trouver un emploi pour l'été à venir. Vous consultez les journaux et Internet et vous regroupez les offres les plus intéressantes pour vous. Une offre vous intéresse, celle d'un vendeur dans une pharmacie.

Rédigez une lettre de motivation dans le but de vous faire engager ou d'obtenir cet emploi. Votre lettre devra contenir les formules propres à la lettre de motivation.

Objectif de cette activité pour l'enseignant : Cibler les forces et les difficultés des élèves afin de choisir des activités pertinentes et adaptées à la classe dans les modules d'apprentissage.

Matériel nécessaire : Possibilité d'écriture informatisée (portable ou ordinateur)

Temps estimé : 60 minutes

V.7.1.1. La mise en situation

L'enseignant prend ensuite connaissance des rédactions des élèves en ciblant les difficultés en lien avec les caractéristiques du genre (communicationnelles, textuelles, sémantiques et grammaticales). Les questions suivantes peuvent le guider.

Caractéristiques	Exemples de questions guidant l'appréciation des productions initiales
Communicationnelles	Est-ce que la situation de communication est bien respectée? Y a-t-il une prise en compte du destinataire et de ses caractéristiques? Est-ce que l'on perçoit l'intention d'écriture (convaincre l'employeur de se faire engager ou le mandataire d'obtenir un stage) dans le texte?

¹Les activités choisies ont été tirées du site « Portail pour l'enseignement du français » réalisé par le Centre des services et ressources en techno-pédagogie, Faculté des sciences de l'éducation.

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/rechercher/?rech_texte_recherche

Textuelles	Est-ce que le paragraphe est bien organisé? Retrouve-t-on des procédés argumentatifs comme l'énumération ou l'exemplification?
Sémantiques	Est-ce que l'élève rappelle des expériences pertinentes? Énumère-t-il des qualités ou des compétences pertinentes liées à l'emploi ou le stage visé?
Grammaticales	Y a-t-il des expansions dans les GN (GAdj, GPart et phrases subordonnées relatives)? Y a-t-il des marques énonciatives? L'élève interpelle-t-il son destinataire (avec l'impératif ou avec la deuxième personne du pluriel)? Utilise-t-il la première personne du singulier et des déterminants possessifs?

Constitution d'une définition du genre en revenant sur la production initiale :

Après avoir dégagé les principales difficultés de ses élèves, l'enseignant choisit les activités des modules d'apprentissage les plus pertinentes. Il est important de tout de même faire verbaliser aux élèves ce qu'ils ont bien réussi. Pour ce faire, l'enseignant peut cibler certains textes d'élèves, les lire à son groupe et demander à la classe d'en faire une critique constructive : quelles sont les forces de ce texte? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré? Cette activité est une amorce à la séquence didactique, alors il est normal que les élèves ne nomment pas tous les éléments de la fiche d'autoévaluation (tableau 5)

A) Constitution d'une définition de la lettre de motivation (Dimanche, 5 février 2017)

Objectif de cette activité : Travailler les représentations des élèves quant au genre étudié et dégager une définition commune de la lettre de motivation.

Matériel nécessaire : un cahier de notes et un crayon; consigne d'écriture et fiche d'autoévaluation (tableau 5)

Temps estimé : 60 minutes

Déroulement de l'activité : À partir des commentaires émis sur les productions initiales, l'enseignant invite les élèves (seuls ou en équipe) à écrire une définition de la lettre de motivation. Il donne aux élèves la consigne suivante : *Vous devez écrire la définition la plus précise possible de ce qu'est une lettre de motivation.*

Lorsque tout le monde a écrit une définition, l'enseignant propose aux élèves de réécrire la définition en soulignant les éléments importants qui sont ressortis dans les propositions des élèves. Ces éléments peuvent être les suivants :

- La lettre de motivation **s'adresse à un employeur**;
- Le but est de **convaincre l'employeur d'obtenir un poste**;
- La lettre de motivation peut concerner **l'obtention d'un stage, une demande de bourse ou une admission à un programme**;
- La lettre de motivation doit **mettre de l'avant des expériences pertinentes de l'énonciateur (qualités et compétences liées à l'emploi, au stage, à la bourse, etc.)**;
- La lettre de motivation est composée de **séquences descriptives** (décrire des expériences pertinentes, des qualités, etc.) et a une **visée argumentative** (convaincre un destinataire);
- Dans la lettre de motivation, il y a une **thèse explicite** (« Je suis le candidat qu'il vous faut, vous devez m'engager / me donner un stage ou une bourse / m'admettre dans un programme particulier. ») et des **arguments** pour soutenir cette thèse. La stratégie argumentative est la **démonstration argumentative**.

Définition attendue: La lettre de motivation vise à convaincre un employeur ou le mandataire d'une offre d'emplois, de stage, de bourse ou d'admission dans un programme à accepter une candidature: elle doit ainsi mettre de l'avant les qualités et les compétences de l'énonciateur (description) pour convaincre le destinataire de l'engager ou de lui offrir un stage, une bourse ou une admission dans un programme (visée argumentative).

Clôture de l'activité : L'enseignant invite les élèves à noter ces définitions dans leur fiche d'autoévaluation afin de les avoir bien en tête lorsqu'ils produiront leur lettre de motivation. Il leur indique que la fiche d'autoévaluation sera leur outil de travail tout au long de la séquence et qu'ils ajouteront de nouveaux outils d'écriture au fur et à mesure des activités qui les aideront à produire leur lettre de

B) Présentation du projet d'écriture:

L'enseignant présente le projet d'écriture suivant à ses élèves :

Offre d'emploi: Une pharmacie est à la recherche d'un assistant technicien de laboratoire au comptoir des ordonnances pour une période de huit mois. Pour ce poste, adressez-vous à Caroline Lapointe, pharmacienne propriétaire.

Votre lettre devra contenir les formules propres à la lettre.

L'enseignant lit la consigne. Chaque élève fera sa propre lettre de motivation.

V.7.1.2. Les modules d'apprentissage

Notre démarche méthodologique et nos choix théoriques, aussi bien en didactique du français qu'en argumentation, se matérialisent dans notre séquence didactique, que ce soit sur le plan des objectifs, des contenus ou de la progression. Notre séquence didactique comprend 5 activités (modules) qui suivent la production du pré-test et qui précèdent l'administration du post-test. Nous avons dû prioriser certains objectifs par rapport à d'autres étant donné le temps imparti à notre séquence dans la progression du cours. La séquence s'étale sur un total de dix heures et 45 minutes de formation en classe.

Dans cette section, cinq activités ou modules sont proposées pour mieux comprendre comment se construit une lettre de motivation et pour donner aux élèves des outils d'écriture leur permettant de construire la leur. Un enseignant pourrait décider de ne choisir que certaines des activités ou certaines parties des activités proposées en fonction des difficultés repérées dans la production initiale de ses élèves. À la fin de chaque activité, l'enseignant rappellera aux élèves l'objectif général de cette séquence, soit de produire une lettre de motivation, et dégagera avec les élèves des outils d'écriture qui leur serviront d'aide-mémoire pour leur projet d'écriture. Ces outils sont appelés à être modifiés en cours de parcours en fonction des problèmes rencontrés par les élèves. Par exemple, un élève pourrait décider d'ajouter des exemples ou préciser des procédures dans son aide-mémoire. Pour chaque activité, nous présentons un objectif spécifique, un tableau résumant les notions abordées ainsi que des indications quant aux prescriptions ministérielles, les connaissances préalables à l'activité, le matériel nécessaire, le temps estimé, le déroulement de l'activité, sa clôture et une justification quant aux choix didactiques mis de l'avant.

V.7.1.2.1. Activité 1: Dissection d'une lettre de motivation : la situation de communication (Mardi, 7 février 2017)

Objectif de cette activité : Dégager les éléments de la situation de communication d'une lettre de motivation :

- ✓ l'énonciateur;
- ✓ le but ou l'intention d'écriture;
- ✓ le destinataire, ses caractéristiques et la prise en compte de l'énonciateur;
- ✓ les contextes de production et de réception.

Matériel nécessaire : Fiche d'autoévaluation (*tableau 5*)

Temps estimé : 2heures

- Déroulement de l'activité : L'enseignant mentionne aux élèves qu'ils travailleront sur la situation de communication d'une lettre de motivation pour les aider à produire leur propre lettre de motivation. La notion de situation de communication n'est pas nouvelle pour les élèves : son enseignement est prescrit dès la première secondaire. L'enseignant peut tout de même faire un rappel en posant les questions suivantes à ses élèves avant qu'ils remplissent l'activité 1 :
- Qu'est-ce que la situation de communication?
- Qu'est-ce qu'un énonciateur?
- Qu'est-ce qu'un destinataire?
- Qu'est-ce qu'une intention d'écriture?
- Qu'est-ce qu'un contexte de production et un contexte de réception?
- Il demande aux élèves de lire les trois lettres de motivation et de remplir l'activité 1.
- On parle souvent de situation d'apprentissage. On notera que le concept « situation » est emprunté à l'expérience de vie ou une situation de vie. Elle est forcément significative pour l'élève, d'un point de vue scolaire par référence aux situations authentiques sociales transposées en classe. Elle sera stimulante dans la mesure où elle est présentée comme un problème à résoudre et dans la mesure où elle constitue un obstacle que l'élève peut surmonter. Les trois lettres de motivation sont des situations du départ pour notre séquence didactique.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Activité 1 : Dissection d'une lettre de motivation : la situation de communication- Remplissez le tableau suivant à l'aide des lettres de motivation de Jonathan Boulianne, Conrad Lemire et Emmanuelle Laplante. Vous pouvez établir des codes de |
|---|

couleur et utiliser des surligneurs pour repérer certaines caractéristiques de la situation de communication. Ensuite, en équipe, dégagez des constats à partir des observations que vous avez faites de ces trois lettres de motivation.				
-	Jonathan Boulianne	Conrad Lemire	Emmanuelle Laplante	Constats d'après les trois lettres de Motivation
Sujet	Offre de service pour un poste de journalier	Offre de service au poste de commis-vendeur	Offre de service pour le poste de jardinier	Offre de service *Pourrait également être une demande (bourse, stage, admission à un programme, etc.)
Destinataire	Responsable des ressources humaines	Madame Rolande Duprés	Madame Bélanger	Peut être un directeur, un Propriétaire d'entreprise, un représentant des Ressources Humaines
Caractéristique(s) du destinataire	Cherche un employé pour un poste de Journalier Vendeur	Cherche un employé pour un poste de commis-jardinier	Cherche un employé pour un poste de	Cherche un Employé

Indices de la prise en compte du destinataire	Titre mentionné dans l'adresse (<u>Responsable des ressources humaines</u>) Appel au début de la lettre (<u>Madame, Monsieur</u>) Salutation à la fin de la lettre (<u>Madame, Monsieur</u>) Utilisation de la deuxième personne du pluriel (ex. : <u>vous</u> trouverez [...] <u>vous</u> conviendra [...] Je <u>vous</u> remercie) et de déterminants	Titre mentionné dans l'adresse (<u>Directrice des ressources humaines</u>) Appel au début de la lettre (<u>Madame</u>) Salutation à la fin de la lettre (<u>Madame</u>) Utilisation de la deuxième personne du pluriel (ex. : à <u>vous</u> [...] pour <u>vous</u> [...] <u>vous</u> remercie [...] <u>vous</u> porterez) et de Déterminants	Appel au début de la lettre (<u>Madame Bélanger</u>) Salutation à la fin de la lettre (<u>Madame Bélanger</u>) Utilisation de la deuxième personne du pluriel (ex. : comme <u>vous</u>, [...] <u>vous</u> rencontrer [...]) et de déterminants possessifs (ex. : votre équipe)	Appel au début de la lettre Salutation à la fin de la lettre Utilisation de la deuxième personne du pluriel et de déterminants possessifs (ex. : votre, vos) Utilisation du mode verbal impératif

	possessifs (ex. : <u>votre</u> attention) Utilisation du mode verbal impératif (ex. : N'hésitez [...])	possessifs (ex. : <u>votre</u> entreprise)	Utilisation du mode verbal impératif (ex. : <u>Veillez</u> agréer [...])	
Énonciateur	Jonathan Boulianne	Conrad Lemire	Emmanuelle Laplane	L'énonciateur est celui qui écrit la lettre de motivation.
Indices de la présence de l'énonciateur	Présence de la première personne du singulier (ex. : <u>je</u> souhaite [...] j'ai [...]) et de déterminants possessifs (ex. : <u>ma</u> candidature [...] <u>mes</u> salutations)	Présence de la première personne du singulier (ex. : je m'adresse [...] je crois) et de déterminants possessifs (ex. : <u>mes</u> services [...] <u>mon</u> rendement)	Présence de la première personne du singulier (ex. : <u>je</u> suis [...] <u>je</u> détiens) et de déterminants possessifs (ex. : <u>mon</u> intention [...] <u>mon</u> école)	Présence de la première personne du singulier (je) et de déterminants possessifs (ma, mon, mes)

Intention de l'énonciateur	Convaincre le responsable des ressources humaines d'être engagé, ou, du moins, d'obtenir une entrevue	Convaincre Mme Rolande Duprés d'être engagé dans son entreprise, ou, du moins, d'obtenir une entrevue	Convaincre Mme Bélanger d'être engagé dans son entreprise, ou, du moins, d'obtenir une entrevue	Convaincre le destinataire d'obtenir un poste ou, du moins, une entrevue pour obtenir un poste
Conte de production	Production de la lettre de motivation après avoir vu une offre d'emploi dans le Courrier du Sud (semaine du 4 juillet 2011)	Production de la lettre de motivation après avoir pris connaissance de l'offre d'emploi (implicite)	Production de la lettre de motivation après avoir pris connaissance de l'offre d'emploi (implicite)	Production de la lettre de motivation après avoir pris connaissance d'une demande d'emploi
Conte de réception	Réception de la lettre par le responsable des ressources humaines par courriel, par courrier ou en main propre	Réception de la lettre par Mme Rolande Duprés par courriel, par courrier ou en main propre	Réception de la lettre par Mme Bélanger par courriel, par courrier ou	Réception de la lettre de motivation par le destinataire (employeur, mandataire, etc.)

			en main propre	
Code de couleur Énonciateur : première personne du singulier, déterminant possessif (me, ma, mes) et compléments direct ou indirect désignant la première personne du pluriel, signature et mention explicite de l'énonciateur. Destinataire : deuxième personne du pluriel et déterminant possessif (votre, vos) et compléments direct ou indirect désignant la deuxième personne du pluriel; mode verbal impératif; indication du destinataire; interpellation directe du destinataire. Nicolet, le 9 aout 2011 Responsable des ressources humaines				
Objet : Offre de service Madame, Monsieur, Par la présente, je souhaite poser ma candidature au poste de journalier offert dans Le Courrier du Sud de la semaine du 4 juillet 2011. Vous trouverez ci-joint mon curriculum vitae. Je possède une solide expérience dans le milieu manufacturier. J'ai à mon actif 7 années d'expérience à titre de journalier ainsi que 4 années en conduite de chariots élévateurs. Je suis une personne polyvalente et qui apprend rapidement. L'ensemble de mon expérience m'a aussi permis de faire preuve d'une grande autonomie et d'une bonne capacité d'adaptation.				

	N'hésitez pas à me contacter pour une entrevue, et ce, au moment qui vous conviendra le mieux. Je vous remercie de votre attention, et je vous prie, Madame, Monsieur, de recevoir mes salutations distinguées. Jonathan Boulianne	
La lettre de motivation de Conrad Lemire		
	Objet : Offre de service au poste de commis-vendeur Madame, Je m'adresse à vous, car je désire proposer mes services pour le poste de commis-vendeur au sein de votre entreprise. Je crois que mes compétences correspondent au profil de votre commerce. Je détiens un diplôme de niveau professionnel en vente-conseil où j'ai obtenu une mention d'excellence pour mon rendement scolaire. J'ai à cœur d'offrir un service à la clientèle impeccable, je suis m'exprime attentionné et efficace. Je	

adéquatement en anglais et j'ai une très bonne connaissance du logiciel GERMA tel qu'utilisé dans votre entreprise.

J'aimerais avoir l'occasion de vous rencontrer afin de discuter de la possibilité de travailler pour vous et de vous faire part plus en détail de mon intérêt.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma candidature et vous prie d'accepter, Madame, l'expression de ma haute considération.

Conrad

Lemire

La lettre de motivation d'Emmanuelle Laplante

Objet : Lettre de motivation pour le poste de jardinier à l'intention
de Mme Bélanger

Madame Bélanger,

Je suis Emmanuelle Laplante, étudiante en foresterie au cégep de Forest et je vous écrit cette lettre afin de vous faire connaître mon intention de travailler au sein de votre entreprise en tant que jardinier. Je détiens plusieurs expériences pertinentes qui m'ont permis de développer des compétences pour occuper ce poste.

Je me suis toujours intéressé au terrassement, aux plantes et à la nature en général. Dans mon enfance, j'ai d'ailleurs instauré un projet à mon école : avec l'aide d'autres élèves, de parents et d'enseignants, j'ai aménagé un espace dans la cours d'école pour cultiver des légumes et des fines herbes. Ce projet a été si apprécié que l'école a décidé de le poursuivre lorsque j'ai quitté cette institution scolaire.

J'ai également suivi des petites formations et lu beaucoup au sujet des plantes : j'ai suivi une formation sur la reconnaissance des champignons comestibles et sur les propriétés médicinales de nombreuses fleurs et plantes. Au fil des années, j'ai aussi cumulé une collection de livres sur les différentes plantes, fleurs et arbustes de notre région et d'ailleurs.

L'année dernière, j'ai travailler pour une petite entreprise d'aménagement paysager, ce qui m'a permis de m'initier au monde du travail en tenant compte des exigences des clients que nous avons. J'ai ainsi développé de nombreuses compétences nécessaires au travail : l'écoute, le travail en équipe et le sens de l'initiative.

Comme vous, Mme Bélanger, je partage plusieurs valeurs de votre entreprise, comme le respect de l'environnement. Je serais très heureuse de me joindre à votre équipe de jardinier. Il me ferait plaisir de vous rencontrer pour discuter plus amplement avec vous de ce poste.

Emmanuelle Laplante

Remarque : Cinq erreurs d'orthographe grammaticale ont été laissées délibérément dans cette lettre et sont soulignées. Il est possible que certains élèves les repèrent dans cette activité. Dans la deuxième activité, les élèves sont invités à prendre conscience de l'importance des normes du français écrit dans une lettre de motivation

Pendant que les élèves remplissent l'activité 1, l'enseignant peut les relancer en posant des questions plus précises pouvant les guider dans leurs observations. Voici un exemple d'échange pour la partie « indices de la prise en compte du destinataire ».

Questions de l'enseignant	Réponses possibles d'un ou de plusieurs élèves
<i>Dans la lettre de motivation d'Emmanuelle Laplante, trouvez-vous qu'il y a une prise en compte du destinataire?</i>	<i>Oui, on sent qu'Emmanuelle, qui est l'énonciatrice, s'adresse à son destinataire, Madame Bélanger.</i>
<i>Dans quel passage sentez-vous qu'elle s'adresse à Madame Bélanger?</i>	<i>« Veuillez agréer, Madame Bélanger, l'expression de mes meilleurs sentiments. »</i>
<i>Quels sont les mots qui indiquent cette prise en compte?</i>	<i>Le mot « veuillez » et les mots « Madame Bélanger »</i>
<i>Quel est la classe de mots du mot veuillez?</i>	<i>C'est un verbe.</i>

Quel est le mode de ce verbe?	<i>Il s'agit de l'impératif.</i>
À votre avis, quel est l'effet de l'utilisation de ce mode verbal?	<i>Il s'agit d'un mode verbal utilisé pour interpeler un destinataire. Madame Bélanger se sent donc directement interpellée.</i>
Y a-t-il d'autres passages dans lesquels vous sentez que l'énonciatrice s'adresse à son destinataire?	...

Si les élèves ont du mal à déterminer des caractéristiques et un code de couleur, l'enseignant peut faire un retour en plénière en cours d'activité et demander aux élèves de partager leur réflexion pour que la classe s'entende sur des critères et un code de couleur commun, ce qui facilitera la correction de l'activité.

Clôture de l'activité : Après avoir corrigé l'activité, l'enseignant demande à ses élèves de dégager des outils d'écriture qui les aideront à tenir compte de la situation de communication dans leur lettre de motivation. Il peut poser les questions suivantes pour susciter les réflexions des élèves :

- Ces lettres de motivation ont été écrites dans le but d'obtenir un emploi. Y a-t-il d'autres raisons qui pourraient mener un énonciateur à écrire une lettre de motivation? *Obtenir un stage ou une bourse; être admis dans un programme d'études; autres réponses possibles.*
- Quelle est la situation de production d'une lettre de communication? Y a-t-il des éléments à consulter qui nous aideront à produire notre lettre de motivation?
Généralement, une lettre de motivation est écrite lorsqu'une offre d'emploi ou de stage a été publiée et qu'une personne aimerait l'obtenir. Il est donc impératif de prendre connaissance de cette offre : qui est l'employeur? Quelle est la définition de tâche ou la description du stage? Quelles sont les compétences et les connaissances demandées? Existe-t-il un site Internet que je pourrais consulter pour obtenir davantage d'informations sur l'entreprise ou l'organisme? Etc.
- Pour quelles raisons est-il important de tenir compte du destinataire? *Pour s'assurer que le destinataire, c'est-à-dire l'employeur, le directeur ou les représentants de l'institution scolaire à qui nous envoyons notre lettre de*

- motivation, se sente interpellé et ait envie d'adhérer à notre requête : obtenir un emploi, un stage, une bourse ou une admission dans un programme d'études.*
- Comment peut-on tenir compte du destinataire? *En l'interpelant directement par son nom; en utilisant le mode verbal impératif; en inscrivant des formules de politesse à son endroit; en s'informant sur l'entreprise, l'organisme ou l'institution et en en tenant compte (ses valeurs, ses objectifs, ses projets passés et futurs, etc.); etc.*
 - Quelle est la situation de réception d'une lettre de motivation? Qu'est-ce qui peut être pris en considération dans la situation de réception d'une lettre de motivation : *La lettre de motivation est envoyée par courriel ou par courrier ou remise en main propre. Dans certaines offres d'emploi ou de stage, des indications peuvent être données quant aux préférences de l'employeur (par exemple : nous vous invitons à nous faire parvenir une lettre de motivation par courriel; nous serons heureux de recevoir vos lettres de motivation entre 13 h et 15 h à nos bureaux; etc.). Une date limite est souvent indiquée : lorsqu'il y en a une, il est important de la respecter. D'autres réponses peuvent être données.*
 - Etc.

THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
Activité 1 Dissection d'une lettre	Je réfléchis à mon <u>intention d'écriture</u> : convaincre un destinataire (employeur, directeur, institution scolaire, organisme offrant des stages, etc.) d'obtenir un emploi, une admission dans un programme ou un stage; je choisis mon <u>destinataire</u> : l'employeur ou le directeur mentionné dans l'offre	Je me pose les questions suivantes : <u>Sujet</u> : Quelle est l'offre d'emploi ou de stage et son contenu? <u>Destinataire</u> : Qui est l'employeur? Que recherche-t-il? <u>Énonciateur</u> : Quelles compétences et quelles connaissances est-ce que je détiens qui feront de moi un bon candidat pour l'offre d'emploi ou de stage? Quelles sont mes forces

de motivation : la situation de communication ion (caractéristiques communicationnelles, discursives et grammaticales)	d'emploi ou de stage; je réfléchis à différentes façons d'interpeler mon destinataire; je réfléchis à l'<u>énonciateur</u>, c'est-à-dire moi-même; je réfléchis à la <u>situation de production</u> : je prends connaissance d'une offre d'emploi ou de stage que j'aimerais obtenir et, pour ce faire, j'écris une lettre de motivation; je réfléchis à la <u>situation de réception</u> : l'employeur recevra ma lettre de motivation par courriel, par courrier ou en main propre.	et mes qualités? Quelles sont les expériences pertinentes que je peux mettre de l'avant?; je note mes idées sur un support papier; je parle de mon plan à quelqu'un que je connais bien pour qu'il me donne ses commentaires et m'aide à trouver d'autres idées; j'utilise la première personne du singulier (« je ») et des déterminants possessifs (ex. : ma, mes) comme marques énonciatives; je tiens compte de mon destinataire dans l'écriture en l'interpelant directement par son nom, en utilisant des marques énonciatives comme la deuxième personne du pluriel et le mode verbal impératif, en inscrivant des formules de politesse dans ma lettre de motivation (salutation au début et à la fin), etc.

- **Justification de cette activité**

Étant donné que la production écrite d'une lettre de motivation implique de nombreux savoirs et savoir-faire, les modules doivent cibler des apprentissages précis, ce qui est en adéquation avec l'orientation didactique de l'écriture de la diversification de l'enseignement.

Masseron (2008), Chartrand (2006), Bucheton, Chabane (2002-2003) et Reuter(2000) soulignent l'importance dans l'enseignement de l'écriture de diversifier les modes de travail, les aides données aux élèves, les rétroactions, les types d'activités et les objets d'enseignement.

Cette activité cible les caractéristiques communicationnelles d'une lettre de motivation. Les objets d'enseignement sont l'énonciateur de cette lettre, son intention d'écriture, le destinataire, ses caractéristiques et les contextes de production et de réception. Certains moyens langagiers pour interpeler le destinataire sont également relevés dans cette activité. Le travail sur le cadre énonciatif permet aux élèves de bien comprendre le projet d'écriture.

Cette première activité concerne la situation de communication. Cette dernière est particulièrement importante dans un genre à dominante argumentative comme la lettre de motivation. Cette activité est moins dirigée étant donné que les élèves ont déjà abordé les différentes composantes de la situation de communication dans les années précédentes. Ils ont des connaissances langagières plus élaborées leur permettant d'être en mode «approfondissement». Nous pensons ainsi que cette activité s'inscrit dans une progression dite spiralaire, c'est-à-dire «impliquant des apprentissages de plus en plus exigeants, de complexité croissante et qui visent des niveaux de plus en plus élevés de maîtrise» (Chartrand, 2008b : 7). Par exemple, le fait de ne pas diriger les élèves d'entrée de jeu dans leurs observations en les invitant à se créer eux-mêmes un code de couleur pour observer ce qu'ils jugent intéressant par rapport à la situation de communication nous semble approprié pour des élèves de troisième année secondaire. Nous devons différencier notre enseignement en apportant notre aide aux élèves qui ne seraient pas en mesure de réussir la tâche de façon autonome. Cela est en concordance avec l'orientation didactique de différencier l'enseignement auprès des élèves qui éprouvent des difficultés.

Cette activité portant spécifiquement sur les caractéristiques communicationnelles de la lettre de motivation nous paraît particulièrement importante, puisqu'elle permet de clarifier, pour les élèves, le projet d'écriture, en leur donnant des outils d'écriture pour la production de leur propre lettre de motivation. Cette activité permet effectivement aux élèves de mettre en mots des outils d'écriture fondamentaux pour la production d'un dépliant promotionnel, les obligeant ainsi à employer une métalangue précise et rigoureuse. La clôture de l'activité est particulièrement importante, puisqu'elle ramène les élèves au projet d'écriture de cette séquence didactique et qu'elle participe à la construction de leur compétence métalangagière.

On devrait ainsi retrouver les mots «destinataire», «intention d'écriture» et «contextes de production et de réception» dans leurs outils d'écriture. Les élèves dégagent des stratégies de planification d'écriture (dans les colonnes «Quoi faire?» et «Comment faire?») qu'ils pourront mettre à profit dans la production finale.

V.7.1.2.2. Activité 2: Dissection d'une lettre de motivation: la présentation visuelle et l'organisation (Dimanche, 12 février 2017)

- **Objectif de cette activité:** Observer des caractéristiques textuelles de la lettre de motivation pour se les approprier: procédés descriptifs d'énumération et d'exemplification; observer des caractéristiques propres à la lettre de motivation permettant de l'organiser (les conventions dans la lettre de motivation).
- **Connaissances préalables:** Les élèves ont déjà vu en quatrième année moyenne et en première année secondaire le procédé descriptif de l'énumération. Ils ont vu également l'exemplification.
- **Matériel nécessaire:** Fiche d'autoévaluation (*tableau 5*)
- **Temps estimé:** 60 minutes
- **Déroulement de l'activité:** L'enseignant indique aux élèves que pour les aider à organiser leur lettre de motivation, il est pertinent d'en observer au préalable. Il mentionne à ses élèves que cette activité leur permettra de se rappeler les conventions de la lettre et d'observer des procédés descriptifs. Il les invite à réaliser l'activité 2.

Activité 2 : Dissection d'une lettre de motivation la présentation visuelle et l'organisation Lisez les lettres de motivation de Jonathan Boulianne, Conrad Lemire et Emmanuelle Laplante et dites ce qui manque. Essayons ensemble de compléter le tableau suivant.			
Jonathan Boulianne	Conrad Lemire	Emmanuelle Laplante	Constats d'après les trois lettres de motivation
Forme d'une	Forme d'une	Forme d'une lettre	Forme d'une lettre

lettre Coordonnées de l'énonciateur à gauche Coordonnées Du destinataire à droite Lieu, date, objet, appel, texte court et plutôt épuré (une page), signature à la main Lettre rédigée avec un traitement de texte	Lettre Coordonnées de l'énonciateur à gauche Coordonnées Du destinataire à droite Lieu, date, objet, appel, texte court et plutôt épuré (une page), signature à la main Lettre rédigée avec un traitement de texte	Coordonnées de l'énonciateur à gauche Coordonnées du destinataire à droite Lieu, date, objet, appel, texte court et plutôt épuré (une page), signature à la main Lettre rédigée avec un traitement de texte	Coordonnées de l'énonciateur à gauche Coordonnées Du destinataire à droite Lieu, date, objet, appel, texte court et plutôt épuré (une page), signature à la Main Lettre rédigée avec un traitement de texte
Ville où la lettre a été écrite et Date	Ville où la lettre a été écrite et date Nom du	Ville où la lettre a été écrite et date Adresse de la	Ville où la lettre a été écrite et date (Nom du

Nom du responsable et adresse de la Compagnie	responsable et adresse de la compagnie	compagnie	responsable)
Objet qui présente l'offre de service	Objet qui présente l'offre de service	Objet qui présente l'offre de service et mentionne le destinataire	Adresse de la Compagnie
Appel	Appel	Appel du destinataire	Objet qui présente l'offre de service et mentionne le
Premier paragraphe : rappel de l'objet	Premier paragraphe : rappel de l'objet	Premier paragraphe : Présentation de la candidate et de son champ d'études; rappel de l'objet	Destinataire
Deuxième paragraphe : Démonstration de la pertinence	Deuxième paragraphe : démonstration de la pertinence de la candidature en mettant de l'avant les études et l'excellence du dossier académique du candidat	Deuxième paragraphe : Démonstration de la pertinence de la candidature en mettant de l'avant une expérience pertinente (exemplification : création d'un espace pour cultiver légumes et fines herbes)	Appel du Destinataire
Candidature avec des expériences et des qualités (énumération)	Troisième paragraphe : démonstration de la pertinence de la candidature en mettant de l'avant les compétences	Troisième paragraphe : Démonstration de la pertinence de la candidature en mettant	Dans le premier paragraphe :
Troisième paragraphe : Interpellation du destinataire afin qu'il			Rappel de l'objet
Contacte			Un à trois Paragraphes
			faisant la démonstration de la pertinence de la candidature : peuvent être invoqués les Expériences Personnelles pertinentes, les Expériences académiques et les mentions, les expériences de

l'énonciateur pour une	du candidat qui pourront lui servir	de l'avant des formations pertinentes	travail, les valeurs, les
Entrevue	dans l'emploi	et l'intérêt de la	qualités et les
Quatrième paragraphe : Formule de politesse pour remercier le destinataire e Signature	pour lequel il postule (énumération : bon service à la clientèle, connaissance de l'anglais, très bonne connaissance d'un logiciel utilisé dans la compagnie) Quatrième paragraphe : Interpellation du destinataire afin qu'il contacte l'énonciateur pour une entrevue Cinquième paragraphe : Formule de politesse pour remercier le destinataire Signature	candidate pour le poste (exemplification : constitution d'une collection concernant les plantes, fleurs et arbustes) Quatrième paragraphe : Démonstration de la pertinence de la candidature en mettant de l'avant une expérience de travail pertinente (travail dans une entreprise d'aménagement paysager) et des compétences qui ont été développées (écoute, travail d'équipe, sens de l'initiative) Cinquième paragraphe : Démonstration de la pertinence de la candidature en nommant une valeur importante pour l'entreprise (le respect de l'environnement); interpellation du	compétences du candidat Un paragraphe pour interpeller le destinataire et l'inciter à rencontrer le candidat en entrevue Une formule de politesse de salutation du destinataire Signature de la lettre par l'énonciateur

		destinataire afin qu'il contacte l'énonciateur pour une entrevue Sixième paragraphe : Formule de politesse pour remercier le destinataire Signature	
<i>En équipe de 4, posez-vous les questions suivantes :</i> 1. Laquelle des trois lettres est la plus convaincante selon vous? Pour quelles raisons? Réponses variables. Certains élèves pourraient trouver la lettre d'Emmanuelle Laplante plus développée et plus convaincante. L'important est que les élèves justifient leur réponse en comparant les lettres entre elles. 2. Quels sont les points forts? Et qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans la lettre de Jonathan Boulianne? Dans la lettre de Conrad Lemire? Et dans celle d'Emmanuelle Laplante? Plusieurs réponses possibles.			
		+	-
	Jonathan	Interpelle son destinataire; Requête claire; Respecte les conventions associées à la lettre; Respecte les normes liées à la langue française	Ne développe pas beaucoup ses idées; Nomme des qualités sans les contextualiser suffisamment;
		(orthographe, syntaxe, ponctuation, etc.); Autres réponses possibles.	Autres réponses possibles.

Conrad	Interpelle son destinataire (en ayant une préoccupation pour le profil du commerce); Requête claire; Respecte les conventions associées à la lettre; Développe ses idées en les contextualisant; Respecte les normes liées à la langue française (orthographe, syntaxe, ponctuation, etc.); Autres réponses possibles.	Nomme des qualités sans les contextualiser suffisamment; Autres réponses possibles.
Emmanuel	Interpelle son destinataire (entre autres, les valeurs de son entreprise); Requête claire; Développe ses idées en les contextualisant; Respecte les conventions associées à la lettre; Autres réponses possibles.	Quatre erreurs d'orthographe grammaticale (voir les corrections dans l'activité 1) Différentes réponses possibles.

3. À votre avis, qu'est-ce qui fait une bonne lettre de motivation? Qu'est-ce qui distingue une bonne lettre de motivation d'une moins bonne lettre de motivation? Une bonne lettre de motivation doit être convaincante. Les expériences, compétences ou qualités mises de l'avant doivent être liées au poste que l'on veut obtenir. Il est préférable de donner des exemples d'expériences montrant nos qualités plutôt que de les énumérer sans les mettre en contexte. Les normes liées à la langue française doivent impérativement être respectées dans une lettre de motivation : c'est un facteur de discrimination pour un bon nombre d'employeurs. Etc.

En plénière, l'enseignant corrige avec les élèves le tableau et fait un retour sur les questions qui ont été discutées en équipe. Les réponses d'une équipe à l'autre peuvent différer.

Clôture de l'activité : À la suite de la discussion sur l'activité 2, l'enseignant demande à ses élèves de dégager des outils d'écriture qui les aideront à bien organiser leur lettre de motivation.

=

THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
Activité 2 Dissection d'une lettre de motivation : la présentation visuelle et l'organisation (caractéristiques visuelles, textuelles et grammaticales)	J'écris la lettre de motivation au traitement de texte sous forme de lettre (lieu, date, adresse, objet, appel, signature à la main); j'organise le contenu de la lettre de motivation en utilisant des procédés descriptifs mettant de l'avant des qualités et des compétences : énumération et exemplification; la lettre doit être épurée et courte (environ 1 page) (voir activité 4 concernant le « comment faire »).	Pour organiser la lettre, j'écris : les coordonnées de l'énonciateur à gauche Le nom du responsable et l'adresse de la compagnie; la ville où la lettre a été écrite et la date au- dessous du nom du responsable et l'adresse de la compagnie; l'objet qui présente l'offre de service et mentionne le destinataire; l'appel du destinataire; dans le premier paragraphe : rappel de l'objet; un à trois paragraphes faisant la démonstration de la pertinence de la candidature : peuvent être invoquées les expériences personnelles pertinentes, les expériences académiques et les mentions, les expériences de travail, les valeurs, les qualités et les compétences du candidat; un paragraphe pour interpeler le destinataire et l'inciter à rencontrer
		Le candidat en entrevue; une formule de politesse de salutation du destinataire; une signature de la lettre par l'énonciateur;

- Justification de cette activité

Comme dans la première activité, cette deuxième activité s'inscrit dans une séquence respectant l'orientation didactique de la diversification des modes de travail, des aides données aux élèves, des rétroactions, des types d'activités et des objets d'enseignement. Cette activité d'observation et d'identification concerne les caractéristiques textuelles et discursives d'une lettre de motivation. Son organisation est mise en relation avec ses caractéristiques discursives: le mode de discours dominant est la description avec une importante visée argumentative. Plusieurs questions sont ainsi axées sur le lien entre les caractéristiques textuelles et discursives, dans le but ultime que des outils d'écriture soient dégagés pour aider les élèves à produire leur propre lettre de motivation. Cette activité est une belle occasion de consolider ou d'approfondir les connaissances préalables des élèves par rapport à des notions qu'ils ont possiblement abordées.

Bien que les élèves sont censés connaître les conventions liées à l'écriture d'une lettre, il nous paraît important de les rappeler que l'organisation de la lettre de motivation est très normée.

V.7.1.2.3. Activité 3: L'argumentation dans la lettre de motivation (Mardi, 14 février 2017)

Objectif de cette activité: Permettre aux élèves de s'initier à la métalangue liée à l'argumentation (thèse, argument, stratégie argumentative); dégager la thèse et les arguments dans la lettre de motivation. Une thèse est «ce vers quoi tend explicitement ou implicitement le texte argumentatif et qui est obligatoirement étayé ou soutenu par au moins un argument» (Chatrand et coll., 2001 : 162). Un argument est un «énoncé qui étaye ou soutient une thèse [...]» (Chatrand et coll., 2001 : 156).

- **Connaissances préalables:** La reconnaissance de la subordonnée relative, des classes de mots, des groupes syntaxiques et de leur fonction syntaxique et des moyens de les identifier (diverses manipulations syntaxiques comme l'effacement, le déplacement, le remplacement, l'encadrement, etc.); la connaissance de la situation de communication d'une lettre de motivation (voir activité 1).
- **Matériel nécessaire:** Fiche d'autoévaluation (*tableau 5*)
- **Temps estimé:** 60 minutes
- **Déroulement de l'activité :** L'enseignant commence l'activité en posant aux élèves la question suivante : « Quelle est l'intention d'écriture d'une lettre de motivation?

». Cette question a été abordée dans la première activité. La réponse attendue est la suivante : convaincre un destinataire (employeur, directeur, institution scolaire, organisme offrant des stages, etc.) d’obtenir un emploi, une admission dans un programme ou un stage.

L’enseignant demande, ensuite, aux élèves : « À votre avis, qu’est-ce qui est dominant dans la lettre de motivation? La description, l’explication ou l’argumentation? ». Dans la discussion qui s’ensuit, il peut indiquer qu’il y aura sans doute dans la lettre de motivation des descriptions (par exemple, des expériences pertinentes) mais que ces dernières sont au service de l’argumentation. Pour mieux comprendre comment est construite l’argumentation dans une lettre de motivation, l’enseignant dit aux élèves qu’ils feront une activité qui leur servira ultimement à construire leur argumentation dans leur propre lettre de motivation. Il donne en notes de cours les définitions de la thèse et des arguments aux élèves avant de leur demander de les cibler dans les lettres de motivation de Conrad Lemire et d’Emmanuelle Laplante. L’enseignant peut faire l’activité en groupe pour la lettre de Conrad Lemire et laisser les élèves trouver les réponses pour Emmanuelle Laplante.

Activité 3 : L’argumentation dans la lettre de motivation (thèse, arguments et stratégie argumentative) A. Observez les lettres de motivation de Conrad Lemire et d’Emmanuelle Laplante. Dégagez la thèse et les arguments et établissez des constats en équipe d’après vos observations.			
	Conrad Lemire	Emmanuelle Laplante	Constats d’après les deux lettres de motivation
Thèse	Je dois être engagé comme commis-vendeur.	Je dois être engagée comme jardinière.	Je dois obtenir un poste, un stage ou une bourse.
Arguments	1) Mes compétences	1) J’ai des intérêts	1) J’ai des intérêts, des

	correspondent au profil du commerce. 2) J'ai des études pertinentes pour le poste 3) Je détiens des compétences importantes pour le poste convoité : bon service à la clientèle, capacité à communiquer	personnels liés au poste convoité, ce qui fait de moi une bonne candidate. 2) Je détiens plusieurs expériences pertinentes pour le poste (aménagement d'un espace pour cultiver les légumes à l'école; formation sur les plantes; expérience de travail avec une	connaissances ou des compétences faisant de moi un bon candidat. 2) J'ai des expériences pertinentes à mon actif qui montrent que je suis un bon candidat (expérience personnelle, formation académique, expériences de travail, etc.).
	en anglais. 4) Je détiens des connaissances importantes pour le poste: connaissance du logiciel GERMA.	entreprise d'aménagement paysager). 3) Je détiens plusieurs compétences importantes pour le poste (écoute, travail en équipe, sens de l'initiative). 4) Je détiens des valeurs similaires	3) J'ai des qualités ou des valeurs faisant de moi un bon candidat.

		à celle de l'entreprise (le respect de l'environnement).	
Est-ce que les arguments proposés dans ces lettres de motivation sont liés à la thèse? Oui. Comment peut-on s'assurer que les arguments sont liés à la thèse? En utilisant des marqueurs de relation ayant une valeur de causalité comme « car », « parce que », « étant donné que », etc. Il faut ainsi lire la thèse suivie du marqueur de causalité et de l'argument tout en s'assurant de la cohérence de l'énoncé. Pour ce faire, il est préférable de planifier la thèse et l'argument avant la mise en texte. A) Répondez aux questions suivantes en vous référant aux lettres de motivation de Conrad Lemire et d'Emmanuelle Laplante. 1. Dans les lettres de motivation de Conrad Lemire et d'Emmanuelle Laplante, est-ce que les thèses sont explicites, c'est-à-dire qu'elles sont écrites explicitement dans la lettre de motivation, ou elles sont implicites, c'est-à-dire qu'elles sont sous-entendues sans que cela ne soit écrit explicitement? Justifiez votre réponse. Explicite. Par exemple, dans la lettre de motivation d'Emmanuelle, elle écrit « je vous écrit* cette lettre afin de vous faire connaître mon intention de travailler au sein de votre entreprise ». Nous pouvons toutefois noter un peu d'implicite : Emmanuelle n'écrit jamais qu'elle est la meilleure candidate pour le poste, mais elle décrit des expériences qui montrent qu'elle détient des compétences correspondant au profil de l'entreprise. 2. Différentes stratégies argumentatives¹⁹⁹ peuvent être employées pour soutenir une argumentation. La démonstration argumentative est un « procédé qui consiste à établir le bien-fondé d'une thèse posée comme vraie en ayant recours à un enchaînement d'énoncés explicites présentés comme rigoureux et visant à			

prouver la thèse » (Chartrand et coll, 2001 : 157).

L'explication argumentative est un « procédé qui consiste à expliquer quelque chose à un destinataire avec l'intention d'agir sur ses opinions, ses attitudes ou ses actions en utilisant un enchaînement d'énoncés causaux, justificatifs ou consécutifs » (Chartrand et coll, 2001 : 158).

La réfutation est un « procédé argumentatif qui consiste à rejeter, refuser ou nier une thèse adverse pour mieux défendre la sienne. [...] Pour réfuter, on peut utiliser diverses techniques réfutatives : déclarer la thèse adverse dépassée; formuler une objection, relever une contradiction dans l'argumentation adverse, utiliser la rétorsion, la restriction, élaborer des hypothèses pour mieux réfuter les conclusions qui en découlent, disqualifier le tenant de la contre-thèse, etc. » (Chartrand et coll., 2001 : 161).

Dans les lettres observées, laquelle de ces stratégies est utilisée? Justifiez votre réponse. La stratégie argumentative employée est l'explication argumentative, puisque les énonciateurs expliquent en quoi ils sont les meilleurs candidats avec un enchaînement d'énoncés

justificatifs. Il serait possible d'accepter également la démonstration argumentative, car la thèse est posée comme vraie au départ et un enchaînement d'énoncés explicatifs viennent l'étayer. .

3. À votre avis, comment Conrad Lemire et Emmanuelle Laplante ont établi-ils leurs arguments? Quelles questions se sont-ils posées? Quel est l'objet de ma lettre de motivation?; Quelles sont les compétences exigées?; Quelles sont les expériences pertinentes (personnelles, académiques ou professionnelles) que je détiens? Y a-t-il des situations où je me suis particulièrement démarqué? Quelles sont mes qualités? Est-ce que j'ai des exemples qui montrent que je détiens ces qualités? Etc.

- Clôture de l'activité 3

Après avoir répondu aux questions, nous faisons proposer aux élèves de dégager les outils d'écriture qui peuvent être retenus de cette activité.

THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
Activité 3 L'argumentation dans la lettre de motivation (thèse, arguments et stratégie argumentative) (caractéristiques discursives, textuelles et sémantiques)	Je réfléchis à la thèse implicite de la lettre de motivation (l'énonciateur – c'est-à-dire moi, est le meilleur candidat pour obtenir ce pour quoi il a écrit sa lettre de motivation (un poste, un stage, une bourse, etc.)); je réfléchis à des arguments soutenant la thèse; je réfléchis à la manière d'étayer mes arguments (avec des exemples); je réfléchis à la stratégie argumentative de la lettre de motivation : l'explication argumentative (ou la démonstration argumentative).	Je me pose différentes questions pour trouver mes arguments: quel est l'objet de ma lettre de motivation? Quelles sont les compétences exigées?; quelles sont les expériences pertinentes (personnelles, académiques ou professionnelles) que je détiens? y a-t-il des situations où je me suis particulièrement démarqué? Quelles sont mes qualités? Est-ce que j'ai des exemples qui montrent que je détiens ces qualités? etc.; mes arguments doivent être directement liés à ma thèse, c'est-à-dire qu'il serait possible, à la suite de ma thèse, d'utiliser les marqueurs de relation « car » ou « parce que » et de lire mes arguments Par exemple : « Je suis le meilleur candidat pour obtenir ce poste <u>car/parce que</u> je partage les mêmes valeurs de la compagnie »; j'ai noté ma thèse et mes arguments dans un plan pour les avoir bien en tête lors de ma rédaction.

- **Justification de cette activité**

Cette activité a pour but de familiariser les élèves à la métalangue associée aux textes à dominante argumentative étant donné l'argumentation a été abordée avec les élèves.

Diversifier les modes de travail constitue une orientation importante. De surcroît, le travail en équipe permet aux élèves de s'exprimer oralement et l'enseignant peut s'assurer, pendant cette période de travail, qu'ils utilisent bien la métalangue apprise et il peut apporter des spécifications au besoin.

Nous pensons qu'il est nécessaire de donner des définitions précises aux élèves qui pourront les avoir en tête tout au long de leurs apprentissages de l'argumentation. Ces connaissances pourront ainsi être réinvesties lorsque l'enseignant abordera la lettre ouverte ou le texte d'opinion argumenté.

V.7.1.2.4. Activité 4: Des moyens langagiers servant l'argumentation (Jeudi, 16 février 2017)

- **Objectif de cette activité :** Reconnaître des mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur dans le but d'utiliser un vocabulaire connoté dans l'écriture d'une lettre de motivation; analyser la pertinence d'utiliser différents modes-temps verbaux dans la lettre de motivation.
- **Matériel nécessaire:** Fiche d'autoévaluation (*tableau 5*)
- **Temps estimé:** 2heures
- **Connaissances préalables:** Il est préférable que les élèves aient déjà observé des textes plutôt objectifs et des textes plutôt subjectifs en relevant les marques de modalité (ou l'absence de modalité); les élèves doivent reconnaître les groupes syntaxiques suivants: GN, GAdj, GAdv, GV et GPrép; les élèves doivent connaître les fonctions syntaxiques suivantes: complément du nom, modificateur du verbe, complément direct du verbe, complément indirect du verbe. Avant de faire cette activité, il est souhaitable que nous nous assurions que les élèves ont les connaissances préalables pour la compléter en leur indiquant qu'il s'agit d'enrichissement et d'un perfectionnement.
- **Déroulement de l'activité**

Le point de départ de cette activité est l'activité 3 dans laquelle ont été abordés la thèse, les arguments et la stratégie argumentative dans une lettre de motivation. Nous mentionnons aux élèves que maintenant qu'ils ont dégagé la construction de l'argumentation, ils travailleront plus précisément sur des moyens langagiers servant l'argumentation. Nous leur rappelons qu'ils ont déjà dégagé certains d'entre eux dans les activités précédentes et quels étaient les constats par rapport à la prise en compte du destinataire. Les élèves peuvent se référer à l'outil d'écriture construit à la fin de l'activité 1. Les éléments importants à faire ressortir sont les

suivants: le destinataire est interpellé directement par son nom; l'énonciateur utilise la deuxième personne du pluriel («vous») et le mode verbal impératif est utilisé pour l'interpeler. Nous mentionnons que cette prise en compte du destinataire est particulièrement importante dans la lettre de motivation et que d'autres moyens langagiers liés à l'argumentation seront explorés dans cette activité pour construire une bonne lettre de motivation: la modalisation et les temps verbaux. Ces moyens langagiers seront très importants dans leur propre lettre de motivation et ils devront y avoir recours.

Nous devons nous assurer que les élèves comprennent ce qu'est la modalisation. Pour ce faire, nous devons poser les questions suivantes:

- -Est-ce que le point de vue est plutôt objectif ou plutôt subjectif dans une lettre de motivation? Qu'est-ce qui vous fait pencher pour l'une ou l'autre de ces réponses?
Plutôt subjectif. Il y a plusieurs marques énonciatives marquant la présence de l'énonciateur (comme la première personne du singulier) et l'énonciateur interpelle le destinataire (avec entre autres la deuxième personne du pluriel). Certains verbes peuvent également montrer que le point de vue est plutôt subjectif: penser, croire, etc.
- -Qu'est-ce que la modalité? Connaissez-vous des mots connotés positivement ou négativement? Lesquels?

Pistes de réponses pour l'enseignant concernant la modalisation: «La modalisation est une opération langagière par laquelle un énonciateur manifeste son point de vue en utilisant des marques de modalité» (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 43).

Pistes de réponses pour l'enseignant concernant la connotation: «outre qu'ils désignent une réalité, les mots peuvent prendre une valeur méliorative ou péjorative; on dit alors qu'ils ont un sens connoté» (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 43) . Un exemple peut être donné pour aider les élèves à mieux comprendre la connotation des mots. Dans la phrase: «La maladie le ronge.», la connotation du nom «maladie» et du verbe «ronge» est négative: cela nous renvoie affectivement à une réalité plutôt négative. À l'inverse, dans la phrase: «La vie est remplie de promesses», les noms «vie» et «promesses» sont connotés positivement étant donné qu'ils renvoient à des réalités positives. Le verbe «remplir» peut également être considéré comme connoté positivement. Certains mots peuvent être plus connotés que d'autres. Par exemple, si nous comparons les phrases: «Elle était très heureuse.» et «Elle était immensément heureuse.», l'adverbe «immensément» est encore plus fort sémantiquement que

l'adverbe «très». Ces deux adverbes sont ainsi connotés positivement, mais l'un est plus fort que l'autre.

- -Quels sont les indices qui nous permettent de dire qu'un texte est modalisé?

Le point de vue plutôt subjectif, les marques énonciatives (par exemple la première personne du singulier et la deuxième personne du pluriel), les mots connotés positivement ou négativement,

Remarque: Ces questions se veulent une amorce à l'activité dans laquelle les élèves pourront constater par eux-mêmes certains moyens langagiers participant à la modalisation. Étant donné que ces questions seront abordées de nouveau à la fin de l'activité, il n'est pas grave que les réponses des élèves soient parcellaires. L'important, c'est qu'ils aient suffisamment d'éléments de réponses pour pouvoir faire l'activité.

Activité 4 : Des moyens langagiers servant l'argumentation

Pour servir l'intention d'écriture dans une lettre de motivation, c'est-à-dire convaincre le destinataire que la candidature doit être retenue pour ce pour quoi elle a été écrite (un poste, un stage, une bourse, etc.), différents moyens langagiers peuvent être utilisés.

- A. Je possède une solide expérience dans le milieu manufacturier. J'ai à mon actif 7 années d'expérience à titre de journalier ainsi que 4 années en conduite de chariots élévateurs. Je suis une personne polyvalente et qui apprend rapidement. N'hésitez pas à me contacter pour une entrevue, et ce, au moment qui vous conviendra le mieux.
- B. J'ai à cœur d'offrir un service à la clientèle impeccable, je suis attentionné et efficace. Je m'exprime adéquatement en anglais et j'ai une très bonne connaissance du logiciel GERMA tel qu'utilisé dans votre entreprise. J'aimerais avoir l'occasion de vous rencontrer afin de discuter de la possibilité de travailler pour vous et de vous faire part plus en détail de mon intérêt. Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma candidature et vous prie d'accepter, Madame, l'expression de ma haute considération.

C. L'année dernière, j'ai travaillé pour une petite entreprise d'aménagement paysager, ce qui m'a permis de m'initier au monde du travail en tenant compte des exigences des clients que nous avions. J'ai ainsi développé de nombreuses compétences nécessaires au travail : l'écoute, le travail en équipe et le sens de l'initiative.
Je partage comme vous, Mme Bélanger, plusieurs valeurs de votre entreprise, comme le respect de l'environnement. Je serais très heureuse de me joindre à votre équipe de jardiniers. Il me ferait plaisir de vous rencontrer pour discuter plus amplement avec vous de ce poste.

1. Observez les extraits des lettres de motivation de Jonathan Boulianne, de Conrad Lemire et d'Emmanuelle Laplante suivants. Dans les extraits observés, soulignez tous les mots ou les expressions connotés positivement et marquez d'un X tous les mots connotés négativement. Notez ensuite vos remarques:
De nombreux mots sont connotés positivement. Il y a des verbes (possède, apprend, remercie, etc.); des adjectifs (solide, polyvalente, impeccable, etc.); des noms (connaissance, intérêt, considération, etc.) et des adverbess (rapidement, très, etc.); certaines locutions sont connotées positivement (avoir à cœur, sens de l'initiative, haute considération, etc.); le vocabulaire connoté positivement participe à l'argumentation, puisqu'il fait ressortir que la candidature proposée dans la lettre de motivation en est une positive et de qualité; il n'y a pas de mot connoté négativement; etc.
2. Dans le tableau suivant, certains GN provenant des extraits que vous avez observés sont dans la première colonne. Soulignez le noyau de chaque GN et indiquez, s'il y a lieu, leurs expansions et leur construction (le groupe syntaxique de la ou des expansions ainsi que leur fonction syntaxique). Notez ensuite vos remarques.

GN	Expansion(s)	Groupe de la ou des expansions	Fonction syntaxique du ou des groupes
une solide <u>expérience</u>	solide	GAdj	Complément du nom « expérience »
une <u>personne</u> polyvalente (et)	-polyvalente -qui apprend	-GAdj -phrase	-Complément du nom « personne »

qui apprend rapidement	rapidement	subordonnée relative	-Complément du nom « personne »
une <u>entrevue</u>	X	X	X
un <u>service</u> à la clientèle impeccable	à la clientèle impeccable	-GPrép -GAdj	-Complément du nom « service » - Complément du nom « service »
une très bonne <u>connaissance</u> du logiciel GERMA tel qu'utilisé dans votre entreprise	-très bonne -du logiciel GERMA tel qu'utilisé dans votre entreprise	-GAdj -GPrép	-Complément du nom « connaissance » -Complément du nom « connaissance »
de nombreuses <u>compétences</u> nécessaires au travail : l'écoute, le travail en équipe et le <u>sens de</u> <u>l'initiative</u>	-nombreuses -nécessaire au travail : l'écoute, le travail en équipe et le sens de l'initiative	-GAdj -GAdj	-Complément du nom « compétence » -Complément du nom « compétence »

Remarques :

Plusieurs GN ont des expansions qui sont majoritairement des GAdj ayant pour fonction complément du nom; certains GN ont des expansions qui sont des GPrép complément du nom; un GN a une phrase subordonnée relative comme expansion qui est complément du nom; les expansions des GN sont presque toutes connotées positivement et renforcent le nom noyau du GN; etc.

3. Dans le tableau suivant, certains GV provenant des extraits que vous avez observés sont dans la première colonne. Soulignez le noyau de chaque GV et indiquez, s'il y a lieu, leurs expansions et leur construction (le groupe syntaxique de la ou des expansions ainsi que leur fonction syntaxique). Notez ensuite vos remarques.

GV	Expansion(s)	Groupe de la ou des expansions	Fonction syntaxique du ou des groupes
<u>possède</u> une solide expérience	une solide expérience	GN	Complément direct du verbe « possède »
<u>apprend</u> rapidement	rapidement	GAdv	Modificateur du verbe « apprend »
<u>offrir</u> un service à la clientèle direct du	un service à la clientèle		GN Complément
clientèle impeccable	impeccable		verbe « offrir »
<u>m'exprime</u> adéquatement en anglais	adéquatement en anglais	GAdv	Modificateur du verbe « m'exprime »
<u>discuter</u> plus verbe amplement avec vous discuter »	-plus amplement	-GAdv	-Modificateur du
de ce poste	-de ce poste	-GPrép	-GPrép «
			-Complément indirect du verbe « discuter »
			-Complément indirect du verbe « discuter »

Remarques:

Plusieurs GV sont construits avec différentes expansions (GN et GPrép) qui ont

le plus souvent pour fonctions syntaxiques complément direct ou indirect du verbe; les expansions formées d'un GAdv ont pour fonction modificateur du verbe; les adverbess noyau des GAdv renforce positivement la sémantique du verbe (ex. : apprend <u>rapidement</u>); etc. 4. Dans le tableau suivant, certains GAdj provenant des extraits que vous avez observés sont dans la première colonne. Soulignez le noyau de chaque GAdj et indiquez, s'il y a lieu, leurs expansions et leur construction (le groupe syntaxique de la ou des expansions ainsi que leur fonction syntaxique fonction syntaxique). Notez ensuite vos remarques.			
GAdj	Expansion(s)	Groupe de la ou des expansions	Fonction syntaxique du ou des groupes
<u>Polyvalente</u>	X	X	X
très <u>bonne</u>	très	GAdv	Modificateur de l'adjectif « bonne »
<u>nécessaires</u> au travail : l'écoute, le travail en équipe et le sens de l'initiative	au travail : l'écoute, le travail en équipe et le sens de l'initiative	GPrép	-Complément de l'adjectif « nécessaires »
très <u>heureuse</u>	très	GAdv	Modificateur de l'adjectif « heureuse »

Remarques:

Certains GAdj ont des expansions qui sont des GAdv modificateurs de l'adjectif. Dans les deux cas, l'adverbe qui est le noyau du GAdv est *très*. Il s'agit d'un adverbe d'intensité qui renforce la sémantique positive de l'adjectif noyau du GAdj; les adjectifs qui sont les noyaux des GAdj sont tous connotés positivement: ils peuvent présenter des qualités (polyvalente) et des émotions ou des sentiments (heureuse); etc.

5. A) Dans l'extrait, surlignez dans les couleurs suivantes les différents modes-temps verbaux des verbes: en jaune l'indicatif présent; en rose le passé composé; en vert l'impératif présent et en bleu le conditionnel présent.

B) En vous référant aux verbes repérés, que remarquez vous par rapport à ces modes- temps verbaux?

L'indicatif présent: L'indicatif présent est utilisé pour se présenter et pour démontrer des compétences et des expériences pertinentes; sémantiquement, les verbes « avoir » et « être » ainsi que des synonymes (ex. possède est un synonyme de « avoir ») sont récurrents; c'est le mode- temps le plus récurrent dans les extraits A et B.

Le passé composé: Le passé composé est utilisé dans l'extrait C pour relater des expériences pertinentes; c'est un mode-temps moins utilisé que l'indicatif présent.

L'impératif présent: L'impératif présent est utilisé dans l'extrait A pour interpeler le destinataire.

Le conditionnel présent: Le conditionnel présent est utilisé dans les extraits B et C pour exprimer le souhait d'obtenir un poste ou une entrevue.

Clôture de l'activité : L'enseignant demande aux élèves de relever des constats comme outils d'écriture qui les aideront à écrire leur lettre de motivation. Ces constats pourraient être dégagés au fur et à mesure des discussions suscitées par l'activité 4.

THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
Activité 4 Des moyens langagiers	J'utilise différentes marques de modalité qui serviront mon	Je pense à mon intention d'écriture : convaincre un destinataire (employeur, directeur, institution scolaire, organisme offrant des stages, etc.) d'obtenir un emploi, une
servant l'argumentation (caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales)	intention d'écriture dans ma lettre de motivation; j'utilise différents modes-temps verbaux qui serviront mes descriptions et mon argumentation.	admission dans un programme ou un stage; je pense à des manières d'interpeler mon destinataire : deuxième personne du pluriel, mode-temps verbal impératif présent, interpeler mon destinataire par son nom, etc.; j'utilise des marques énonciatives : première personne du pluriel, verbes de modalité (penser, croire, etc.), etc.; j'utilise des mots connotés positivement (des noms, des verbes, des adverbes et des adjectifs); j'utilise des expansions dans mes GN pour les rendre plus riches (des GAdj ou des GPrép qui ont pour fonction syntaxique complément du nom); j'utilise des expansions dans mes GV pour les rendre plus riches (des GAdv modificateurs du verbe, et des GN et des GPrép qui sont des compléments directs et indirects du verbe); j'utilise des expansions dans mes GAdj : des GAdv qui occupent la fonction de modificateur de l'adjectif; j'utilise différents temps de verbe pour faire des descriptions et pour servir mon intention

		d'écriture : l'indicatif présent pour me présenter (compétence, connaissance, qualités, etc.). Ce devrait être le mode-temps dominant dans ma lettre de motivation; le passé composé pour présenter des expériences passées pertinentes; l'impératif présent pour interpeler le destinataire; le conditionnel présent pour exprimer le souhait d'obtenir ce pour quoi la lettre de motivation est écrite.

- **Justification de cette activité**

Les éléments évoqués ont déjà été abordés dans la première activité. Il est toutefois intéressant de faire un retour sur ceux-ci puisqu'ils sont fondamentaux et qu'ils font partie des moyens langagiers utilisés dans une lettre de motivation. Cette activité est articulée en grammaire et en lecture (et sera réinvestie dans l'écriture de la lettre de motivation). Les élèves de la troisième année secondaire ont abordé au cours de leur scolarité un grand nombre de notions grammaticales. Cette activité est une belle occasion de consolider leurs connaissances et de les lier à l'écriture d'une lettre de motivation. Les apprentissages se font donc dans un contexte bien précis, c'est-à-dire dans le cadre d'un projet d'écriture. Les élèves sont invités à observer que les caractéristiques grammaticales sont liées à la visée discursive de la lettre de motivation: elles deviennent des moyens langagiers permettant aux élèves d'améliorer leur compétence scripturale.

V.7.1.2.5. Activité 5: Les procédés de concision pour rédiger une lettre de motivation (Mardi, 21 février 2017)

- **Objectif de cette activité:** Développer des stratégies pour être plus concis (réduction des subordonnées relatives, reprise par un synthétique, sélection judicieuse de l'information dès la planification).
- **Connaissances préalables:** Les élèves doivent être capables de repérer des subordonnées relatives; ils doivent connaître le GAdj et le GPart
- **Matériel nécessaire:** Fiche d'autoévaluation (*tableau 5*)

- **Temps estimé:** 120 minutes
- **Déroulement de l'activité :**

Nous faisons remarquer aux élèves que les lettres de motivation sont des textes courts. Les lettres de motivation observées ne sont pas plus longues qu'une page et l'enseignant peut indiquer aux élèves que, en général, les lettres de motivation ne dépassent jamais deux pages. Il mentionne aux élèves que cette activité leur permettra d'observer et d'expérimenter des moyens pour être plus concis. L'enseignant peut diviser l'activité en deux parties: la partie A-B-C et la partie D qui exigera des élèves une réécriture.

- **Activité 5:**

C'est un texte court. Il est important d'être concis pour donner un maximum d'informations en peu de mots. Différents procédés de concision peuvent vous aider à réduire le nombre de mots dans une lettre de motivation: la réduction des phrases subordonnées relatives et la reprise de l'information favorisant la concision.

A .La réduction des phrases subordonnées relatives

Voici cinq phrases contenant des phrases subordonnées relatives. Vous devez souligner chaque phrase subordonnée relative et réécrire chaque phrase en remplaçant la phrase subordonnée relative par un groupe participe (GPart) ou par un groupe adjectival (GAdj) que vous soulignerez comme dans l'exemple.

1. Le poste que vous offrez semble très intéressant!
Le poste offert semble très intéressant! (transformation de la phrase subordonnée relative en GAdj)
2. Je vous remercie de l'attention que vous portez à ma candidature.
Je vous remercie de l'attention portée à ma candidature. (Transformation de la phrase subordonnée relative en GAdj)
3. L'année dernière, j'ai travaillé pour une entreprise qui avait à cœur le développement durable. L'année dernière, j'ai travaillé pour une entreprise ayant à cœur le développement durable. (Transformation de la phrase subordonnée relative en GPart)
4. Les expériences que j'ai cumulées depuis plusieurs années font de moi une excellente candidate. Les/Mes expériences cumulées depuis plusieurs années font de moi une excellente candidate. (Transformation de la phrase subordonnée relative en GAdj)
5. Le stage que vous proposez m'interpelle beaucoup.
Le stage proposé m'interpelle beaucoup. (Transformation de la phrase subordonnée relative en GAdj).

Selon vous, quelle est la pertinence de réduire des phrases subordonnées relatives en GPart ou en GAdj? Réduire le nombre de mots dans le texte et varier les structures pour rendre le texte plus attrayant.

À votre avis, faut-il supprimer toutes les phrases subordonnées relatives dans une lettre de motivation? Justifiez votre réponse. Non. Il est préférable de varier les structures pour rendre le texte attrayant.

B. La reprise de l'information favorisant la concision

« Dans un texte, il y a généralement des mots ou des groupes de mots qui désignent une même personne, un même objet, un même lieu, un même événement, etc. Ces mots ou ces groupes de mots reprennent un élément déjà mentionné dans le texte et forment ainsi des chaînes qui contribuent à assurer l'unité du sujet. Ce phénomène se nomme la reprise de l'information. »
(Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 24) Comme montré dans l'exemple, la reprise

par un synthétique est un procédé qui permet de résumer une partie du texte (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999), ce qui favorise la concision.

Ex. : Je suis polyvalent, travaillant, persévérant et toujours souriant!

J'apprends rapidement et j'aime beaucoup travailler en équipe. Ces nombreuses qualités font de moi un bon candidat pour le poste offert.

Vous devez trouver un synthétique pour les groupes de mots soulignés dans les phrases suivantes à insérer aux endroits indiqués. Vous pouvez changer la conjugaison ou les accords des mots qui suivent si ces derniers ne fonctionnent pas avec le synthétique ajouté. Plusieurs réponses possibles.

1. J'ai fait du bénévolat pour différents organismes puisque j'ai à cœur de contribuer au mieux-être

de la société. J'ai ainsi amassé des fonds en faisant une course pour le cancer, aidé de jeunes enfants à apprendre à lire et participé à une campagne du temps des fêtes pour permettre à des enfants démunis d'avoir des cadeaux sous le sapin. Ces expériences m'ont permis de développer des qualités humaines importantes.

Je parle et j'écris très bien le français. J'ai eu la chance de faire un stage aux États-Unis lors

duquel j'ai également développé un bon anglais parlé et écrit. J'ai également étudié l'espagnol et

l'allemand pour avoir des bases dans ces langues. Cette connaissance des langues sera très utile pour ce poste qui exige de voyager fréquemment.

J'aime beaucoup exposer de nouvelles idées pour améliorer le fonctionnement ou l'ambiance de travail dans une entreprise. Cette créativité a souvent été soulignée par des employeurs précédant comme un atout.

Que remarquez-vous avec les synthétiques proposés? Ils commencent tous par un déterminant démonstratif et ils sont courts

La sélection de l'information

À votre avis, que pouvez-vous faire d'autre pour avoir un texte concis?

L'énonciateur doit cibler dans son plan ce qu'il veut mettre de l'avant en analysant la situation de communication en se posant les questions suivantes : qui est son destinataire? Qu'est-ce que ce dernier recherche? Quelles sont les compétences requises? Quelles sont les expériences pertinentes de l'énonciateur qui peuvent convaincre le destinataire de considérer sa candidature et l'engager? Pour rendre son texte concis, l'énonciateur doit ainsi

sélectionner les informations importantes en gardant seulement celles qui servent la thèse, supprimer les informations

superflues ou redondantes, planifier avant d'écrire le texte, réécrire le premier jet du texte, etc. Selon vous, l'affirmation suivante est-elle vraie? Une bonne planification peut permettre une meilleure concision. Justifiez votre réponse. Vrai. Si on pense à nos idées avant d'écrire le premier jet, il est possible de les regrouper afin d'éviter les redondances et de sélectionner les meilleures avant d'écrire. La planification peut ainsi être bénéfique pour la concision du texte.

D. Réécriture

Voici un extrait de lettre de motivation. Vous devez le réécrire en utilisant la réduction des phrases subordonnées relatives (transformez au moins trois phrases subordonnées relatives en GPart ou en GAdj) ainsi que la reprise de l'information favorisant la concision (utilisez au moins une fois la reprise par un synthétique). Vous pouvez également décider de regrouper certaines informations, en ajouter (entre autres pour la reprise par un synthétique) ou en supprimer qui vous apparaissent superflues. Votre réécriture ne doit pas dépasser 135 mots. Plusieurs réponses possibles. Voici deux exemples.

Réécriture 1 avec des changements mineurs

Madame Dupré,

~~J'ai vu que vous avez affiché une offre d'emploi pour recruter des animateurs de camps de jour cet été.~~

Je vous écris afin de vous faire connaître mon intérêt pour obtenir un poste d'animatrice de camps de jour.

~~J'ai~~ Plusieurs qualités ~~qui~~ font de moi une excellente candidate. Je suis travaillante, j'aime le travail d'équipe et j'adore les enfants! En plus, j'ai mon cours de gardienne avertie ~~que~~ j'ai obtenu il y a cinq ans. J'ai aussi gardé des enfants ~~qui ont~~ ayant différents problèmes d'adaptation comme le syndrome de l'autisme ou la trisomie. ~~Par exemple, j'ai gardé une petite fille qui est atteinte du syndrome de l'autisme et j'ai gardé un petit garçon qui est atteint de trisomie.~~ Je suis donc habituée avec les enfants qui ont des besoins particuliers.

À l'école, je fais partie du comité des élèves, ce qui m'amène à travailler beaucoup en équipe.

J'amène souvent de nouvelles idées qui enrichissent les rencontres. Ce sens de l'initiative me sera utile pour trouver des activités stimulantes pour les enfants [...]

Nombre de mots : 134 mots

Réécriture 2 avec des changements plus en profondeur (réorganisation de certaines informations, suppression de certaines informations superflues, ajout d'une phrase conclusive)

Madame Dupré,

Je vous écris afin de vous faire connaître mon intérêt pour obtenir un poste d'animatrice de camps de jour.

À l'école, je fais partie du comité des élèves, ce qui m'amène à travailler beaucoup en équipe. J'amène souvent de nouvelles idées qui enrichissent les rencontres. Ce sens de l'initiative me sera utile pour trouver des activités stimulantes pour les enfants

J'ai également mon cours de gardienne avertie et j'ai gardé des enfants qui ont différents problèmes d'adaptation comme l'autisme et la trisomie. Je suis donc habituée avec les enfants qui ont des besoins particuliers.

Ces différentes expériences font de moi une excellente candidate pour ce poste! Nombre de mots : 108 mots

Une fois les parties A-B-C complétées, l'enseignant fait un retour avec les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien compris les notions abordées avant de tenter une réécriture. Il rassure les élèves concernant cette dernière partie : être concis, c'est souvent très difficile, mais ça augmente généralement la qualité du texte. Les élèves peuvent se placer en équipe de deux pour réaliser cette partie de l'activité. Lorsqu'elles ont terminé, les équipes peuvent partager leur réécriture en mentionnant le nombre de mots auxquels elles sont arrivées. La classe peut commenter les réécritures : y a-t-il des équipes qui ont supprimé des informations essentielles? Certaines réécritures sont-elles plus convaincantes que d'autres?

Clôture de l'activité : L'enseignant clôt l'activité en invitant les élèves à faire ressortir ce qui peut leur être utile pour leur propre écriture.

THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
Activité 5 Des moyens langagiers servant l'argumentation Caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales	Je m'assure que ma lettre de motivation soit concise.	Je vérifie si je peux réduire certaines subordonnées en les transformant en GAdj ou en GPart; je m'assure de bien sélectionner les informations à insérer dans ma lettre de motivation, et ce, dès la planification; j'utilise une ou des reprises par un synthétique (commençant par un déterminant démonstratif); lorsque je révise ma lettre de motivation, je m'assure que les informations sont pertinentes. Je supprime les redondances ou les informations superflues.

- **Justification de cette activité**

Cette activité permet aux élèves de consolider certaines notions grammaticales abordées précédemment, comme la réduction des subordonnées relatives. Il s'agit d'articulation de la grammaire à l'écriture, puisque cela sert l'écriture de la lettre de motivation qui se doit d'être concise. Même si la réduction d'une subordonnée ne permet pas d'éliminer un grand nombre de mots dans un texte, il est intéressant de montrer aux élèves comment varier leurs expansions dans le GN pour enrichir leurs textes. La réécriture constitue une partie importante de l'activité. Étant donné que les élèves n'ont pas écrit le paragraphe qu'ils sont appelés à réécrire, il sera plus aisé pour eux de s'en distancier. Ils développeront ainsi certains réflexes de réécriture qu'ils pourront réinvestir dans leur propre lettre de motivation. Dans notre recension, nous avons établi que la réécriture est très importante pour le développement de la compétence scripturale: écrire, c'est réécrire²⁰². Si nous voulons donner des outils aux élèves pour qu'ils réussissent à réécrire, ils doivent avoir des occasions de pratiquer la réécriture, même si elle exige du temps.

V.7.1.3. La fiche d'autoévaluation

La fiche d'autoévaluation est un outil qui est construit par les élèves au fur et à mesure des activités de la séquence didactique. Les outils d'écriture doivent permettre aux élèves de produire leur lettre de motivation. En ce sens, il est souhaitable que les élèves affinent leurs outils lorsqu'ils rencontrent des problèmes en cours d'écriture (Ruellan, 2002). Cette fiche d'autoévaluation constitue ainsi une proposition. Chaque élève devrait pouvoir adapter cet outil en fonction de ses besoins de scripteurs

Tableau 5. Regroupement des outils d'écriture dégagés dans les modules (aide-mémoire et fiche d'autoévaluation pour les élèves)

FICHE D'AUTOÉVALUATION DE LA LETTRE DE MOTIVATION		
BUT : La lettre de motivation vise à convaincre un employeur ou le mandataire d'une offre d'emplois, de stage, de bourse ou d'admission dans un programme à accepter une candidature : elle doit ainsi mettre de l'avant les qualités et les compétences de l'énonciateur (description) pour convaincre le destinataire de l'engager ou de lui offrir un stage, une bourse ou une admission dans un programme (visée argumentative).		
THÈME DE L'OUTIL D'ÉCRITURE	QUOI FAIRE?	COMMENT FAIRE?
190		
Activité 1 Dissection d'une lettre de motivation : la situation de communication (Caractéristiques communicationnelles,	Je réfléchis à mon <u>intention d'écriture</u> : convaincre un destinataire (employeur, directeur, institution scolaire, organisme offrant des stages, etc.) d'obtenir un emploi, une admission dans un programme ou un stage; je choisis mon <u>destinataire</u> : l'employeur ou le directeur mentionné dans l'offre d'emploi ou de stage; je réfléchis à différentes façons d'interpeler mon destinataire;	Je me pose les questions suivantes : <u>Sujet</u> : Quelle est l'offre d'emploi ou de stage et son contenu? <u>Destinataire</u> : Qui est l'employeur? Que recherche-t-il? <u>Énonciateur</u> : Quelles compétences et quelles connaissances est-ce que je détiens qui feront de moi un bon candidat pour l'offre d'emploi ou de stage? Quelles sont mes forces et mes qualités? Quelles sont les expériences pertinentes que je peux mettre de l'avant?; je note mes idées sur un support papier; je parle de mon plan à quelqu'un que je connais bien pour qu'il

discursives et grammaticales)	je réfléchis à l'<u>énonciateur</u>, c'est-à-dire moi-même; je réfléchis à la <u>situation de production</u> : je prends connaissance d'une offre d'emploi ou de stage que j'aimerais obtenir et, pour ce faire, j'écris une lettre de motivation; je réfléchis à la <u>situation de réception</u> : l'employeur recevra ma lettre de motivation par courriel, par courrier ou en main propre.	me donne ses commentaires et m'aide à trouver d'autres idées; j'utilise la première personne du singulier (« je ») et des déterminants possessifs (ex. : ma, mes) comme marques énonciatives; je tiens compte de mon destinataire dans l'écriture en l'interpelant directement par son nom, en utilisant des marques énonciatives comme la deuxième personne du pluriel et le mode verbal impératif, en inscrivant des formules de politesse dans ma lettre de motivation (salutation au début et à la fin), etc.
Activité 2 Dissection d'une lettre de motivation : la présentation visuelle et l'organisation (Caractéristiques visuelles, textuelles et grammaticales)	J'écris la lettre de motivation au traitement de texte sous forme de lettre (lieu, date, adresse, objet, appel, signature à la main); j'organise la lettre de motivation; la lettre doit être épurée et courte (environ 1 page) (voir activité 4 concernant le « comment faire »).	Pour organiser la lettre, j'écris : 1- la ville où la lettre a été écrite et la date en haut de la lettre; 2- le nom du responsable et l'adresse de la compagnie; 3- l'objet qui présente l'offre de service et mentionne le destinataire; 4- l'appel du destinataire; 5- dans le premier paragraphe : rappel de l'objet; 6- un à trois paragraphes faisant la démonstration de la pertinence de la candidature : peuvent être invoquées les expériences personnelles pertinentes, les expériences académiques et les mentions, les expériences de travail, les valeurs, les qualités et les compétences du candidat; 7- un paragraphe pour interpeler le destinataire et l'inciter à rencontrer le candidat en entrevue;

		8- une formule de politesse de salutation du destinataire; 9- une signature de la lettre par l'énonciateur.
Activité 3 L'argumentation dans la lettre de motivation (thèse, arguments et stratégie argumentative) (Caractéristiques discursives, textuelles et sémantiques)	Je réfléchis à la thèse implicite de la lettre de motivation (l'énonciateur – c'est-à-dire moi, est le meilleur candidat pour obtenir ce pour quoi il a écrit sa lettre de motivation (un poste, un stage, une bourse, etc.)); je réfléchis à des arguments soutenant la thèse; je réfléchis à la manière d'étayer mes arguments (avec des exemples); je réfléchis à la stratégie argumentative de la lettre d'opinion : l'explication argumentative.	Je me pose différentes questions pour trouver mes arguments: quel est l'objet de ma lettre de motivation?; quelles sont les compétences exigées?; Quelles sont les expériences pertinentes (personnelles, académiques ou professionnelles) que je détiens? Y a-t-il des situations où je me suis particulièrement démarqué? Quelles sont mes qualités? Est-ce que j'ai des exemples qui montrent que je détiens ces qualités? Etc.; Mes arguments doivent être directement liés à ma thèse, c'est-à-dire qu'il serait possible, à la suite de ma thèse, d'utiliser les marqueurs de relation « car » ou « parce que » et de lire mes arguments. Par exemple : « Je suis le meilleur candidat pour obtenir ce poste <u>car/parce que</u> je partage les mêmes valeurs de la compagnie »; je note ma thèse et mes arguments dans un plan pour les avoir bien en tête lors de ma rédaction.
Activité 4 Des moyens langagiers servant l'argumentation	J'utilise différentes marques de modalité qui serviront mon intention d'écriture dans ma lettre de motivation; j'utilise différents mode-temps verbaux qui serviront mes descriptions et mon argumentation.	Je pense à mon intention d'écriture : convaincre un destinataire (employeur, directeur, institution scolaire, organisme offrant des stages, etc.) d'obtenir un emploi, une admission dans un programme ou un stage; je pense à des manières d'interpeler mon destinataire : deuxième personne du pluriel, mode-temps verbal impératif

	présent, interpeler mon destinataire par
(Caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales)	son nom, etc.; j'utilise des marques énonciatives : première personne du pluriel, verbes de modalité (penser, croire, etc.), etc.; j'utilise des mots connotés positivement (des noms, des verbes, des adverbess et des adjectifs); j'utilise des expansions dans mes GN pour les rendre plus riches (des GAdj ou des GPrép qui ont pour fonction syntaxique complément du nom); j'utilise des expansions dans mes GV pour les rendre plus riches (des GAdv modificateurs du verbe, et des GN et des GPrép qui sont des compléments directs et indirects du verbe); j'utilise des expansions dans mes GAdj : des GAdv qui occupent la fonction de modificateur de l'adjectif; j'utilise différents temps de verbe pour faire des descriptions et pour servir mon intention d'écriture : l'indicatif présent pour me présenter (compétence, connaissance, qualités, etc.). Ce devrait être le mode-temps dominant dans ma lettre de motivation; le passé composé

		pour présenter des expériences passées pertinentes; l’impératif présent pour interpeler le destinataire; le conditionnel présent pour exprimer le souhait d’obtenir ce pour quoi la lettre de motivation est écrite.
Activité 5 Les procédés de concision pour rédiger une lettre de motivation (Caractéristiques discursives, textuelles et grammaticales)	Je m’assure que ma lettre de motivation soit concise.	Je vérifie si je peux réduire certaines subordonnées en les transformant en GAdj ou en GPart; je m’assure de bien sélectionner les informations à insérer dans ma lettre de motivation, et ce, dès la planification; j’utilise une ou des reprises par un synthétique (commençant par un déterminant démonstratif); lorsque je révise ma lettre de motivation, je m’assure que les informations sont pertinentes. Je supprime les redondances ou les informations superflues.
Hors activité Correction du texte selon les normes du français écrit	Je vérifie que le vocabulaire est riche et précis; je vérifie la syntaxe; je vérifie la ponctuation; je vérifie l’orthographe grammaticale et l’orthographe lexicale.	Je corrige ma lettre de motivation en utilisant des outils de langue : dictionnaire, conjugaison, <i>Antidote</i>, etc.

V.7.4. La production finale (Dimanche, 26 février 2017 première**heure) V.7.4.1. Planification**

- **Objectif de cette activité:** Cette activité a pour but de donner aux élèves des outils de planification d'écriture: la prise en compte de la situation de communication et le plan d'écriture
- **Matériel nécessaire:** Plan de la lettre de motivation, aide-mémoire du réviseur pour le plan et fiche d'autoévaluation (tableau...)
- **Temps estimé:** 60 minutes
- **Production d'un plan par les élèves :** L'enseignant demande aux élèves de se remémorer ce qu'ils ont appris dans les modules d'apprentissage des trois premières activités: la première activité a servi à dégager la situation de communication (énonciateur, destinataire et ses caractéristiques, marques énonciatives, intention d'écriture, etc.); la deuxième activité a servi à mieux comprendre l'organisation d'une lettre de motivation et les conventions associées à la lettre et la troisième activité a permis aux élèves de se familiariser avec la métalangue de l'argumentation. Il demande aux élèves de relire les outils d'écriture dégagés après chaque activité afin de planifier l'écriture de leur lettre de motivation. Les élèves doivent avoir en tête le choix qu'ils ont fait parmi ceux proposés dans la consigne d'écriture pour planifier leur lettre de motivation. Pour rédiger son plan, l'apprenant doit se poser quelques questions :

Exemples

Est-ce que la situation de communication est bien établie?

Est-ce que les caractéristiques du destinataire sont réalistes?

Y aurait-il des caractéristiques à ajouter?

Est-ce que le contexte de réception est pertinent?

Est-ce que la thèse est bien énoncée?

Est-ce que les arguments sont liés à la thèse?

Pourrait-on ajouter des arguments pertinents?

V.7.4.2. Mise en texte (Dimanche, 26 février 2017 deuxième heure)

- **Matériel nécessaire :** chaque apprenant doit avoir en main une grille d'autoévaluation (tableau n°5), sa production initiale, sa planification les outils d'écriture que nous avons construits ensemble dans les modules d'apprentissage.

- **Temps estimé:** 60 minutes
- **Déroulement de l'activité**

Les élèves sont invités à réviser et réécrire chacun sa lettre de motivation. Nous leur proposons d'utiliser les outils d'écriture qu'ils ont construits lors des différents modules d'apprentissage. Nous avons décidé de donner des commandes plus précises aux élèves en exigeant qu'ils vérifient des éléments en particulier. Il est d'ailleurs fortement recommandé de donner une consigne précise de réécriture (Bessonnat, 2000). Exemples d'éléments à réviser

- La thèse est-elle claire?
- Les arguments sont-ils liés à la thèse?
- Y a-t-il des procédés descriptifs intéressants comme l'énumération et l'exemplification?
- A-t-il un vocabulaire connoté positivement?
- Les GN sont-ils riches (contiennent-ils des expansions)?
- Le destinataire est-il interpellé?
- Les conventions de la lettre sont-elles respectées?
- Y a-t-il des erreurs de langue ?

Pour pouvoir détecter ses faiblesses et erreurs compte tenu des exigences de la consigne (ou du projet d'écriture), l'élève doit adopter une posture de lecture évaluative, c'est-à-dire une façon de lire pour débusquer les problèmes. Il s'agit d'une posture bien différente de celle prise pour comprendre ou apprécier un texte. Pour les élèves ayant de faibles capacités en lecture, cela représente un grand défi, car la lecture évaluative exige encore plus de ressources cognitives que la lecture courante. En conséquence, ils auront moins de ressources disponibles pour la détection d'erreurs. Les élèves les plus faibles seront défavorisés, ils auront donc besoin d'encore plus de soutien.

L'enseignement de la lecture évaluative peut se faire par modelage à partir de textes d'élève d'un genre bien connu et dont la production a fait l'objet d'une planification collective. L'enseignant lit le texte à voix haute et modèle la tâche de lecture évaluative, en mettant en application les stratégies de détection, par exemple celles que nous présentons plus loin.

L'enseignant doit amener chaque élève à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation du sous-processus (Roussey et Piolat, 2005) en fixant des buts à sa relecture évaluative :

- vérifier l'adéquation du texte à la tâche formulée dans la consigne (d'où l'importance que celle-ci soit formulée par écrit);
- revoir, dans tout le texte, la posture énonciative, la cohérence nominale (les reprises) et la cohérence verbale temporelle (le temps dominant ou temps pivot) analyser le plan du texte ainsi que ses parties... Ces éléments ont fait l'objet d'un enseignement explicite de notre séquence. Inutile de demander aux élèves de consulter un ouvrage de référence (grammaire, dictionnaire de langue) si on ne s'assure pas qu'ils savent comment faire. L'enseigner une fois dans l'année ne suffit pas, cela devrait être fait plusieurs fois par année sous forme de résolution de problèmes, tout au long de la scolarité obligatoire.

On peut donner trois sens différents au mot *réécriture*. Il peut être compris comme :

- 1) un retour sur le texte dans le but d'améliorer différents segments;
- 2) une réécriture du texte visant à changer un des paramètres de la tâche, par exemple la posture énonciative;
- 3) une réappropriation de ce qui a déjà été écrit (toute production écrite comportant une dimension intertextuelle ou interdiscursive). Lorsqu'on travaille la révision-correction, c'est principalement de la première acception de la réécriture qu'il s'agit.

Après la révision et la réécriture des lettres de motivation par les apprenants, nous procédons ; nous aussi, à une révision des textes des élèves en nous concentrant sur les éléments que nous avons travaillés avec eux dans le cadre de cette séquence didactique. Nous pouvons également mentionner aux élèves que cette évaluation est formative et qu'elle est menée dans le but qu'ils puissent améliorer leur texte.

Une situation d'évaluation doit être significative pour l'élève et intégrative des apprentissages de la séquence et par conséquent complexe, appartenir à la même famille de situation que les situations problèmes qui ont servi à l'apprentissage.

Les situations appartenant à la même famille sont proches l'une de l'autre. Elles peuvent se définir comme des situations qui mobilisent totalement ou en partie les mêmes compétences

transversales et disciplinaires, les mêmes domaines conceptuels, les mêmes répertoires, les mêmes objectifs, les mêmes activités, attitudes, conduites et opérateurs. Elles sont liées au support de la situation, au type de tâche : le degré de complexité, le niveau de précision attendu, le volume de la production, le matériel dont on dispose pour la réaliser...

Conclusion

In fine, le compte rendu de l'expérimentation de notre séquence didactique permet de constater ce qui a été fait par l'enseignant-chercheur. Le post-test ou la production finale vient clôturer notre séquence. L'objectif suivant est de mesurer les effets de la séquence, des modules enseignés sur l'efficacité des textes produits par nos apprenants. Cette dernière étape s'est passée dans les mêmes conditions que celles du pré-test ou production initiale. La seule différence entre le pré-test et le post test fut que le pré-test est une évaluation diagnostique exploratoire ayant pour vocation et objectif d'orienter l'apprentissage : on évalue les compétences qui devaient être acquises par les apprenants, afin de diagnostiquer les difficultés et d'y remédier. Tandis que le post-test ou l'évaluation formative a pour but de s'assurer que les moyens de formation proposés sont adaptés aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Elle vise à informer apprenant et enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer des remédiations et lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Dans le chapitre qui suit, il s'agira d'une analyse évaluative des copies des apprenants du pré-test et du post-test qui nous permettra de mesurer l'efficacité de notre séquence de formation pour améliorer et perfectionner la compétence scripturale de nos apprenants.

Chapitre VI : Analyse des données

Introduction

L'expérimentation de notre séquence décrite au chapitre précédent se conclut avec la passation du post-test ou la production finale. Ce dernier, administré aux apprenants qui ont suivi les activités de notre séquence, qui sont structurées de façon à spécifier les caractéristiques de ce genre, pour produire une lettre de motivation. Le but de cette production finale est d'évaluer l'impact des modules de la séquence didactique sur les apprentissages des apprenants et sur leurs conduites langagières quand il est question d'argumenter. Les résultats permettront également d'avoir un regard critique sur les ateliers, leurs contenus et les démarches dans l'ensemble de la séquence et d'évaluer jusqu'à quel point elle aura ou non atteint ses objectifs. Ces résultats nous permettront de proposer des ajustements adéquats à cette séquence afin que des conditions optimales soient réunies pour amener les apprenants à produire des textes argumentativement efficaces dans une prochaine séquence.

Nous avons sollicité le texte argumentatif car les apprenants l'ont déjà étudié. Notre objectif est leur apprendre en quoi consiste le fait de défendre une opinion, d'avancer des arguments et de trouver une conclusion adéquat. Ils deviennent d'abord plus méthodiques; ensuite, ils apprennent à argumenter en se servant d'un ingrédient essentiel : l'écriture. Il s'agit non seulement de l'aider à traduire en français le discours qu'il est capable de produire dans sa propre langue, mais aussi de lui apprendre à élaborer un discours en un français correct.

Le choix du texte argumentatif comme support didactique ne s'est pas fait de manière aléatoire. Bien au contraire, nous jugeons que ce type de texte est le produit de tous les autres types, il est présent d'une manière ou d'une autre dans tout texte. Il appelle les apprenants à la réflexion, au raisonnement, à la logique, à la progression, à la cohérence. Grâce à ce type de texte, ils apprennent à avoir une vision des choses, à éprouver le besoin d'exprimer leurs opinions, de les défendre aussi, de les faire partager. Mais également ils portent ainsi un regard critique sur le point de vue des autres, essayent de le discuter, tout en respectant cet avis. Leur prise de position n'a de valeur que si elle est argumentée et illustrée. Ils doivent donc, nécessairement, démontrer et prouver. Il ne suffit pas qu'ils apprennent à décrire, à analyser les aspects de l'énonciation, mais aussi à organiser et contrôler le processus de développement du texte.

VI.1. Le corpus

Le corpus recueilli dans le cadre de cette recherche est constitué de 40 textes argumentatifs écrits en français par des apprenants du secondaire. 20 copies de la production initiale et 20 copies de la production finale. 4 apprenants se sont absentés : ils n'ont pas assisté à 3 activités. Nous étions obligées ne pas prendre leurs productions en compte. Deux autres productions étaient identiques et tirées d'Internet. Ces copies ont été éliminées de notre corpus textuel.

Nos apprenants avaient reçu comme consigne d'écrire une lettre de motivation sur un sujet imposé en étayant leur opinion à l'aide des moyens linguistiques enseignés et une fiche d'autoévaluation qui a été conçue pour que l'apprenant puisse procéder lui-même et sans faire recours à son enseignant à réfléchir sur son apprentissage, à son progrès, à chercher les moyens pour s'améliorer et à planifier ce qui lui permettra de progresser.

Le corpus va permettre de nous rendre compte des fonctionnements de notre dispositif de formation mis en place. Notre corpus est constitué de « textes réels, c'est-à-dire produits pour des raisons de communication entre êtres humains et non [sur] des productions artificielles produites par l'introspection des linguistes » (Williams, 2005 : 13). La métaphore utilisée par Sinclair (1991 : 6) illustre bien ces propos : « One does not study all of botany by making artificial flowers. » « On n'étudie pas toute la botanique en faisant des fleurs artificielles. »

Mayaffre (2005) et Williams (2005) distinguent deux approches : déductives et inductives, appelées aussi respectivement *corpus-based* et *corpus-driven*. La première s'appuie sur les corpus, les utilise comme « support » pour valider ou invalider des hypothèses formulées a priori, et ne leur donne alors parfois « qu'une fonction validante, voire illustrative » (Mayaffre, 2005). Cette approche est qualifiée par Mayaffre de « linguistique sur corpus », par opposition à « linguistique de corpus » qu'il emploie pour désigner la seconde approche, celle dans laquelle il se positionne. Celle-ci en effet utilise les corpus comme « apport » qui permet « de décrire puis d'élaborer des modèles a posteriori » (Mayaffre, 2005). L'auteur ne nie pas que « des hypothèses de travail "théoriques" auront présidé à la constitution du corpus » dans cette seconde approche, mais ces hypothèses ne sont ensuite pas prises en compte dans la description interprétative du contenu.

De la diversité de ces approches découlent également différents types de corpus et donc des définitions variées de cette notion. Les points communs sont néanmoins fréquents entre les définitions. Pour Biber et al. (1998) par exemple :

A corpus is not simply a collection of texts. Rather, a corpus seeks to represent a language or some part of a language. The appropriate design for a corpus therefore depends upon what it is meant to represent. (Biber et al, 1998 : 246)

(Un corpus n'est pas simplement une collection de textes. Un corpus cherche plutôt à représenter une langue ou une partie d'une langue. La conception appropriée d'un corpus dépend donc de ce qu'il est censé représenter.)

Comme dans cette définition, les corpus sont souvent qualifiés de « collections de textes », mais avec généralement d'autres caractéristiques en complément, qui permettent alors de les distinguer de « simples » collections de textes. La définition de Biber et al. (1998) mentionne également la visée représentative d'une (partie d'une) langue qu'a le corpus, ce qui influe aussi sur sa conception. Celle-ci doit ainsi être effectuée en fonction de ce que les chercheurs souhaitent étudier, et donc de ce que le corpus doit représenter. Ainsi, selon Habert (1998 : 35), « un corpus résulte d'un regroupement raisonné, conduit par une hypothèse de recherche explicite ».

VI.1.1. Méthodologie de constitution du corpus

Nous attribuons plusieurs objectifs à notre corpus, en fonction desquels nous avons défini les critères qu'il doit idéalement satisfaire :

- il doit, dans un premier temps, nous permettre de dresser une typologie des erreurs présentes dans les écrits des apprenants, et par la suite de faire de ces erreurs des besoins à satisfaire puis des objectifs à atteindre ;
- il doit également nous permettre de réaliser des analyses statistiques sur les différents types d'erreurs ;
- enfin, il doit nous être utile pour tester et valider notre modèle de détection d'erreurs.

1-1- Caractéristiques communes des données

Tout d'abord, nous travaillons sur les erreurs dans la langue française, même si nous aspirons à développer un outil qui puisse être facilement adapté à diverses langues. Notre corpus doit donc être constitué de textes rédigés en français contemporain. En effet, pour être utiles aux utilisateurs présents et futurs, les vérificateurs linguistiques doivent se fonder sur la grammaire et l'orthographe contemporaines. L'outil que nous développerons s'appuiera sur le corpus, qui doit donc refléter la langue actuelle.

Les textes doivent également bien évidemment contenir des erreurs. De plus, afin que le contexte de chaque erreur soit présent et complet, nous avons conservé les textes entiers et non pas seulement les phrases erronées. Par ailleurs, pour une analyse linguistique des

erreurs, nous avons besoin du contexte complet, même si celui-ci est pour le moment inutile d'un point de vue informatique.

Toute instance de langage dépend de son contexte environnant. Les détails du choix montrés dans n'importe quel segment d'un texte dépendent -certains d'entre eux- de choix faits ailleurs dans le texte, et donc aucun exemple n'est jamais complet à moins qu'il ne s'agisse d'un texte entier. (Sinclair, 1991 : 5).

L'auteur de chacun des textes collectés est identifié pour l'utilisation de ses informations associées comme filtre de perception du corpus. Son âge ainsi que son sexe sont connus. Ils sont autant de paramètres pouvant influencer sur la quantité et le type d'erreurs commises.

Lorsque l'écrit n'est destiné qu'à soi, comme dans le cas de prise de notes par exemple. Le niveau de formalité étant nul, le risque de trouver de nombreuses erreurs est beaucoup plus élevé. En plus de l'absence de formalité, le scripteur dispose de très peu de temps pour réfléchir à l'orthographe et la grammaire. Il est alors fort probable qu'il soit amené à commettre beaucoup plus d'erreurs.

Plus le temps dont dispose le scripteur pour rédiger ou relire son texte est réduit, plus le risque de commettre des erreurs est important. En situation d'examen par exemple, le temps limité ne permet pas à l'étudiant d'effectuer toutes les relectures nécessaires pour vérifier son texte, qu'il doit par ailleurs également rédiger rapidement. Bien que le degré de formalité soit très élevé puisque l'enjeu est généralement important (avoir une bonne note, obtenir un diplôme, etc.), l'apprenant laisse des erreurs de grammaire qu'il aurait sans doute corrigées en l'absence de contrainte temporelle.

Les écrits produits par des élèves dans un cadre scolaire présentent presque toujours un niveau de formalité important puisqu'ils sont généralement associés à une évaluation. Ce qui influera le plus sur la quantité et les types d'erreurs seront bien sûr l'âge et le niveau d'étude, mais aussi le niveau de contrainte temporelle. Les devoirs « maison » par exemple ne sont normalement pas concernés par la contrainte d'un temps limité. En revanche, les examens ou devoirs sur table sont l'exemple type d'écrits rédigés avec une très forte contrainte de temps.

Quant aux textes rédigés sans visée d'évaluation certificative, comme le cas de notre corpus, les élèves peuvent avoir des contraintes de formalité et de temps très variables selon la situation et le but dans lesquels ils sont rédigés. Ce genre de documents s'est avéré être l'un des plus accessibles car nous nous trouvons dans un milieu scolaire avec un accès « facilité » aux apprenants et à leurs productions. Dans la pratique, nous avons vite pris conscience des difficultés à pouvoir utiliser une grande partie de notre corpus. Nous avons ainsi dû renoncer à

une partie de productions, ce qui nous a amenée à reconsidérer la question de la représentativité de nos données.

VI.1.2. Contenu du corpus et représentativité

La représentativité d'un corpus est sa capacité de fonctionner comme une base fiable pour des généralisations sur une langue particulière (générale ou spécialisée). Ceci implique à la fois une taille et une variété de textes adéquates. (Marshman, 2003 : 4)

Un « bon » corpus doit respecter des contraintes de représentativité, d'équilibre et de taille

Les spécialistes insistent sur le respect de ces critères en précisant que :

Le corpus équilibré est sans doute celui qui a “de tout un peu”, mais encore faudrait-il savoir ce qu'est “tout”, c'est-à-dire quelles sont les classes à représenter, – ce qui nécessite un modèle complet de la variation –, et avoir accès à des textes les représentant. (Péry-Woodley, 1993 : 218)

On devrait néanmoins toujours se poser la question de bien représenter l'état langagier que l'on souhaite observer, c'est-à-dire de bien « panacher » les textes. La question de la constitution des corpus, et donc de la représentativité de la langue étudiée, est particulièrement cruciale lorsque l'on travaille sur un état de langue pour lequel notre compétence de locuteur ne peut servir de garde-fou aux résultats obtenus et à leur interprétation.

VI.1.3. L'évaluation des compétences

Le système éducatif algérien a adopté des curriculums énoncés en termes de listes de compétences que les élèves doivent maîtriser aux différentes étapes de la scolarité. Avec les compétences, l'accent est mis sur ce que les élèves apprennent et ce qu'ils sont capables d'en faire dans une situation complexe et nouvelle.

Parmi les questions que peuvent légitimement se poser les enseignants, celle de « faire apprendre » des compétences et celle « d'attester de leur acquisition » apparaissent cruciales.

Pour y voir un peu plus clair, nous avons examiné les énoncés de compétences qu'on trouve dans le référentiel, ce qui nous a conduits à les classer en deux groupes :

D'une part, il y a des compétences dont l'acquisition ne comporte pas de difficultés majeures.

Il s'agit des procédures (qui « méritent » à peine le nom de compétences, car elles

demandent peu, voire pas, de mobilisation, d'engagement cognitif chez le sujet qui les met en œuvre du fait qu'elles se ramènent à l'exécution d'une tâche relativement stéréotypée)

D'autre part, on trouve des s compétences avec mobilisation, c'est-à-dire des compétences qui impliquent que l'élève doive choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle ou celles

qu'il y a lieu de mettre en œuvre dans une situation nouvelle. Ces compétences avec mobilisation peuvent être elles-mêmes détaillées en deux types : celles qui nécessitent la mobilisation d'une seule procédure et celles qui nécessitent la mobilisation de plusieurs procédures à combiner. Par exemple dans la compétence ainsi libellée « Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation », l'élève doit mobiliser en fonction de la situation une seule des trois procédures indiquées. En revanche, dans la compétence « adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché », l'élève doit mobiliser simultanément un nombre important de procédures (relevant des choix lexicaux, de la syntaxe de la phrase, de l'orthographe, de la grammaire textuelle, des anaphores, de la ponctuation, de l'usage des temps verbaux, de l'organisation du message, etc.)

Comment évaluer des compétences ? Puisqu'être compétent c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, il apparaît que la compétence avec mobilisation ne saurait être attestée que par l'affrontement de l'élève à une situation inédite.

Dans une approche des apprentissages par les compétences les connaissances sont développées de façon imbriquée dans les compétences, et il serait inapproprié de porter des jugements sur l'installation de la compétence en s'appuyant uniquement sur la vérification des connaissances. La compétence est évaluée par une situation-problème ou situation d'intégration qui donne du sens aux apprentissages. Elle est définie par la compétence à évaluer. On doit s'assurer que cette situation-problème évalue vraiment la compétence qu'elle déclare vouloir évaluer. On doit vérifier que la compétence visée n'est pas d'un niveau supérieur et elle n'est pas d'un niveau inférieur.

Si le sens que l'on donne au terme « évaluation » est le même chez les acteurs, les présentations qu'ils en font sont différentes : les uns considèrent les moments d'évaluation (avant, pendant, après), d'autres valorisent les fonctions (diagnostique, formative, certificative), certains opposent l'évaluation à fonction pédagogique ayant pour but de s'assurer que les moyens de formation proposés sont adaptés aux caractéristiques des élèves, et l'évaluation à fonction sociale ayant pour but de s'assurer que les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences préétablies du système de formation, en rangeant dans la première les évaluations diagnostique et formative, et dans la seconde l'évaluation certificative (certificative parce qu'elle sanctionne les études par un diplôme ; sociale parce que la société reconnaît dans ce diplôme une forme de réussite).

Dans la pédagogie de l'intégration, la différence entre les trois types est l'exploitation que l'on fait de leurs résultats.

- L'évaluation diagnostique a pour vocation de prendre part au processus d'apprentissage, de repérer les acquis et les manques dans les pré-requis des apprenants avant le début d'un nouveau cours. Elle permet de mesurer le chemin parcouru par l'apprenant et de répertorier les éléments fondamentaux qu'il a acquis, surtout en début de sa formation. Elle contribue à établir des bilans quantitatifs et qualitatifs aux étapes inscrites dans la planification de l'enseignement-apprentissage, et en même temps, d'analyser les résultats intermédiaires aux fins de régulation et d'ajustement nécessités par « les accidents de parcours ». Ce mode d'évaluation ne fait pas l'objet de notation, ni de correction exhaustive, il sert surtout à élaborer un projet pédagogique intégrant des activités de remédiation progressive. Elle contient une partie de négociation dans la mesure où elle révèle à l'enseignant comment l'apprenant se représente le travail et révèle à l'apprenant l'étendue des attentes institutionnels. Elle permet à l'apprenant de s'impliquer dans sa formation et à l'enseignant d'adapter cette formation aux besoins réels du groupe.
- L'évaluation formative vise à guider l'apprenant dans son travail. Accompagné de son enseignant, il recueille des informations, « tente » de les interpréter afin de « dégager » les causes et les origines probables des erreurs commises. Selon ces interprétations, l'enseignant adapte ses aides et ses remèdes. Ce type d'évaluation s'inscrit plus largement dans une pédagogie différenciée.
- « Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique, constituent des occasions d'évaluation (ou auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est

donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individuelle en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori. » (Allal, 1991 : 53).

- Alors que dans l'évaluation certificative il s'agissait de dire si tel apprenant est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure (permettre l'une des décisions : réussite ou échec), la décision à prendre au terme d'une évaluation diagnostique est de déterminer si l'apprenant possède les pré-requis nécessaires pour le niveau de formation suivant. Noizet & Caverni expliquent la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative (sommativ) :

Alors que l'évaluation formative initiale revêt, en principe, un caractère privé (sorte de dialogue particulier entre l'éducateur et son élève). L'évaluation sommativ est publique : classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme. » (Noizet et Caverni, 1979 : 232)

L'évaluation sommativ des apprentissages, soit la fonction de l'évaluation rattachée à la sanction des études. L'évaluation sommativ des apprentissages est généralement associée aux décisions administratives, telles que le doublement ou la promotion. Par ailleurs, l'évaluation formative des apprentissages a comme fonction le soutien de la progression des élèves dans une démarche d'enseignement-apprentissage. Cette fonction de l'évaluation est nommée fonction d'aide à l'apprentissage. Cette évaluation des apprentissages ne se limite plus à la sanction des acquis mais soutienne aussi la réussite des élèves.

Dans une approche des apprentissages par les compétences, les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation sont des situations qui appartiennent à la même famille (un ensemble de situations proches l'une de l'autre). Elles peuvent mobiliser totalement ou en partie :

- Les mêmes compétences transversales ;
- Les mêmes compétences disciplinaires ;
- Les mêmes domaines conceptuels ;
- Les mêmes répertoires ;
- Les mêmes objectifs ;
- Les mêmes opérateurs ;

- Les mêmes activités ;
- Les mêmes attitudes et conduites.

Ce que nous visons dans la mise de ce dispositif c'est la situation d'évaluation d'une compétence scripturale. Pour que la situation d'évaluation soit la plus efficace possible, G.Wiggins cite huit critères qui définissent une évaluation authentique :

- 1/ L'évaluation ne contient que des tâches contextualisées ;
- 2/ L'évaluation porte sur des problèmes complexes ;
- 3/ L'épreuve doit évaluer bien la compétence qu'elle déclare vouloir évaluer : elle n'évalue pas une compétence d'un niveau inférieur ou d'un niveau supérieur ;
- 3/ L'évaluation doit contribuer à ce que les apprenants développent davantage leurs compétences ;
- 4/ L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires ;
- 5/ Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation de compétences : les apprenants doivent avoir le temps nécessaire pour réaliser leur tâche. La durée est variable selon la complexité et la longueur de la tâche à réaliser.
- 6/ La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation ;
- 7/ L'évaluation exige une certaine forme d'élaboration avec les pairs : la situation proposée incite les apprenants à travailler en équipe ou à collaborer entre eux ;
- 8/ La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'apprenant.
- 9/ Les apprenants doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école. Les productions sont destinées à un public (élèves des autres classes, parents, responsables, etc.)

L'évaluation d'une compétence nécessite des interprétations adéquates des erreurs pour assurer l'objectivité, l'exactitude et la justesse de l'évaluation. Les jugements construits sur des impressions ou des intuitions sont forcément subjectifs même chez les enseignants expérimentés. Le grand danger est que les premières impressions, qui ne sont pas toujours justes, soient aussi les dernières et entraînent des jugements prématurés. L'insuffisance de

cette pratique réside aussi dans le fait que l'évaluation n'est pas transparente, puisque les critères ne sont pas portés à la connaissance des apprenants (ils ne sont pas formulés pour l'enseignant et ils ne sont pas explicites pour l'apprenant). Nous devons privilégier une évaluation analytique et critériée pour mesurer les aspects qualitatifs et quantitatifs.

VI.1.3.1. Pourquoi critérier une évaluation ?

A défaut d'illustration concrète de formes variées d'évaluation, nous nous restreignons à la conception, à la préparation et à la réalisation d'une évaluation avec des règles qui assurent son authenticité : n'est pas authentique une évaluation qui s'improvise et qui ne respecte pas des prescriptions minimales.

Le choix des critères ne serait être arbitraire et une appréciation de la qualité textuelle ne peut rester fondée sur une observation intuitive, « naïve », non instrumentée et sans préalable théorique et méthodologique. L'évaluation d'un texte doit se procurer des critères et des stratégies de vérification spécifiques, structurés et planifiés. Ces critères doivent être adaptés à l'objet et à l'objectif de l'évaluation, au destinataire de l'évaluation, à la nature et à la qualité de l'information que l'on veut obtenir, à la qualité du jugement que l'on vise et qui sont en fonction de la nature et du niveau de la décision que l'on doit prendre.

Il faut distinguer entre les formulations qui présentent un objectif, l'objet d'un apprentissage, des celles qui présentent un critère. « Un objectif spécifique » exprime cette intention que l'on a d'amener l'apprenant à exercer une capacité sur un contenu. Un objectif d'évaluation est « une micro-compétence directement mesurable et nécessairement représentative de la compétence plus large à évaluer. » (Delhaye, 1997-1998 : 22). Les caractéristiques d'un objectif d'évaluation sont déterminées par Hameline comme suit :

Un objectif d'évaluation est pleinement opérationnel quand rien n'est équivoque dans sa formulation (univocité), quand le comportement qu'il décrit est parfaitement observable (performance), quand les conditions contraignent sa réalisation sont clairement énoncées (conditions) et enfin, quand un seuil d'erreurs autorisé est défini (critère). » (Hameline, 1990 : 79)

VI.1.3.2. Qu'est-ce qu'une grille d'évaluation ?

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement lorsque les apprenants ont à réaliser des tâches complexes.

« La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais. » (Scallon, 2004 : 137).

De plus, elle fournit à l'apprenant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets d'apprentissage auxquels il doit remédier afin de réaliser les apprentissages attendus. Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'apprenant à connaître ces dernières.

La présente partie propose les principaux éléments dont il faut tenir compte pour la préparation, le choix ou l'adaptation d'une grille d'évaluation afin que cette dernière atteigne les objectifs de son utilisation, soit la précision des attentes de l'enseignant et la rétroaction sur le rendement démontré par l'apprenant.

La grille d'évaluation est un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier.

La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation comporte globalement cinq principales étapes : le choix des critères d'évaluation, le choix de l'échelle d'appréciation, la définition de la façon dont le jugement global sera portée, l'assemblage de la grille et son expérimentation. Cependant, cette démarche doit être précédée de quelques réflexions en regard du contexte d'utilisation de la grille.

VI.1.3.3. Préciser le contexte d'utilisation

Avant de procéder à l'élaboration (ou au choix ou à l'adaptation d'une grille d'évaluation), il importe de préciser le contexte dans lequel cet outil sera utilisé. Quels seront les apprentissages évalués ? Dans quel but ? Quelle tâche les apprenants devront-ils accomplir afin de démontrer ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils savent faire ? On tiendra compte aussi des caractéristiques et du nombre d'apprenants à évaluer.

VI.1.3.3.1. Le but de l'évaluation

Il importe d'abord de clarifier le but de l'évaluation. L'évaluation est-elle envisagée dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou bien servira-t-elle à porter un jugement définitif afin d'attester des apprentissages réalisés ? Une démarche d'évaluation permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus, d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives.

Notre objectif à travers cette évaluation est d'améliorer les apprentissages des apprenants et, s'il y a lieu, ajuster notre enseignement, la grille d'évaluation sera assez détaillée. Cela permettra de porter un jugement sur chaque critère et de donner aux apprenants une rétroaction tenant compte du degré d'atteinte de chacun d'eux. La grille d'évaluation dans un

contexte d'évaluation diagnostique et d'évaluation formative facilite la régulation des apprentissages. Lorsque le but de l'évaluation est de porter un jugement définitif sur les apprentissages réalisés au terme d'une séquence d'apprentissages, la personne qui évalue souhaitera le faire de façon globale. Dans ce cas, la grille d'évaluation pourra être moins détaillée et elle sera construite de manière à porter un jugement global et non seulement un jugement par critère. Dans notre cas, nous allons garder les mêmes critères.

VI.1.3.3.2. Seuil de réussite

C'est le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie (Legendre, 2005). La grille d'évaluation est généralement destinée à être utilisée par la personne qui évalue, ce qui est un incontournable si l'on porte un jugement définitif sur les apprentissages évalués. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les apprenants à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'autoévaluation² ou la coévaluation. L'Autoévaluation quant à elle est le processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation, selon Legendre, il s'agit d'une :

évaluations portant non seulement sur les aspects locaux, mais aussi sur la globalité du texte [...]; évaluation portant non seulement sur la mise en texte [...] mais aussi sur la fiction et les contenus [...] et sur les choix techniques de gestion des contenus (énonciation, narrations...); évaluation portant non seulement sur le texte fini mais aussi sur ses états intermédiaires [...] évaluation par rapport aux normes établies mais aussi par rapport au projet des élèves; évaluations équilibrant les aspects positifs et les aspects négatifs; évaluations assumées par des évaluateurs diversifiés (autres apprenants, groupes, formateur, personnes extérieures...); évaluation conçue pour aider à comprendre les difficultés (précision dans leur repérage et tentatives d'explication) et à les surmonter (indications de solutions possibles); évaluations inscrites en définitive dans le procès d'enseignement-apprentissage [...] permettant de relancer un travail individuel (après des discussions précises) et/ou collectif (situations différées et décrochées). (Legendre, 2005 :167).

L'évaluation s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et aux démarches de résolution de problèmes. Ces stratégies et démarches permettent à l'élève d'utiliser les ressources acquises. Elles ont une importance capitale dans l'exercice de la compétence définie comme savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. C'est de leur qualité et de leur efficacité que dépendent la pertinence des choix portés sur les ressources nécessaires à l'exercice d'une compétence et leur mobilisation en situation pour accomplir les tâches requises. En effet, un objet d'apprentissage et d'évaluation concourt à apprendre à

l'élève à prendre conscience de la valeur de ses démarches de réalisation, d'en apprécier la pertinence et l'efficacité et de savoir les gérer. L'enseignant doit s'attacher, au cours de la situation d'apprentissage et d'évaluation, à faire constamment le lien entre les ressources que l'élève acquiert et les stratégies qui permettent leur mobilisation et leur réutilisation fonctionnelles. Pour entraîner les élèves à la mobilisation et l'intégration des ressources, les séances d'intégration adoptées par la pédagogie de l'intégration, qui représente un cadre méthodologique de l'approche par compétences, sont l'occasion idéale pour fournir des rétroactions fréquentes sur la maîtrise des ressources, leur mobilisation et les stratégies utilisées pour apprendre et résoudre des problèmes. Bref, Les aspects évaluable sont la forme et le contenu avec toutes ses composantes.

VI.1.3.3.3. La tâche soumise aux étudiants (la situation problème ou situation d'intégration)

La situation problème est définie par H. Romian comme suit :

Il y a un problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. Celle-ci se caractérise par un conflit entre les savoirs antérieurs et les exigences de la tâche actuelle, entre les savoirs divers et hétérogènes de chaque élève, entre les conceptions, les savoirs de l'ensemble des élèves» (1991 :111).

Reuter reprend la formalisation de Meirieu de cette situation problème de laquelle ce dernier ressort cinq caractéristiques :

- (1) «la situation construit un problème qui fait sens pour l'élève, de telle sorte que le savoir nécessaire pour le résoudre apparaisse comme une réponse faisant, elle aussi, un sens pour l'élève;
- (2) dans le problème, [sic] existe un obstacle cognitif intéressant pour l'apprentissage;
- (3) la situation est construite de telle sorte qu'on ne peut éviter l'obstacle [...];
- (4) l'obstacle est choisi de telle sorte qu'il soit à la portée des apprenants (ni déjà surmonté, ni trop difficile) ;
- (5) la situation doit permettre la mise en place d'une évaluation pour clarifier non seulement la réussite de la tâche mais aussi le franchissement de l'obstacle et le savoir mis en œuvre (de telle sorte qu'il soit transférable)» (1991 : 11-112).

Avant d'élaborer la grille d'évaluation, il importe de structurer la tâche qui sera proposée aux apprenants et qui les amènera à démontrer ce qu'ils ont appris en réalisant un produit ou une production, une démarche ou un processus. Rappelons que la tâche se définit comme suit :

« Tâche : activité observable et mesurable qui, à l'intérieur d'une séquence temporelle,

constitue une démarche logique et nécessaire pour la réalisation d'un travail ou l'atteinte d'un but ». (Legendre, 2005 : 248).

La tâche est ce que l'on demande aux étudiants de faire. Elle doit être bien structurée pour permettre à chacun de bénéficier des mêmes conditions sans toutefois donner une marche à suivre. Si la tâche est trop structurante, l'autonomie de l'étudiant est réduite et, ainsi, il a moins de possibilités de démontrer ses apprentissages. Il s'agit de décrire ce qui doit être fait, dans quelles conditions (équipements, durée, etc.) et de préciser les exigences qui doivent être atteintes.

Lorsque l'on souhaite développer ou évaluer des apprentissages de haut niveau ou des compétences, on devrait avoir recours à des tâches complexes. Par tâche complexe, on entend un ensemble d'activités

qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Il s'agit donc de moment d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis et à leur donner du sens.
» (Roegiers, 2004 : 189).

Il s'agit d'un problème complexe qu'un apprenant doit résoudre avec les savoirs qu'il possède, d'un « couronnement » d'un ensemble d'apprentissages dans lequel l'élève est appelé à sélectionner les outils les plus pertinents.

En contexte d'évaluation, les tâches devraient être présentées par écrit aux étudiants et comporter les éléments suivants :

- Une mise en situation qui présente ou situe le contexte ;
- Un énoncé qui présente le ou les problèmes à résoudre ;
- Les consignes (durée, matériel autorisé, etc.) ;
- Les critères d'évaluation et autres indications au sujet de la façon dont sera porté le jugement global, s'il y a lieu. Idéalement, on devrait présenter aux étudiants la grille d'évaluation avant la réalisation de la tâche.

- (1) «il n'existe jamais une seule solution ou une seule stratégie;
- (2) il s'agit de la gestion simultanée de multiples problèmes mal définis ;
- (3) il est très difficile de formaliser, de façon déclarative, l'obstacle et les savoirs qui permettent de le franchir» (1992 : 112). Reuter propose en donnant des contraintes aux élèves, comme l'impossibilité d'utiliser une classe de mots, une lettre (lipogramme), utiliser un temps de verbe inusité ou demander aux élèves de pasticher un texte ou un auteur, ce qui exige une analyse de ce qui le caractérise.

VI.1.3.4. Les apprenants et le moment du déroulement de l'évaluation

Les caractéristiques des apprenants, leurs besoins et le moment de l'évaluation peuvent influencer la façon de concevoir la grille d'évaluation. Le contenu de la grille d'évaluation (les critères et l'échelle) devra tenir compte du fait que l'évaluation se déroule en début ou à la fin d'un trimestre par exemple. On prendra aussi en considération la place du cours dans lequel l'outil est utilisé : s'agit-il d'un cours en début de formation ou d'un cours de fin de programme ? Le nombre d'apprenants à évaluer est aussi à considérer. Il s'agit de rechercher un équilibre entre la précision des indications dont on veut tenir compte et le temps dont on dispose pour l'évaluation.

VI.1.3.4. Choisir les critères d'évaluation et préciser les éléments observables

Crétier une évaluation c'est permettre à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire [...] précisément et en termes opérationnels : il ne s'agira pas d'expliquer à un élève qu'il ne sait pas faire une dissertation en français, mais de lui dire où il en est dans le domaine du plan, des exemples, de l'introduction, des transitions, du style...Une ce repérage effectué, l'on peut mettre en place les remédiations nécessaires et regrouper alors les élèves en fonction des reprises ou des entraînements qui leur seront nécessaires. (Merieu, 1994 : 43)

Un critère de correction est un caractère d'un produit d'après lequel on porte sur lui un jugement, un principe auquel on se réfère pour porter une appréciation, un regard que l'on porte sur un objet évalué, une qualité et des composantes qui doivent être respectées.

La pertinence de ces critères variera en fonction des objectifs que l'on poursuit, des valeurs qu'on souhaite privilégier, d'exigences spécifiques de l'évaluation, etc.

L'évaluation se réfère toujours à un ensemble de critères qui sont des critères de qualité du produit en dessous duquel la performance ne sera pas recevable et des remèdes s'imposent.

Critères d'évaluation : qualité ou norme qui servent à porter un jugement et un point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué. » (Legendre, 2005 : 630).

Ces critères sont rangés et hiérarchisés sous forme de liste appelée grille d'évaluation. Cette liste sera appliquée par l'enseignant, par l'apprenant (l'auto-évaluation) ou par les deux. Elle sera accompagnée d'une échelle d'appréciations portant sur l'objectif de l'apprentissage. Cette grille de vérification présente aussi un support pour une évaluation « positive » parce qu'elle localise ce que l'apprenant a échoué de réaliser et ce qu'il a réussi à faire, ainsi la création des liens entre les erreurs et les remédiations envisageables.

On fait la distinction entre un certain nombre de critères dont la pertinence variera : « critères minimaux » et « critères de perfectionnement ». Roegier le souligne :

Un critère minimal est un critère qui fait partie intégrante de la compétence, un critère requis pour déclarer l'élève compétent. Un critère de perfectionnement est un critère qui ne conditionne pas la maîtrise de la compétence. Par exemple, pour dire de façon minimale qu'une personne est compétente pour nager en piscine, il existe deux critères minimaux : un critère de mobilité (il faut se déplacer) et un critère d'équilibre (il ne faut pas couler). D'autres critères peuvent entrer en ligne de compte, mais ils sont moins importants : le critère de rapidité, d'élégance, de variété (des nages), etc. Ce sont des critères de perfectionnement. (Roegiers, 2004 : 232)

Les critères minimaux sont des critères sur la base desquels on va certifier la réussite ou l'échec de l'installation de la compétence. Ils doivent être absolument respectés comme le critère de la pertinence, l'adéquation de la production à la situation.

Les critères de perfectionnement ne conditionnent pas l'évaluation de la compétence, Ils ne doivent pas être maîtrisés pour certifier et assurer l'installation et le développement de la compétence (ils ne servent pas à prononcer la réussite), mais dont la maîtrise est néanmoins souhaitée car ils servent à déterminer le niveau de performance, comme l'originalité des idées de la production.

La distinction entre un critère minimal et un critère de perfectionnement permet de prendre en compte le caractère évolutif de l'apprentissage. On peut imaginer que tel critère sera considéré comme secondaire au début de l'apprentissage pour devenir ensuite prioritaire au terme du parcours. La correction linguistique peut paraître secondaire par rapport à la pertinence si on estime qu'il faut d'abord apprendre aux apprenants le respect des consignes et l'adéquation de la réponse au sujet, au problème posé.

Pour être opérationnel, le critère doit s'accompagner d'indices concrets, observables et aisément mesurables, de phénomènes témoignant de son existence, ou qu'il a été respecté.

Ces indices ou symptômes qui opérationnalisent les critères sont des indicateurs. Généralement on fait appel à plusieurs indicateurs pour déterminer si un critère est respecté : le critère « la présentation de la copie » est précisé par les indices comme l'écriture lisible, le texte aéré, marges respectées et l'absence de ratures.

Le choix de l'instrument de collecte est l'étape dans laquelle l'enseignant se « positionne » par rapport à l'acte de l'évaluation et à l'objectif qu'il s'est donné. Il doit exercer tous ses savoirs et savoir-faire professionnels.

Une grille d'évaluation est un outil subdivisé en critères d'évaluation et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession

d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier.

« Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués. » (Scallon, 1988b). Essentiellement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité d'un produit d'apprentissage.

Il importe que les critères retenus soient pertinents compte tenu de ce que l'on souhaite évaluer.

En fait, les critères doivent permettre de se prononcer sur les principales qualités, dimensions ou comportements qui caractérisent ce que l'on évalue. Dans le cas où une évaluation a comme objectif de porter un jugement final sur la formation d'un étudiant, le choix des critères ne devrait pas reposer sur une seule personne. Idéalement, le choix des critères devrait se faire par les personnes susceptibles d'évaluer les mêmes apprentissages et qui ont une bonne maîtrise des apprentissages évalués. Par contre, dans le contexte quotidien de son enseignement, un enseignant est en mesure de définir lui même ces critères. Une validation auprès de collègues peut cependant être faite afin de confirmer les choix faits.

VI.1.3.4.1. Préciser les éléments observables

Le terme élément observable est utilisé pour désigner une manifestation concrète d'une réalité ; les éléments observables concrétisent les critères d'évaluation.

Certains auteurs, dont Durand et Chouinard (2006), utilisent plutôt le terme indicateur pour désigner les manifestations observables. C'est au moyen des éléments observables que l'on peut inférer les critères d'évaluation. Pour déterminer les critères, on peut d'abord dresser une liste d'éléments observables qui expriment le produit, le processus ou l'attitude que l'on veut observer en utilisant la grille. Pour établir la liste des éléments observables, on peut s'aider des questions suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques d'un excellent produit ou d'une excellente production que l'on souhaite évaluer ?
- Quels sont les comportements d'une personne habile à réaliser la tâche, le processus ou la procédure que l'on souhaite évaluer ?
- Quels sont les comportements verbaux ou non verbaux qu'adoptent habituellement les personnes qui manifestent l'attitude que l'on souhaite évaluer ?

Par regroupements et recoupements des éléments observables, on effectue une première sélection de critères. Celle-ci est généralement trop abondante, car on y retrouve de nombreux critères qui recouvrent les mêmes comportements sous des appellations différentes. Il faut

donc procéder à une nouvelle analyse et à de nouveaux élagages avant de parvenir à la sélection définitive.

Il n'y a pas de règles strictes pour déterminer le nombre de critères d'évaluation à retenir, mais on devrait avoir comme balise que le nombre de critères ne devrait pas dépasser 10. Lorsque le nombre de critères est trop élevé, on risque de perdre de vue l'objet évalué. Si l'on prend en considération trop de détails, il est possible que l'on évalue des éléments accessoires au détriment des dimensions les plus importantes qui sont caractéristiques des apprentissages à évaluer.

Les règles les plus importantes à respecter sont les suivantes : les critères retenus doivent décrire de façon exhaustive ce que l'on veut mesurer et doivent être indépendants l'un de l'autre.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la grille d'évaluation doit être d'une utilisation pratique tout en étant la plus objective possible.

L'importance de l'indépendance des critères tient au fait que, si la performance de l'apprenant est déficiente pour un critère, elle le sera forcément pour un autre qui lui est redondant (Scallon, 1988b). Si une cote globale est établie, la déficience de l'étudiant le pénalisera doublement.

La description des critères ou la précision des critères à l'aide d'éléments observables a pour but de favoriser leur compréhension univoque par tous les utilisateurs de la grille. Pour préciser un critère, on rédige une courte description où l'on précise le ou les éléments observables. Une façon de faire qui facilite l'évaluation et la compréhension commune des critères est d'exprimer les éléments observables par des verbes d'action conjugués au présent et à la forme affirmative.

Lorsque cela est nécessaire et possible, notamment dans le cas de l'évaluation d'un processus ou d'une démarche, on présentera les critères dans l'ordre d'apparition des éléments à observer.

VI.1.3.4.2. Choisir l'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation est la partie de la grille d'évaluation qui se présente sous la forme d'un continuum et qui permet d'indiquer la qualité ou la quantité des comportements décrits. L'échelle est une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère (Scallon, 1988b). Ces éléments sont appelés des échelons. Leur nombre peut varier selon l'intention visée, le critère d'évaluation et le niveau de précision recherché.

« L'échelle qui accompagne chaque élément observable consiste en une série de points de repère, habituellement de 2 à 10 : ce sont les niveaux d'appréciation. » (Morissette, 1993 : 27). « L'échelle d'appréciation est un instrument qui permet de consigner son opinion à propos d'un apprentissage ou d'une performance. » (Legendre, 2005 : 121).

VI.1.3.4.3. Le nombre d'échelons

L'échelle à cinq échelons est sûre et elle permet l'utilisation d'une cote moyenne. C'est un avantage à considérer, sans toutefois oublier que les utilisateurs ont tendance à choisir le troisième échelon.

L'échelle à quatre échelons est d'une application plus rapide alors que celle à six échelons offre une plus grande gamme de nuances ; par contre, elle est plus difficile à construire et à utiliser. Les recherches ont démontré que les échelles à quatre et à six échelons se différencient peu du point de vue de la fidélité et de la sensibilité. Souvent, il suffit de trois points de repère pour constituer une échelle d'utilisation facile et efficace en classe. Comme on peut le constater, le nombre d'échelons sera choisi en fonction du but recherché.

VI.1.3.4.4. Les facteurs ou les erreurs qui peuvent influencer le jugement

Plusieurs facteurs peuvent jouer un rôle dans le processus d'évaluation et influencer le jugement de la personne qui évalue de telle sorte qu'elle commette des erreurs ou des injustices. Il peut s'agir d'éléments tels que la fatigue du correcteur ou sa personnalité (le nombre de copies à évaluer, l'attention requise par l'utilisation d'une grille d'évaluation et la surcharge de fin de trimestre font en sorte que la personne qui évalue peut se fatiguer. Il est possible qu'elle soit moins sévère ou moins indulgente au fur et à mesure qu'elle corrige. Aussi, certaines personnes sont systématiquement trop indulgentes ou trop sévères, peu importe l'outil d'évaluation. D'autres ne désirent pas ou hésitent à se compromettre et tendent à donner le même résultat à tous les étudiants).

La personne qui évalue peut être victime de l'effet de halo ou de l'effet de contamination (la personne qui évalue peut être influencée par certains attributs ou caractéristiques de présentation des apprenants comme l'écriture, la propreté, la mise en page, etc. Cela fait en sorte qu'elle peut surestimer ou sous-estimer la performance. Le jugement porté ou les notes accordées antérieurement peuvent influencer la personne qui évalue. Elle peut exiger davantage d'un apprenant qu'elle a déjà jugé fort par exemple.) (Durand et Chouinard, 2006). Elle peut être victime de l'effet de l'ordre ou de la position d'une copie dans la pile (La personne qui évalue peut se laisser influencer par la qualité de la production ou de la performance qu'il vient tout juste d'évaluer. Par exemple, un travail moyen paraît bon s'il suit

un travail médiocre). Un autre effet peut influencer l'évaluateur, il s'agit des attentes ou les critères émergents (la personne qui évalue peut être portée à ajouter ou à appliquer de nouveaux critères en cours de route même si la grille d'évaluation est élaborée. Cela peut modifier sa façon d'évaluer et occasionner un biais important).

Les divers effets peuvent s'exercer seuls ou se combiner (Goupil et Lusignan, 1993). La personne qui évalue doit être vigilante pour pallier ces inconvénients. « Le jugement est un acte professionnel qui relève de la responsabilité de l'évaluateur et qui, en conséquence, ne peut ni revêtir un caractère de totale objectivité ni être réduit à une logique cumulative (Scallon, 2015 : 66). Malgré toutes les précautions qu'elle prendra, la personne qui évalue n'est pas à l'abri de l'influence de certains effets sur son jugement. Elle doit être particulièrement consciente des limites des outils d'évaluation choisis et du contexte dans lequel ils sont utilisés. Il importe de se questionner et de remettre en question ses façons de faire. Même si la grille comporte certains vices, elle reste plus « parlante » qu'une simple note sur la première page d'un travail et qu'elle nous permet jusqu'à un certain point d'objectiver notre subjectivité. Une grille demeure toujours perfectible et elle est rarement parfaite lors d'une première utilisation. Comme le dit le vieil adage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage!

Nous avons vu que la construction d'une grille demande tout d'abord une réflexion qui oblige l'enseignant à préciser ses attentes et à définir sa représentation d'une tâche parfaite. Tout aussi utile à l'enseignant pour porter un jugement que pour permettre à l'apprenant de constater quelles sont ses forces et ses faiblesses, elle oriente souvent la suite du travail pour l'un comme pour l'autre. On a pu le constater, la construction d'une grille d'évaluation exige de l'enseignant une réflexion en regard des objectifs poursuivis par le travail demandé, une sélection de critères de qualité recherchés et le choix d'une échelle cohérente pour préciser la qualité de la production de l'étudiant. L'objectif poursuivi par l'utilisation de telles grilles est de donner aux étudiants une rétroaction tenant compte de leur degré d'atteinte de chacun des critères ciblés.

VI.2. Analyse du corpus textuel

Notre analyse est un moyen de gestion et de régulation. C'est une pratique intégrée dans le processus d'enseignement/ apprentissage de notre séquence, une pratique interne, dépendante, loin d'être autonome et séparable des autres activités proposées. Cette analyse intervient au début de notre séquence didactique après la production initiale et ayant pour objectif d'obtenir une rétroaction sur l'apprenant, du degré de maîtrise atteint, des étapes franchies et

éventuellement, de découvrir où et en quoi cet apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, et en vue de lui proposer, de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser et pour l'enseignant afin de lui indiquer quelles sont les obstacles auxquels il se heurte. Les erreurs de l'apprenant étant à considérer comme des moments dans l'apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.

Dans une approche des apprentissages par les compétences les connaissances sont développées et évaluées de façon imbriquée dans les compétences, et il serait inapproprié de porter des jugements sur l'installation de la compétence en s'appuyant uniquement sur la vérification des connaissances.

Pour ce faire, nous devons concevoir une situation- problème. Une situation-problème ou situation d'intégration donne du sens aux apprentissages. Elle est définie par la compétence à évaluer. Pour la résoudre, l'apprenant doit d'abord lui donner un sens et identifier la nature du problème. Puis, il doit mobiliser son savoir-agir pour déterminer la démarche à appliquer pour la résoudre. Ensuite, il doit chercher dans son répertoire les ressources pertinentes au regard de cette situation et les mobiliser efficacement. Une situation-problème au sens de De Ketele est « une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs. » (1989 : 100).

VI.2.1. La grille d'évaluation ou d'analyse

En guise de réponse à notre problématique, nous avons suivi une grille d'évaluation qui nous a aidées à corriger les textes. La grille d'analyse que nous avons adaptée selon qu'elle permettait le traitement de la mise en situation et de la production initiale, des ateliers ou de la production finale, est composée de plusieurs catégories qui sont identiques à celles qui serviront à l'évaluation des productions du post-test et ce sont les caractéristiques du genre qui ont organisé notre dispositif de formation. Ces éléments qui y sont traités ont été sélectionnés en fonction de nos objectifs et questions de recherche. Nous présenterons ces critères et de leurs composants en proposant des tableaux comparatifs avec l'indice de réussite pour chacun des sous-critères. Elle se présente comme suit :

VI.2.2. Pré-test**VI.2.2.1. Caractéristiques textuelles et discursives****A. L'introduction**

La cohérence macrostructurelle concerne l'organisation du texte dans sa globalité. Elle résulte de la capacité du scripteur à découper son texte en paragraphes selon la structure du type de texte visé tout en signalant le passage d'un paragraphe à l'autre à l'aide d'organismes textuels. Il s'agit de hiérarchiser les informations à distiller pour qu'elles s'enchaînent le mieux possible en trois paragraphes. Dans le jargon journalistique, une introduction est appelée "accroche". Et pour cause: elle n'a qu'un seul but, celui d'éveiller la curiosité du lecteur sur un fait divers, une affaire politique ou un match de foot. Il s'agit de dresser le décor, d'interpeller et de résumer en quelques phrases l'intérêt de la chose, justifiant ainsi la raison d'être de l'article. Si cette accroche est réussie, le lecteur aura envie de continuer sa lecture. Mais si elle est sans saveur, sans nervosité, avec des phrases longues, le lecteur du journal passera à une autre page. Ou à un autre journal. L'introduction d'une lettre de motivation fonctionne exactement de la même manière.

Et puisqu'il s'agit d'un genre argumentatif, réussir cette introduction est vital. Si les phrases sont longues et alambiquées, complexes et difficiles à cerner, l'auteur sera jugé de la même manière. Pour autant, il ne faut pas tomber dans l'excès inverse qui consiste à ne jamais glisser plus de quatre mots dans une même phrase. Tout est question de dosage, de respiration, d'équilibre et d'alternance.

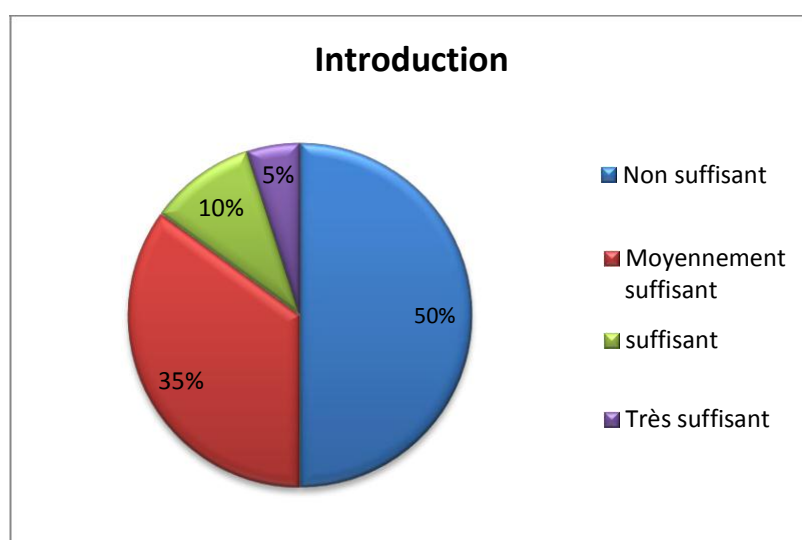
Les élèves ne savent pas les caractéristiques d'organisation de la lettre de motivation. Malgré que la majorité ont respecté la consigne, mais cela n'empêche pas qu'il y a une maîtrise insuffisante de la construction de ce genre.

Parmi les 20 copies, une seule copie contient une introduction et a eu la mention « très suffisant », 2 copies avec la mention « suffisant », la première avec deux erreurs d'orthographe d'usage et la seconde avec une erreur dans le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir » dans : je suis 19 ans.

7copies ont eu la mention « moyennement suffisant » avec des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale, une absence totale des signe de ponctuation et un emploi de la lettre minuscule dans les noms propres.

Les 10 copies ont eu la mention « non insuffisant ». Les introductions de ces productions ne contiennent aucune information, seulement le nom.

Introduction		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	10	50,0
Moyennement suffisant	7	35,0
suffisant	2	10,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0

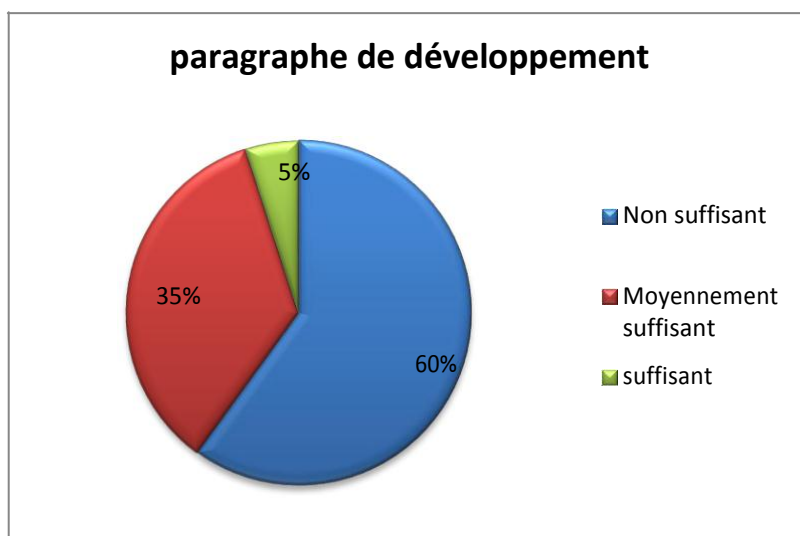


B. Le paragraphe de développement

Dans ce paragraphe, il s'agit d'apporter des preuves concrètes. Motivé, efficace, rigoureux, aimable, quelles que soient les qualités exigées dans l'annonce, il ne suffit pas de les affirmer pour que le recruteur nous croit sur parole. Il attend des preuves tangibles de notre adéquation au profil de l'annonce.

Chacune des copies contient un paragraphe de développement, mais une copie seulement a eu la mention « satisfaisant ». L'apprenant a écrit un deuxième paragraphe mais avec des erreurs de style. Dans 7 copies, les apprenants n'ont parlé que de leur statut comme élèves en troisième année secondaire avec beaucoup d'erreurs de style, de syntaxe et d'orthographe d'usage. 12 copies ont eu la mention «non satisfaisant » avec une seule phrase, une preuve que ces élèves n'ont pas l'habitude d'écrire.

paragraphe de développement		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	12	60,0
Moyennement suffisant	7	35,0
suffisant	1	5,0
Total	20	100,0

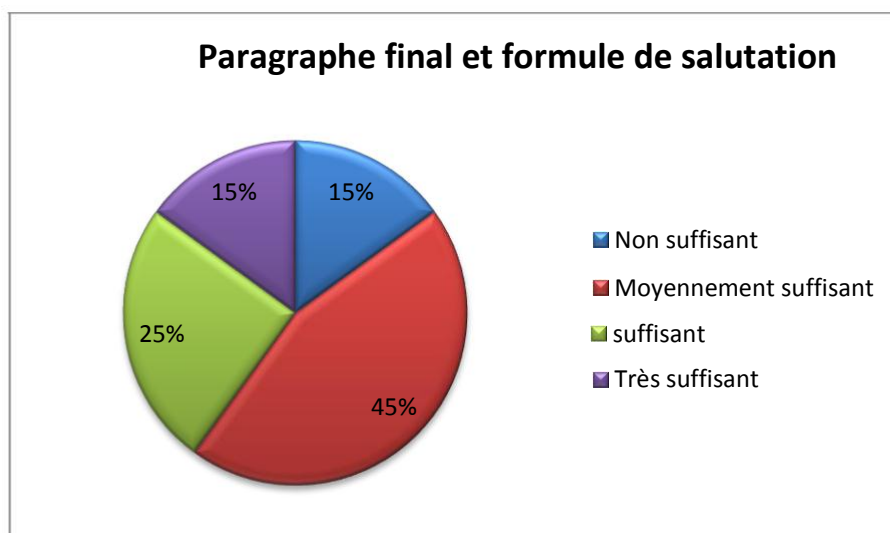


C. Le paragraphe final et formule de salutation

Ce dernier paragraphe doit contenir une demande de rendez-vous et une formule de salutation.

3 copies ont eu une conclusion très satisfaisante, le même nombre de copies a eu la mention « satisfaisant » avec l'absence de la majuscule et du point final. 9 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » sans formule de salutation. Elles sont longues, pleines d'erreurs et se terminent par « merci ».

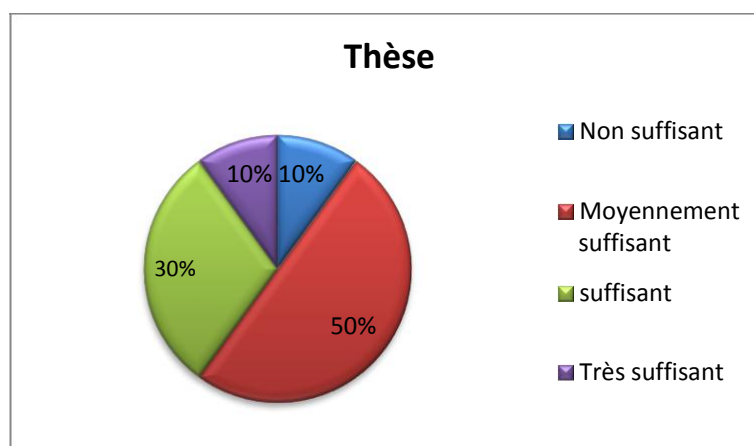
Paragraphe final et formule de salutation		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	9	45,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



D. La thèse

La thèse de la lettre de motivation permet de rentrer rapidement dans le vif du sujet : on se porte candidat pour un emploi. Elle se situe juste après la formule de politesse. Les premières lignes doivent être percutantes et renseigner en un coup d'œil le recruteur sur les raisons de votre candidature. La première phrase est donc primordiale. Elle doit donner envie de lire la suite. Dans 2 copies, la thèse est claire et correcte, ces copies ont eu la mention « très suffisant ». 6 copies ont mérité l'observation « satisfaisant » avec quelques erreurs de style. 10 avec la mention « moyennement satisfaisant » à cause des erreurs de style et d'orthographe. 2 productions ont eu la mention « non satisfaisant », avec un manque de clarté et non limité à cause de l'absence totale des signes de ponctuation.

Thèse		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	2	10,0
Moyennement suffisant	10	50,0
suffisant	6	30,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



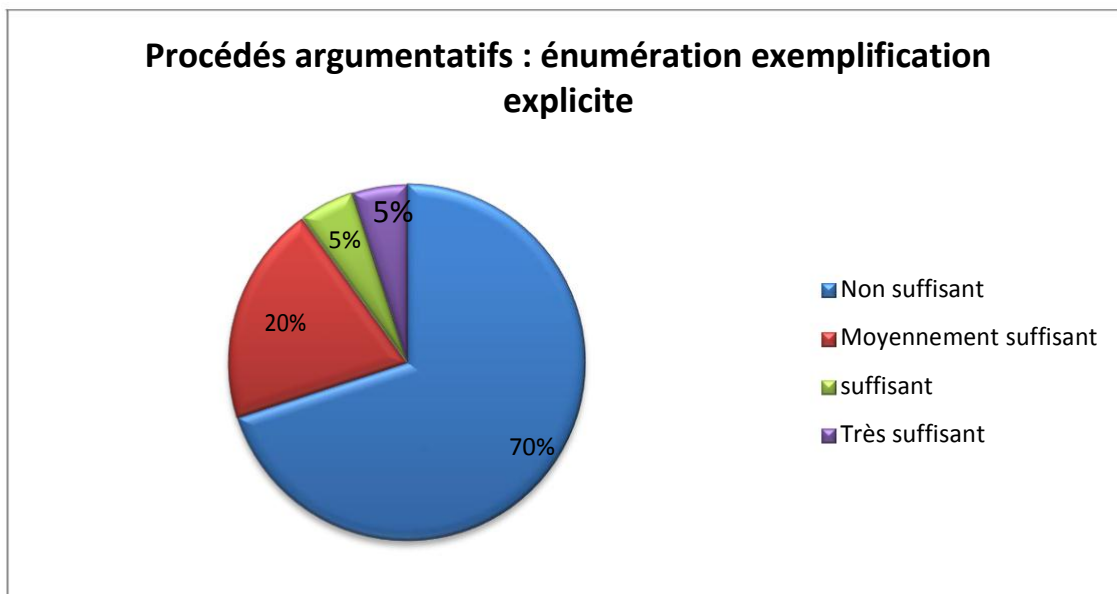
E. Procédés argumentatifs

Dans le deuxième paragraphe, le scripteur doit choisir les bons arguments à mettre en avant. Il s'agit de réciter ses expériences successives pour prouver que le poste est fait pour lui, d'apporter des preuves concrètes de ce que l'on avance, des preuves tangibles de son adéquation au profil de l'annonce.

Dans cette optique, il faut penser à rendre transférables les savoir-faire et hiérarchiser les informations à distiller pour qu'elles s'enchaînent le mieux possible. Il s'agit de citer ses réalisations en rapport avec le poste proposé et de parler du "couple" qu'il souhaite former avec cette pharmacie. Il s'agit de proposer sa collaboration de façon réaliste et modeste.

En analysant notre corpus, un apprenant a parlé de ses compétences, ses diplômes qu'il a énumérés : la maîtrise des langues étrangères, un diplôme d'un vendeur en pharmacie et un diplôme des premiers secours avec des erreurs de style et l'emploi excessif et inapproprié de la conjonction de coordination « et ». Une copie a eu la mention « satisfaisant » avec plus d'erreurs de style et surtout de confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ». 4 copies ont eu la mention « moyennement suffisant ». Les scripteurs ont parlé de leur statut d'élève au lycée avec peu d'erreurs. Enfin, 14 copies ont eu la mention « non satisfaisant » avec beaucoup d'erreur de style et d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale.

Procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	14	70,0
Moyennement suffisant	4	20,0
Suffisant	1	5,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0



VI.2.2.2. Les caractéristiques grammaticales

Pour cette catégorie, l'enseignant doit s'assurer des points suivants :

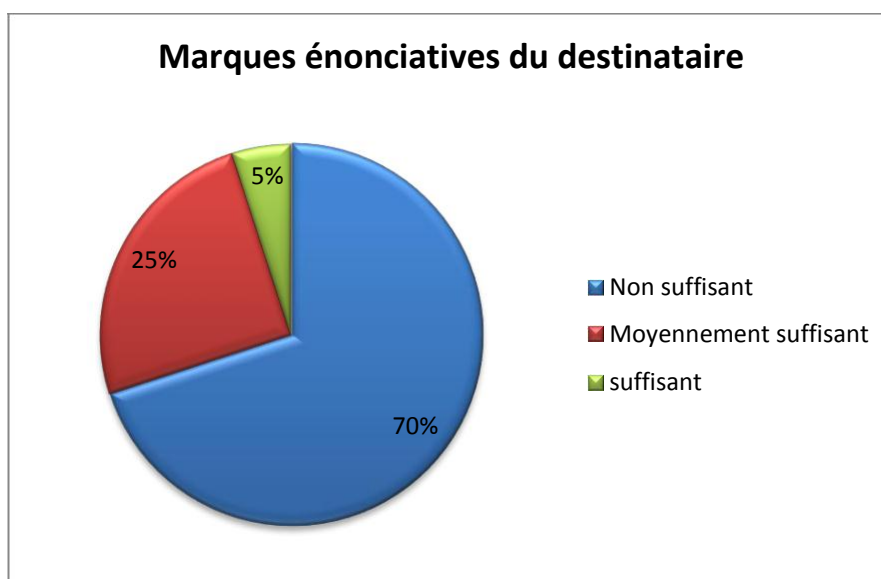
- Est-ce que la situation de communication est bien respectée?
- Y a-t-il une prise en compte du destinataire et de ses caractéristiques?
- Y a-t-il une prise en compte du destinataire et de ses caractéristiques? Est-ce que l'on perçoit l'intention d'écriture (convaincre l'employeur de se faire engager ou le mandataire d'obtenir un poste) dans le texte?
- Y a-t-il des marques énonciatives?
- L'élève interpelle-t-il son destinataire (avec l'impératif ou avec la deuxième personne du pluriel)?
- Utilise-t-il la première personne du singulier et des déterminants possessifs?
- Y a-t-il des mots qui révèlent la subjectivité de l'énonciateur dans le but d'utiliser un vocabulaire connoté dans l'écriture d'une lettre de motivation ?
- Analyser la pertinence d'utiliser différents modes-temps verbaux dans la lettre de motivation.
- Y a-t-il des expansions dans le GN pour les rendre plus riches (des GAdj ou des GPrép qui ont pour fonction syntaxique complément du nom) ?
- Y a-t-il des expansions dans mes GV pour les rendre plus riches (des GAdv modificateurs du verbe, et des GN et des GPrép qui sont des compléments directs et indirects du verbe) ?
- Y a-t-il des expansions dans mes GAdj : des GAdv qui occupent la fonction de modificateur de l'adjectif ?

- Y a-t-il différents temps de verbe pour faire des descriptions et pour servir mon intention d'écriture : l'indicatif présent pour me présenter (compétence, connaissance, qualités, etc.). Ce devrait être le mode-temps dominant dans la lettre de motivation ; le passé composé pour présenter des expériences passées pertinentes; l'impératif présent pour interpeler le destinataire.

A. Les marques énonciatives du destinataire

S'adresser au destinataire en employant le vouvoiement : le pronom personnel « vous », les adjectifs possessifs « votre-vos » ou l'interpeler par son nom est un signe de courtoisie. Les candidatures employant le tutoiement se font remarquer négativement. Tous les apprenants ont employé le pronom « tu » et les adjectifs possessifs « ta », « ton » et « tes ». Une copie a eu la mention « suffisant » car la candidate a employé ces pronoms et ces adjectifs possessifs d'une manière correcte et le destinataire est interpellé par « chère docteur ». 5 productions ont eu la mention « moyennement suffisant » car elles contiennent des erreurs de conjugaison des verbes avec la deuxième personne du singulier et des emplois inexacts de l'article « les » à la place du pronom possessif « tes ». Dans les 14 copies qui restent, le destinataire est presque absent pas de signes formels qui l'impliquent.

Marques énonciatives du destinataire		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	14	70,0
Moyennement suffisant	5	25,0
suffisant	1	5,0
Total	20	100,0



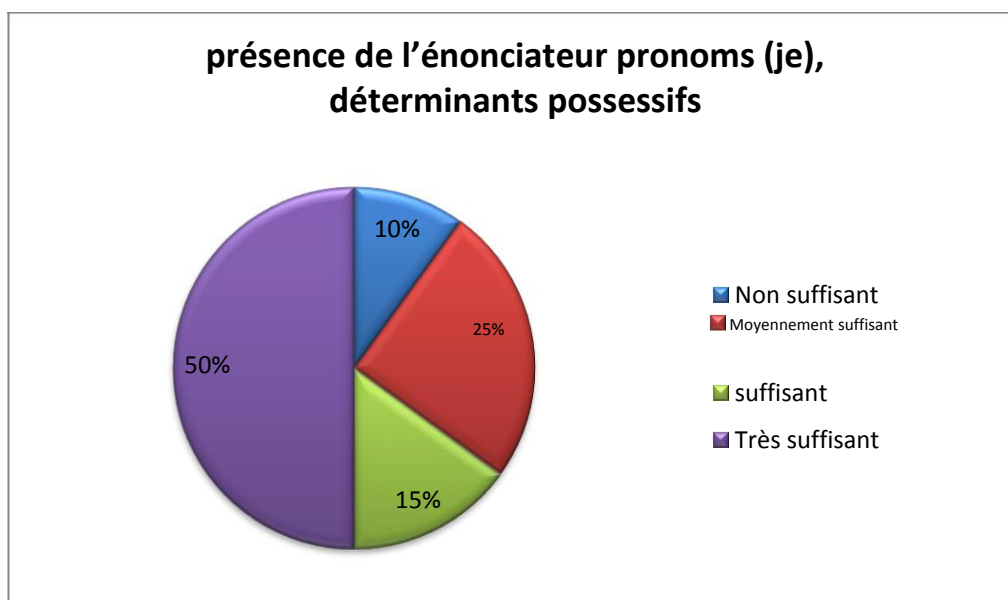
B. La présence de l'énonciateur

L'énonciateur se manifeste dans le texte à travers l'emploi du pronom personnel « je » et des adjectifs possessifs « mon, ma et mes ». Dans 10 productions, les apprenants se sont manifestés à travers l'emploi de ces pronoms et adjectifs possessifs et des modalités appréciatives.

3 copies ont eu l'observation « satisfaisant » à cause des erreurs dans les adjectifs possessifs et les terminaisons des verbes conjugués.

5 avec copies la mention « moyennement satisfaisant » à cause de l'absence complète des signes de ponctuation. Les deux dernières copies ont eu l'observation « non satisfaisant » à cause de l'emploi rare du pronom « tu » et l'absence totale des adjectifs possessifs.

présence de l'énonciateur pronoms (je), déterminants possessifs		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	2	10,0
Moyennement suffisant	5	25,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	10	50,0
Total	20	100,0



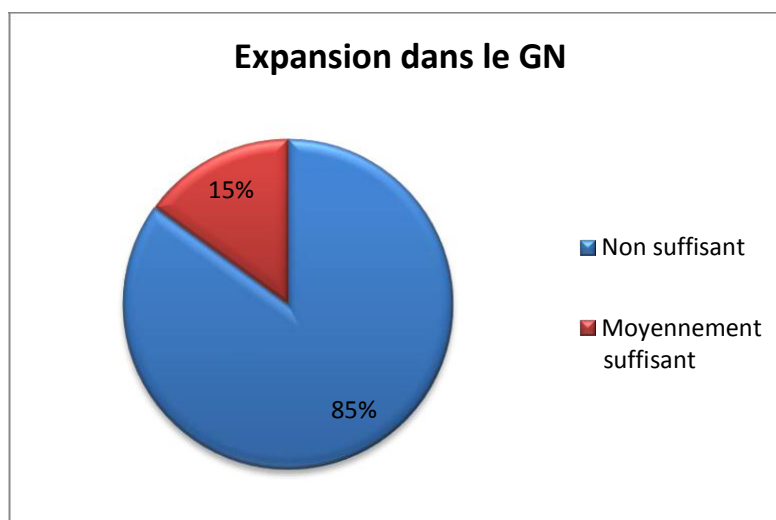
C. L'expansion dans le groupe nominal

Le nom peut être complété par une expansion (c'est-à-dire une ou des informations qui s'ajoutent au nom et le complètent). Il existe 3 expansions du nom : l'adjectif qualificatif, le

complément du nom (un groupe de mots rattaché au nom par une préposition, donc un groupe nominal prépositionnel, introduit par à, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous) ou une proposition subordonnée relative (elle est introduite par un pronom relatif (qui remplace le nom complété) : qui, que, dont, laquelle, auxquelles, lequel... Elle comporte un verbe conjugué. La proposition subordonnée relative peut être remplacée par un adjectif.

3copies contiennent des expansions par des adjectifs qualificatifs épithètes avec un respectant l'accord des noms avec les adjectifs. Ces copies ont eu la mention « moyennement satisfaisant ». 17 copies contiennent des expansions par des adjectifs qualificatifs mais sans respecter les accords entre les noms et les adjectifs en genre et en nombre.

Expansion dans le GN		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	17	85,0
Moyennement suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



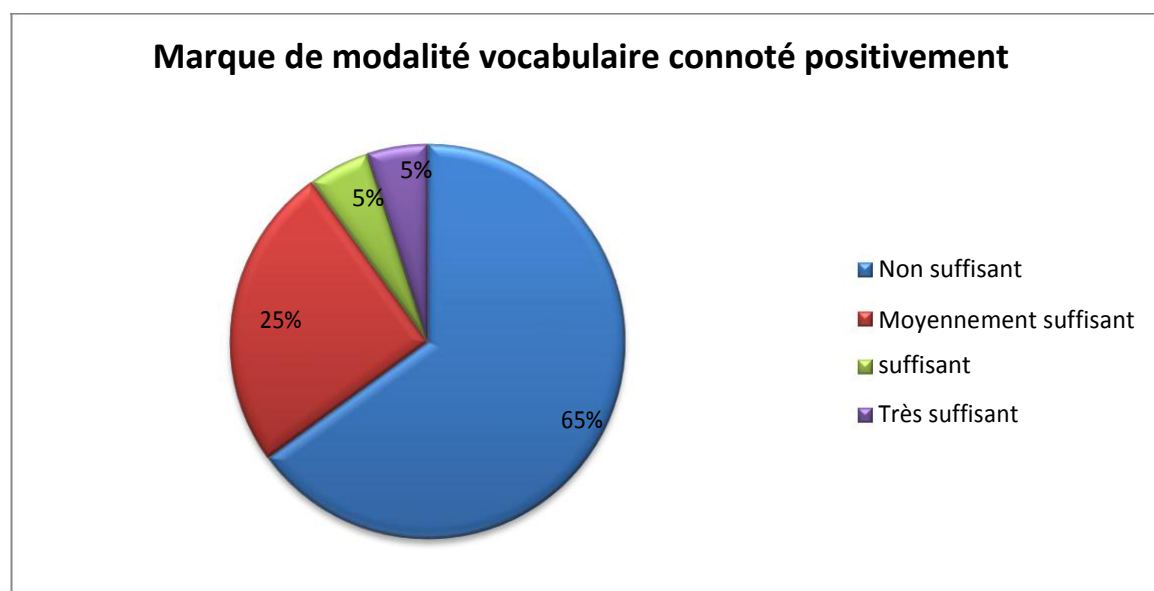
D. Les marques de modalité et vocabulaire connoté positivement

La modalisation est la façon dont l'énonciateur se rend visible à travers ce qu'il dit, le moyen qui lui permet de concrétiser l'attitude qu'il décide d'adopter par rapport au sujet et à son destinataire.

Dans notre corpus textuel, nous avons remarqué la présence d'un vocabulaire mélioratif apportant une connotation positive : « très » « bien » et des adjectifs qualificatifs,

dans une copie. Elle a eu la mention « très satisfaisant ». Une autre copie avec l'observation « satisfaisant », contient des adjectifs qualificatifs comme une modalité appréciative avec un accord avec les noms qualifiés. 5 copies contiennent des adjectifs qualificatifs comme une modalité appréciative mais sans accord. Les 13 copies qui restent contiennent chacune un adjectif qualificatif mais sans accord en genre et en nombre.

Marque de modalité voculaire connoté positivement		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	13	65,0
Moyennement suffisant	5	25,0
suffisant	1	5,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0



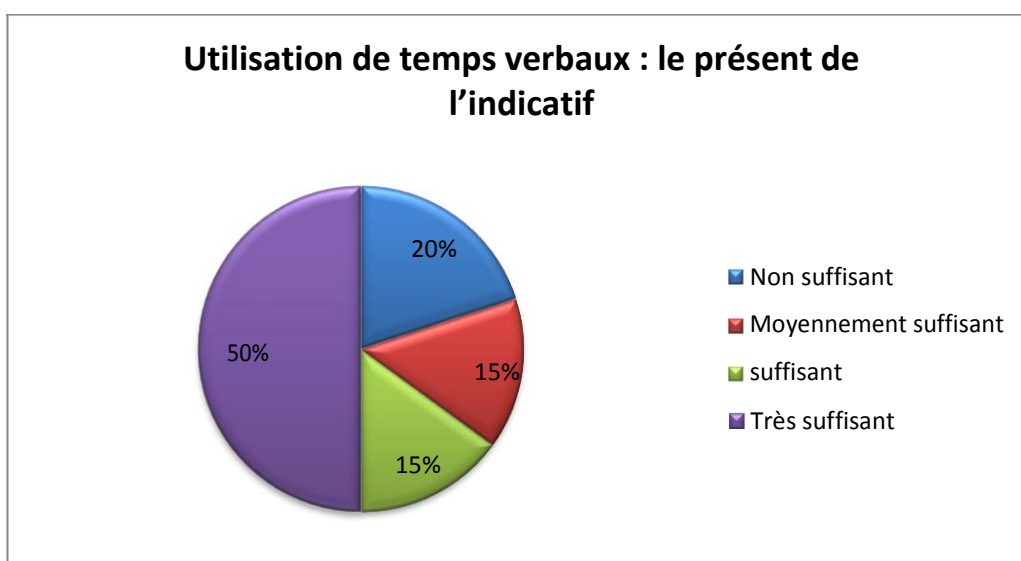
E. Utilisation de temps verbaux : Le présent de l'indicatif

Le présent de l'indicatif est le temps dominant dans une lettre de motivation. Il est intéressant de l'utiliser le plus possible. Le candidat se présente et présente ses expériences pertinentes et ses compétences afin de convaincre le recruteur.

Dans notre corpus textuel, le présent est employé d'une manière adéquate et judicieuse dans 10 copies, elles ont mérité la mention « très satisfaisant ». Dans 3 copies, le présent a été employé avec quelques erreurs de conjugaison. Ces copies ont eu l'observation « satisfaisant ». Dans le même nombre de copies, on a détecté plus d'erreurs de conjugaison.

Dans le reste des copies, le présent est employé mais les règles de conjugaison ne sont pas respectées.

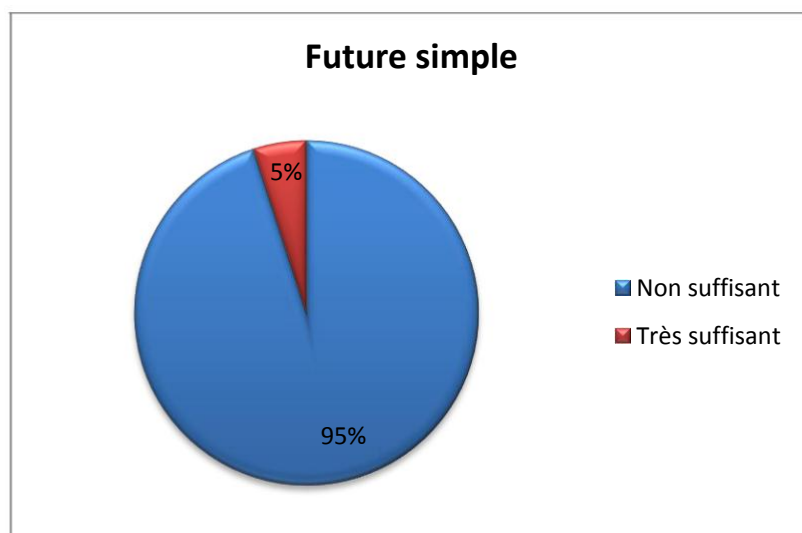
Utilisation de temps verbaux : le présent de l'indicatif		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	4	20,0
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	10	50,0
Total	20	100,0



F. Le futur simple

On opte souvent à rédiger l'intégralité d'une lettre de motivation au présent. Le futur est utilisé pour les situations qui sont à venir. Une copie a employé ce temps d'une manière adéquate et correcte. Cette copie a mérité la mention « très satisfaisant ». Dans le reste des copies, le futur est inexistant. Ces copies ont eu l'observation « non satisfaisant ».

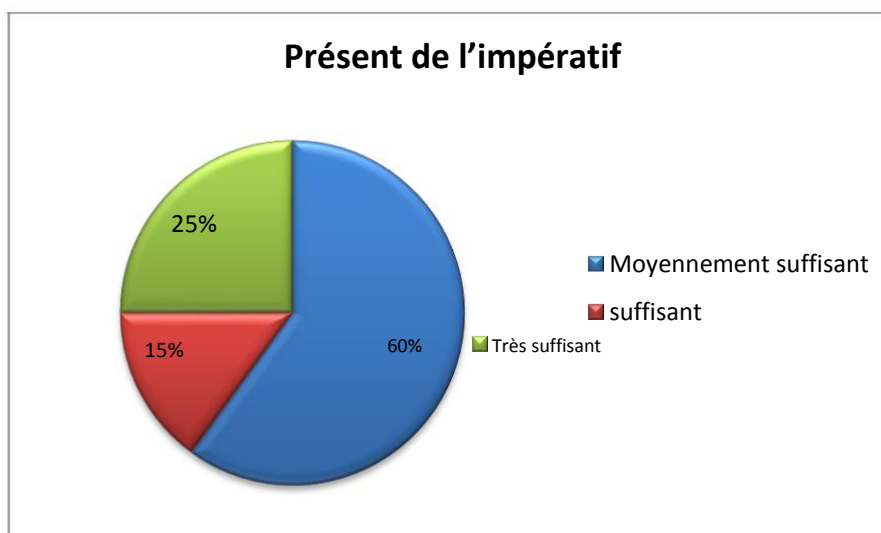
Future simple		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	19	95,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0



G. Le présent de l'impératif

Le présent de l'impératif doit être employé d'une manière pertinente surtout dans les expressions de salutation. Il faut éviter le recours à l'impératif dans le reste car, en l'employant, le recruteur va avoir l'impression qu'on lui force la main. Dans 5 productions, l'emploi de l'impératif est judicieux et correct, elles ont mérité la mention « très satisfaisant ». 3 copies ont eu l'observation « satisfaisant » car les apprenants ont employé l'impératif mais certaines situations d'emploi sont inappropriées et avec quelques erreurs de conjugaison. Dans 12 copies, nous avons remarqué un l'emploi impropre de l'impératif présent.

Présent de l'impératif		
	Fréquence	Pourcentage
Moyennement suffisant	12	60,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	5	25,0
Total	20	100,0



H. L'orthographe d'usage

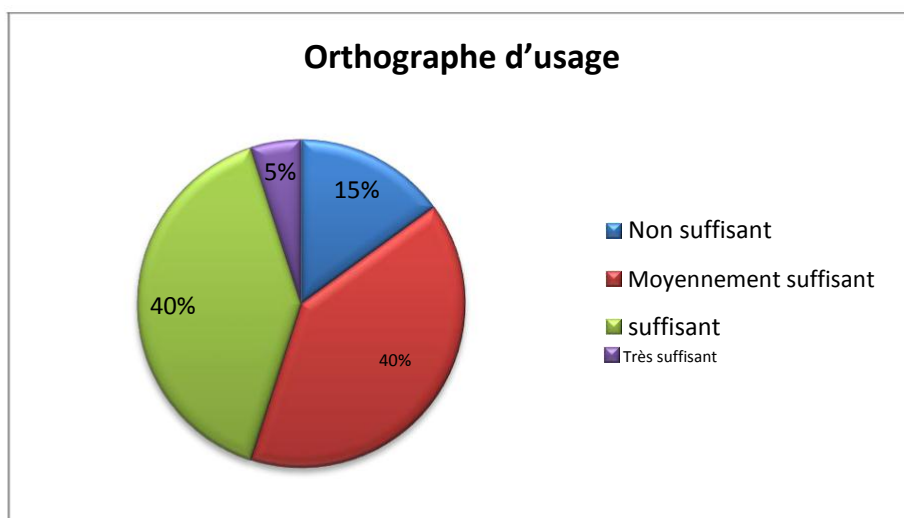
La lettre de motivation est destinée à des professionnels du recrutement et pour la majorité de ces recruteurs, l'orthographe peut faire la différence entre deux candidats ayant des profils similaires. Certains proposent de rédiger des lettres de motivation en utilisant des phrases courtes. Plus on utilise des formulations complexes, plus on prend le risque de faire des erreurs.

Les erreurs d'orthographe d'usage sont relatives aux formes standards des mots. Pour ne plus faire de fautes lexicales, le recours au dictionnaire et à l'apprentissage/la révision des règles lexicales est obligatoire.

En consultant les copies de nos apprenants, nous avons remarqué qu'une copie ne contient aucune erreur d'orthographe d'usage et elle mérite la mention « très satisfaisant ».

8 copies ont eu l'observation « satisfaisant » avec 4 erreurs dans chacune d'elles. 8 autres copies ont eu la mention « moyennement satisfaisant » car chaque copie contient 7 erreurs d'orthographe d'usage. 3 productions méritent l'observation « non satisfaisant », chacune d'elles contient plus de 8 erreurs.

Orthographe d'usage		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	8	40,0
suffisant	8	40,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0

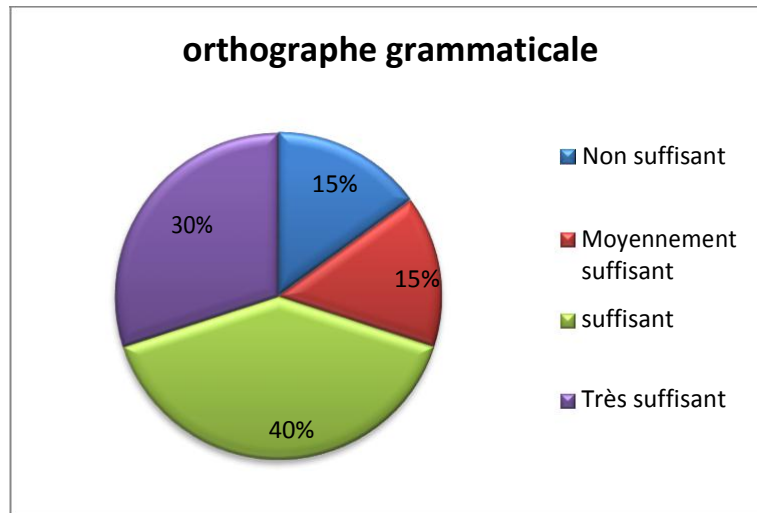


I. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale correspond à la manière dont on écrit un mot selon le contexte, le sens de la phrase et/ou son usage, son nombre et son genre. Une erreur d'orthographe correspond donc à une inexactitude vis-à-vis de l'écriture du mot dans son emploi.

En consultant notre corpus textuel, nous avons remarqué que 6 copies méritent la mention « très satisfaisant », 8 copies ont eu l'observation « satisfaisant », 3 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » et enfin, 3 copies avec la mention « non satisfaisant ». Les erreurs les plus rencontrées sont des accords d'adjectifs, des confusions grammaticales, des erreurs de conjugaison.

orthographe grammaticale		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	8	40,0
Très suffisant	6	30,0
Total	20	100,0

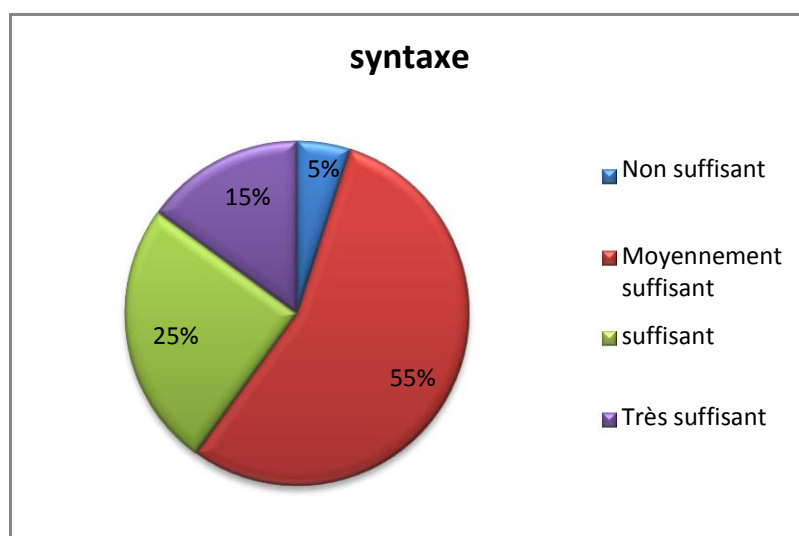


J. La syntaxe

La syntaxe régit la façon d'associer les mots pour construire des phrases. Il arrive souvent de choisir le mauvais temps, le mauvais auxiliaire ou le mauvais mot au milieu d'une phrase par habitude ou par influence.

3 productions ont mérité la mention « très satisfaisant », 5 copies ont eu l'observation « satisfaisant », 11 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » et une seule copie a eu la mention « non satisfaisant ». Les erreurs répétées sont les erreurs de confusion entre l'emploi ou omission des auxiliaires être et avoir ainsi que l'ordre des mots dans une phrase par influence des deux langues : l'arabe et l'anglais.

syntaxe		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
Moyennement suffisant	11	55,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



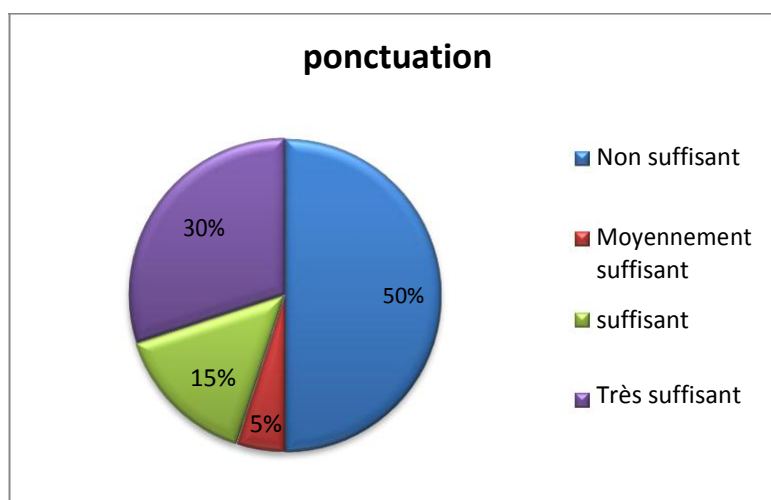
K. La ponctuation

Les règles de ponctuation sont primordiales. Elles nous aideront à aérer nos écrits et à en faciliter la lecture. La ponctuation dans la langue française est quelque chose de subtil et il n'est pas rare de lire des articles contenant des erreurs de ponctuation. Les erreurs de ponctuation les plus répétées dans notre corpus textuel sont l'oubli de la majuscule et du point. La majuscule se met en début de phrase, au début d'un nom propre et après un point.

La virgule qui sépare les mots, les idées qui se suivent. Elle est idéale pour cadencer une phrase trop longue. Elle est totalement absente dans notre corpus et remplacée par l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et ».

6 copies ont eu la mention « très satisfaisant », 3 copies avec la mention « satisfaisant », une seule a obtenu la mention « moyennement satisfaisant » et 10 productions avec l'observation « non satisfaisant ».

ponctuation		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	10	50,0
Moyennement suffisant	1	5,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	6	30,0
Total	20	100,0

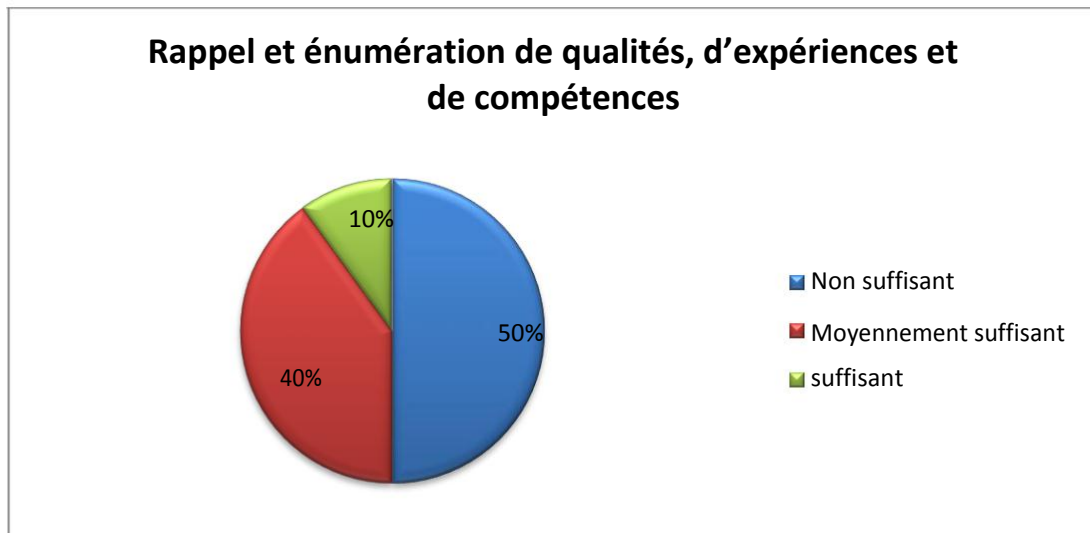


VI.2.2.3. Les caractéristiques sémantiques

Les erreurs sémantiques correspondent à l'utilisation de mots inadéquats par rapport au sens d'une phrase. Ce ne sont ni des fautes d'orthographe ni des fautes de syntaxe à proprement parler, puisque le mot constituant la faute peut être correctement écrit. Dans cette rubrique, il s'agit de vérifier si l'élève rappelle les expériences pertinentes et s'il énumère les qualités ou les compétences pertinentes liées à l'emploi ou le stage visé.

2 copies ont eu la mention « satisfaisant », 8 copies avec l'observation « moyennement satisfaisant » et 10 productions ont mérité la mention « non satisfaisant ».

Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	10	50,0
Moyennement suffisant	8	40,0
suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



VI.2.2.4. Les caractéristiques graphiques

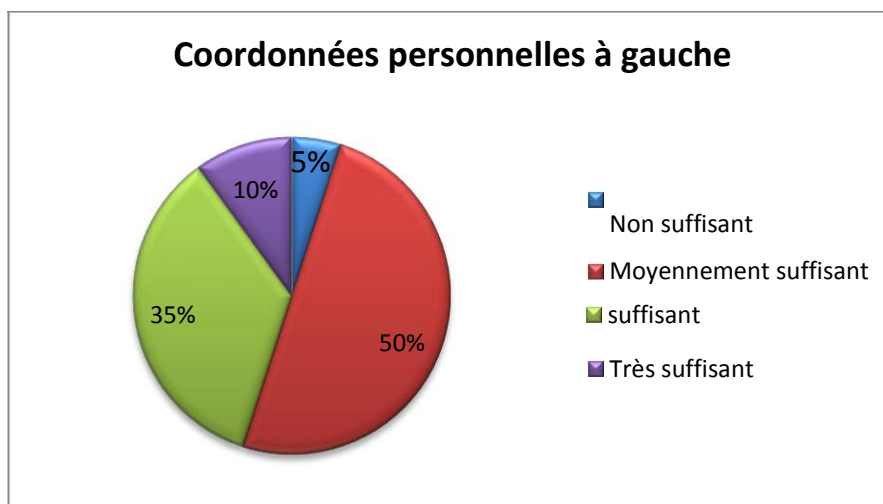
Comme un plat gastronomique, l'aspect visuel d'une lettre de motivation compte autant que la saveur de son contenu. La lettre de motivation compte beaucoup pour décrocher un entretien d'embauche. La lettre de motivation, c'est le bouton poussoir. C'est elle qui va déclencher l'envie du recruteur de vous rencontrer. Ou non. Chaque phase est un argument même la mise en page. *Si elle est bien pensée et bien écrite, elle peut vraiment faire la différence aux yeux des recruteurs.*

Il s'agit de la mise en page selon les conventions de la lettre de motivation : les coordonnées personnelles, les coordonnées destinataire, le lieu et la date, l'objet... Ces éléments de mise en page ne doivent pas être pris à la légère ! Le recruteur va les juger, avant même de lire le contenu de la lettre.

A. Les coordonnées personnelles

Il faut commencer par écrire les coordonnées du destinataire : le prénom suivi du nom, l'adresse personnelle, le numéro de téléphone et l'adresse mail. Pour chacun de ces éléments, il faut revenir à la ligne. 2 copies contiennent ces coordonnées, elles ont mérité la mention « très satisfaisant », 7 copies ont eu la mention « satisfaisant » : nous avons remarqué un manque d'informations. 10 copies avec l'observation « moyennement satisfaisant » avec seulement le nom et le prénom à gauche et une copie avec la mention « non satisfaisant » avec seulement le nom et le prénom placés au milieu de la page.

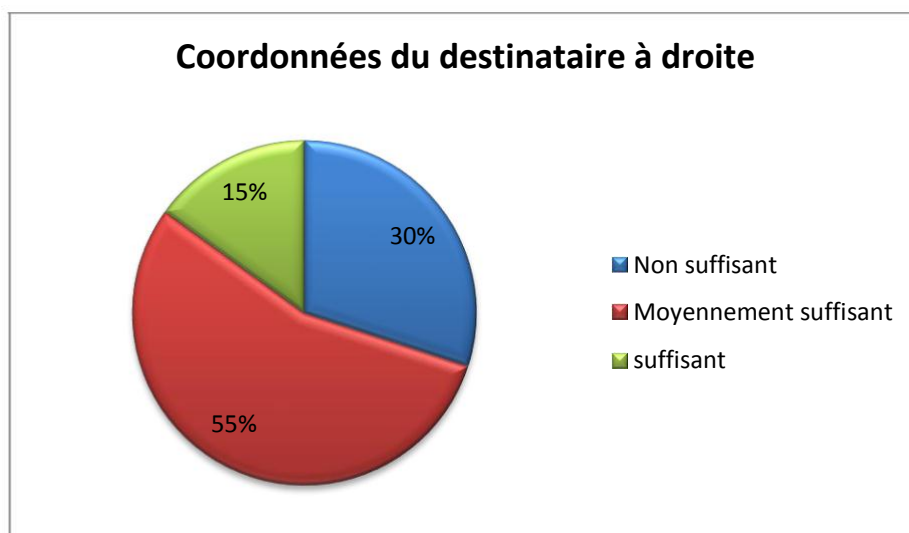
Coordonnées personnelles à gauche		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
Moyennement suffisant	10	50,0
suffisant	7	35,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



B. Les coordonnées du destinataire

Les coordonnées de l'employeur (appelées aussi vedette) seront situées en haut à droite de la lettre, après les coordonnées personnelles. On doit écrire le nom de l'employeur ou du recruteur, le nom de l'entreprise et l'adresse de l'entreprise. On ne doit pas écrire le numéro de téléphone ni de mail. Encore une fois, chaque élément doit être placé une ligne en dessous du précédent. En vérifiant les productions des apprenants, nous avons constaté que 3 copies méritent la mention «satisfaisant »à cause du manque d'informations. 11 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » où ils ont nommé seulement la pharmacie. Les 6 qui restent ont eu la remarque « non satisfaisant » avec les coordonnées du destinataire à la fin de la lettre.

Coordonnées du destinataire à droite		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	6	30,0
Moyennement suffisant	11	55,0
suffisant	3	15,0
Total	20	100,0

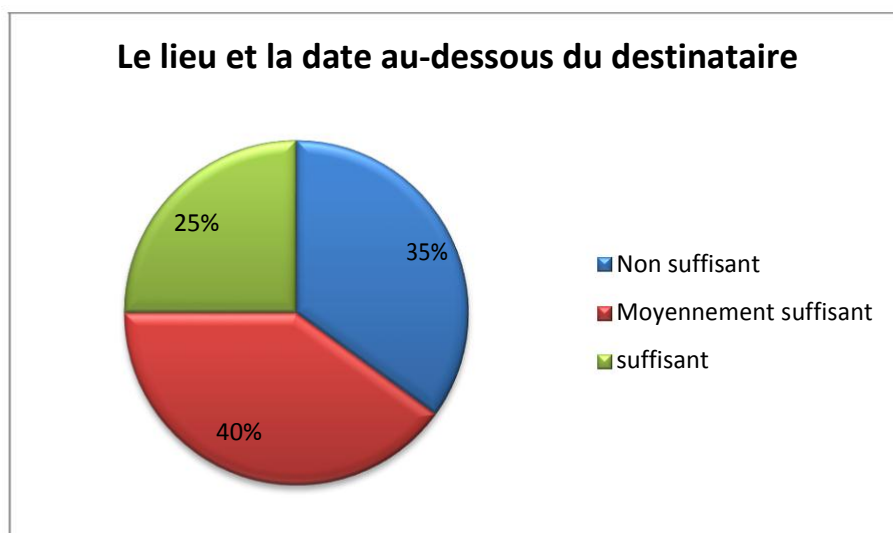


C. Le lieu et la date :

En dessous des coordonnées de l'employeur et après avoir sauté une ou deux lignes, on doit inscrire la ville et la date d'envoi de la lettre de cette manière : "à ... , le ...".

5 apprenants ont su comment mettre la date et lieu d'envoi, mais ils n'ont pas su où. Ces copies ont mérité la mention « satisfaisant ». 8 copies ont eu la mention « moyennement satisfaisant », le lieu et la date d'envoi sont écrits à la fin de la lettre de motivation. Dans les 7 copies qui restent, nous avons remarqué seulement la date d'envoi au milieu de la page. Ces copies ont eu l'observation « non satisfaisant ».

Le lieu et la date au-dessous du destinataire		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	7	35,0
Moyennement suffisant	8	40,0
suffisant	5	25,0
Total	20	100,0

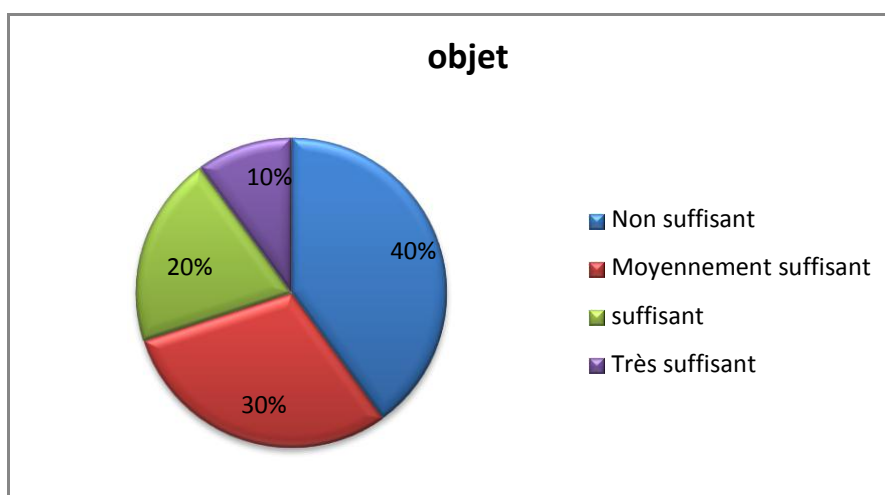


D. L'objet

En retour à la ligne et aligné à gauche, on doit inscrire l'objet de la lettre de motivation

2 productions ont mérité l'observation « très satisfaisant », 4 copies dont l'objet contient des erreurs d'orthographe, ont eu la mention « satisfaisant », 6 productions dont l'objet est existant mais incohérent avec le contenu de la lettre. Les 8 productions qui restent ont eu l'observation « non satisfaisant » avec des objets illisibles.

Objet		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	8	40,0
Moyennement suffisant	6	30,0
suffisant	4	20,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0

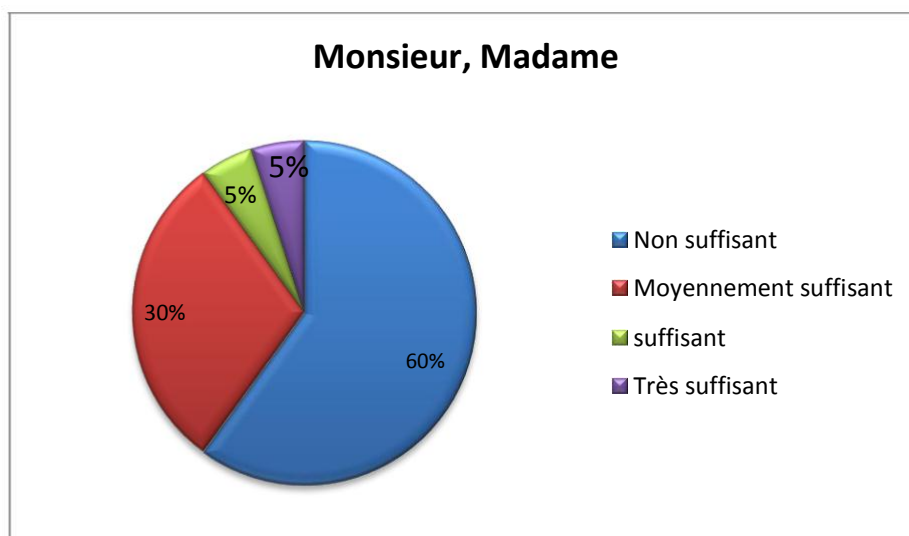


E. L'appel

L'appel est la formule de salutation par laquelle on commence une lettre. Cette formule, qui varie selon le destinataire, figure contre la marge de gauche. La formule d'appel ne comporte jamais d'abréviation, commence toujours par la majuscule et est suivie d'une virgule (et non du deux-points)

Une production a eu la mention « très satisfaisant » Elle répond à toutes ces conditions. Une autre copie avec l'observation « satisfaisant » Elle commence par « madame la pharmacienne » sans majuscule. Dans 6 copies, on lit « Chère madame » ou « Cher monsieur » et avec des erreurs d'orthographe. Ces copies ont eu la mention « moyennement satisfaisant ». Les 12 productions commencent par « comment vas-tu » ou « tu vas bien ». Elles ont eu la remarque « non satisfaisant ».

Monsieur, Madame		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	12	60,0
Moyennement suffisant	6	30,0
suffisant	1	5,0
Très suffisant	1	5,0
Total	20	100,0



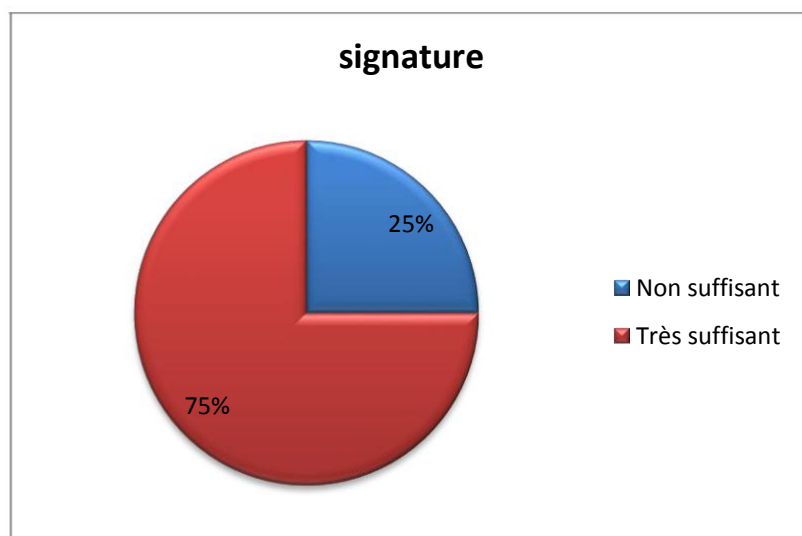
F. La signature

Écrire une lettre, c'est une chose (à laquelle nous contribuons), mais la signer correctement, voilà un enjeu important : c'est la dernière impression que va laisser cette lettre. Il s'agit de ne pas la rater.

C'est évident pour tout le monde : on signe toujours à la fin de la lettre, après la formule de politesse. Reste à savoir de quel côté. S'il est autorisé de signer sa lettre en l'alignant à gauche, il est plutôt d'usage de placer la signature sur la droite, quelques lignes sous les salutations. Dans le cas où les destinataires sont plusieurs à signer, les signatures doivent se placer alors côte à côte. La personne ayant le plus autorité signera à gauche. Les signataires du même niveau hiérarchique apposeront leur signature les uns sous les autres, classés par ordre alphabétique.

15 de nos apprenants ont su où signer, ils ont eu la mention « très satisfaisant ». 5 productions ont eu l'observation « non satisfaisant » avec des signatures de l'autre côté de la lettre.

signature		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	5	25,0
Très suffisant	15	75,0
Total	20	100,0



VI.2.3. Post-test

VI.2.3.1. Caractéristiques textuelles et discursives

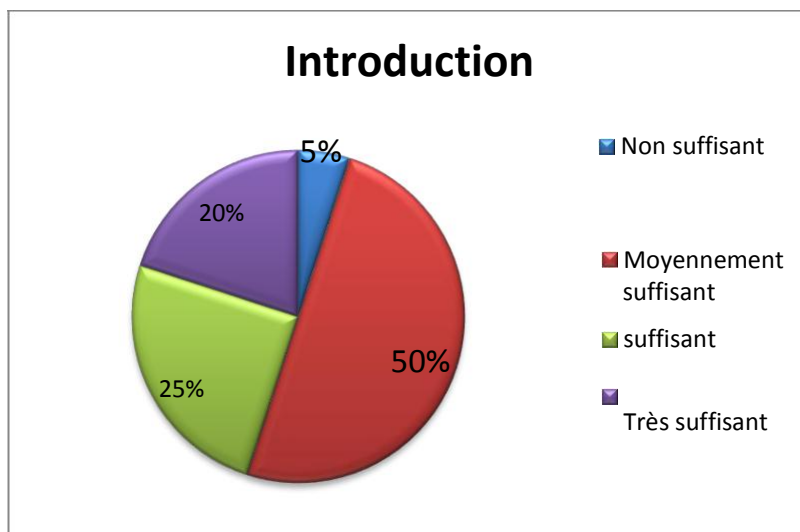
A. L'introduction

Une présentation en plusieurs paragraphes moyennement suffisante lisibles dans la plupart des copies et une mise en page assez-bien aérée et organisée est remarquée, dans toutes les copies, il n y a pas d'espaces entre les paragraphes et dans 5 copies, on a remarqué des alinéas au début de chaque paragraphe.

Dans le premier paragraphe, ou le paragraphe d'introduction, les apprenants ont assimilé la raison pour laquelle ils écrivent. Ces paragraphes ne sont pas trop longs ne dépassent pas deux phrases, il s'agit d'expliquer simplement le contexte de la lettre afin que le lecteur comprenne ce qu'ils veulent. La thèse annoncée clairement dans 4 copies d'une manière « très satisfaisante », dans le reste des copies, il est cité mais avec des erreurs d'orthographe, de style et de choix du vocabulaire.

5 copies ont eu la mention « satisfaisant », 10 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » et enfin 1 copie « non suffisant ».

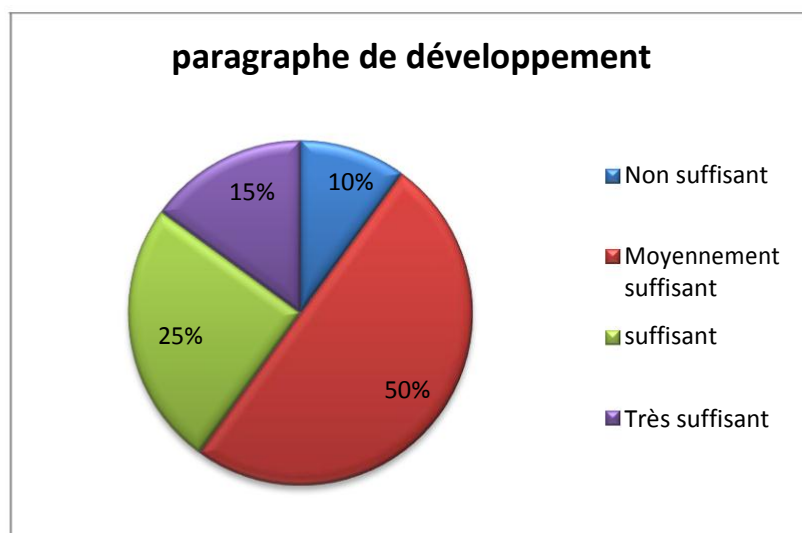
Introduction		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
Moyennement suffisant	10	50,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	4	20,0
Total	20	100,0



B. Le paragraphe de développement

Dans le deuxième paragraphe ou le paragraphe sur le candidat ainsi que ses compétences, les apprenants en disent plus sur leur parcours professionnel. Ils n'ont pas oublié de lier ces parcours au poste pour lequel ils postulent afin de montrer une cohérence dans leur candidature. Les apprenants ont montré ici les qualités requises dans l'offre d'emploi: maîtrise d'un logiciel particulier, des formations comme pharmacien-vendeur, maîtrise de plusieurs langues...) mais aussi des savoir-être (ex : bon relationnel, ponctuel...). Ces mêmes apprenants montrent ce qui les intéresse dans la pharmacie et qu'ils ont envie de travailler dans l'environnement de travail que les gérants de cette pharmacie proposent. 3 copies ont eu la mention « très satisfaisant », 5 productions étaient suffisantes, 10 copies moyennement satisfaisantes et 2 non satisfaisantes. L'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et le style sont à l'origine de l'insuffisance de ces productions.

paragraphe de développement		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	2	10,0
Moyennement suffisant	10	50,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0

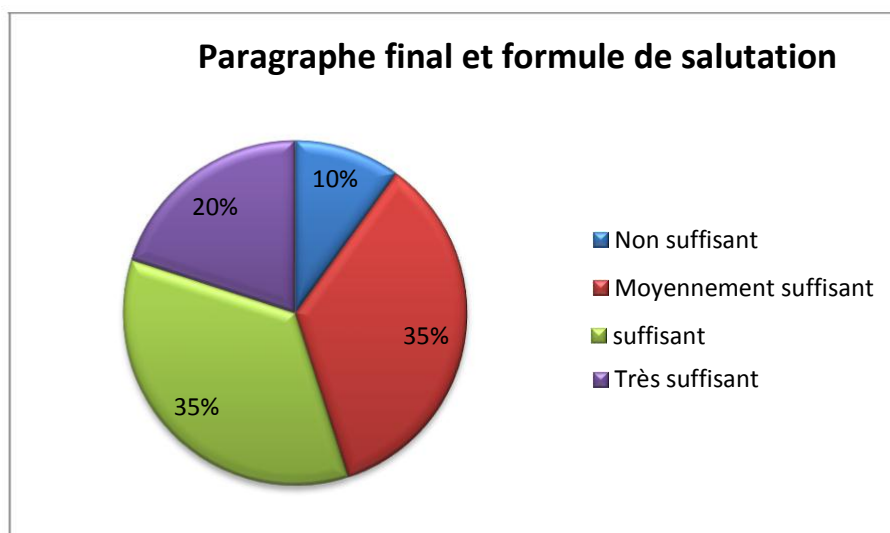


A. Le paragraphe final et formule de salutation

Dans le troisième paragraphe, ou le paragraphe de conclusion, 4 apprenants et à travers leur production, ont montré qu'ils sont disponibles pour rencontrer le recruteur et ont assuré de nouveau de leur motivation. La plupart (dans 4 copies) de ces conclusions étaient brèves. Les lettres se concluent avec les traditionnelles formules de politesse dans 17 copies. 4 copies ont eu la mention « très satisfaisant » et sans faute, 7 copies ont eu la mention « satisfaisantes » avec des erreurs d'orthographe d'usage, 7 copies avec la mention « moyennement satisfaisant » avec des erreurs d'orthographe d'usage et de syntaxe et 2 copies « non satisfaisant » avec beaucoup d'erreurs de style, d'orthographe d'usage, de syntaxe et d'orthographe grammaticale. Dans 17 copies les apprenants parlent de leur expérience, dans seulement 4 copies, nous avons remarqué une cohérence entre le parcours du candidat (formations et expériences) et les attentes du poste.

Nous avons remarqué la présence totale des formules stéréotypées ce qui permet de cerner l'authenticité des copies.

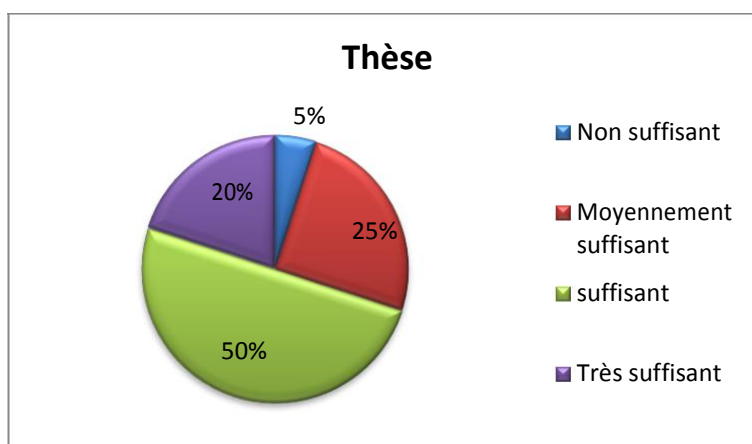
Paragraphe final et formule de salutation		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	2	10,0
Moyennement suffisant	7	35,0
suffisant	7	35,0
Très suffisant	4	20,0



B. La thèse

Pour le deuxième critère, on aperçoit clairement l'intention d'écriture (convaincre le recruteur d'obtenir un poste) dans les textes. La clarté de la thèse de l'argumentateur ainsi que le déploiement de l'argumentation (l'étayage de l'argumentation) ont connu une amélioration considérable par rapport au pré-test. L'analyse de la qualité de l'argumentation met en lumière l'amélioration de tous les aspects évalués, avec des variations quand on passe d'un critère à un autre. L'adaptation des arguments aux thèses ont connu un saut quantitatif et qualitatif très significatif.

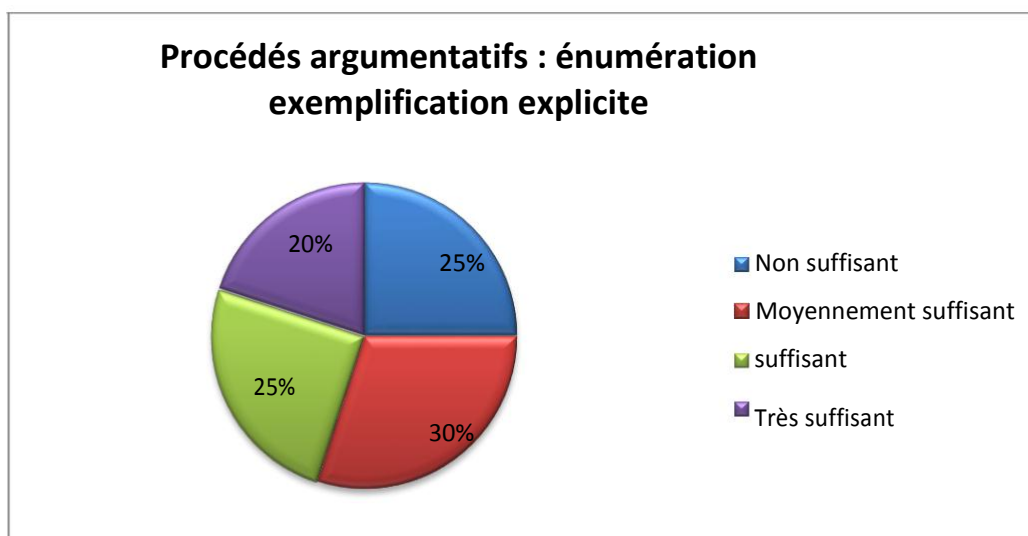
Thèse		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
Moyennement suffisant	5	25,0
suffisant	10	50,0
Très suffisant	4	20,0
Total	20	100,0



B) Les procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite

1. Les arguments s'organisent autour de la thèse à défendre : il développe des arguments, des preuves, qu'il illustre par des exemples destinés à éclairer et convaincre le lecteur. Des expériences pertinentes personnelles et professionnelles détenues ont été nommées et énumérées. Des exemples qui montrent que le candidat détient ces qualités. Les arguments sont liés à la thèse avancée, c'est-à-dire qu'il serait possible, à la suite de la thèse, des marqueurs de relation «car» et «parce que» ont été employés pour lier les arguments à la thèse. L'étayage argumentatif qui a déjà fait l'objet d'activités d'enseignement pendant la séquence didactique se matérialise à travers plusieurs stratégies de déploiement, telles que les stratégies d'exemplification et d'énumération. L'atelier semble avoir produit l'effet désiré, puisque la plupart des étudiants ont réussi à situer leur argumentation dans le contexte.
2. « J'ai fait un stage de 6mois et j'ai un diplôme en informatique. »
3. « J'ai fait des formations en paramédical et en premiers secours avec les pompiers. »
4. « J'ai des connaissances sur les médicaments. »
5. La séquence didactique a visiblement contribué à améliorer les performances argumentatives des apprenants dans le choix des arguments.
6. L'usage d'un lexique appréciatif a connu un véritable changement.
7. Exemple : « Je suis très motivé. »
8. « Je suis très sérieux et j'ai une grande passion pour ce travail. » à part une réduction du nombre des textes qui reçoivent la mention « non satisfaisant ».
9. 4 productions ont eu la mention « très satisfaisant », 5 copies avec la mention « satisfaisant », 6 copies méritent la mention « moyennement satisfaisant » et 5 copies avec « non satisfaisant ».

Procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	5	25,0
Moyennement suffisant	6	30,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	4	20,0
Total	20	100,0



VI.2.3.2. Les caractéristiques grammaticales

A) Les marques énonciatives du destinataire

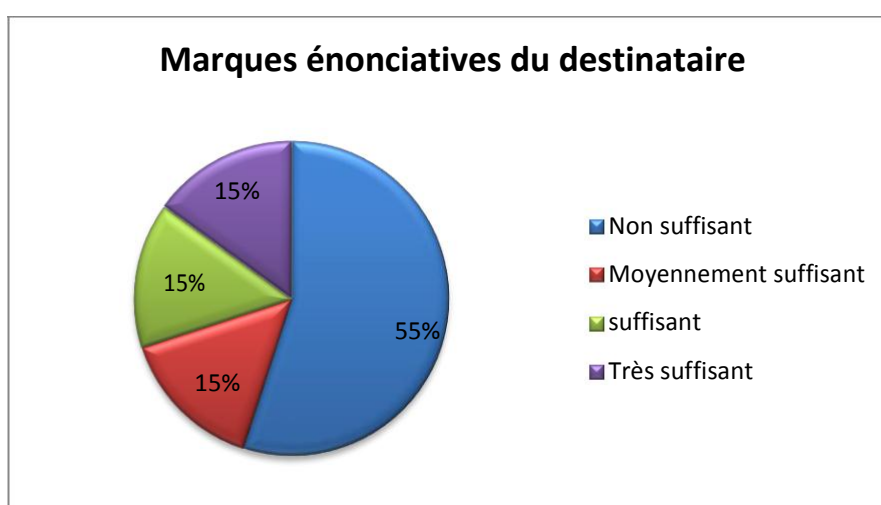
Pour évaluer la référence à la situation de communication, nous examinerons la présence d'indices qui renvoient au contexte et au destinataire. Il s'agit notamment de voir si les apprenants réussissent à percevoir la complexité du contexte de communication qui ne se réduit pas à la désignation d'un lieu et d'un temps physique ou à la dénomination d'un destinataire et d'un destinataire. Les ateliers de la séquence didactique qui ont porté sur le contexte de communication visaient effectivement à amener les apprenants à prendre en compte la situation de communication que ce soit en compréhension ou en production de texte, et à en appréhender toute la complexité.

En comparant les productions initiales et la production finale, nous prenons acte d'un renversement radical du régime énonciatif. Les scripteurs ont délibérément choisi la deuxième personne du pluriel « vous » et tiennent compte du destinataire dans l'écriture en l'interpellant directement par son nom, en utilisant des marques énonciatives comme le mode verbal impératif, le déterminant possessif « votre » et en inscrivant des formules de politesse dans leur lettre de motivation (salutation au début et à la fin), comme une stratégie argumentative qui vise à rallier le destinataire à leurs positions.

Le deuxième sous-critère de la situation de communication, celui de la présence du destinataire, est présent dans les textes. On constate une omniprésence de la deuxième personne du pluriel, des adjectifs possessifs « votre-vos » ainsi que l'emploi de l'impératif présent. 3 copies ont eu la mention « très satisfaisant », 3 autres copies ont eu la mention

«satisfaisant », le même nombre de copies avec l'observation « moyennement satisfaisant » et 11 productions ont obtenu la remarque « non satisfaisant » .

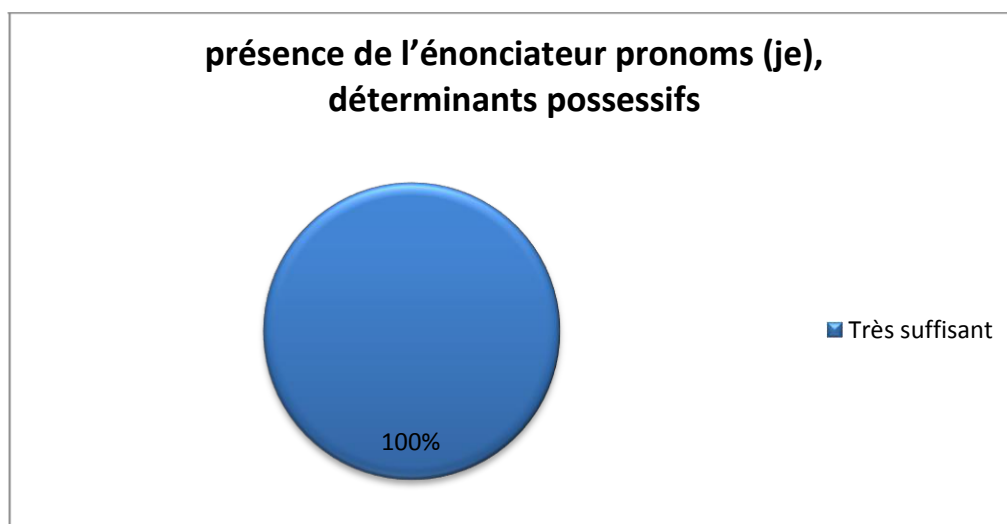
Marques énonciatives du destinataire		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	11	55,0
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



B) La présence de l'énonciateur

Dans notre analyse des productions du post-test, les paramètres et les indices énonciatifs et les expressions des identités énonciatives des auteurs sont multiples. Ce qui est lisible dans toutes les copies, c'est une forte tendance chez les apprenants à manifester leur identité énonciative. Cette tendance se confirme dans toutes les productions où les apprenants ont choisi de s'exprimer à la première personne du singulier «je» et des déterminants possessifs (ex.: ma, mes) comme marques énonciatives. Comme l'illustre le tableau ci-dessus, 20 productions obtiennent la mention « Très satisfaisant » pour ce qui est de la présence du destinataire.

présence de l'énonciateur	pronoms (je),	déterminants possessifs
	Fréquence	Pourcentage
Très suffisant	20	100,0
Total	20	100,0

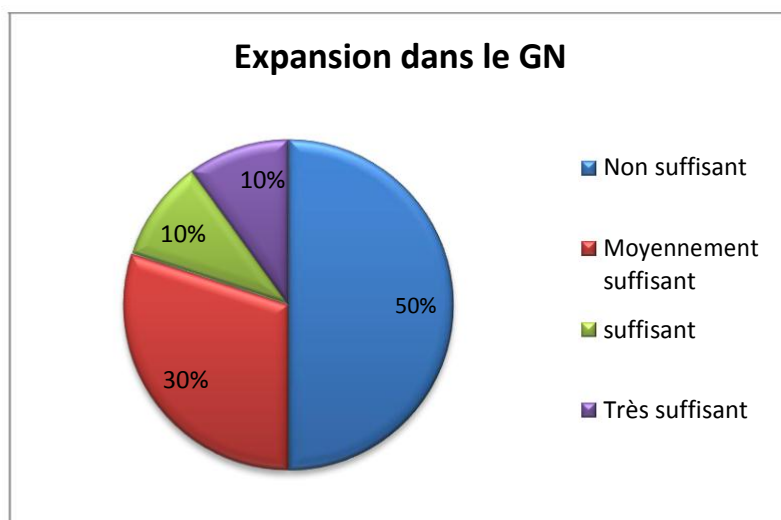


c) Expansion dans le GN

Quelques expansions dans les GN pour les rendre plus riches (des GAdj ou des GPrép qui ont pour fonction syntaxique complément du nom). Quelques expansions dans les GAdj: des GAdv qui occupent la fonction de modificateur de l'adjectif. L'utilisation de mots connotés positivement (des noms, des verbes, des adverbes et des adjectifs).

Quelques expansions dans les GV pour les rendre plus riches (des GAdv modificateurs du verbe, et des GN et des GPrép qui sont des compléments directs et indirects du verbe) 2 copies très satisfaisante, 5 copies satisfaisantes, 1 copie moyennement satisfaisante et 12 copies satisfaisantes.

Expansion dans le GN		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	10	50,0
Moyennement suffisant	6	30,0
suffisant	2	10,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



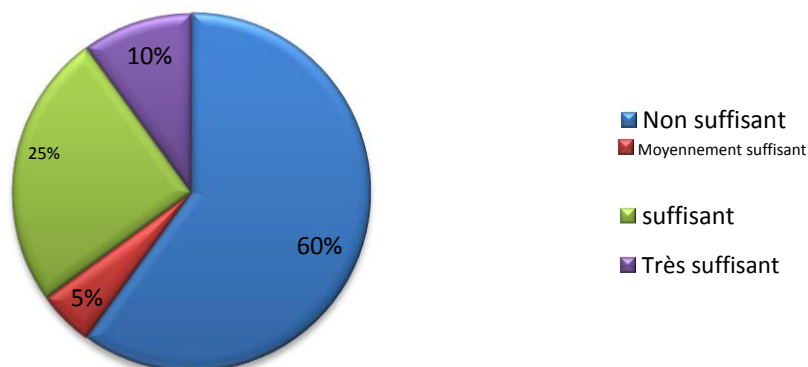
D) Les marques de modalité et vocabulaire connoté positivement

Le vocabulaire connoté positivement est existant dans 2 copies ayant eu la mention très « satisfaisant », exemple : je souhaite devenir un élément brillant dans votre pharmacie ? »

5 copies ont eu l'observation « satisfaisant », une copie est moyennement satisfaisante, 12 productions sont non satisfaisantes.

Marque de modalité vocabulaire connoté positivement		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	12	60,0
Moyennement suffisant	1	5,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0

Marque de modalité verbale connoté positivement



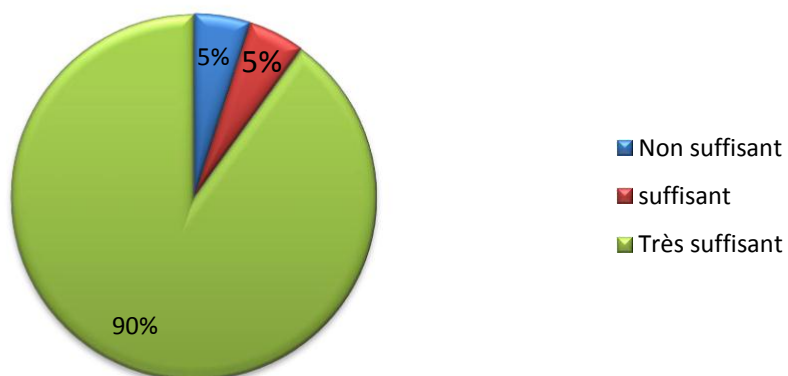
E) L'utilisation de temps verbaux : le présent de l'indicatif

De différents temps de verbe employés pour faire des descriptions et pour servir l'intention d'écriture: l'indicatif présent pour se présenter (compétences, connaissances). Le présent de l'indicatif est le temps-mode dominant dans toutes les copies.

18 copies ont mérité la mention « très satisfaisant », dans une autre copie, la présence de l'indicatif présent est satisfaisante et la dernière production a obtenu l'observation « non satisfaisant ».

Utilisation de temps verbaux : Présent de l'indicatif		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
suffisant	1	5,0
Très suffisant	18	90,0
Total	20	100,0

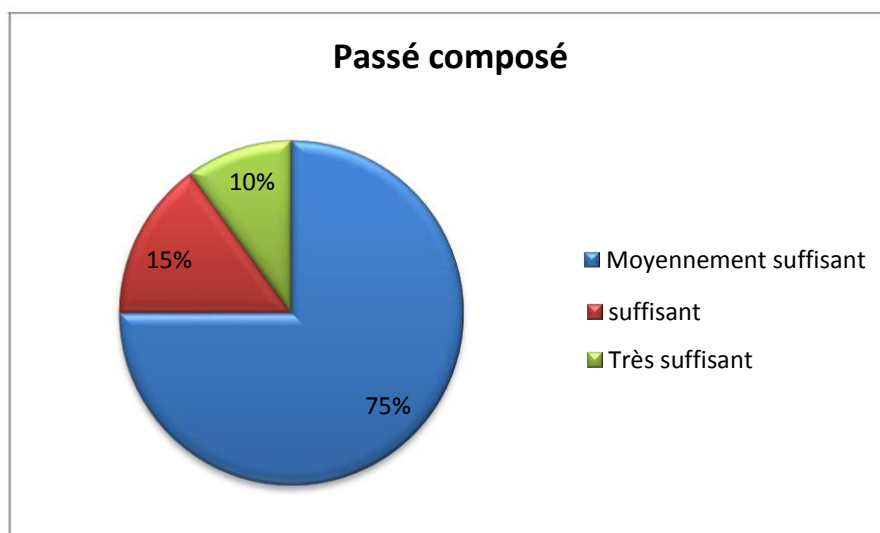
Utilisation de temps verbaux : Présent de l'indicatif



F) Le passé composé

Le passé composé est employé pour présenter des expériences passées pertinentes dans 2 copies d'une manière très satisfaisante, dans 3 copies d'une manière satisfaisante avec un manque d'accord du participe passé et dans le reste des copies d'une manière non satisfaisante à cause du choix inapproprié des auxiliaires, des erreurs dues à la langue mère l'arabe.

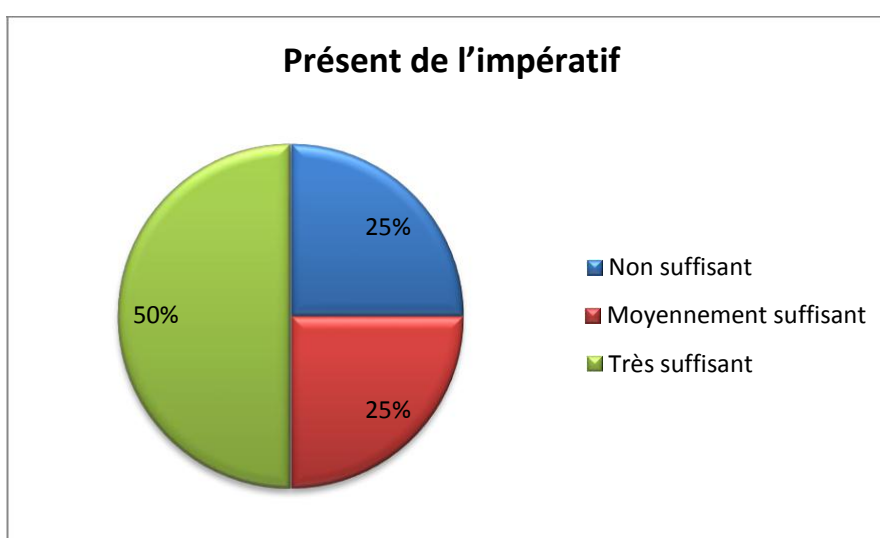
Passé composé		
	Fréquence	Pourcentage
Moyennement suffisant	15	75,0
suffisant	3	15,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



G) Le présent de l'impératif

L'impératif présent, employé pour interpeler le destinataire, est présent dans 15 copies dont 10 ont eu la mention « très satisfaisant », 5 avec la mentions « moyennement satisfaisant » et 5 copies avec l'observation « non satisfaisant » à cause d'une mauvaise maîtrise des règles de conjugaison.

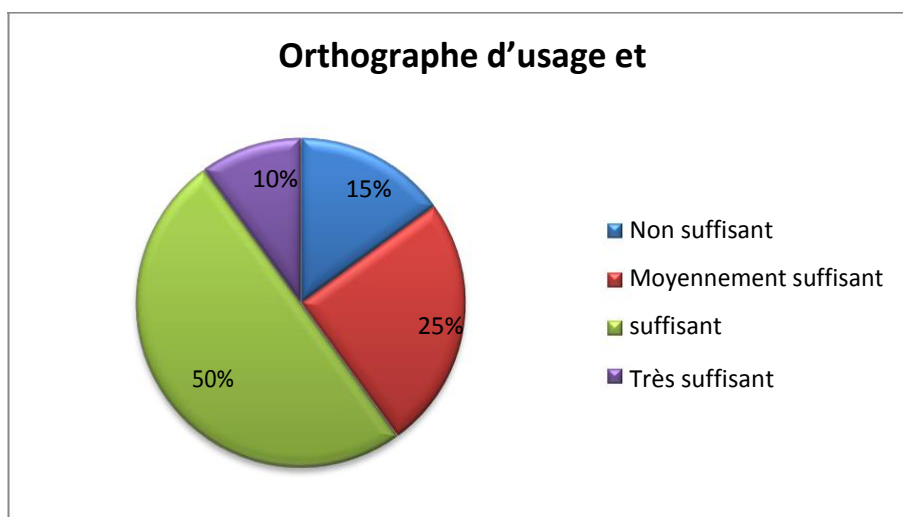
Présent de l'impératif		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	5	25,0
Moyennement suffisant	5	25,0
Très suffisant	10	50,0
Total	20	100,0



H) L'orthographe d'usage

L'une des causes des erreurs d'orthographe d'usage c'est l'imperfection de la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Les productions qui ont mérité la remarque « très satisfaisant » ne dépassent pas 2 copies, celles qui ont eu la mention « satisfaisant » sont 10 copies 5 copies ont eu l'observation « moyennement satisfaisant » et enfin, 3 productions avec la remarque « non satisfaisant ».

Orthographe d'usage		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	5	25,0
suffisant	10	50,0
Très suffisant	2	10,0
Total	20	100,0



I) L'orthographe grammaticale

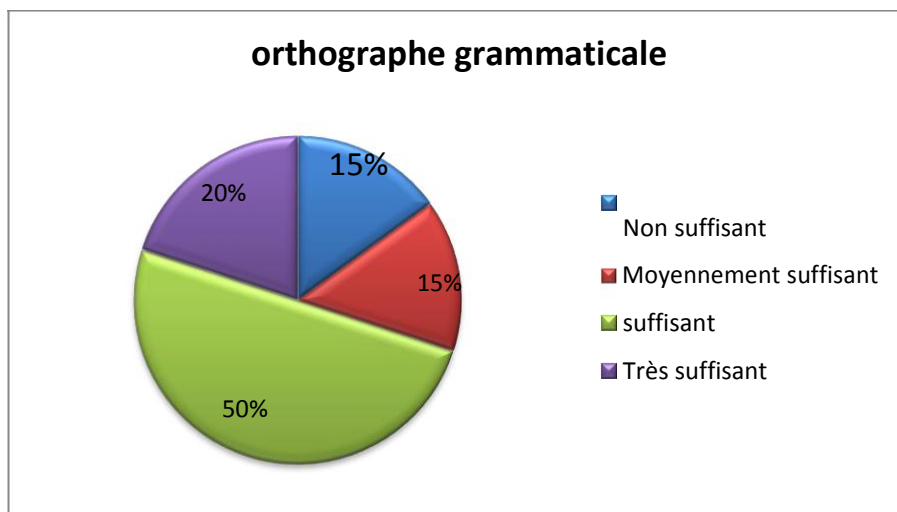
La plupart d'erreurs que les apprenants commettent sont des erreurs interlinguales provoquées par une confusion phonologique, morphosyntaxique et sémanticolexicale que l'apprenant trouve entre la langue arabe et la langue française. L'interférence morphosyntaxique concerne les erreurs d'ordre morphosyntaxique que l'apprenant commet à cause de la différence entre la syntaxe de la langue française et celle de la langue arabe. Puis, l'interférence sémantique se traduit par le recours des apprenants au calque sémantique ou à la traduction mot à mot de l'arabe en français.

Ces Erreurs dues à la langue source “l’arabe” En général, l’analyse des copies corrigées a permis de relever des erreurs de types différents: morphosyntaxique, sémantique et orthographique. Beaucoup d’étudiants omettent les majuscules en français qui n’existent pas en arabe.

D’autres erreurs dues à la deuxième langue étrangère “l’anglais”. Ce qui est étonnant c’est que les erreurs dues à l’anglais sont nombreuses. Le rapprochement entre l’anglais et le français étant des langues latines pourrait expliquer ce phénomène. En plus, les règles de l’anglais sont souvent plus dominantes car l’étudiant les apprend et les emploie consciemment alors qu’il emploie les règles de l’arabe d’une manière inconsciente.

Nous admettons que l’apprentissage d’une nouvelle langue étrangère supporte une influence de la part de toutes les autres langues déjà acquises. Ces influences peuvent être positives et négatives car elles peuvent soit faciliter l’apprentissage soit l’empêcher. Elles sont donc un atout et un obstacle en même temps car il y a toujours des ressemblances et des différences entre les systèmes de langues. Le tableau suivant nous montre que 4 productions ont mérité la mention « « très satisfaisant », 10 copies avec la mention « satisfaisant », 3 productions ont obtenu la remarque « moyennement satisfaisant » et le même nombre de copies a eu « non satisfaisant ».

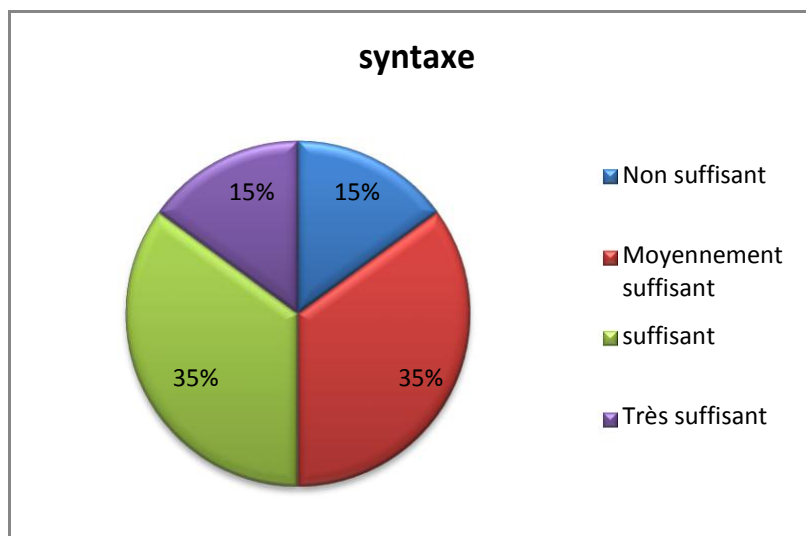
orthographe grammaticale		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	10	50,0
Très suffisant	4	20,0
Total	20	100,0



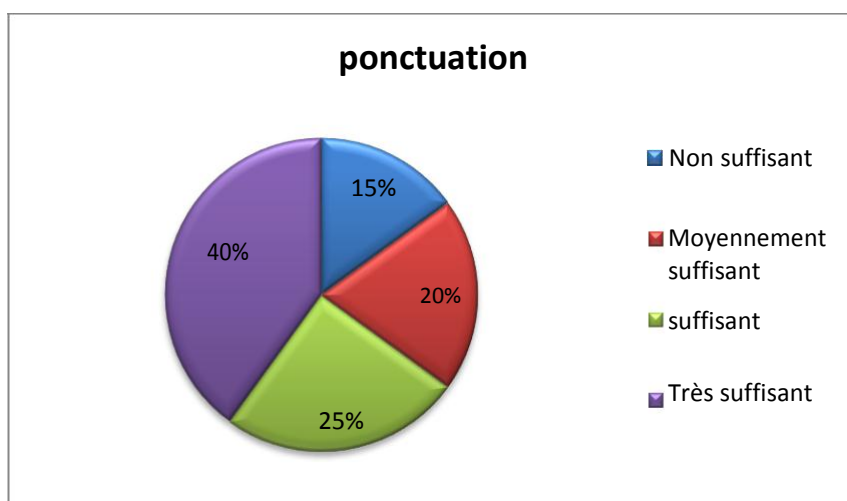
J) La syntaxe

La langue est comme un système, c'est-à-dire un ensemble dont les éléments interdépendants sont organisés selon une structure hiérarchique, plutôt qu'un agrégat d'éléments disparates, souvent contradictoires ou aléatoires. Dire que le français constitue un système, ses éléments (mots, groupes syntaxiques, phrases) entretiennent des relations déterminées (exprimées par la notion de fonction syntaxique) de divers types (dépendance, interdépendance, indépendance). Pour la structure des phrases, les apprenants ont des problèmes en ce qui concerne la structure des phrases complexes. Leurs copies contiennent des erreurs de syntaxe : 3 copies seulement ont mérité la mention « très satisfaisant », 7 copies ont obtenu l'observation « satisfaisant », 7 autres productions avec « moyennement suffisant » et 3 copies ont eu l'observation « non suffisant ».

syntaxe		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	7	35,0
suffisant	7	35,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



ponctuation		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	3	15,0
Moyennement suffisant	4	20,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	8	40,0
Total	20	100,0



VI.2.3.3. Caractéristiques sémantiques

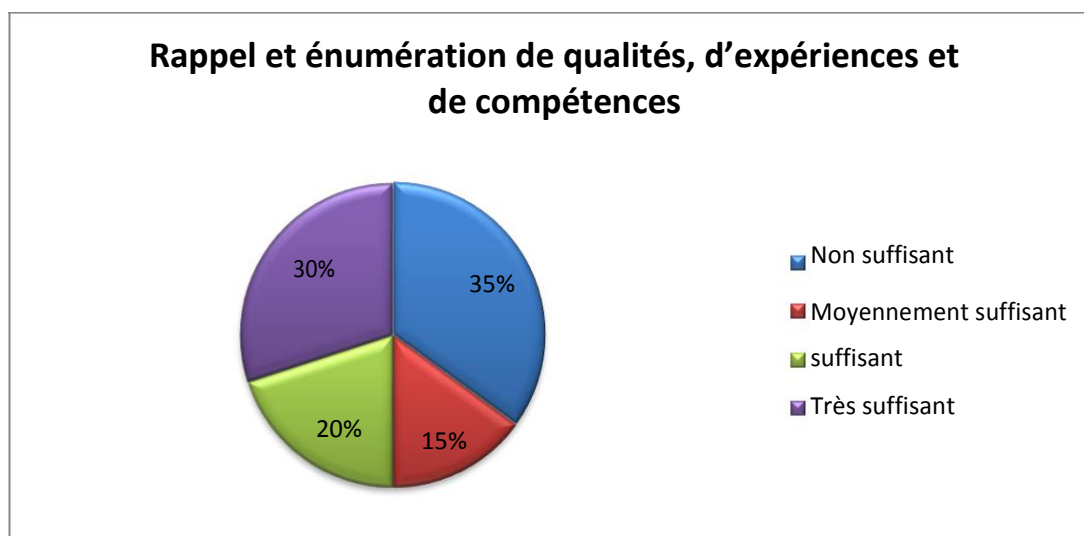
Dans cette rubrique, nous allons vérifier si l'élève rappelle les expériences pertinentes et s'il énumère les qualités ou les compétences pertinentes liées à l'emploi ou le stage visé. Dans 10 copies, les apprenants ont essayé de se montrer positifs, de montrer qu'ils sont faits pour le poste et donner les raisons pour lesquelles ils possèdent des qualités, en mentionnant leurs expériences passées. On ressent une motivation et une endurance.

Dans 6 copies, les apprenants ont parlé de leur parcours professionnel. Ils n'ont pas oublié de lier ces parcours au poste pour lequel ils postulent afin de montrer une cohérence voire une complémentarité entre leur candidature et le poste recherché.

Ces apprenants en montrant ici les qualités requises dans l'offre d'emploi et montrent qu'ils ont ces qualités.

Les compétences particulières citées sont en langue, en informatique : la maîtrise d'un logiciel particulier et la maîtrise de plusieurs langues mais aussi un apprenant a mentionné son savoir-être : bon relationnel et ponctuel, j'aime travailler en groupe. Ces critères traduisent un réel sérieux et un engagement certain.

Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	7	35,0
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	4	20,0
Très suffisant	6	30,0
Total	20	100,0



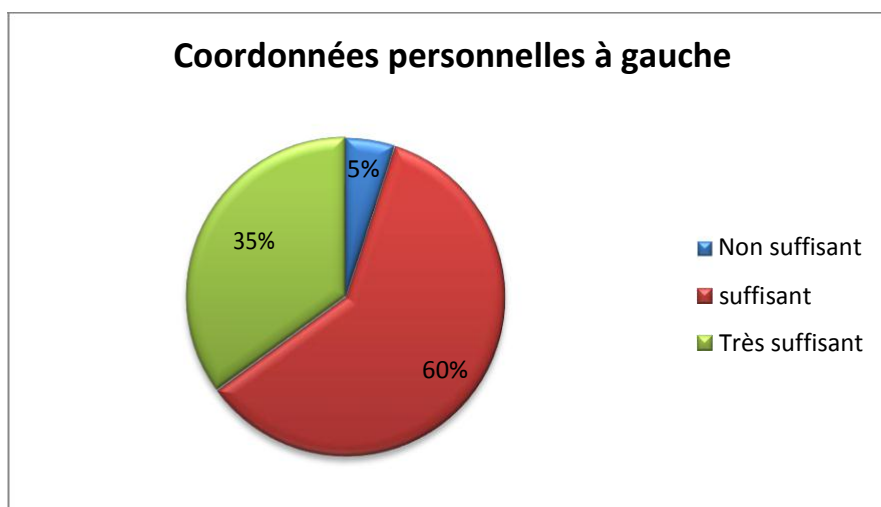
VI.2.3.4. Les caractéristiques graphiques

A) Les coordonnées personnelles

Les apprenants ont indiqué leurs coordonnées dans la lettre de motivation, en haut à gauche (prénom suivi du nom, adresse, numéro de téléphone et adresse mail. Dans 7 copies, les coordonnées personnelles ont été indiquées d'une manière parfaite. Ces copies ont mérité la mention « très satisfaisant ». Dans 12 productions, nous avons remarqué un manque dans

les informations. Ces copies ont eu la remarque « satisfaisant ». Dans une copie, seul le prénom de l'apprenant a été indiqué. Cette copie a obtenu l'observation « non satisfaisant ».

Coordonnées personnelles à gauche		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
suffisant	12	60,0
Très suffisant	7	35,0
Total	20	100,0

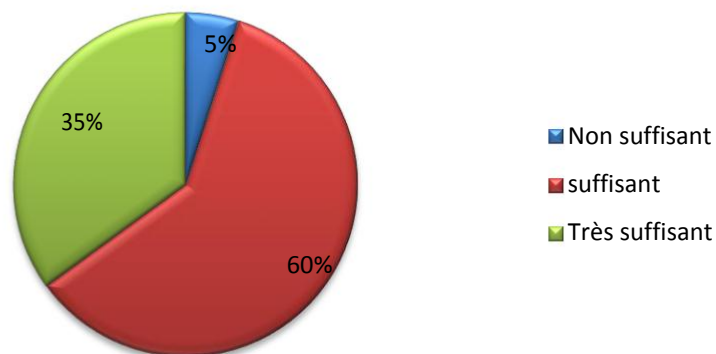


B) Les coordonnées du destinataire

A droite, ils ont indiqué les coordonnées de l'employeur (le nom de l'employeur, le nom de la pharmacie et son adresse). 7 copies les ont mentionnés d'une manière « très satisfaisante », 12 copies ont eu la mention « satisfaisante » avec quelques erreurs d'orthographe d'usage et ils ont indiqué le numéro de téléphone de l'employeur avec son mail. Une copie qui contient beaucoup d'erreurs d'orthographe a obtenu la remarque « non satisfaisante ».

Coordonnées du destinataire à droite		
	Fréquence	Pourcentage
Non suffisant	1	5,0
suffisant	12	60,0
Très suffisant	7	35,0
Total	20	100,0

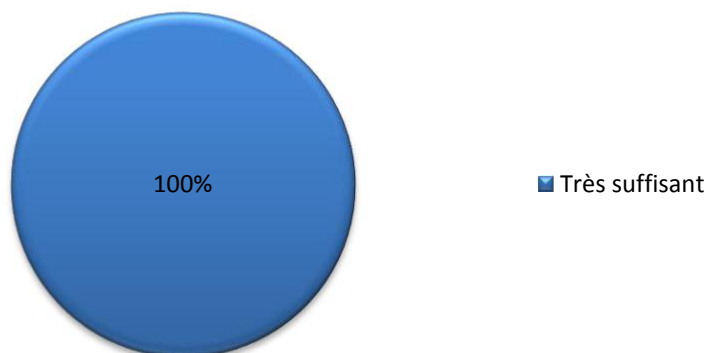
Coordonnées du destinataire à droite



Le lieu et la date au-dessous du destinataire

	Fréquence	Pourcentage
Très suffisant	20	100,0
Total	20	100,0

Le lieu et la date au-dessous du destinataire

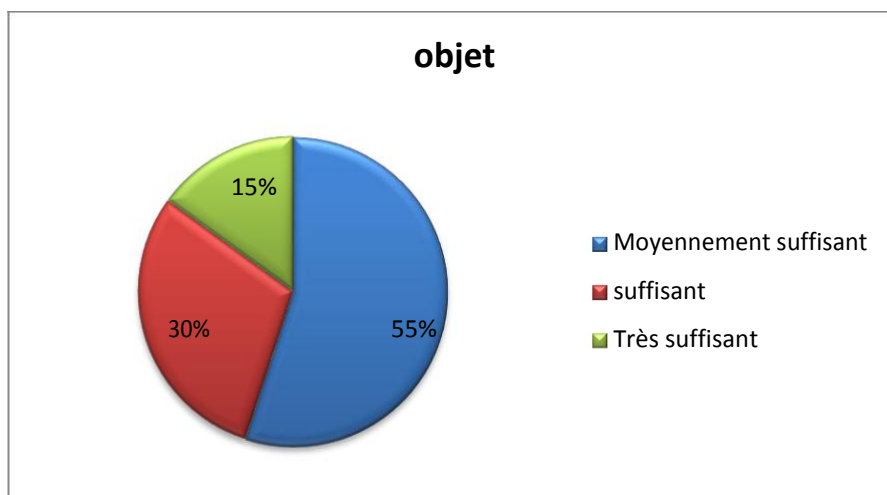


c) L'objet

En retour à la ligne et aligné à gauche sur la lettre, ils ont inscrit l'objet de la lettre. 3 copies sont très satisfaisantes, 6 copies sont satisfaisantes avec une erreur d'orthographe d'usage et 11 copies moyennement satisfaisantes à cause des erreurs de style, d'orthographe d'usage.

objet

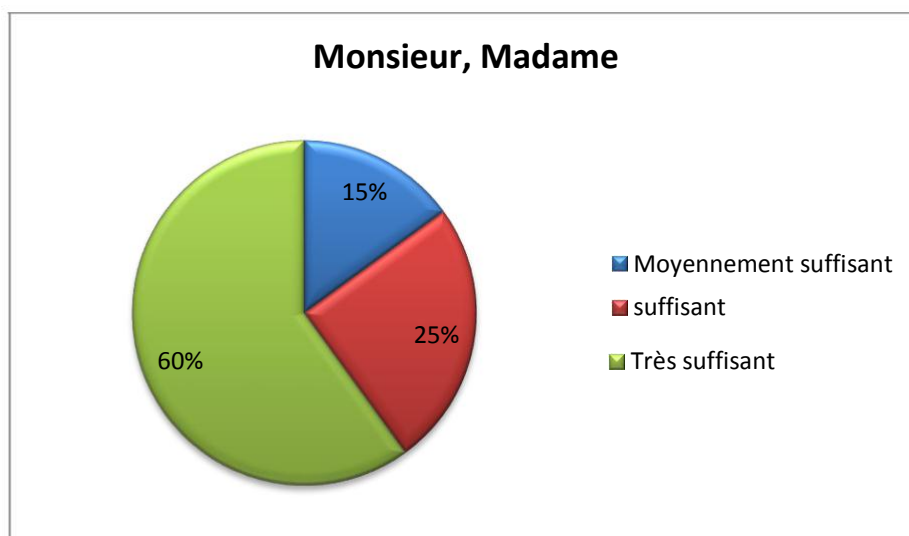
	Fréquence	Pourcentage
Moyennement suffisant	11	55,0
suffisant	6	30,0
Très suffisant	3	15,0
Total	20	100,0



D) La formule d'appel

Dans 12 copies, les apprenants ont employé la formule d'appel « Monsieur » et « Madame » d'une manière adéquate et pertinente. Ces copies ont mérité la mention « très satisfaisante », 5 copies commencent par « Madame » et « Monsieur » sans lettres majuscules. Leur mention est « satisfaisante ». Le reste des copies commencent par « Docteur », « Chère docteur », « Cher Monsieur » et « Chère Mademoiselle ». Ces productions ont eu « moyennement satisfaisant » comme mention.

Monsieur, Madame		
	Fréquence	Pourcentage
Moyennement suffisant	3	15,0
suffisant	5	25,0
Très suffisant	12	60,0
Total	20	100,0

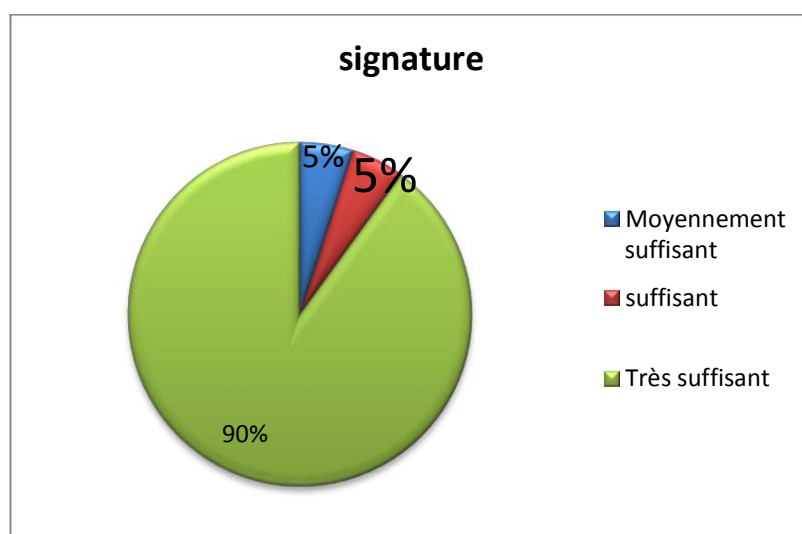


E) La signature

18 lettres sont signées à droite de la page en laissant deux ou trois lignes d'espace avec le texte. Un apprenant a mentionné, en dessous de la signature, son prénom et son nom sous la signature. Un autre apprenant a mis sa signature du côté gauche. Il a mérité la remarque « moyennement satisfaisant ».

Toutes les lettres sont écrites en une page.

signature		
	Fréquence	Pourcentage
Moyennement suffisant	1	5,0
suffisant	1	5,0
Très suffisant	18	90,0
Total	20	100,0



VI.2.4. Comparaison entre le pré-test et le post-test

VI.2.4.1. Caractéristiques textuelles et discursives

Tableau croisé Introduction * Introduction								
				Post-test				
				Introduction				Total
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré-test	Introduction	Non suffisant	Effectif	1	9	0	0	10
			pourcentage	5,0%	45,0%	0,0%	0,0%	50,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	1	5	1	7
			pourcentage	0,0%	5,0%	25,0%	5,0%	35,0%
		suffisant	Effectif	0	0	0	2	2
			pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%
		Très suffisant	Effectif	0	0	0	1	1
			pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total		Effectif	1	10	5	4	20
			pourcentage	5,0%	50,0%	25,0%	20,0%	100,0%

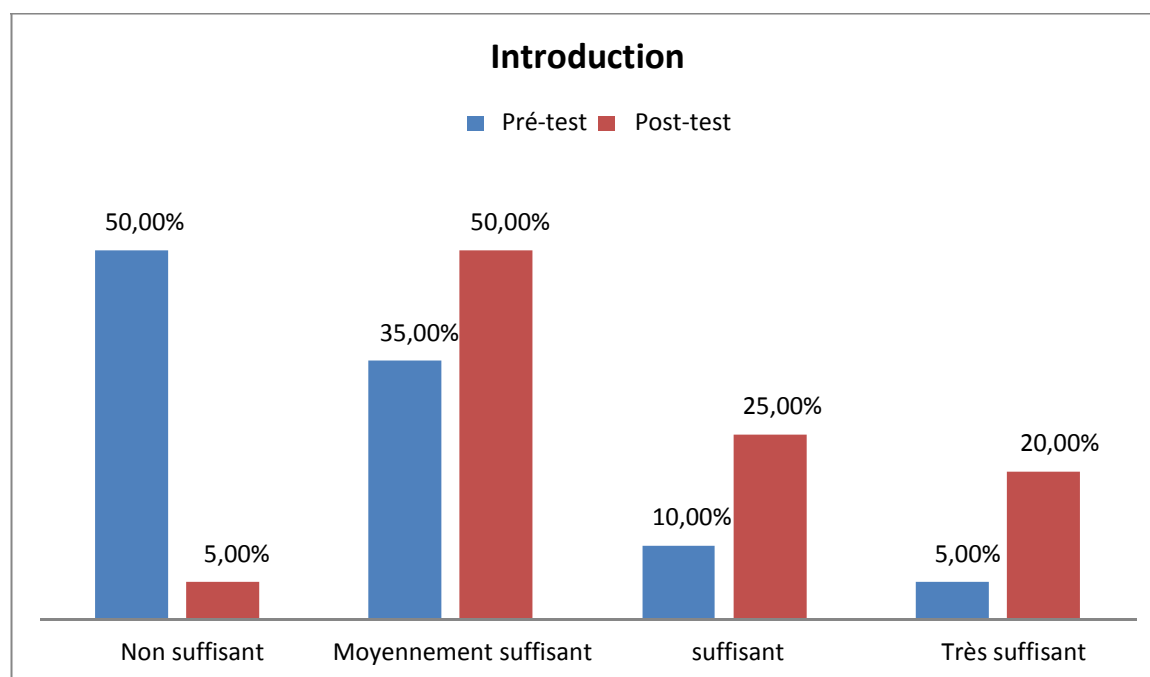


Tableau croisé paragraphe de développement * paragraphe de développement

				Post-test				
				paragraphe de développement				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
		Non suffisant	Effectif	2	10	0	0	12
			pourcentage	10,0%	50,0%	0,0%	0,0%	60,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	0	5	2	7
			pourcentage	0,0%	0,0%	25,0%	10,0%	35,0%
			Effectif	0	0	0	1	1
			pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total		Effectif	2	10	5	3	20
			pourcentage	10,0%	50,0%	25,0%	15,0%	100,0%

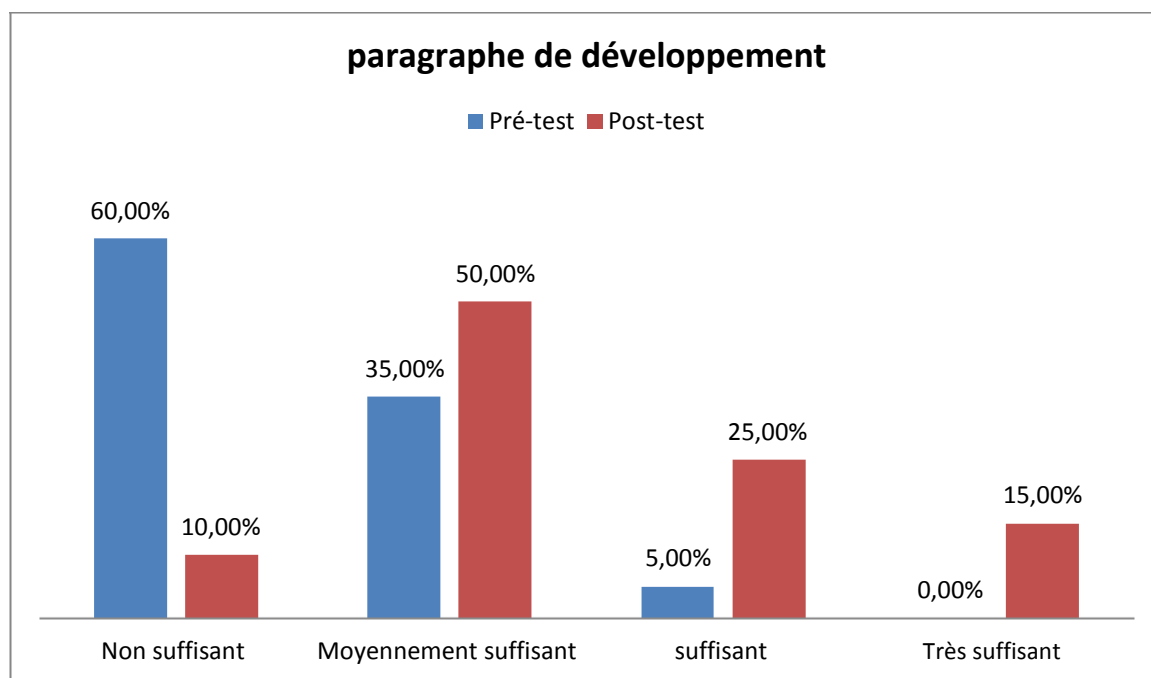


Tableau croisé Paragraphe final et formule de salutation * Paragraphe final et formule de salutation								
				Post-test				Total
				Paragraphe final et formule de salutation				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
		Non suffisant	Effectif	2	1	0	0	3
			pourcentage	10,0%	5,0%	0,0%	0,0%	15,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	6	3	0	9
			pourcentage	0,0%	30,0%	15,0%	0,0%	45,0%
		suffisant	Effectif	0	0	4	1	5
			pourcentage	0,0%	0,0%	20,0%	5,0%	25,0%
			Effectif	0	0	0	3	3
			pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%
	Total		Effectif	2	7	7	4	20
			pourcentage	10,0%	35,0%	35,0%	20,0%	100,0%

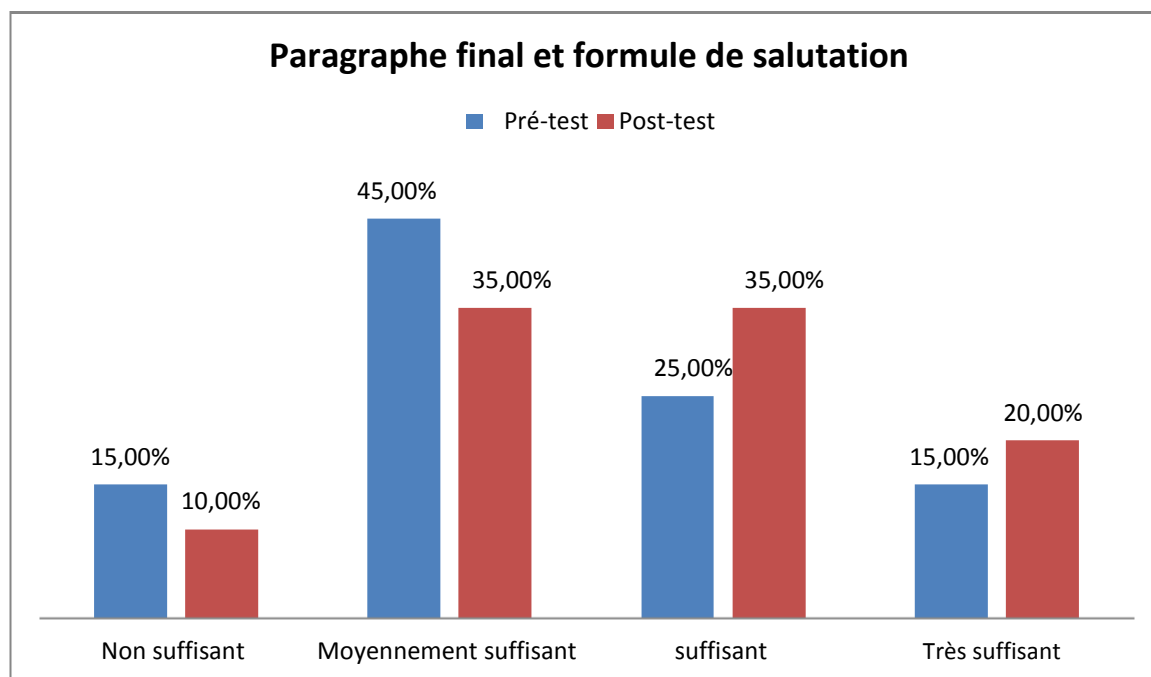


	Tableau croisé Thèse * Thèse								
				Post-test					Total
				Thèse					
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant		
t e s	Thèse	Non suffisant	Effectif	1	1	0	0	2	
			Pourcentage	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%	10,0%	
		Moyennement suffisant	Effectif	0	4	6	0	10	
			Pourcentage	0,0%	20,0%	30,0%	0,0%	50,0%	
			Effectif	0	0	4	2	6	
			Pourcentage	0,0%	0,0%	20,0%	10,0%	30,0%	
		Très suffisant	Effectif	0	0	0	2	2	
			Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	
	Total	Effectif	1	5	10	4	20		
		Pourcentage	5,0%	25,0%	50,0%	20,0%	100,0%		

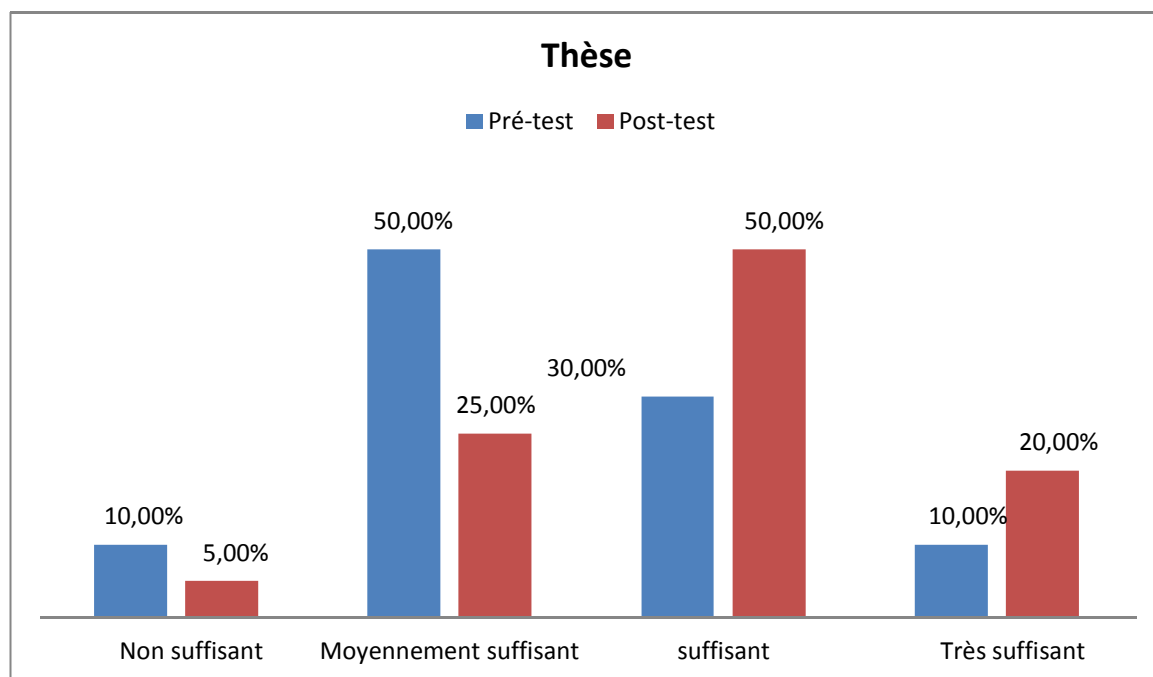
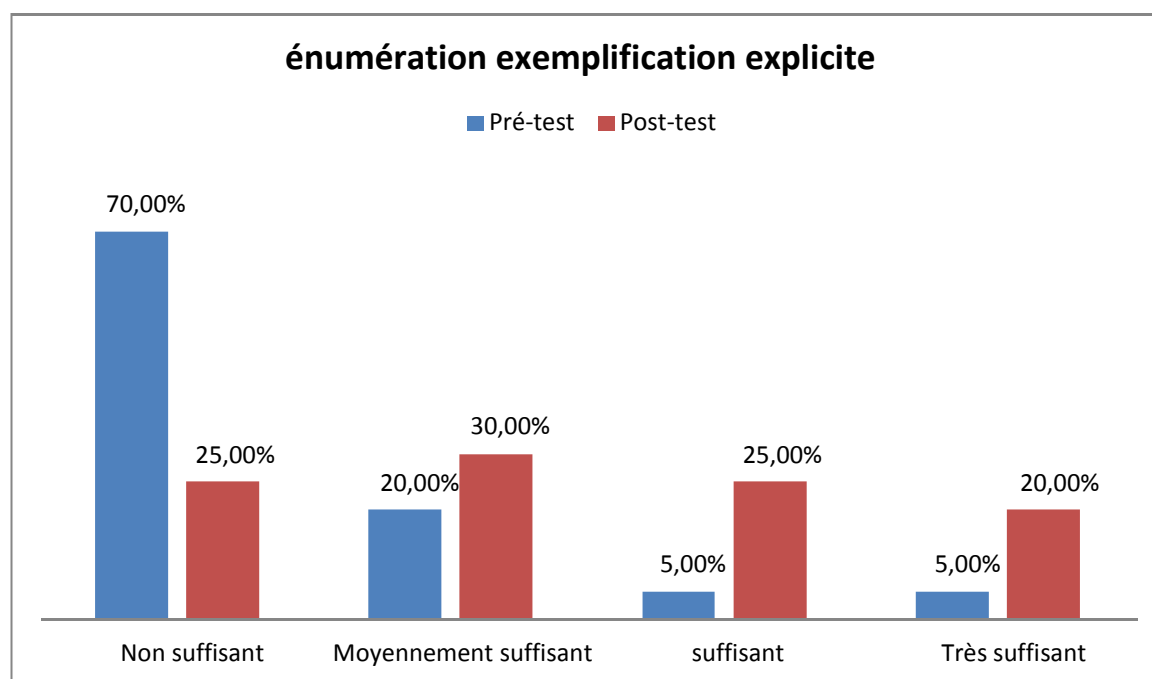


Tableau croisé Procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite * Procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite								
				Post-test				Total
				Procédés argumentatifs : énumération exemplification explicite				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
		Non suffisant	Effectif	5	6	3	0	14
			Pourcentage	25,0%	30,0%	15,0%	0,0%	70,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	0	2	2	4
			Pourcentage	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	20,0%
		suffisant	Effectif	0	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
		Très	Effectif	0	0	0	1	1
	Total		Effectif	5	6	5	4	20
			Pourcentage	25,0%	30,0%	25,0%	20,0%	100,0%



VI.2.4.2. Caractéristiques grammaticales

Tableau croisé Marques énonciatives du destinataire pronoms * Marques énonciatives du destinataire pronoms								
				Post-test				Total
				Marques énonciatives du destinataire pronoms				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
e s l	Marques énonciatives du destinataire pronoms	Non suffisant	Effectif	11	3	0	0	14
			Pourcentage	55,0%	15,0%	0,0%	0,0%	70,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	0	3	2	5
			Pourcentage	0,0%	0,0%	15,0%	10,0%	25,0%
		suffisant	Effectif	0	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total		Effectif	11	3	3	3	20
Pourcentage			55,0%	15,0%	15,0%	15,0%	100,0%	

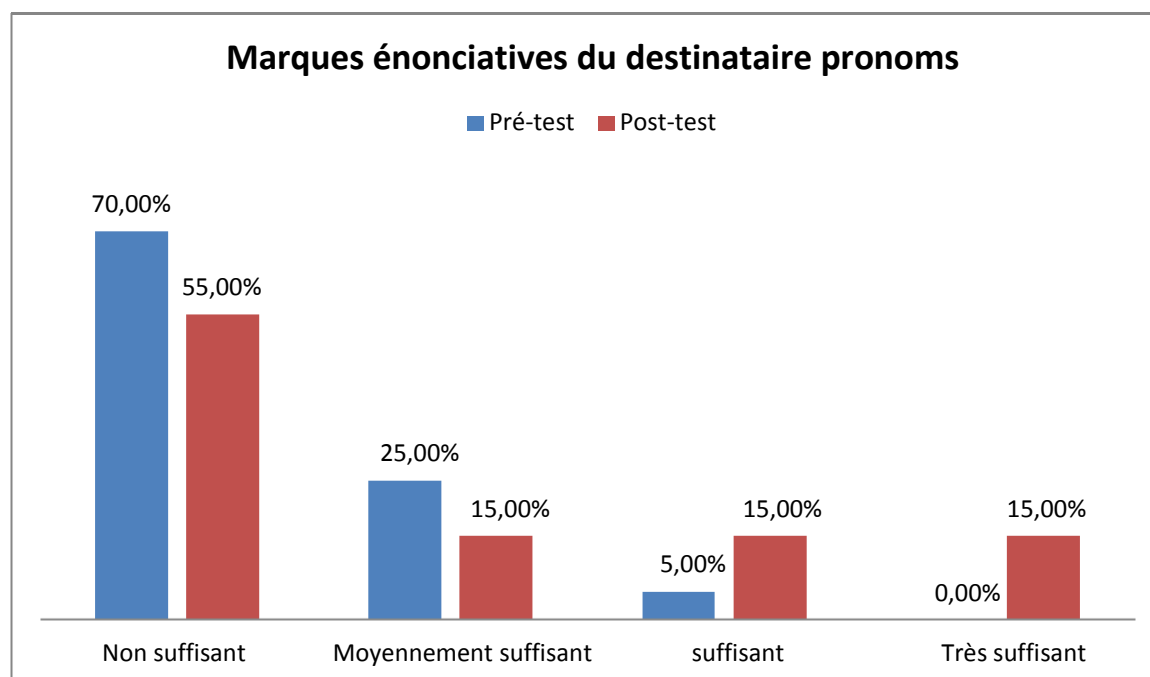


Tableau croisé présence de l'énonciateur pronoms (je), déterminants possessifs * présence de l'énonciateur pronoms (je), déterminants possessifs					
				Post-test	Total
				présence de l'énonciateur pronom (je), déterminants possessifs	
				Très suffisant	
	présence de l'énonciateur pronom (je), déterminants possessifs	Non suffisant	Effectif	2	2
			Pourcentage	10,0%	10,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	5	5
			Pourcentage	25,0%	25,0%
		suffisant	Effectif	3	3
			Pourcentage	15,0%	15,0%
		Très suffisant	Effectif	10	10
			Pourcentage	50,0%	50,0%
	Total		Effectif	20	20
			Pourcentage	100,0%	100,0%

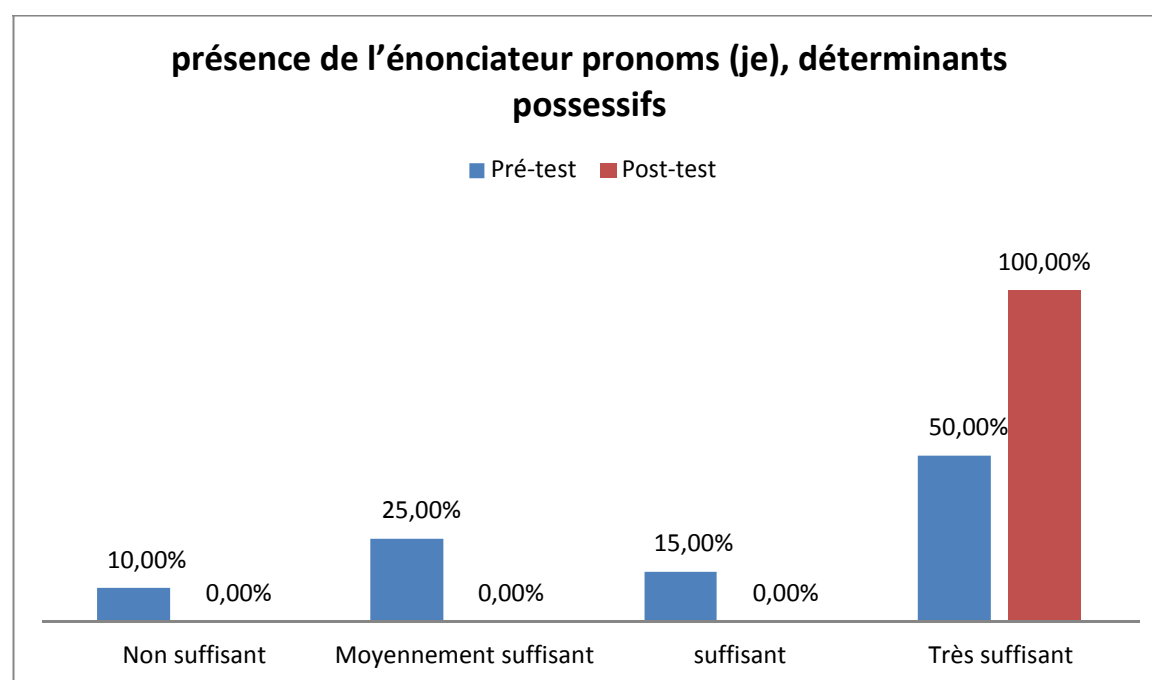


Tableau croisé Expansion dans le GN * Expansion dans le GN

				Post-test				Total
				Expansion dans le GN				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Expansion dans le GN		Non suffisant	Effectif	10	6	1	0	17
			Pourcentage	50,0%	30,0%	5,0%	0,0%	85,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	0	1	2	3
			Pourcentage	0,0%	0,0%	5,0%	10,0%	15,0%
	Total		Effectif	10	6	2	2	20
			Pourcentage	50,0%	30,0%	10,0%	10,0%	100,0%

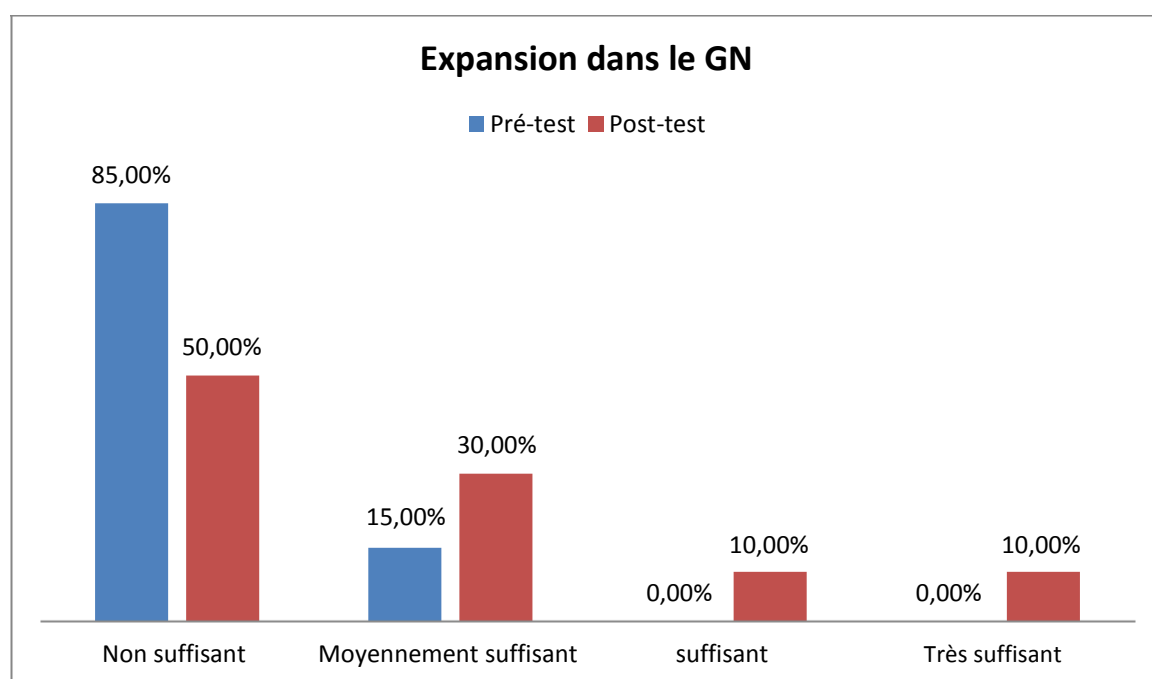


Tableau croisé Marque de modalité vocabulaire connoté positivement * Marque de modalité vocabulaire connoté positivement								
				Post-test				Total
				Marque de modalité vocabulaire connoté positivement				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
		Non suffisant	Effectif	12	1	0	0	13
			Pourcentage	60,0%	5,0%	0,0%	0,0%	65,0%
	Moyennem ent suffisant	Effectif	0	0	5	0	5	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	
	suffisant	Effectif	0	0	0	1	1	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	
	Très suffisant	Effectif	0	0	0	1	1	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%	
	Total		Effectif	12	1	5	2	20
			Pourcentage	60,0%	5,0%	25,0%	10,0%	100,0%

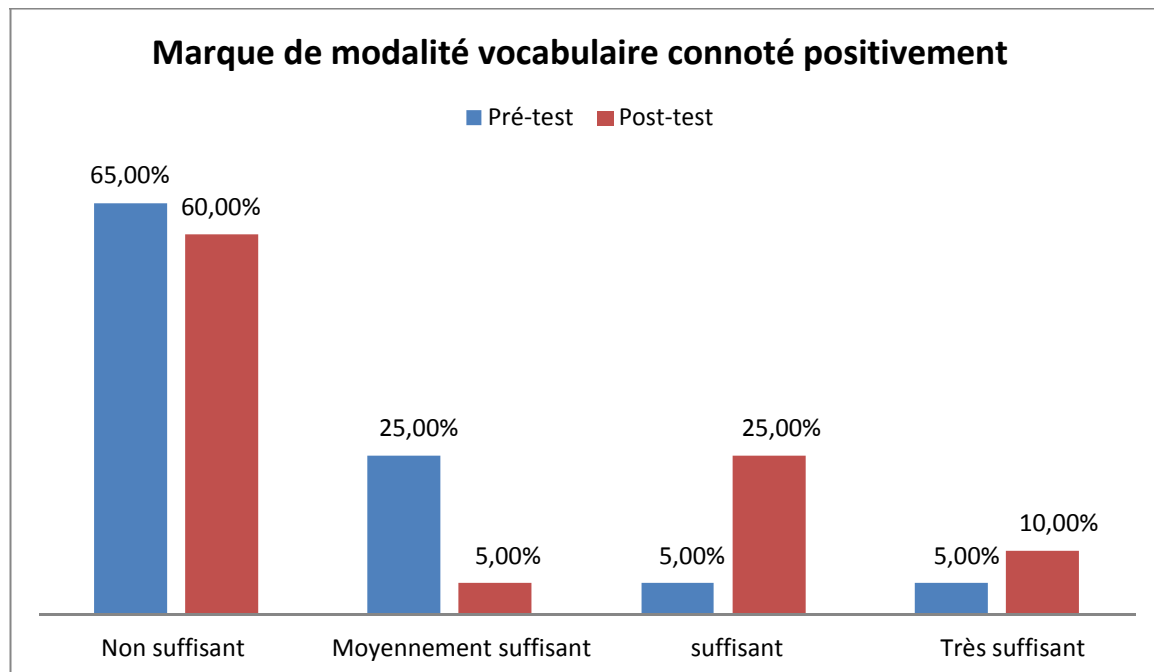


Tableau croisé Utilisation de temps verbaux : le présent de l'indicatif * Utilisation de temps verbaux : le présent de l'indicatif

				Post-test			Total	
				Utilisation de temps verbaux : Présent de l'indicatif				
				Non suffisant	suffisant	Très suffisant		
Pré-test	l'indicatif verbaux : Présent de Utilisation de temps	Non suffisant	Effectif	1	1	2	4	
			Pourcentage	5,0%	5,0%	10,0%	20,0%	
		Moyennement suffisant	Effectif	0	0	3	3	
			Pourcentage	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%	
		suffisant	Effectif	0	0	3	3	
			Pourcentage	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%	
		Très suffisant	Effectif	0	0	10	10	
			Pourcentage	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	
	Total		Effectif		1	1	18	20
			Pourcentage		5,0%	5,0%	90,0%	100,0%

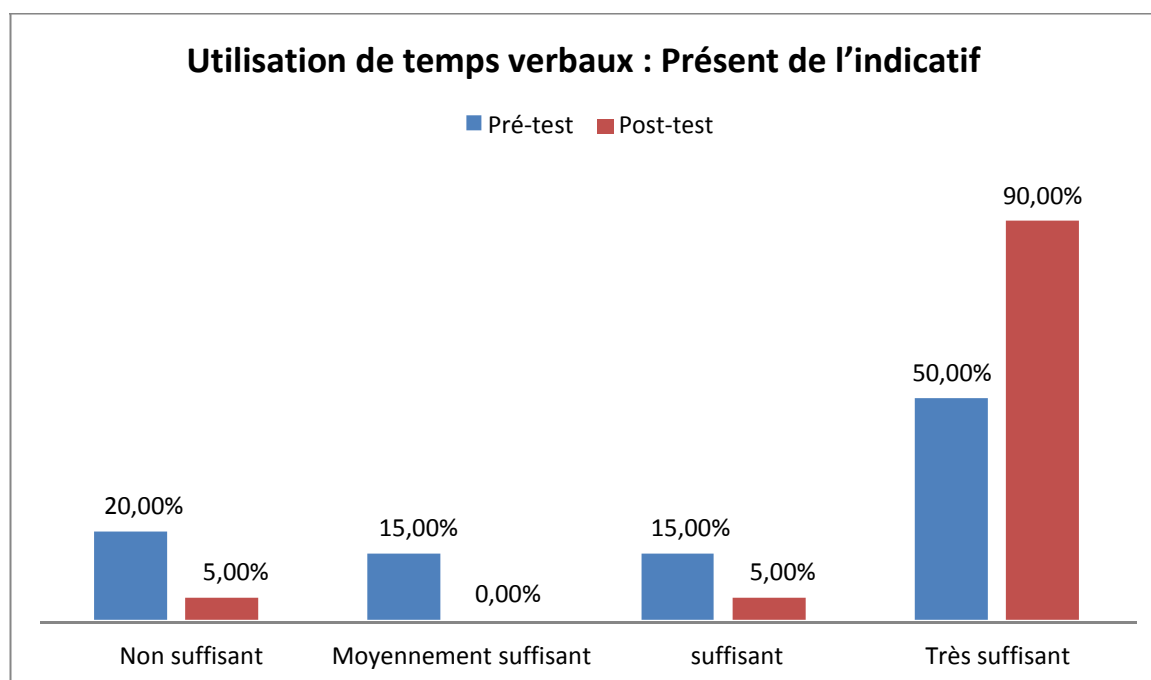


Tableau croisé Futur simple * Passé composé							
				Post-test			
				Passé composé			
				Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré-test	Futur simple	Non suffisant	Effectif	15	3	1	19
			Pourcentage	75,0%	15,0%	5,0%	95,0%
		Très suffisant	Effectif	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total		Effectif	15	3	2	20
			Pourcentage	75,0%	15,0%	10,0%	100,0%

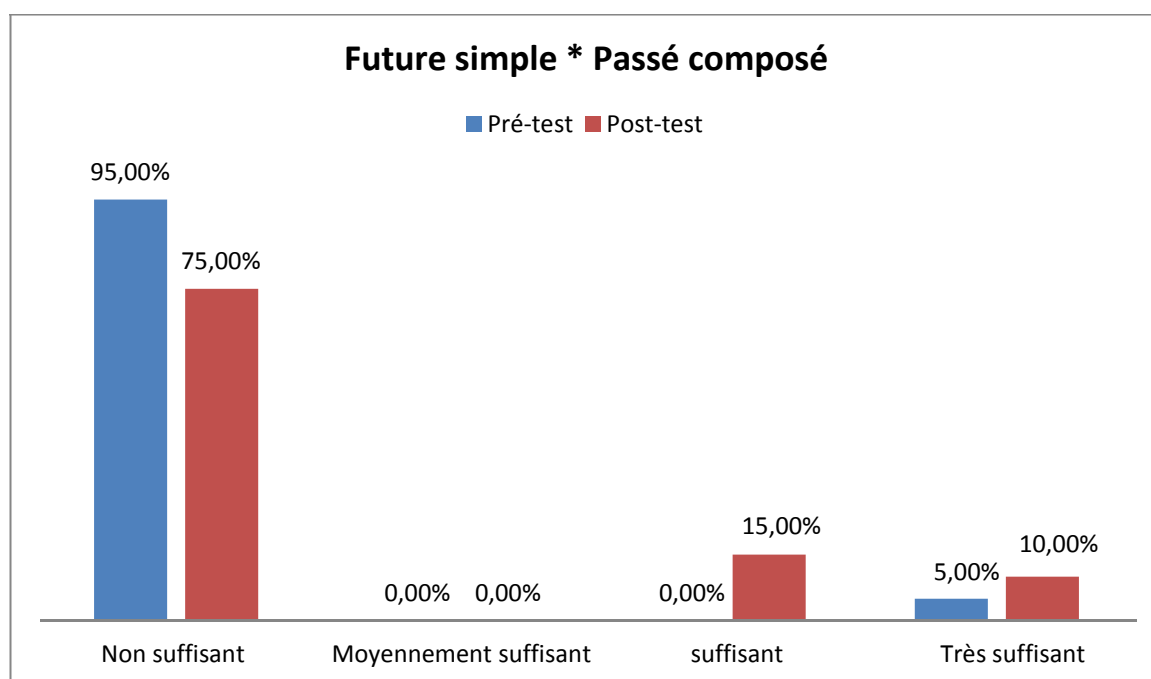


Tableau croisé Présent de l'impératif * Présent de l'impératif							
				Post-test			Total
				Présent de l'impératif			
				Non suffisant	Moyennement suffisant	Très suffisant	
		Moyennement suffisant	Effectif	5	5	2	12
			Pourcentage	25,0%	25,0%	10,0%	60,0%
		suffisant	Effectif	0	0	3	3
			Pourcentage	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%
		Très suffisant					
			Pourcentage	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%
	Total		Effectif	5	5	10	20
			Pourcentage	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%

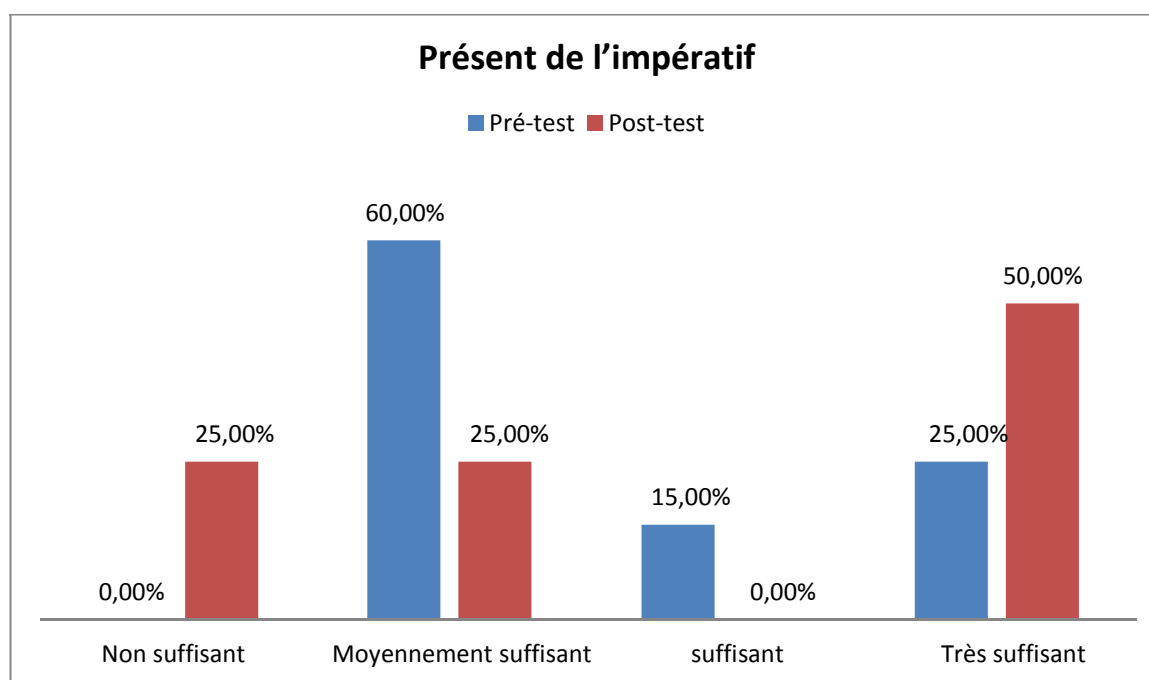


Tableau croisé Orthographe d'usage et * Orthographe d'usage et

				Post-test				Total
				Orthographe d'usage et				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré-test	Orthographe d'usage	Non suffisant	Effectif	3	0	0	0	3
			Pourcentage	15,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	5	3	0	8
			Pourcentage	0,0%	25,0%	15,0%	0,0%	40,0%
		Très suffisant suffisant	Effectif	0	0	7	1	8
			Pourcentage	0,0%	0,0%	35,0%	5,0%	40,0%
			Effectif	0	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total	Effectif	3	5	10	2	20	
		Pourcentage	15,0%	25,0%	50,0%	10,0%	100,0%	

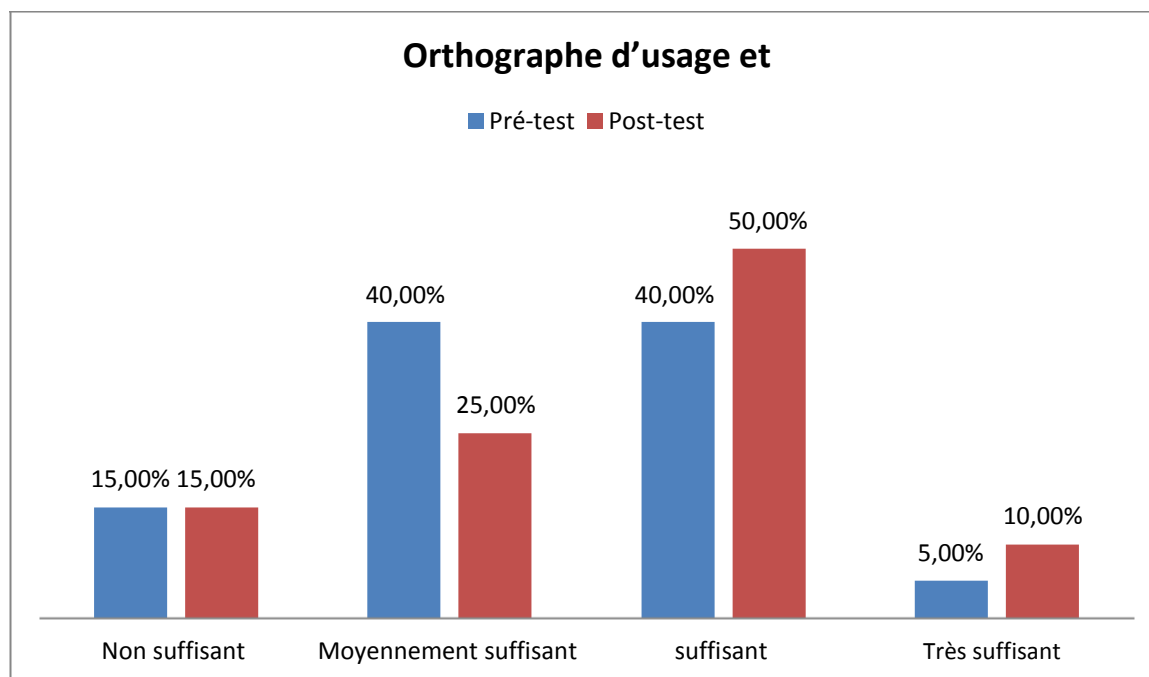


Tableau croisé orthographe grammaticale; * orthographe grammaticale;								
				Post-test				
				orthographe grammaticale;				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
	, 0							

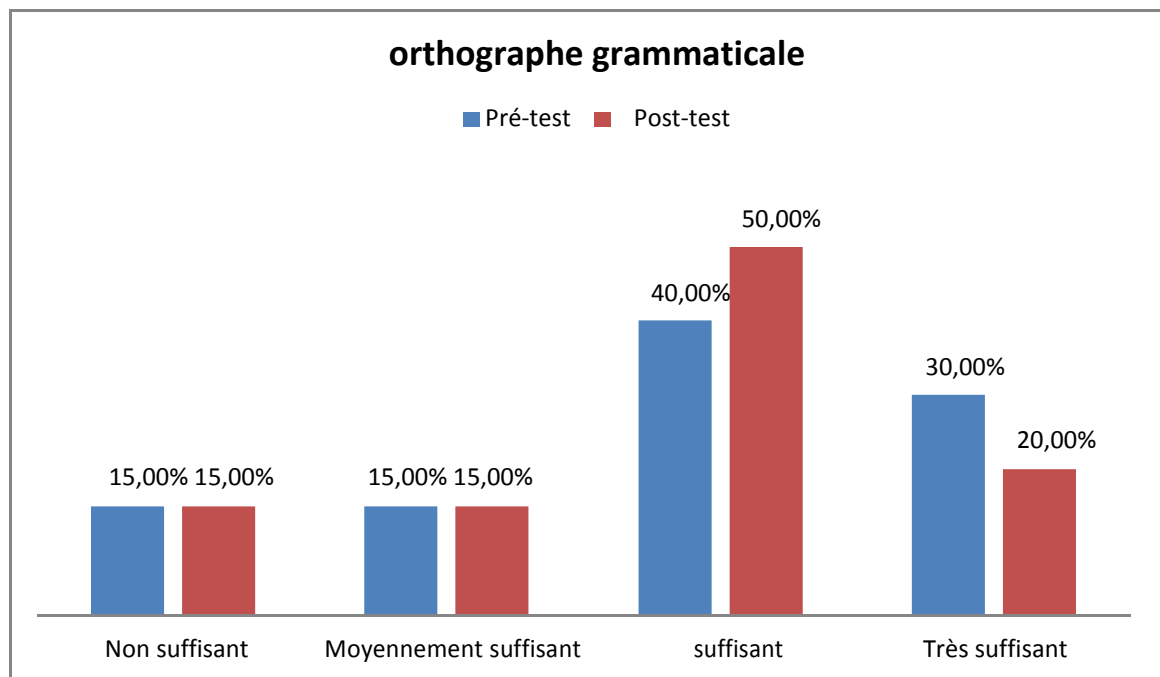


Tableau croisé syntaxe * syntaxe

				Post-test				Total
				syntaxe				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
l e s t	a x e	Non suffisant	Effectif	1	0	0	0	1
			Pourcentage	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	2	7	2	0	11
			Pourcentage	10,0%	35,0%	10,0%	0,0%	55,0%
			Effectif	0	0	5	0	5
			Pourcentage	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%
		Très suffisant	Effectif	0	0	0	3	3
			Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%
Total			Effectif	3	7	7	3	20
			Pourcentage	15,0%	35,0%	35,0%	15,0%	100,0%

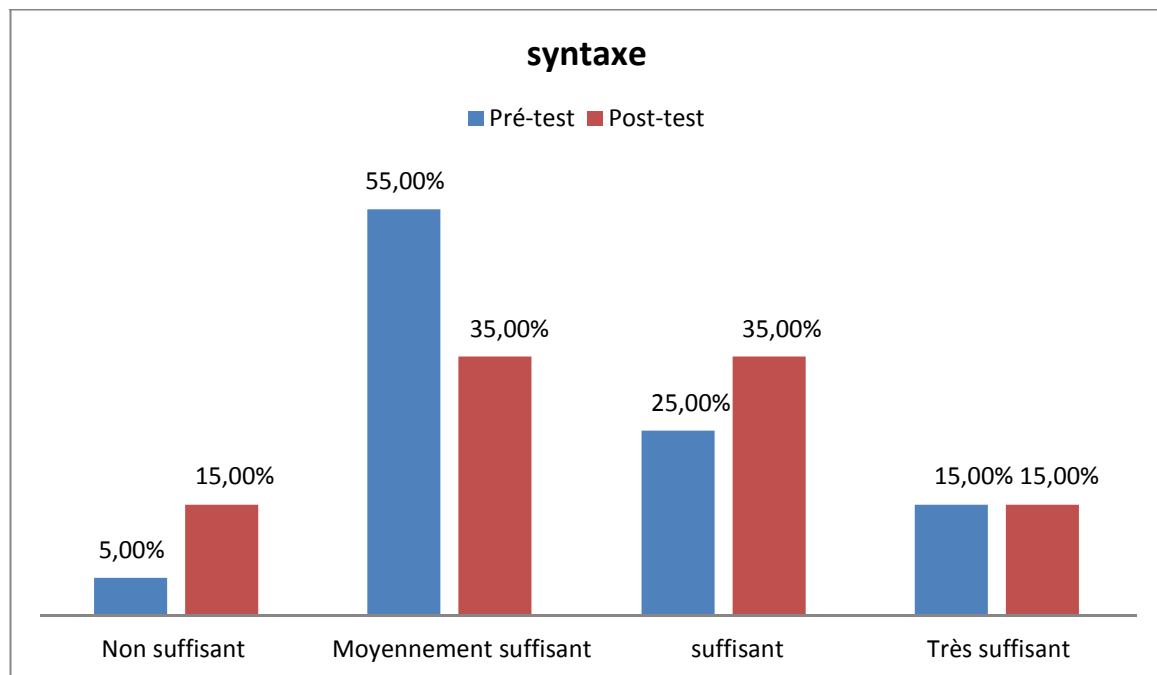
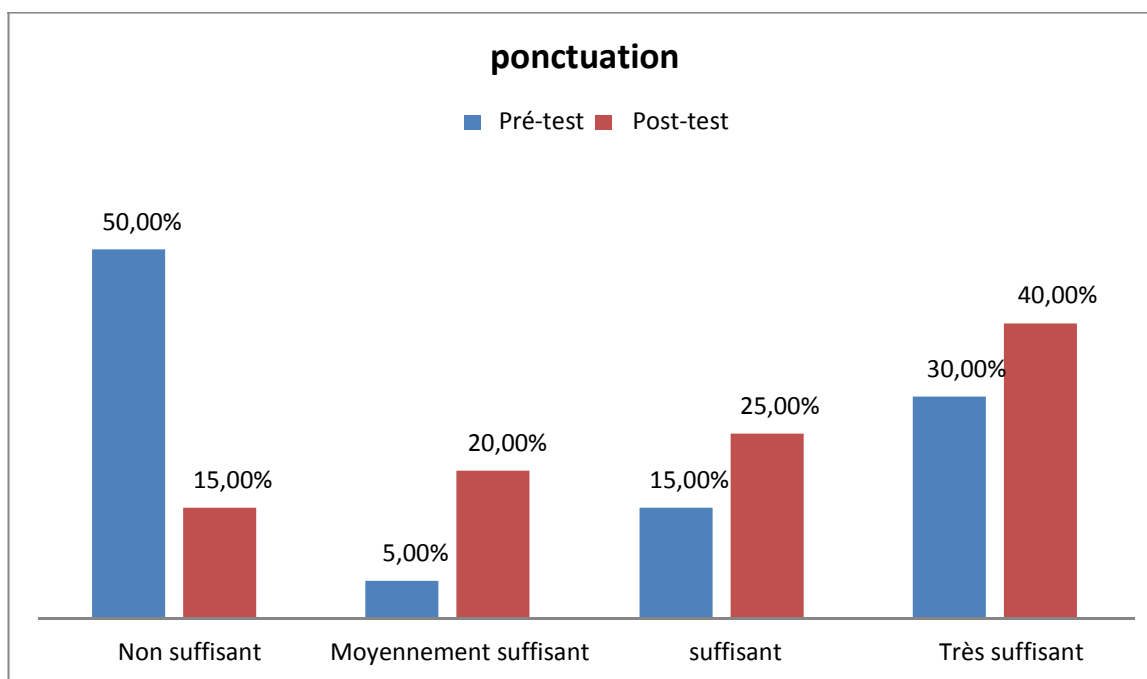


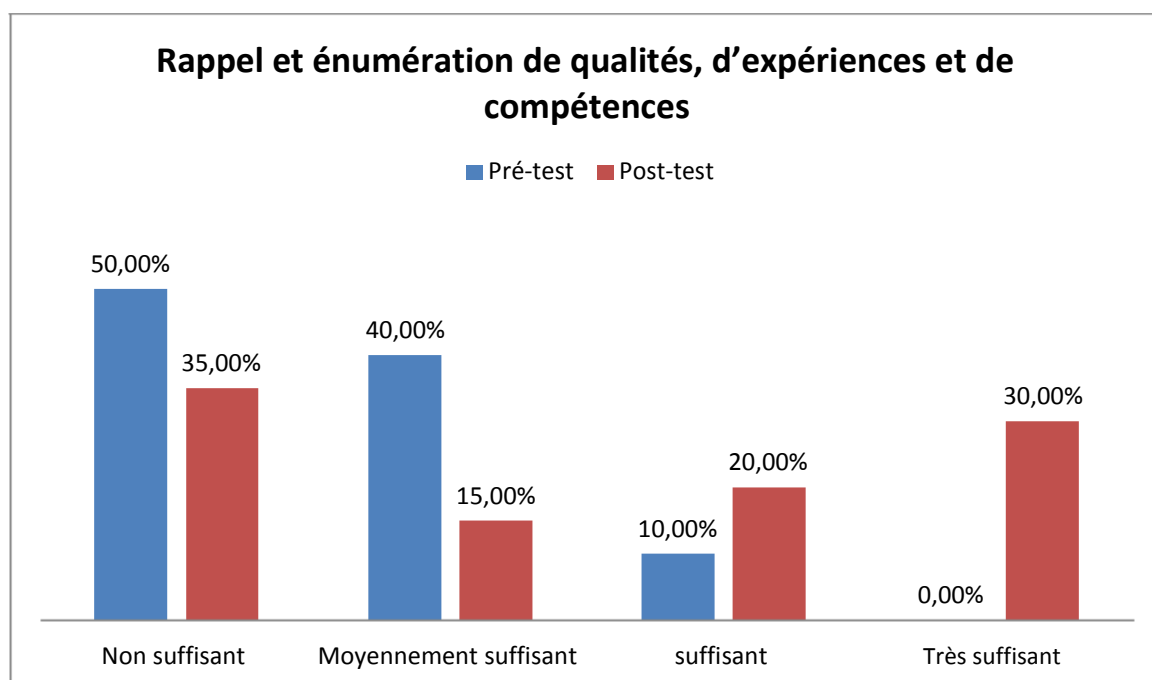
Tableau croisé ponctuation * ponctuation

				Post-test				Total
				ponctuation				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
	Non suffisant	Effectif	3	4	3	0	10	
		Pourcentage	15,0%	20,0%	15,0%	0,0%	50,0%	
	Moyennement suffisant	Effectif	0	0	1	0	1	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%	5,0%	
	suffisant	Effectif	0	0	1	2	3	
	Très suffisant	Effectif	0	0	0	6	6	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	30,0%	30,0%	
	Total		Effectif	3	4	5	8	20
			Pourcentage	15,0%	20,0%	25,0%	40,0%	100,0%



VI.2.4.3. Caractéristiques sémantiques

Tableau croisé Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences * Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences								
	Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences			Post-test				Total
				Rappel et énumération de qualités, d'expériences et de compétences				
				Non suffisant	Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré-test	Non suffisant	Effectif	7	3	0	0	10	
		Pourcentage	35,0%	15,0%	0,0%	0,0%	50,0%	
	Moyennement suffisant	Effectif	0	0	4	4	8	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	20,0%	20,0%	40,0%	
	suffisant	Effectif	0	0	0	2	2	
		Pourcentage	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%	
Total	Effectif		7	3	4	6	20	
	Pourcentage		35,0%	15,0%	20,0%	30,0%	100,0%	



VI.2.4.4. Les caractéristiques graphiques

Tableau croisé Coordonnées personnelles à gauche * Coordonnées personnelles à gauche						
				Post-test		Total
				Coordonnées personnelles à gauche		
				suffisant	Très suffisant	
		Non suffisant	Effectif	1	0	1
			Pourcentage	5,0%	0,0%	5,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	10	10
			Pourcentage	0,0%	50,0%	50,0%
		suffisant	Effectif	0	7	7
			Pourcentage	0,0%	35,0%	35,0%
			Effectif	0	2	2
			Pourcentage	0,0%	10,0%	10,0%
	Total		Effectif	1	19	20
			Pourcentage	5,0%	95,0%	100,0%

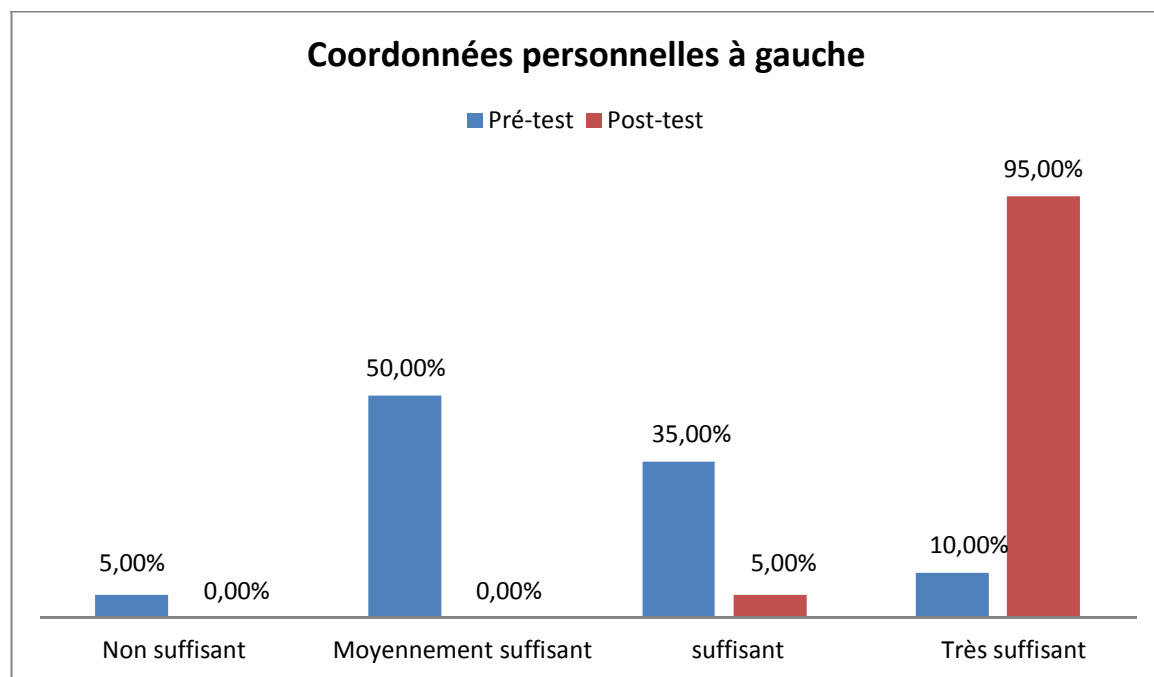


Tableau croisé Coordonnées du destinataire à droite * Coordonnées du destinataire à droite							
				Post-test			Total
				Coordonnées du destinataire à droite			
				Non suffisant	suffisant	Très suffisant	
i t e s t	du Coordonnées destinat aire	Non suffisant	Effectif	1	5	0	6
			Pourcentage	5,0%	25,0%	0,0%	30,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	0	7	4	11
			Pourcentage	0,0%	35,0%	20,0%	55,0%
		suffisant	Effectif	0	0	3	3
			Pourcentage	0,0%	0,0%	15,0%	15,0%
	Total		Effectif	1	12	7	20
Pourcentage			5,0%	60,0%	35,0%	100,0%	

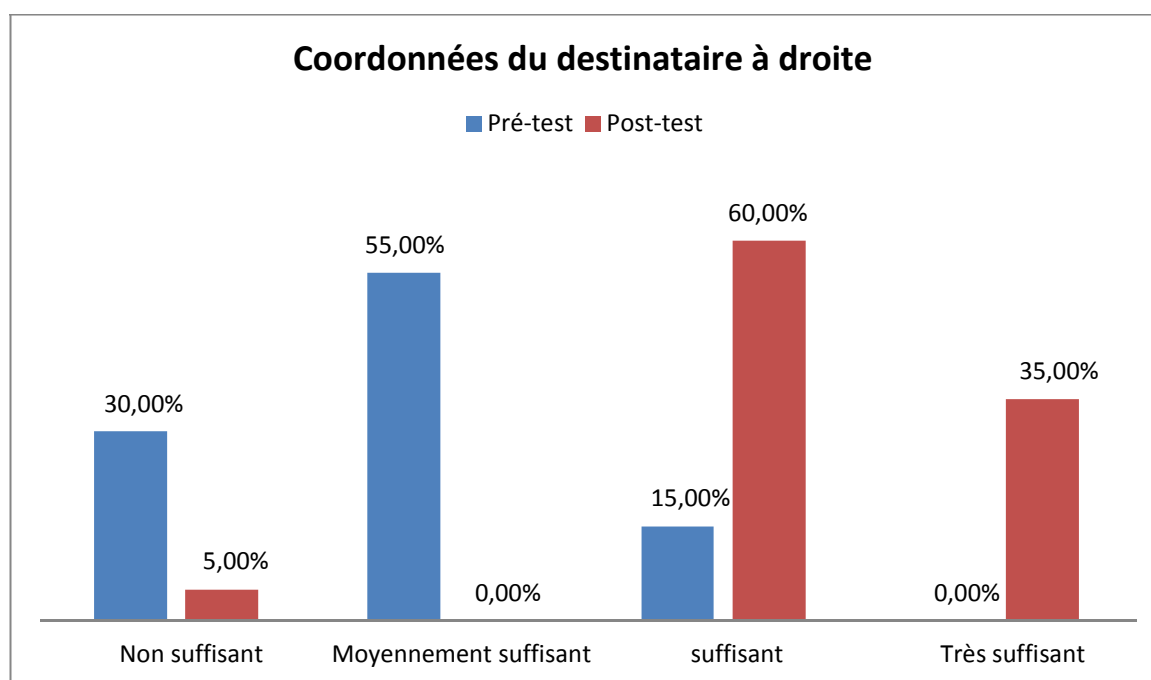


Tableau croisé Le lieu et la date au dessous du destinataire * Le lieu et la date au dessous du destinataire					
				Post-test	
				Le lieu et la date au dessous du destinataire	Total
				Très suffisant	
Pré-test	destinataire au dessous du Le lieu et la date	Non suffisant	Effectif	7	7
			Pourcentage	35,0%	35,0%
		Moyennement suffisant	Effectif	8	8
			Pourcentage	40,0%	40,0%
		suffisant	Effectif	5	5
			Pourcentage	25,0%	25,0%
	Total		Effectif	20	20
			Pourcentage	100.0%	100.0%

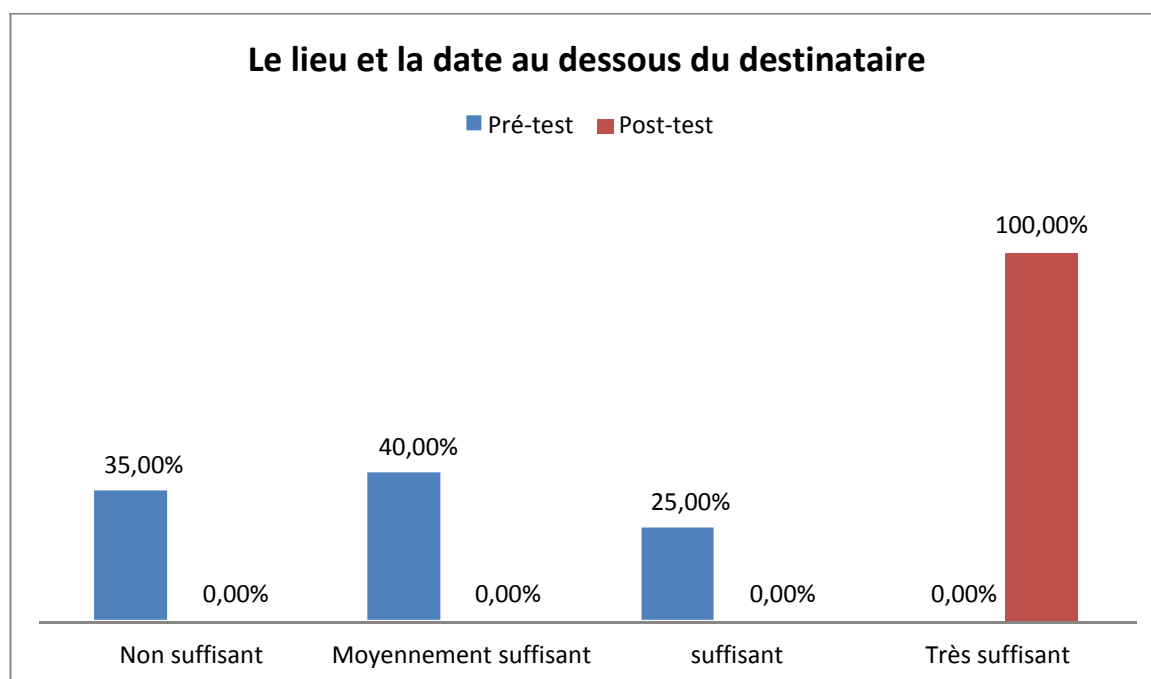


Tableau croisé objet * objet									
				Post-test					
				objet			Total		
				Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant			
Pré- test	obje t	Non suffisant	Effectif	8	0	0	8		
			Pourcentage	40,0%	0,0%	0,0%	40,0%		
		Moyennement suffisant	Effectif	3	3	0	6		
			Pourcentage	15,0%	15,0%	0,0%	30,0%		
		suffisant	Effectif	0	3	1	4		
			Pourcentage	0,0%	15,0%	5,0%	20,0%		
		Très suffisant	Effectif	0	0	2	2		
			Pourcentage	0,0%	0,0%	10,0%	10,0%		
		Total			Effectif	11	6	3	20
					Pourcentage	55,0%	30,0%	15,0%	100,0%

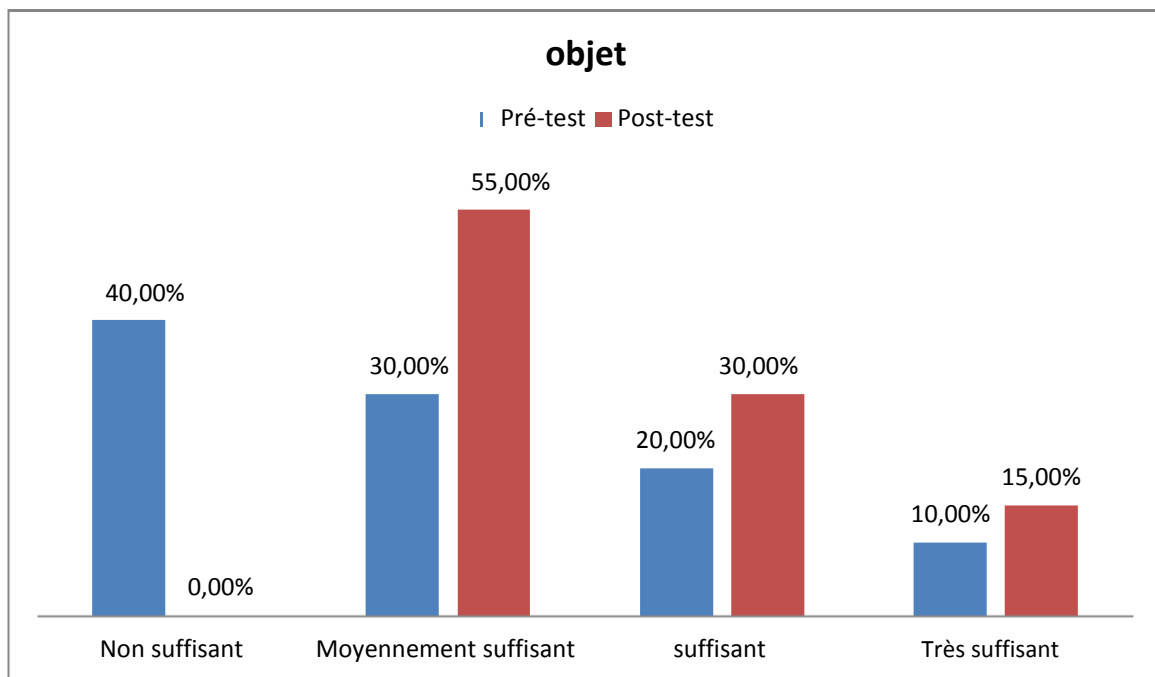


Tableau croisé Monsieur, Madame * Monsieur, Madame							
				Post-test			Total
				Monsieur, Madame			
				Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré-	Ma da me Monsi eur,	Non suffisant	Effectif	3	5	4	12
			Pourcentage	15,0%	25,0%	20,0%	60,0%
		Moyenneme	Effectif	0	0	6	6
		suffisant	Effectif	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
		Très suffisant	Effectif	0	0	1	1
			Pourcentage	0,0%	0,0%	5,0%	5,0%
	Total		Effectif	3	5	12	20
Pourcentage			15,0%	25,0%	60,0%	100,0%	

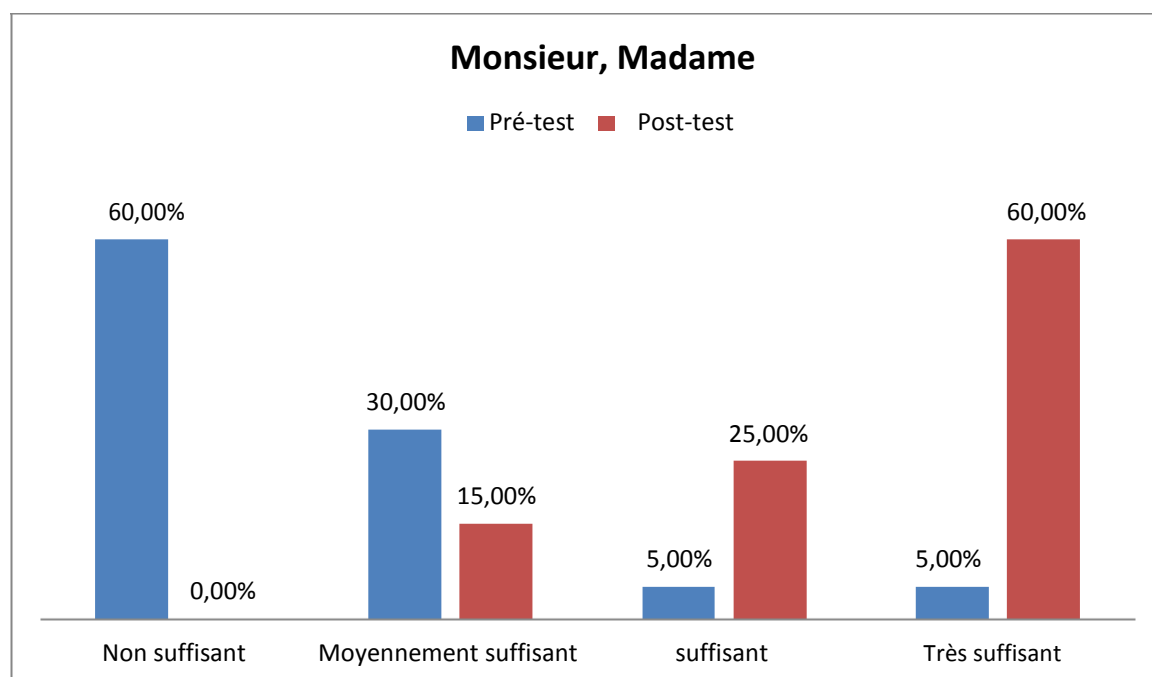
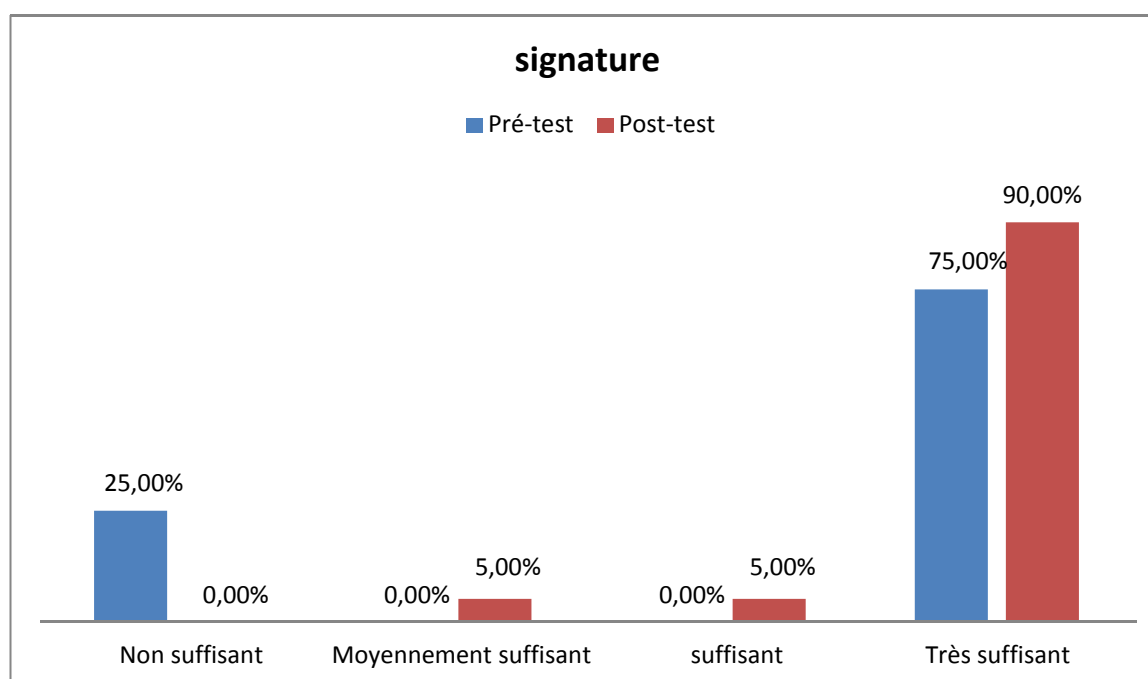


Tableau croisé signature * signature							
				Post-test			
				signature			
				Moyennement suffisant	suffisant	Très suffisant	
Pré- test	signa- ture	Non suffisant	Effectif	1	1	3	5
			Pourcentage	5,0%	5,0%	15,0%	25,0%
		Très suffisant	Effectif	0	0	15	15
			Pourcentage	0,0%	0,0%	75,0%	75,0%
	Total		Effectif	1	1	18	20
			Pourcentage	5,0%	5,0%	90,0%	100,0%



Ces tableaux sont des indicateurs de performance et de réussite. Ils sont d'excellents outils pour piloter une activité ou un plan d'action. Ces indicateurs délivrent une information quantifiée pertinente à destination des décideurs pour mesurer et évaluer les résultats d'une ou plusieurs actions. Ils permettent également de suivre l'évolution de la performance. Du point de vue organisationnel, ils servent à mesurer la performance des processus, des progrès réalisés. Ce sont des outils d'aide à la décision. Le premier indice de réussite est l'augmentation du nombre des apprenants ayant obtenu la mention « très satisfaisant » et la mention « satisfaisant » après la mise en place de notre dispositif et la production finale. Le nombre d'apprenants qui ont obtenu les mentions « moyennement satisfaisant » et « non satisfaisant » a diminué.

Dans ce qui suit, nous allons comparer les résultats du pré-test et ceux du post-test, qui prouvent une amélioration surtout en argumentation.

Comme tout énoncé argumentatif, l'émetteur ou locuteur peut être présent: nos apprenants ont utilisé la 1^{ère} personne du singulier.

La thèse ou l'opinion émise était presque absente dans les productions initiales. Presque tous les apprenants ont commencé par se présenter sans exprimer les propos.

Dans les productions du post-test, nous avons remarqué une amélioration : une présence de la thèse brève et incisive pour capter l'intérêt du destinataire. Le pourcentage des productions initiales qui ont eu la mention « très satisfaisant » était 10% pour s'améliorer et aboutir 20% dans les productions finales. Le pourcentage des productions initiales qui ont eu la mention « satisfaisant » était 30% et s'est amélioré dans les productions finales et atteindre 50%.

Tandis que le pourcentage des productions initiales qui ont eu la mention « non satisfaisant » était 10% et a baissé dans les productions finales pour atteindre 5%.

Prenons aussi l'exemple du critère « procédés argumentatifs : énumération de qualités, d'expériences et de compétences pertinentes », dans la production initiale, on lit : « j'ai fait une formation avec les pompiers ». Dans la production finale, le même élève écrit : « j'ai fait une formation en paramédical et en premiers secours avec les pompiers. »

Dans une autre copie du pré-test, on lit ; « je connais lire les médicaments. » Le même élève écrit après les modules de séquence didactique : « j'ai des connaissances sur les médicaments car j'ai fais un stage 7 mois dans trois pharmacie. »

Un autre apprenant écrit au début : « je suis élève de 3^{ème} anné secondaire et je prend un diplôme d'une école privé. ». Après, il écrit : « j'ai un nivau académique de 3^{ème} anné secondaire et j'ai fai des formation dans les écoles privé. »

Un quatrième exemple d'une production initiale où on lit : « j'ai un diplôme de l'informatique après une formation de 4 moi. » Il ajoute dans la production finale : « je connais travailler avec le logisiel de la vente libre et de chifa. »

Un cinquième exemple d'une production initiale où on peut lire : je travaille infirmier chez la docteur bou7nik. j'ai une expérience avec les malades. ». Dans la production finale, on lit ce qui suit : « tous les vacances je travaille comme infirmier dans le secteure privé chez le docteur bouhnik j'ai une expérience avec les malades ce qui fait de moi le milleur condidat. »

Ils ont employé des stratégies d'ajout et de remplacement. Ils n'ont parlé que des compétences ayant des relations avec le poste de vendeur dans une pharmacie. Le pourcentage des copies ayant obtenu la mention « très satisfaisant » a augmenté de 00% à 30%, le pourcentage des productions ayant obtenu la mention « satisfaisant » a augmenté de 10% pour atteindre 20%, le pourcentage des productions ayant obtenu la mention « moyennement satisfaisant » a diminué de 50% jusqu'à 35% et enfin, le pourcentage des productions ayant obtenu la mention « non satisfaisant » a diminué de 50% jusqu'à 35%.

Le deuxième critère pris comme exemple est le critère du « vocabulaire connoté positivement ». L'exemple d'une copie du pré-test, où on lit ce qui suit : « j'aime travailler avec mes amis et je respecte les heures de travail et j'aime se travailler. ». Les apprenants ont inséré des modalisateurs qui sont variés: adverbess, locutions verbales... « gentil, sportif, brillant, intelligent » et des expressions comme « j'apprends vite, je conduis la voiture, j'aime travailler en groupe...). Le lexique témoigne de l'implication de l'émetteur. Le degré de certitude marque une présence importante avec l'utilisation du présent de l'indicatif.

Dans la copie du post-test du même élève, on lit : « j'aime travailler en groupe, je suis ponctuel et très sérieux et j'aime beaucoup ce travail. » L'apprenant a employé la stratégie de remplacement pour réécrire sa lettre. Il a aussi essayé de rendre sa lettre concise en remplaçant « j'aime bosser avec mes amis » par « j'aime travailler en groupe » et « je respecte les heures de travail » par « je suis ponctuel et très sérieux ». Il a fait une expansion au G.ADJ. en ajoutant « très » et « beaucoup ». Enfin, il a su choisir son vocabulaire connoté positivement « j'aime- ponctuel- sérieux ».

Le second exemple est celui d'une copie du pré-test. L'apprenant écrit ce qui suit : « je souhaite être un vendeur parmi ton équipe dans ta pharmacie. ». Après la révision et la réécriture, cette expression devient : « je souhaite vraiment être un élément brillant dans votre pharmacie prochainement. ». L'apprenant a ajouté l'adjectif qualificatif « brillant » et les deux adverbess « vraiment » et « prochainement ».

En outre, nous avons remarqué un langage d'ordre affectif pour émouvoir le destinataire et se montrer sincère dans ses propos : « je v J'ai un antousiasme pour le domaine des médicaments et quand je serai grand je serai pharmacien.eux écrire et marquer mon non dans votre pharmacie avec mon sérieux. « Agréer chere madame mes grandes et sincères salutations. » « et j'aime beaucoup ce travail. » « Je souhaite vraiment être un élément

brillant dans votre pharmacie prochainement. » « il vous plaît acceptez mon respect et mes salutations. »

Les passages concessifs ne sont pas nombreux :

Un apprenant qui écrit : « Je suis brian sage et gentil. J'aime travailler pendant les jours et pendant les nuits aussi je n'ai pas de problème. » Dans la production initiale, il réécrit dans sa production finale ce qui suit : « je suis sage brillant et très gentil avec les malades et j'aime le travail diurne et le travail nocturne aussi. Dans ces deux exemples, nous remarquons le processus d'expansion « très gentil avec les malades », une correction d'une erreur d'orthographe d'usage « brillant » et une concision « le travail diurne et nocturne ».

Un autre apprenant qui a employé le processus de réduction dans cet exemple : « j'ai le pouvoir au travail qui se fait le jour et le travail qui se fait la nuit. Je suis fort et sportif. ». Pour réécrire : « Je peux travailler le jour et la nuit. »

Nous avons remarqué une perfection dans le style dans ces deux exemples : « je conduit la voiture. » et « je parle l'arabe le français et l'anglais aisément et je conduit la voiture de mon père facilement. »

VI.2.5. Synthèse

Les modules de la séquence didactique qui ont porté sur le contexte de communication ont effectivement amené les apprenants à bien comprendre le projet de l'écriture et à prendre en compte la situation de communication que ce soit en compréhension ou en production de texte, et à en appréhender toute la complexité. Nous avons constaté des progrès entre les productions initiales et les productions finales, à des degrés différents : la présence du contexte et de la situation de communication s'est enrichie de nouvelles données dans le post-test. Les améliorations des aspects contextuels et énonciatifs ont sans doute favorisé l'amélioration de qualité de l'argumentation.

Sur le plan énonciatif, la présence de l'énonciateur et celle du destinataire, est fortement présente dans les textes. On constate leur omniprésence qui se démarque quantitativement et qualitativement avec l'emploi judicieux des pronoms personnels, l'impératif présent et la deuxième personne du pluriel ainsi que les adjectifs possessif adéquats.

Le plus important est cette présence d'une communication sociale qui n'est pas seulement de transmission d'intention, mais de production de sens, la présence d'une interaction étant entendue ici comme phénomène général fondateur de tout acte de langage et loin des

situations monolocutives, comme c'est le cas des productions précédentes. L'activité de *relation à l'autre* détermine un espace dans lequel le *JE* se trouve aux prises avec l'autre de la communication qui est un *TU* et/ou un *VOUS*. Dans cet espace, les apprenants ont agi en fonction de ce que sont les contraintes des dispositifs de communication dans lesquels ils se trouvent (les conditions situationnelles de la communication), et de la marge de manœuvre dont ils disposent (les stratégies discursives). Cela exige de tout scripteur une compétence communicationnelle et situationnelle.

Dans notre cas, l'argument est une arme au service du jeune scripteur pour influencer un lecteur de le choisir parmi d'autres candidats. Chaque apprenant s'est défini une stratégie la plus efficace pour soutenir ou contester sa thèse. L'analyse de la qualité de l'argumentation met en lumière l'amélioration de tous les aspects évalués, les élèves ont mobilisé des moyens langagiers servant l'argumentation et la métalangue liée à l'argumentation (thèse, argument, stratégie argumentative). La clarté de la thèse de l'argumentateur ainsi que le déploiement de l'argumentation (l'étayage de l'argumentation) ont connu une amélioration considérable par rapport au pré-test. de la personnalité de son interlocuteur

Les apprenants ont profité des modules pour s'adapter au contexte, aux attentes et aux besoins du poste demandé, pour améliorer leurs processus argumentatifs et les rendre plus crédibles en choisissant les bons mots pour argumenter tels que l'exemplification, le rappel et l'énumération des expériences précédentes et des compétences pertinentes et adéquates au poste de travail visé. Des expansions remarquées dans les productions finales surtout au niveau du groupe nominal, du groupe verbal et du groupe adjectival. L'emploi des temps et des modes était judicieux, mais ils n'ont pas su accorder les verbes aux sujets et la classification de quelques verbes.

L'efficacité des modules est remarquée aussi dans les productions finales, en analysant les caractéristiques textuelles propres à la lettre de motivation. Les apprenants pour se les approprier: ces caractéristiques permettant de l'organiser (les conventions dans la lettre de motivation) : lieu, date, adresse, objet, formule d'appel, signature à la main.

Aussi les passages concessifs un bond significatif a été enregistré. Bref le nombre de textes qui répondent aux critères d'une lettre de motivation ayant comme objectif l'efficacité argumentative, telle qu'élaborée et actualisée dans notre grille d'évaluation, a considérablement augmenté.

Les aspects n'ayant pas fait l'objet d'enseignement spécifique n'ont pas connu de véritables changements. L'analyse des productions finales a montré que l'enseignement axé sur

l'efficacité argumentative doit être compatible avec l'enseignement de phénomènes linguistiques. Étant donné que nos apprenants étaient accaparés cognitivement par les critères largement axés sur les composants de l'argumentation, on se serait attendu à des textes de moindre qualité sur le plan linguistique. Le travail sur les critères de l'efficacité a eu un effet négatif sur la qualité grammaticale des productions de nos apprenants.

Le dépouillement des productions finales lors du Post-test nous a renseignées sur le mode de révision et nous a données la possibilité d'évaluer l'impact de l'enseignement des stratégies de révision et de réécriture sur les productions finales de nos. Rappelons que ce groupe ait reçu un enseignement centré sur les stratégies d'écriture notamment l'enseignement des stratégies de révision et de réécriture à partir d'une grille d'auto-évaluation. On a pu constater des changements importants dans le nombre d'intervention des sujets, ce paramètre peut s'expliquer par la volonté chez les participants de réviser leurs textes. Les opérations effectuées par les apprenants ayant participé à l'expérimentation sont le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement. Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total de modifications. Ainsi, 47% représente le pourcentage de remplacements effectués par les apprenants, calculé par rapport au nombre total de modifications effectuées. Les déplacements représentent 2% de leurs modifications lors du post-test. Alors que le pourcentage de suppressions est de 18%. Le pourcentage d'ajouts est 33 %.

Nos résultats se recoupent avec ceux de Hall (1990), de Fabre (1991, 2002) et de Kadi (2004), quand ils soulignent la fréquence du recours des écoliers et des étudiants, au remplacement et la rareté de l'utilisation du déplacement. Notons que les opérations de modifications varient d'une copie à une autre. Celles qui reviennent donc sont les remplacements. Les travaux de Hall (1990) sur les interventions des scripteurs en langue maternelle et en langue seconde ont décelé un classement semblable au nôtre dans les deux langues: remplacement, ajout, suppression et déplacement. En revanche, on peut voir un changement dans les stratégies adoptées par les scripteurs.

Dans l'ensemble des textes produits, nous avons trouvé des marques d'un travail métalinguistique qui témoigne de l'activité réflexive du scripteur apprenant face à son texte en cours de scription. À cet égard, la confrontation des productions initiales et de leurs modifications permet de tirer plusieurs conclusions. Des traces qui peuvent révéler la volonté des scripteurs de se rapprocher de la formulation des textes sources.

Conclusion

La production initiale ainsi que l'évaluation diagnostique et exploratoire nous ont permis d'émettre des hypothèses quant aux objets et aux objectifs des modules et des activités, tandis que le post-test et l'évaluation finale ont été le moment de jauger l'impact des enseignements donnés sur l'efficacité argumentative dans les textes de nos apprenants. Nous avons pu mesurer les écarts entre l'un et l'autre sur les plans de la prise en compte du contexte, du plan énonciatif, de la qualité de l'argumentation et de la mise en page coiffant leur texte.

Nous avons constaté des progrès entre la production initiale et la production finale, à des degrés différents : la présence du contexte et de la situation de communication s'est enrichie de nouvelles données dans le post-test. Les améliorations des aspects contextuels et énonciatifs ont sans doute favorisé l'amélioration de qualité de l'argumentation. Sur le plan énonciatif, la présence de l'énonciateur se démarque quantitativement et qualitativement avec l'emploi des pronoms personnels ainsi que les adjectifs possessif adéquats. Aussi les passages argumentatifs ainsi que les stratégies argumentatives comme l'exemplification et l'énumération ont enregistré un bond significatif. Bref le nombre de textes qui répondent aux critères d'une lettre de motivation ayant comme objectif l'efficacité argumentative, telle qu'élaborée et actualisée dans notre grille d'évaluation, a considérablement augmenté.

L'approche Genre de la pédagogie des langues étrangères a ouvert de nouveaux horizons aux concepteurs de cours, aux développeurs de matériels et aux professeurs de langues. Conformément aux principes d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage et avec un énorme potentiel pour améliorer la compétence scripturale des apprenants en français langue étrangère et donc contribuer à la compétence communicative indispensable en impliquant les apprenants avec de vrais échantillons de langue, c'est-à-dire différents genres de textes, à l'oral ou à l'écrit, l'analyse des genres et la pédagogie basée sur les genres ont beaucoup à offrir à tous ceux qui sont impliqués dans l'enseignement des langues en général et aux professeurs de langues et aux apprenants en particulier.

Conclusion générale

La nécessité d'apprendre à écrire aux élèves n'a pas de toute éternité -si tant est que l'éternité ait quelque chose à voir avec la temporalité didactique -constitué une évidence méthodologique, que ce soit en français langue maternelle ou en français langue étrangère.

En ce qui concerne le FLE, le souci de l'enseignement/apprentissage de compétences de communication écrite est également récent. Cela s'explique par des considérations qui relèvent de l'histoire des méthodologies : les méthodes d'enseignement-traduction se souciaient peu de la production d'écrits, attendu que l'apprenant n'avait qu'à transcoder -de la façon la plus exacte et élégante qui soit -des mots, des phrases puis des textes déjà là. Un tel cadre était naturellement peu propice à des interrogations sur la part d'invention, de disposition et d'élocution (pour reprendre les catégories de la rhétorique classique) nécessaire à l'élaboration d'un texte. A cela s'ajoute le fait que la référence linguistique d'un tel modèle, limité à une grammaire de phrase, interdisait toute préoccupation relative à des unités supérieures, relevant du texte. Les méthodes directes, puis les méthodes audio-orales et audiovisuelles ont affirmé avec force la priorité de l'oral sur l'écrit, et repoussé jusqu'à la fin des années 1970 la réflexion sur les compétences requises pour la rédaction de textes. Les approches communicatives, parce qu'elles mettaient l'accent sur l'importance des situations de communication, sur les stratégies des sujets et sur la nécessité d'adapter les formes de discours aux différents paramètres situationnels, ont rendu indispensable une réflexion sur les spécificités de la chose écrite et permis de penser les conditions de son apprentissage.

Dans un contexte algérien, la production écrite occupe, dans les cours de langue française (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position importante : on y consacre plus de temps ; et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans les apprentissages. On attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler. Cela tient aux formes d'évaluations certificatives qui reposent sur des épreuves écrites (certificatives parce qu'elles sanctionnent les études par un diplôme sociale ; parce que la société reconnaît dans ce diplôme une forme de réussite).

Ce travail se situe dans cette perspective. Il s'inscrit dans une didactique interventionniste a pour objectif de rendre claire les apports de la transposition didactique interne au développement de la compétence scripturale des apprenants. Le pari n'est pas sans difficulté. Apprendre à écrire à un sujet qui ne rédige pas dans sa langue maternelle. Il n'est pas non plus sans enjeux: la maîtrise de la communication écrite est requise dans bien des domaines

d'emploi du FLE, notamment dans les situations formelles et professionnelles, qui composent une part importante des besoins langagiers des apprenants.

Le choix du sujet de notre recherche provient de deux sources. Le constat des discordances entre les objectifs assignés à l'enseignement de la production écrite, particulièrement des genres argumentatifs, et le peu de moyens disponibles pour le mener à bien auprès des apprenants de la 3^{ème} année secondaire. Les contenus sont des exercices de grammaire, des recettes d'écriture qui sont toujours aussi populaires chez les enseignants et les apprenants, laissant croire à l'efficacité des enseignements et à la maîtrise de l'écrit, toutes les deux illusoires. A travers ce travail, nous avons essayé de comparer la situation actuelle et celle que nous souhaiterions pour l'avenir. Voir loin, c'est observer le présent à partir de l'avenir et non pas prolonger le présent dans l'avenir.

Il était donc essentiel de problématiser l'argumentation, sa définition, ses composants, car « on en vient toujours à l'argumentation avec un savoir substantiel de "ce qu'est" l'argumentation. Ce savoir commun doit être mis en question et problématisé » (Plantin, 1996 : 16). Nous avons opté pour l'ingénierie didactique comme cadre méthodologique. Ce sont les concepts de cette méthode de recherche qui nous ont outillés pour la production, l'expérimentation et l'évaluation de notre séquence.

Et puisque évaluer signifie «examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision» (DeKetele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas 2007 : 114), nous reprenons les trois axes définis par Herring (2004) à savoir: un résumé des réponses qu'a apportées l'analyse des données, une révision des questions de recherches combinées aux interprétations faites des résultats et une extrapolation à partir des conclusions de la recherche. Reprenons nos questions de recherche et les résultats obtenus :

Quels sont les principes et les orientations didactiques qui devraient guider l'enseignement de l'écriture de textes argumentatifs au secondaire ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référées à un appareillage théorique et conceptuel qui ralliera les concepts développés aussi bien par les didacticiens du français (ingénierie didactique, didactique de l'écrit et transposition didactique) que celles forgées par les travaux des théoriciens de l'argumentation. Notre dispositif a eu comme principaux

organisateurs l'approche par les genres, les évaluations diagnostique et formative, la grille d'auto-évaluation et les processus rédactionnels.

Les activités proposées sont structurées de compétences à installer : la compétence de produire un texte argumentatif, c'est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

La cohérence, la faisabilité, l'applicabilité et la complémentarité de ces principes ont été prouvées par les résultats et les améliorations détectés dans les productions des apprenants.

À cette question générale se rattachent plusieurs questions spécifiques :

1) Comment faire du genre textuel le point nodal de l'enseignement de l'écriture ?

Le genre est l'élément noyau et un lieu d'intervention didactique, s'il est identifié par l'enseignant comme un espace de travail dans lequel il peut mettre en scène des apprentissages. Le genre facilite le repérage de contenus (objets d'enseignement, savoir-faire, valeurs, rapport à, pratiques, manière de penser, d'agir, de parler, etc.). On s'entend pour dire que les genres sont d'indispensables outils pour développer la compétence scripturale des élèves et qu'ils devraient constituer le point nodal de l'enseignement du français.

Nous avons choisi la notion de genre comme principe organisateur des pratiques de lecture et d'écriture, car elle permet de faire des liens explicites entre les pratiques langagières (puisque l'on lit et écrit toujours des textes d'un certain genre) et les savoirs à enseigner (le genre comme objet privilégié du cours de français). Le genre argumentatif détient une importance capitale en didactique de l'écriture : l'apprentissage de l'écriture passe par l'appropriation de cet outil qui a l'avantage d'être également un puissant outil didactique. Nous nous sommes basées sur certaines dimensions enseignables liées au genre que Dolz et Gagnon (2008) ont schématisées : sa situation de communication, ses contenus thématiques, son organisation, sa textualisation, ses moyens paralinguistiques et sa mise en page. Nous nous sommes référées aux caractéristiques du genre évoquées par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) et qui lui étant rattachées (communicationnelle, textuelle, sémantique, grammaticale, graphique et visuelle).

2) Quelles pratiques enseignantes et activités d'enseignement seraient-elles les mieux appropriées pour que les apprenants soient capables de produire des textes d'opinion argumentativement efficaces?

Les pratiques enseignantes et activités favorisant l'appropriation d'un genre argumentatif sont en relation étroite avec les caractéristiques de ce même genre (communicationnelles, discursives, textuelle, grammaticale, sémantique et graphique).

L'argumentation constitue un objet d'apprentissage souvent difficile pour les élèves. Cela est compréhensible quand nous pensons à tout ce qu'elle implique. Nos activités proposées ont été conçues pour enseigner les conventions associées à la lettre de motivation et qui pourront être réinvesties lorsque l'enseignant verra avec ses élèves et qui seront également invités dans certaines activités à consolider d'importantes notions pour l'écriture d'un texte à dominante argumentative : une forte prise en compte du destinataire; une thèse claire; des arguments liés à la thèse; une stratégie argumentative; l'emploi de différents procédés argumentatifs; la modalisation et l'emploi judicieux de différents modes-temps verbaux etc. Cette séquence didactique sur la lettre de motivation constitue ainsi une amorce intéressante pour amener les élèves à produire un texte à dominante argumentative tout en leur permettant de travailler un genre de textes authentiques qu'ils seront appelés à produire dans un futur plus ou moins rapproché.

3) Dans quelle mesure la didactisation de l'écriture d'un texte courant comme, la lettre de motivation, permet-elle aux apprenants de développer une compétence scripturale?

À la troisième année du secondaire, les élèves commencent déjà à penser à leur avenir et à leur possible entrée sur le marché du travail. L'apprentissage de l'écriture pour les élèves n'est pas uniquement justifié par une exigence scolaire, mais également par l'utilité sociale liée à cet apprentissage. Ce travail concerne donc le sujet-scripteur lui-même qui est invité à réfléchir à son expérience et à se dire avec l'écriture. Nous pensons qu'un travail explicite sur ce genre textuel peut donner des outils précieux aux élèves.

La lettre de motivation ne figure pas dans la liste des genres du programme du cycle secondaire, ce dernier permet de travailler des modes de textes (argumentatifs) qui sont au cœur des épreuves du baccalauréat.

Les modules de la séquence didactique qui ont porté sur le contexte de communication ont effectivement amené les apprenants à bien comprendre le projet de l'écriture et à prendre en

compte la situation de communication que ce soit en compréhension ou en production de texte, et à en appréhender toute la complexité. Nous avons constaté des progrès entre les productions initiales et les productions finales, à des degrés différents : la présence du contexte et de la situation de communication s'est enrichie de nouvelles données dans le post-test. Les améliorations des aspects contextuels et énonciatifs ont sans doute favorisé l'amélioration de qualité de l'argumentation.

Sur le plan énonciatif, la présence de l'énonciateur et celle du destinataire, est fortement présent dans les textes. On constate leur omniprésence qui se démarque quantitativement et qualitativement avec l'emploi des pronoms personnels ainsi que les adjectifs possessif adéquats.

L'analyse de la qualité de l'argumentation met en lumière l'amélioration de tous les aspects évalués, les élèves ont mobilisé des moyens langagiers servant l'argumentation et la métalangue liée à l'argumentation (thèse, argument, stratégie argumentative). La clarté de la thèse de l'argumentateur ainsi que le déploiement de l'argumentation (l'étayage de l'argumentation) ont connu une amélioration considérable par rapport au pré-test. Les apprenants ont profité des modules pour améliorer leurs processus argumentatifs tels que l'exemplification, le rappel et l'énumération des expériences précédentes et des compétences pertinentes et adéquates au poste de travail visé. Des expansions remarquées dans les productions finales surtout au niveau du groupe nominal, du groupe verbal et du groupe adjectival. L'emploi des temps et des modes était judicieux, mais ils n'ont pas su accorder les verbes aux sujets et la classification de quelques verbes.

L'efficacité des modules est remarquée aussi dans les productions finales, en analysant les caractéristiques textuelles propres à de la lettre de motivation. Les apprenants pour se les approprier: ces caractéristiques permettant de l'organiser (les conventions dans la lettre de motivation) : lieu, date, adresse, objet, appel, signature à la main.

Aussi les passages concessifs un bond significatif a été enregistré. Bref le nombre de textes qui répondent aux critères d'une lettre de motivation ayant comme objectif l'efficacité argumentative, telle qu'élaborée et actualisée dans notre grille d'évaluation, a considérablement augmenté.

Les aspects n'ayant pas fait l'objet d'enseignement spécifique n'ont pas connu de véritables changements. L'analyse des productions finales a montré que l'enseignement axé sur l'efficacité argumentative doit être compatible avec l'enseignement de phénomènes linguistiques. Étant donné que nos apprenants étaient accaparés cognitivement par les critères

largement axés sur les composants de l'argumentation, on se serait attendu à des textes de moindre qualité sur le plan linguistique. Le travail sur les critères de l'efficacité a eu un effet négatif sur la qualité grammaticale des productions de nos apprenants.

4) Quels dispositifs didactiques doit-on mettre en place pour enseigner les aspects qui favorisent l'efficacité argumentative ?

La séquence didactique est une macrostructure cohérente et différenciée. Il s'agit de deux paradigmes différents, mais parallèles, où la séquence est un cadre d'organisation des activités de découverte et d'appropriation dont l'objectif dans les cours de langue est de permettre aux apprenants de communiquer dans la langue cible et de baliser l'action de l'enseignant (Courty, 2003).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons proposé une séquence didactique consacrée à l'enseignement de l'argumentation écrite. Nous avons visé à introduire de nouveaux objets de savoir et à développer chez l'apprenant de nouvelles compétences en mettant ce dernier dans des situations où il fait face à des obstacles et doit les dépasser. Les différentes phases de la séquence didactique adviennent selon un ordre préétabli.

Nos analyses quantitative et qualitative ont montré que notre dispositif a pu influencer les représentations des apprenants en orientant celles-ci vers une conception pragmatique de l'argumentation où les conduites langagières et le choix qui les sous-tendent seront envisagés en fonction de leurs buts et du contexte communicationnel.

5) Quels sont les outils à élaborer pour atteindre notre but?

Notre choix du modèle développé par les didacticiens genevois renvoie à des choix d'ordre pédagogique, psychologique, didactique et linguistique.

L'ensemble d'activités organisées en forme de modules impliquant des choix pédagogiques, dont la place accordée entre autres à l'évaluation diagnostique exploratoire, à l'évaluation formative ainsi que les stratégies d'écriture liées aux processus d'écriture (la planification, la mise en texte, la révision-réécriture et la révision-correction).

Pour tout enseignement, l'interprétation des erreurs est une étape décisive, puisqu'elle permet de donner du sens aux erreurs décelées pour porter un jugement de qualité et de prendre des décisions judicieuses. Sa qualité principale réside dans sa traduction fidèle et la plus objective possible des informations. Grâce à l'évaluation diagnostique, nous avons pu opter pour les

jugements adéquats, nous avons choisi les modules (activités) qui sont l'occasion de travailler les difficultés des productions initiales des élèves pour leur donner des outils concrets pour les surmonter. Nous avons restructuré les apprentissages et les activités pertinentes qui aideront l'apprenant à enrichir ses ressources déclaratives et procédurales et à les employer à bon escient.

Notre séquence s'est achevée par une séance de réécriture, l'une des importantes distinctions entre l'ordre oral et l'ordre scriptural. Si l'ordre oral est progressif, l'ordre scriptural, lui, est régressif, c'est-à-dire qu'il est toujours possible de revenir sur sa production en tentant de l'améliorer. Schneuwly souligne que «le fait même d'être capable de traiter son propre texte, sa propre production, comme un objet extérieur à transformer, à améliorer, à étudier témoigne d'un changement profond dans la manière de produire du langage et du texte» (2008 : 122).

Pendant la séance de la réécriture, nous avons remarqué un véritable dialogue entre le scripteur et son texte. Ce dialogue muet s'exprime à travers les tentatives des apprenants d'expérimenter diverses solutions aux problèmes rencontrées et de retravailler sur leurs textes dans le but de les améliorer, en se référant à chaque fois à leur grille d'autoévaluation.

Après l'analyse des productions finales, nous avons remarqué dans la plupart des copies une réécriture consciente des premières productions (productions initiales). Cette réécriture a laissé présager la présence, dans les secondes productions, de traces provenant des premières.

Nous avons à décrypté les indices aussi des traces des suppressions, des ajouts, des déplacements, des remplacements et des surcharges, bref, des marques d'un travail métalinguistique qui témoignent de l'activité réflexive du scripteur apprenant face à son texte et que le sous-processus appelé réécriture est un outil permettant de développer des compétences scripturales.

Quant à la grille d'auto-évaluation proposée (rappelons qu'elles ont été comme des leçons récapitulatives lors de l'expérimentation didactique), a joué un rôle important dans la canalisation de la charge cognitive d'une part, a un effet sur l'activation des stratégies métacognitives des sujets d'autre part. Elle fonctionne donc comme médiateur, aidant le sujet-scripteur à évaluer sa production écrite. La médiation, explicitée dans la théorie de Vygotski (1985), est un facteur important dans la prise de conscience par l'apprenant, de son apprentissage. L'analyse du corpus a montré que presque tous les participants ont révisé leurs

textes. Cela pourrait s'analyser comme lié à l'application de la grille d'auto-évaluation proposée lors de l'enseignement.

Les outils et les composantes cités ont contribué à la maîtrise d'un genre argumentatif. L'intégration des savoirs (genres, processus d'écriture, modalités d'évaluation) dans un dispositif centré sur des pratiques d'écriture fréquentes a pour effet principal de développer les compétences en écriture des apprenants. Nous avons constaté une amélioration significative des écrits produits. En effet, au fur et à mesure que les apprenants produisent et analysent différents genres de discours, ils accordent de plus en plus de temps et d'importance aux composantes communicationnelles et discursives. En s'attachant à réviser les aspects plus globaux du texte (comme l'adaptation au destinataire, la cohérence de la posture énonciative, la stratégie argumentative, etc.), les apprenants tirent progressivement un meilleur parti des réécritures: leurs textes réécrits sont non seulement plus conformes aux normes génériques attendues, mais surtout ils comportent des traces d'un travail global sur «la forme-sens» (Bucheton et al, 2010). La conscience accrue de la complexité du processus d'écriture permet aux élèves d'identifier leurs propres difficultés et d'expérimenter des stratégies de remédiation de façon autonome.

Malgré les difficultés de langue, on constate chez la plupart de nos apprenants une nette amélioration. La deuxième version de leurs écrits, montre que ces derniers ont réussi à changer leurs habitudes rédactionnelles en adoptant les recommandations de l'enseignement reçu. Notre modèle de formation nous semble donc pertinent dans la mesure où il permet d'accroître les compétences scripturales des apprenants, de leur faire prendre conscience de la complexité du processus d'écriture et de favoriser l'intégration des savoirs théoriques et des pratiques didactiques. Toutefois, il comporte des limites qui méritent d'être discutées.

- Nous considérons que les objectifs de notre séquence didactique ont été partiellement atteints étant donné que les niveaux de satisfaction des productions finales ont souvent oscillé entre « moyennement satisfaisant » et « satisfaisant », avec quelques textes jugés « très satisfaisants ». Cependant, même si notre séquence didactique a favorisé la production de textes meilleurs que ceux du pré-test, des ajustements s'imposent, suite à l'expérimentation de la séquence didactique et à l'analyse des productions du post-test.
- Nous n'avons pas consacré d'activités à certaines opérations de textualisation, telles que les opérations de connexion en proposant par exemple un ou plusieurs modules où

seront traités les mécanismes de balisage et de liage. On aurait ainsi pu mettre en relief les spécificités de ces opérations dans les genres argumentatifs en comparaison avec d'autres genres. Ce sont des lacunes que les résultats du pré-test ne permettaient pas de percevoir pour en faire les objectifs de nos séances, mais qui s'expliquent aussi par les contraintes du contexte de notre expérimentation laissent peu de marge pour aborder tous les objets de nos ambitions, pour ne pas dire de nos désirs. Il a donc fallu faire des choix parfois difficiles, procéder par ordre de priorité, telle que le permet l'espace disponible pour notre séquence dans le plan de cours et ses objectifs déterminés par le programme et les objectifs institutionnels.

- Concernant les pratiques textuelles, nous rencontrons des difficultés à amener tous les apprenants à tirer pleinement parti des outils élaborés. Ainsi la fiche critériée est-elle parfois utilisée superficiellement lors de la planification, de la mise en texte ou de la révision par certains scripteurs. S'agit-il de la prégnance de pratiques antérieures? Faudrait-il formaliser davantage les démarches de révision? En effet, même pour des scripteurs experts, la révision est le processus le plus difficile à utiliser efficacement (Fayol, 1996).

De manière plus générale, le travail sur la notion de genre comporte le risque de réduire l'acquisition progressive des habiletés scripturales à la recherche d'une adéquation à des normes conventionnelles et stables. C'est pourquoi, il nous semble primordial à la fois de faire lire et écrire une diversité de textes qui présentent, à des degrés divers, des variantes par rapport au canon générique. Par ailleurs, une tension théorique et didactique persiste entre la nécessité de faire acquérir des savoirs et des habiletés transférables dans diverses situations de communication (ce que permet le travail sur les genres).

Pour les scripteurs, notre dispositif peut s'avérer contraignant du fait de l'accent mis davantage sur l'appropriation de régularités à l'intérieur d'un système socio-institutionnel que sur la créativité individuelle, ou plus généralement l'expression subjective. Pourtant, selon Dolz et Gagnon, «le travail scolaire à partir du modèle du genre peut être défini comme une dynamique qui distingue les contraintes et les libertés possibles dans la production de nouveaux textes. Les contours flous et labiles du genre sont ainsi susceptibles de susciter la créativité et l'autonomie des apprenants» (2008 : 188). Cette tension entre l'apprentissage de régularités et la reconnaissance de la singularité de tout discours est particulièrement prégnante lors des démarches d'évaluation par les pairs, où les questions de normativités sont fréquemment débattues.

Finalement, à propos de la transposition de nos propositions dans les classes du secondaire, des limites ou contraintes sont à considérer. Le dispositif est couteux en temps et la charge de correction est importante, ce qui peut susciter des réticences chez les enseignants.

En effet, par le choix de ces objectifs et ces contenus, nous avons souhaité contribuer bien modestement à exposer le rôle d'un modèle théorique pour l'enseignement de l'écriture chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire. Nous avons tenté d'arrimer deux horizons théoriques : les modèles psychocognitifs de production de l'écrit et un modèle de formation axé sur les genres écrits enseignés au secondaire. Nos perspectives est d'amener les apprenants à comprendre que la mise en œuvre du processus scriptural varie selon les genres de textes, qui ne font pas tous appel aux mêmes structures et aux mêmes procédés d'écriture et que les moyens langagiers sollicités diffèrent d'un genre à un autre et de les aider à s'approprier des «modèles didactiques» de divers genres qu'ils auront à rédiger.

Ce dispositif pourrait aussi gagner en pertinence s'il débouchait sur l'ancrage sociodiscursif des productions à la révision-réécriture par les pairs des textes produits et une socialisation plus large de certains textes produits pour des lecteurs externes (par exemple, dans un blogue ou dans le journal des apprenants).

Nous n'avons pas pour objectif de révolutionner l'enseignement de l'écriture, loin de là! Nous partageons à ce propos cette réflexion de Plane : «l'une des particularités du champ de l'étude de la langue et des textes tient au fait que les apports successifs des différents travaux théoriques amènent à une recomposition constante, à une réorganisation continue des savoirs plus qu'à une révolution introduisant un changement brutal et complet» (1994 : 145). Notre projet s'inscrit bien humblement dans cette perspective, rassemblant les écrits de didacticiens et avançant quelques propositions, donnant ainsi des outils concrets aux enseignants de français qui accompagnent leurs élèves dans un apprentissage qui, lui, constitue une véritable révolution cognitive: celui de l'écriture!

Pour finir, nous aimerions ajouter que le projet de notre recherche s'explique par une sorte d'optimisme didactique qui fait de l'école le lieu où chaque apprenant a l'occasion de développer ses compétences cognitives, sociales et langagières. Le développement d'outils didactiques qui visent le développement des compétences scripturales est donc un champ stratégique dans la lutte contre l'échec scolaire, il l'est davantage quand il s'agit de l'enseignement de l'argumentation aux adolescents qui émergent dans un univers où l'argumentation omniprésente est une compétence dont une certaine maîtrise est nécessaire

non seulement pour les interactions quotidiennes et pour la vie professionnelle et sociale, en langue maternelle ou étrangère.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1989). *Pour une linguistique pragmatique et textuelle*. Dans C. Reichler (éd.) *L'interprétation des textes* (pp.183-222). Paris : Éd. de Minuit
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2001 b). « Entre conseils et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques*, 111/112, 7-38. Consulté en juin 2017. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2421
- Adam, J.-M. (2001a). « Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? » *Langages*, 35^e année, n°141, 2001. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc. 10-27. Consulté en septembre 2017. https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872
- Adam, J.-M. (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée? » *Recherches*. Lille42, 11-23. Consulté en juin 2017 file:///C:/Users/hp620/Downloads/42_011-023_adam.pdf
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Presses de l'Université du Québec
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de la rédaction de textes*. Dans M. Fayol (dir.). *Production du langage*. Encyclopédie des Sciences cognitives. Publisher: Hermès.
- Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C., et Ros, C. (2006). « Eye and Pen: a new device to study reading during writing. *Behavior Research Methods* ». 38(2). 287-299. Consulté en juillet 2019.
- Allal, L. (1979). « L'Évaluation formative dans un enseignement différencié ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 60, 1982. pp. 73-78. Repéré à www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_60_1_2279_t1_0073_0000_4
- Archambeault, A. et Venet, M. (2007). «Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski: d'un acte spontané à une activité consciente». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, 1, pp. 5-24. Aout 2007. Consulté en octobre 2016. <https://www.researchgate.net/publication/237391391>
- Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Asensio, J.-M., Astolfi, J.-P., Develay, M. (2000). « Apprentissage et didactique, Cours de Sciences de l'Éducation ». Université Lumière Lyon 2, Université de Rouen, 125 pages. Consulté en février 2018. file:///C:/Users/hp620/Downloads/penser_l_education_22_Hors_serie.pdf.
- Audigier, F. (1988). « Introduction ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 106, 1994. pp. 5-9. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_2527
- Audigier, F. (2005). « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la formescolaire ». Dans : éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 103-122). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0103>
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barré-de-Miniac, C. (2015). « Rapport à l'écriture: pistes didactiques ». Dans C. Barré-de-Miniac. « Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques » (pp. 131-161). Villeneuve: Septentrion. Cosulté en juin 2019. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3185>
- Barré-de-Miniac, C. (2002). «Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant Où l'élève interroge l'enseignant». *Recherches et éducations*, vol. 2, pp. 2-8. Consulté en novembre 2020. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* Arras:Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C. (1998). « Une démarche de recherche au service du questionnement didactique ». Dans F. Grossman (éd.). *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 11-21). Grenoble : Ivel-Lidilemi. Consulté en mars 2020. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2853

- Barré-de-Miniac, C. (1995). «La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche». *Revue française de Pédagogie*, n° 113, pp. 93-133. Consulté en juin 2020. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221
- Beacco, J.-C. (éd.) (2007). *Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicatives / langagières impliquées dans l'enseignement / apprentissage de l'histoire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne. <http://www.coe.int>.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris, ESF. <http://www.unige.ch/fapse/life>
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de la linguistique générale*. 2. Gallimard. Paris. Rééd. (1985)., E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Créations loisirs enseignement International.
- Bernard, A. Garnier, P-H. (2005). *Psychologie cognitive*. Studyrama. Paris
- Bessonnat, D. (2000). «Deux ou trois choses que je sais de la réécriture». *Pratiques*, n° 105-106, pp. 5-22. Consulté en mars 2016. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2400
- Bishop, M.-F. (2007). «L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire». *Le français aujourd'hui*, n° 157, pp. 19-29. Consulté en décembre 2017. <https://www.revues.armand-colin.com/>
- Blanchet, P. Chardenet, P. (2002). *Langues, cultures et identités régionales en Provence. La Métaphore de l'aïoli*. Paris. L'Harmattan.
- Blanchet, P. Chadenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approche contextualisée*. Montréal. Agence universitaire de la francophonie. Paris. Edition des archives contemporaines. AUF.
- Blazer, C. et Chartrand, S.-G. (2008). « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). « Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université ». (pp. 107-127). Namur: Presses universitaires de Namur. Consulté en avril 2020. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2009_num_44_1_1832
- Boudreau, G. (1995). *Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique*. Paris : Fayard.
- Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). « La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture ». (pp. 221-254). Montréal : Éditions Logiques. Consulté en mai 2020. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_20_1_1267_t1_0029_0000_2
- Boutet, J. (2001). «La part langagière du travail: bilan et évolution». *Langage et société*, n° 98, pp. 17-42. Consulté en août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/semn/8754> ; DOI : <https://doi.org/10.4000>
- Breton, P. et Gauthier, G. (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris : La Découverte et Syros.
- Breton, P. (2009). *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.
- Breton, P. (2010). « Enjeux et pertinence de la formation aux techniques d'argumentation des étudiants en journalisme ». *Les Cahiers du journalisme*, 21, 46-57. Consulté en mai 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6960159>
- Bronckart, J.-P et coll. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (1996). « L'acquisition du discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. Le français dans le monde ». N° spécial : Le discours : enjeux et perspectives, 55-64. Consulté en avril 2015. <https://isd-international.org/site/les-publications-de-lisd/publications-bronckart-j-p/>
- Bronckart, J.-P. et Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué: Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire*. Collectif. Genève: Droz.
- Brossard, M. (1996). « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit ». Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.). (1998). *Apprendre à l'école: perspectives piagétienne et vygotskienne* (pp.37-50). Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux. Consulté en mai 2020. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1999_num_25_2_1405_t1_0032_0000_2
- Brossard, M. (2001). *Construction des connaissances et des pratiques d'écrit*. Perspective. Genève.
- Bruner, J. S. (1983b). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris. PUF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.
- Bucheton, D. (2000). « Contribution de Dominique Bucheton, avec la collaboration de Jean-Charles Chabanne, Alain Decron, Bruno Seweryn ». *Pratiques*, n°105-106, pp. 203-211. Consulté en mars 2017. https://www.researchgate.net/publication/326371230_Contribution_de_Dominique_Bucheton_avec_la_collaboration_de_JeanCharles_Chabanne_Alain_Decron_Bruno_Seweryn_Reecrire_ou_penser_a_nouveau_son_texte
- Bucheton, D. (1992). *Écriture, réécritures. Les récits d'adolescents*. (Thèse de doctorat, Université de Paris 5, Paris).
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002-2003). « Un autre regard sur les écrits des élèves: évaluer autrement ». *Repères*, n° 26/27, pp. 123-148. Consulté en juillet 2017. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2396
- Canelas-Trevisi, S. (2009). « La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations ». Berne: Peter Lang. 255p. Consulté en janvier 2018. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2010_num_45_1_1859
- Canvat, K. (2003). « L'écriture et son apprentissage: une question de genres? État des lieux et perspectives ». *Pratiques*, n° 117-118, pp. 171-180. Consulté en mai 2015. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2003_num_117_1_2001
- Charaudeau, P. (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences du discours ». Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp.34-43). Bruxelles: De Boeck. Consulté en juin 2019 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <https://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
- Castelloti, V. et PY, B. (dir.). (2002). *La notion de compétence en langue*. ENS éditions. Lyon.

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée

- sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 24 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Chartrand, S.-G. Duculot. (2013). «Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial».Correspondance, vol. 18, pp. 16-19. Consulté en mars 2017.<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/>
- Chartrand, S.-G. (2012). « Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue». Correspondance, n° 17, 2. Consulté en octobre 2015. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/une-epreuve-a-lepreuve-du-temps/utiliser-une-terminologie-rigoureuse-et-coherente-pour-parler-de-la-langue/>
- Chartrand, S.-G., (2008a). «Les genres de textes: point nodal de la programmation didactique en français». Québec-Français, hors série, pp. 11-14. Consulté en octobre 2015. <https://books.openedition.org/pun/6157?lang=fr>
- Chartrand, S.-G., (2008b). «La question de la progression en éducation».Québec-Français, hors série, pp. 7-10. Consulté en octobre 2015. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>

- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 11-32). Namur: Presses universitaires de Namur. Consulté en février 2020. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_39_2_1721
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2006). CHAPITRE 8. « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches » [1]. Dans : Bernard Schneuwly éd., *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (pp. 179-194). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Consulté en mai 2016. <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0179>
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). « Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui ». Montréal: Graficor.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Namur: Presses universitaires de Namur. Consulté en octobre 2020. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1999_num_25_2_1405_t1_0031_0000_1
- Chartrand, S.-G. et coll. (2001). « Apprendre à argumenter. 5e secondaire ». Montréal: ERPI.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Consulté en janvier 2015. Repéré à http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans ». Québec Français, n° 168, pp. 86-88. Consulté en février 2016. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiQo7majMDyAhWcQEEAHUz3AZAQFnoECCkQAQ&url=http%3A%2F%2Fw4.uqo.ca%2Faleg%2F&usg=AOvVaw1-4IO5z6xoD5NLcpvrARTj>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage. [Réédition augmentée en 1991].
- Chevallard, Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques* ». 12, 73-111. [Reproduit in J. Brun, 1996]. Consulté en décembre 2014. <https://revue-rdm.com/1992/concepts-fondamentaux-de-la-didactique/>
- Chevallard, Y. et Joshua, M.A. (1982). *Un exemple d'analyse de la transposition didactique -La notion de distance, Recherches en didactique des mathématiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chanquoy, L. (dir.) et Fenoglio, I. (2007). « Avant le texte : les traces de l'élaboration textuelle ». *Langue Française* n°155. Consulté en mars 2016. Repéré à https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2009_num_120_1_4013_t12_0057_0000_1
- CHAREAUDEAU, P. & MAI, D. (2001). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). « Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français ». Québec : Didactica, c.é.f. en ligne : Consulté en mai 2016.* www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chartrand, S.-G. (2008). « Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire ». Québec. Les Publications Québec français : Didactica, c.é.f. en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chiss, J.-L. (1987a). « Malaise dans la classification ». In: *Langue française*, n°74, 1987. La typologie des discours. pp. 10-28. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6433> www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1987_num_74_1_6433

- Christen, B. et Cordeiro, G-S, (2007) « La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant », *Recherche et formation*, 56 | 2007, 67-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>
- Clerc, I., Kavanagh, É., Lépine, F. et Roy, R.-L. (2001). « Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique ». Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf164/f164.pdf>
- Combettes, B. (1987). « Types de textes et faits de langue ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°56, 1987. pp. 5-17. Repérée à : <https://doi.org/10.3406/prati.1987.1458>
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2005). *Programme de français de 3^{ème} année secondaire*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2011). *Programme de français de 3^{ème} année secondaire*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2003). *Document d'accompagnement du programme de 1^{ère} année moyenne*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2003). *Document d'accompagnement du programme de 3^{ème} année primaire*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2005). *Programme de français, 5^{ème} année primaire*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2009). *Programme de français 1^{ère} année moyenne*. O.N.P.S. Alger
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2004). *Programme de 2^{ème} année moyenne*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2004). *Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} année moyenne*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. *Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, n°08-04 du 23 janvier 2008. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2003). *Rapport de la commission*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2008). *Référentiel Général des Programmes*. O.N.P.S. Alger.
- Commission nationale des programmes groupe disciplinaire de français. (2011). *Le guide méthodologique de l'épreuve*. O.N.P.S. Alger.
- Cortes-Torrea, D. (1992). Séquence d'enseignement : définition et schéma. Boite à outils, 35. En ligne http://www.cndp.fr/crdpnancymetz/fileadmin/Stockage2/selections_thematiques/Ressources_complementaires/Enseigner_en_apprentissage.pdf
- Cuq, J.-P. (1990). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Dabène, M. (1996). « Aspectssocio-didactiques de l'acculturation au scriptural ». Dans C. Barré-de-Miniac (éd.). « Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire » (pp.85

- 100).Bruxelles: De Boeck. Consulté en juillet 2016. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2514_t1_0177_0000_1
- Dabène, M. (1991). «Un modèle didactique de la compétence scripturale». Repères, n° 4, pp.9-22. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- De Ketele, J.M. et al. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. De Boeck: Université.
- Delcambre, I. (2007). «Du sujet scripteur au sujet didactique». Le français aujourd'hui, n° 157, pp. 33-41. file:///C:/Users/hp620/Downloads/du_sujet_scripteur_au_sujet_didactique_isabelle_delcambre.pdf
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002) «Images du scripteur et rapports à l'écriture».Pratiques, n° 113-114, pp. 7-28. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1942
- Delhay C. (1997). *Contributing to a technical diffusion innovation process: a methodological approach based on evaluation practices*. working paper. EMTEL, Barcelona.
- Deschênes, A.-J. (1995). « Vers un modèle constructiviste de la production de textes ». Dans J. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.).La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture pp. 101-150). Montréal : Éditions Logiques. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_20_1_1267_t1_0029_0000_2
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2009). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté en avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1159> ; DOI : 10.4000/pratiques.1159
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). «Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit».Pratique, n° 137-138, pp.179-198. <https://journals.openedition.org/pratiques/1159>
- Dolz, J. et Gagnon, R. (1997). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur. Paris.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2006). *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève. Suisse. Consulté en avril 2017 dans: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). « Introduction: Présentation de la démarche ». Dans J. Dolz, M. Noverraz et B. Schneuwly. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Volume II (pp. 6-22). Bruxelles: De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>
- Doré, F. et Mercier, P. (1992). « Les fondements de l'apprentissage et de la cognition ». Lille : Editions Universitaires Lille, Gaëtan Morin. Creative Education , Vol.6 No.12. Repéré en juillet 2015,[https://translate.google.com/translate?hl=fr&sl=en&u=https://www.scrip.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx%3FReferenceID%3D1514243&prev=search&pto=aue](https://translate.google.com/translate?hl=fr&sl=en&u=https://www.scrip.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx%3FReferenceID%3D1514243&prev=search&pto=aue)
- Douady, R. (1994). « Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir ». Repères, 15, 37-61. <https://publimath.univ-irem.fr/biblio/TWR97099.htm>
- Douville, O. (2005). J. Watson : *Le behaviorisme (1924-1925)* B.F. Skinner : *Walden 2*, communauté expérimentale (1948) *Walden 2 revisité (1976)*. *Figures de la psychanalyse*, Druide informatique. (2015). SPSS (Version 12) [Logiciel]. Tiré de <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>.
- Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe de français: didactisation d'un objet de savoir*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf

- Durand, M-J. et Chouinard, R. (2006). *L'Évaluation des apprentissages N. éd.* DIDIER
- El Ghazi, L. (2016). *Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec. Canada
- Falardeau, É. Et Gagné, J.-C. (2012). «L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche».Enjeux, n° 83, pp.91-120.[file:///C:/Users/hp620/Downloads/fichier_ed4a4bd79f17_Enseignement_explicite_et autoregulation_article_.pdf](file:///C:/Users/hp620/Downloads/fichier_ed4a4bd79f17_Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf)
- Fayol, M. (1996). « La production du langage écrit ». Dans J. David et S. Plane (dir.): *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 7-36). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0007>
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss (dir.). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelles: De Boeck Université. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31453>
- Fenoglio, I. & Chanquoy, L. (2007). Avant-propos. « La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte ». *Langue française*. 155. 3-7. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0003>
- Fortier, G. (1995). « Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage ». Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 175-191). Montréal: Les éditions Logiques. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjTvcWbm8DyAhXND2MBHVdkB9gQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.enseignantdufrancais.fse.ulaval.ca%2Ffichiers%2Fsite_ens_francais%2Fmodules%2Fdocument_section_fichier%2Ffichier_57196e317bd7_Conf_sous_processus1_.pdf&usg=AOvVaw0XX-X-b2W35h9OjSTQ1Ar
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). « Pauses, relecture et processus d'écriture ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°20, vol. 2, pp.203-220. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi32rm8DyAhWrBGMBHZLtAo4QFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fcorp.us.ulaval.ca%2Fjspui%2Fbitstream%2F20.500.11794%2F27992%2F1%2F33883.pdf&usg=AOvVaw3X2S6A_9EyEMl0Ro7ilbDF
- Fortier, G., Préfontaine, C. et Lusignant, G. (1992). « Modèle de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant ». Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). « La lecture et l'écriture ». (pp.125-136). Montréal: Logiques. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1912
- Garcia Debanc, C. et Fayol, M. (2002). « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques*, n° 115-116, pp. 37-50. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967
- Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat. Québec. Université Laval.
- Gagnon, O. (2003). Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés. *Québec français*. N° 128. pp. 62-66 (article accompagné d'un Cahier pratique, pp. 73-77). <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2003-n128-qf1190890/55783ac/>
- Galisson, R. (1990). « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels », *ELA* N°79 (pp. 87-96) ; "Où va la didactique du

- Français Langue Étrangère", ELA N°79, (pp. 9-34), Didier Érudition.
<https://www.senat.fr/ga/ga97-018/ga97-01863.html>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent: ERPI.
- Graham, S. (2008). *The Power of Word Processing for the Student Writer*. Wisconsin: Renaissance Learning.
- Graham, S., Berninger, V. et Fan, W. (2007). « The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students ». *Contemporary Educational Psychology*, 32, pp. 516-536.
https://www.researchgate.net/publication/223785719_The_structural_relationship_between_writing_attitude_and_writing_achievement_in_young_children
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7069>
- Gruca, I. et Cuq, J-P. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4ème édition. Paris : PUG.
- Halté, J.-F. (1989). «Savoir écrire. Savoir faire.». *Pratiques*, n° 61, pp.3-28.
<https://search.openedition.org/results?q=Halt%C3%A9%2C+J.-F.+%281989%29.+%C2%ABSavoir+%C3%A9crire.+Savoir+faire.%C2%BB.Pratiques%2C+n%E2%97%A6+61%2C+pp.3-28.&s=Trac%C3%A9s&pf=OJ>
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Halté, J.-F. et Petitjean, A. (2002). « Pratiques et l'écriture ». *Pratiques* 115-116, p. 3-13.
<https://search.openedition.org/results?q=Halt%C3%A9%2C+J.-F.+et+Petitjean%2C+A.+%282002%29.+%C2%AB+Pratiques+et+l%E2%80%99%C3%A9criture+%C2%BB.+Pratiques+115-116%2C+p.+3-13.&s=Trac%C3%A9s&pf=OJ>
- Hameline, D. (1990). *La définition des objectifs pédagogiques : bases, composantes et références de ces techniques*. Eme editions sociales françaises (esf)
- Harris, K., Graham, S., Mason, L. et Friedlander, B. (2014). *Powerful Writing Strategies for all Students*. Baltimore: Brookes.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y., Boyer, J-P Dionne et P. Raymond (dir). *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal: Éditions Logiques.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi68cvIpsDyAhWT5OAKHVm6CtsQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca%2Ffichiers%2Fsite_ens_francais%2Fmodules%2Fdocument_section_fichier%2Ffichier_57196e317bd7_Conf_sous_processus1.pdf&usg=AOvVaw0XX--X-b2W35h9OjSTQ1Ar
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Péliissier (dir.). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Paris: Delachaux et Niestlé. <https://www.decitre.fr/livres/la-redaction-de-textes-9782603010891.html>
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1981). «A Cognitive Process of Writing». *College Composition and Communication*, vol.32, n° 4, pp.365-387.
[https://search.ncte.org/default.aspx?q=%22Hayes,%20J.%20R.%20et%20Flower,%20L.%20\(19](https://search.ncte.org/default.aspx?q=%22Hayes,%20J.%20R.%20et%20Flower,%20L.%20(19)

- [81\).%20%C2%ABA%20Cognitive%20Process%20of%20Writing%C2%BB.%20%22%20host:%20cccc.ncte.org](http://81.%20%C2%ABA%20Cognitive%20Process%20of%20Writing%C2%BB.%20%22%20host:%20cccc.ncte.org)
- Hébrard, J. (1991). «Éditorial». Argos, n° 7, pp. 4-6. <https://www.persee.fr/search?ta=article&q=H%C3%A9brard%2C+J.+%281991%29.+%C2%AB%C3%89ditorial%C2%BB>.
- Jeannerod, M., (1994). « Coordination visuo-motrice et utilisation de l'espace, Neuropsychologie humaine ». (pp.217-234). Liège: Mardaga. <https://www.editions-mardaga.com/>
- Jaubert, A. (1988). *La lecture pragmatique*, Paris, Hachette.
- Lahire, B. (1994). «L'inscription sociale des dispositions métalangagières». Repères, n° 9, pp.15-27. <https://fr.scribd.com/document/369525456/Reperes-n%C2%BA-09-1994-pdf>
- Launay, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris. Hachette Livre.
- Le Boterf, G. (1994). « De la compétence : essai sur un attracteur étrange ». Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994. In: *Formation Emploi*. N.67, 1999. Numéro spécial : activités de travail et dynamique des compétences. p. 129. www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1999_num_67_1_2366_t1_0129_0000_7
- Lebrun, M., Smidts, D. et Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1995). « Assistance aux enseignants pour l'encadrement de travaux écrits ». Dans J. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 279-300). Montréal : Éditions Logiques.
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2, 71-104. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0071>
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} édition). Montréal-Paris. Guérin-ESKA.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} édition). Montréal, Québec : Guérin.
- Legros, G. et Moreau, M.-L. (2012). *Orthographe: qui a peur de la réforme?* Bruxelles: Éditions Nathalie Marchal.
- Le Pellec, J. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. Paris. Hachette éducation.
- Lord, M.-A. (2008). « Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants ». (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/?wicket:interface=:3>
- Lord, M.-A. et Elalouf, M.-L. (2016). « Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français ». Dans S.G. Chartrand (dir.). *Mieux enseigner la grammaire* (pp. 63-79). Montréal: ERPI. <https://periscope-r.quebec/fr/work/6022>
- Lundstrom, K. et Baker, W. (2009). « Mieux vaut donner que recevoir : les avantages de l'évaluation par les pairs pour l'écriture de l'évaluateur ». *Journal of Second Language*. Volume n°18. pp.30-43. Repéré à : <https://www.semanticscholar.org/paper/To-give-is-better-than-to-receive:-The-benefits-of-Lundstrom-Baker/9a9c5528b8e86a45c4506d2694801ac1e6c37407>
- Lussier, D. Coleman, J. (1992). « Evaluer les apprentissages dans une approche communicative ». (Série F Autoformation.) Paris: Hachette, 1992, 128 pp. 2 01 01 9863 8. *Journal of French Language Studies*, 4(2), 257-258. doi:10.1017/S0959269500002362. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4814006q.texteImage>

- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Pierre Mardaga. Bruxelles.
- Marshman, E. (2003). « Construction et gestion des corpus : Résumé et essai d'uniformisation du processus pour la terminologie ». Étude réalisée pour le groupe Éclectik. L'Observatoire de linguistique Sens-Texte, Université de Montréal. En ligne: <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/terminotique/corpusnormes.pdf>
- Masseron, C. (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? ». *Pratique*. pp. 137-139/ 79-96. Consulté en août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1153> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1153>
- Masseron, C. (2000). « Note sur quelques activités de réécriture ». *Pratiques*, n° 105-106, pp. 111-136.
- Mccutchen, D. (1998). Une théorie de la capacité pour la rédaction: la mémoire de travail dans la composition. Dans A. Piolat et A. Pélissier. *La rédaction de textes, Approche cognitive* (pp.183-224). Paris: Delachaux et Niestlé. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2404
- Merieu, Ph. (1994). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école ?* ESF. Paris.
- Meziani, A. (2012). *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire: Vers le développement d'une conscience interculturelle*. Thèse de doctorat. Université de Biskra.
- Morissette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire*. Presses Université Laval.
- Oriol-Boyer, C. (1990). « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères », in revue « Le Français dans le monde » n°237. Repéré à http://www.sgdL-auteurs.org/claurette-oriol-boyer/index.php/post/Pour-une-didactique-du_fran%C3%A7ais-langue-et-litt%C3%A9rature-%C3%A9trang%C3%A8res
- Noizet, G. et Caverni, J-P. (1979). « Psychologie de l'évaluation ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 49, 1979. pp. 72-73. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1979_num_49_1_2192_t1_0072_0000_2
- Nonnon, E. (1994). « La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives ». In: *La Lettre de la DFLM*, n°15, 1994/2. pp. 3-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.1994.1146> www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1994_num_15_2_1146
- Paolacci, V., Bain, D. et Dufour, M.-P. (2016). « L'enseignement de la ponctuation: le cas de la virgule ». Dans S.-G. Chartrand (dir.). « Mieux enseigner la grammaire ». (pp. 226-248). Montréal: ERPI. <https://www.afef.org/suzanne-g-chartrand-dir-mieux-enseigner-la-grammaire-pistes-didactiques-et-activites-pour-la-classe>
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Mémoire de maîtrise: Québec. Université Laval. Repérée à : <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23614>
- Pastré, P. (2009). L'ingénierie didactique professionnelle. In, Carré, P & Caspar, P. (Coord.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 3^{ème} éd. Paris, Dunod. Consulté en mars 2017. https://www.researchgate.net/publication/338987713_Chapitre_23_L%27ingenierie_didactique_professionnelle
- Penloup, M.-C. (2006). « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques ». Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.). « Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain ». (pp. 81-104). Namur: Presses universitaires de Namur. http://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_39_2_1721

- Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette
- Perrenoud, Ph. (2004). « Évaluer des compétences ». *Éducateur*. N° spécial " La note en pleine évaluation ". pp. 8-11. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html
- Petitjean, A. (1998). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté en août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2155> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>
- Pilorgé, J.-L. (2010). «Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves». *Pratiques*, n° 145-146, pp. 85-103. <https://journals.openedition.org/pratiques/1513>
- Piolat, A. (2002). *La Recherche documentaire. Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs*. Marseille : SOLAL.
- Plane, S. (2014). « Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4 ». Paris: Conseil supérieur des programmes. <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839>
- Plane, S. (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit –L'écriture comme traitement de contraintes ». Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.) « Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain ». (pp.33-54). Namur: Presses universitaires de Namur. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/AO-LINGUISTIQUE/halshs-00124326>
- Plane, S. (2002-2003). «La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage». *Repères*, n° 26/27, pp. 3-20. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2384
- Plane, S. (2002). «Apprendre l'écriture: questions pour la didactique, apports de la didactique». *Pratiques*, n° 115-116, pp. 7-14. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1963
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège: didactique et pratiques d'écriture*. Paris: Nathan.
- Plantin, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris : CNDP.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Kimé.
- Plantin, C. (1991). Questions — > Arguments —> Réponses. Dans C. ORECCHIONI, C. (éd). *La Question*. Lyon : PUL. En ligne <http://icar..../membres/cplantin>
- Pressley, M. et Harris, K. (2006). « Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction ». Dans P. Alexander et P. Winne (dir.). « Handbook of Educational Psychology » (2nd ed., pp. 265-286). Mahwah, N.J. : Erlbaum. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874790.ch12>
- Privat, J.-M. et Vinson, M.-C. (2000). « Contribution de Jean-Marie-Privat et Marie-Christine Vinson ». *Pratiques*, n°105-106, pp. 225-232. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2414
- Prud'homme, L. et coll. (2005). « La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique ». *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3, 1, pp. 1-31. https://www.academia.edu/21045668/La_construction_d_un_%C3%AElot_de_rationalit%C3%A9_autour_du_concept_de_diff%C3%A9renciation_p%C3%A9dagogique consulté en mai 2021

- Raynal, F. et Rieuner, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Reuter, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.
- Reuter, Y. (1993). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Reuter, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écrit*. 3^e Edition. Paris. ESF Editeur.
- Reuter, Y. (2005). « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique » .*Repères*, n° 31, pp. 211-231. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2670
- Reuter, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique ». *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0011>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris. Hachette.
- Ruellan, F. (2002). «Évolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet». *Pratiques*, n° 113-114, pp. 154-190. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1953
- Sall, H. et De Ketele, J.-M. (1997). «L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité». *Mesures et évaluation en éducation*, vol. 19, 3, pp. 119-142. <file:///C:/Users/hp620/Downloads/salljmdk.pdf>
- Sari-Mostefa Kara, F. (1986). *Pouvoirs de l'écriture et authenticité : essai sur l'œuvre de Mohammed Dib*. Thèse de doctorat. Université de Montpellier 3.
- Scallon, G (1991). *Evaluation formative des apprentissages*. 3^e Edition. Québec. Presses Université Laval
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck. Bruxelles.
- Schneuwly, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique ». Dans J.-Y. Boyer (dir.). « La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture ». (pp. 73-100). Montréal: Éditions Logiques. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_20_1_1267_t1_0029_0000_2
- Schneuwly, B. (1997). « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant ». Dans B. Schneuwly, B. (2002-2003). «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique: éléments de synthèse». *Repères*, n° 26/27, pp. 317-329. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2411
- Schneuwly, B. (2008). « Vygotski et l'écriture ». Dans B. Schneuwly (dir.). « Vygotski, l'école et l'écriture ». *Cahier N°118*.(pp. 105-134). Genève: Les cahiers de la section des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>
- Schneuwly, B. et J. Bronckart (dir.). (2011). « Vygotski aujourd'hui ». (pp.169-201). Lausanne: Delachaux et Niestlé. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33979>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères*, 15, 27-40. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32530>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). « Des objets enseignés en classe de français ». Rennes: Presses universitaires de Rennes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957>
- Simard, C. (1992). « L'écriture et ses difficultés d'apprentissage ». actes du colloque. du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques (pp. 276-294). Montréal: Éditions Saint-Martin. <https://crites.ulaval.ca/work/3229>
- Simard, C. et coll. (2010). *La didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.

- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- Sinclair, J. (Ed.) (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Perrenoud, Ph. (2004). « Évaluer des compétences. Éducateur, n° spécial " La note en pleine évaluation ». pp. 8-11 [2004_01]. file:///C:/Users/hp620/Downloads/2004_01.pdf
- Tauveron, C. (2007). «Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur». *Le français aujourd'hui*, n° 157, pp. 75-82. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-texte-singulier-de-l%27%C3%A9l%C3%A8ve-ou-la-question-du-Tauveron/efa25a1eedda187a0d30006e083911eead57f7a>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec: Éditions MultiMondes.
- Verret, M. (1975) : *Le temps des études*. 2 volumes, Paris, Honoré Champion.
- Véronique, D. (2000). *La notion de progression en didactique des langues*. Collection NeQ. Fontenay/Saint-Cloud : ENS-Éditions
- Viau, R. (2010). La motivation dans l'apprentissage du français. Repéré à <http://patrickjldaganaud.com/5-EHDAA/xMOTIVATION/MOTIVATION%20ET%20APP.%20DU%20FRAN%C7AIS-.pdf>
- Viau, R. (2002). «L'évaluation source de motivation ou de démotivation?». *Québec Français*, n° 127, pp. 77-79. <file:///C:/Users/hp620/Downloads/Evaluation-source-de-motivation-ou-demotivation-VIAU.pdf>
- Williams, G. (2005). « Les collocations et l'école contextualiste », in Gross-mann F. et Tutin A. (dir.), *Collocations : analyse et traitement, Travaux et recherches en linguistique appliquée*, De Werelt, pp. 33-44. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=16281119>
- Vygotski, L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.

Annexes

Annexe n°1

La grille d'évaluation de Bloom

Les 6 habiletés de la taxonomie de Bloom

Objectif cognitif Habilité	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Jugement Évaluation
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	Repérer de l'information et s'en souvenir. Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits. Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules.	Saisir des significations. Traduire des connaissances dans un nouveau contexte. Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.	Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations. Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.	Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus. Extraire des éléments. Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées	Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Comparer et distinguer des idées. Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés. Vérifier la valeur des preuves. Reconnaître la part de subjectivité.
Capacité à	Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.	Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.
Habiletés requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application

					Analyse Évaluation	Analyse
Verbes d'action	Citer Décrire Définir Préciser Énumérer Interpréter Désigner Résumer Nommer Traduire Sélectionner Illustrer Discuter Identifier Extrapoler etc.	Expliquer Démontrer Énumérer Interpréter Résumer Traduire Illustrer Identifier etc.	Appliquer Adapter Employer Compléter Calculer Résoudre Établir Mettre en œuvre Poser Représenter Schématiser Traiter etc	Décomposer Extraire Rechercher Choisir Discriminer Comparer Catégoriser Inférer etc	Composer Construire Créer Élaborer Inventer Mettre en rapport Organiser Planifier Réarranger etc	Evaluer Juger Argumenter Critiquer Décider Tester Justifier Défendre Recommander etc.
Critère d'évaluation	La réponse donnée est identique à celle qui l'information devait être n à mémorisé reformuler. e.	La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler. e.	La règle imposée ou choisie a bien été appliquée et le résultat est juste (une seule solution possible).	La réponse donnée est juste et complète.	Réponse pertinente, scientifiquement viable, et originale.	
Exemple	Donner les 6 niveaux de la taxonomie de Bloom.	Expliquer la taxonomie de Bloom. exercices	Classer plusieurs de Bloom. exercices d'évaluation à l'aide de la taxonomie de Bloom.	Identifier dans une recherche les liens établis entre l'utilisation de la taxonomie de Bloom par des enseignants et les capacités d'auto-régulation	Construire des exercices d'évaluation en se servant de la taxonomie de Bloom.	Donner les avantages et inconvénients de la taxonomie de Bloom.

				des apprenants.		

La taxonomie révisée de Bloom

Lorin Anderson (ancien étudiant de Bloom) a révisé en 1991 la hiérarchie en plaçant l'habileté « jugement » (évaluation) avant l'habileté « synthèse » (création). En outre, les termes des catégories ont été légèrement modifiés.

Ordre de complexité	Taxonomie de Bloom	Taxonomie révisée de Bloom
6	Évaluation	Créer
5	Synthèse	Évaluer
4	Analyse	Analyser
3	Application	Appliquer
2	Compréhension	Comprendre
1	Connaissance	Mémoriser



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

دورة: جوان 2015

وزارة التربية الوطنية

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد

المدة: 02 سا و 30 د

اختبار في مادة : اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين

الموضوع الأول:

Texte :

Lorsqu'un enfant ne possède que les quelques mots de la rue qui, le plus souvent, baignent dans une ambiance dominée par l'inconvenance, la muflerie, l'impolitesse, l'indélicatesse et la grossièreté, souvent accompagnées de violence, il devient alors et malgré lui systématiquement discourtois, impoli, voire agressif. Voilà une des raisons qui font que la connaissance d'un grand nombre de mots pallie et offre à l'enfant des substituts plutôt attractifs, c'est-à-dire un vocabulaire adéquat et fourni. En effet, la possession d'un vocabulaire riche, varié et attachant permet à l'enfant de faire le choix d'un langage correct qu'il utilise dans son environnement immédiat. Ce qui contribue à façonner sa personnalité dans la civilité*, loin de toute goujaterie*.

Lors d'un séminaire international, tenu à l'occasion de la journée internationale de l'enfant, des spécialistes ont confirmé cet état de fait qui convoite l'esprit de l'enfant de par son innocence. Il a été prouvé que les mots acquis dans la prime jeunesse ne sont pas si neutres que nous le pensons, dans la mesure où ils interviennent dans l'évolution et les transformations mentales qui le façonnent. C'est avec le premier lot de mots de vocabulaire qu'il acquiert, que l'enfant entre directement dans le monde de la communauté et de la communication. Devenu simple image verbale d'une langue, l'enfant est donc soumis aux langues qui sont l'instrument orientable, positionnable et dépendant à volonté de la mission qui lui est conférée. C'est subséquent qu'apparaît dans une même langue ou dans des idiomes* distincts, des langues dites « violentes » et des langues dites « douces ».

Afin que l'enfant ne soit ni l'otage d'un réduit lexical ni la victime d'une overdose de paroles refoulées ; seule la combinaison de l'école et du milieu familial, deux milieux déterminants qui doivent strictement veiller au choix des mots et vocables à lui inculquer. Ce n'est, en définitive, qu'ainsi que lui seront offerts les moyens nécessaires qui lui permettront de faire équilibre et d'éviter les pièges des tentations langagières.

d'après, A. ABDESSELAM, « Liberté », du 07-11-2006.

Vocabulaire :

*Civilité = politesse, courtoisie.

*Goujaterie = grossièreté, muflerie, impolitesse.

*Idiome = langue, dialecte.

Questions :

I- Compréhension de l'écrit : (14 points).

1- La thèse défendue par l'auteur est :

- La rue façonne la personnalité de l'enfant dans la civilité.
- L'enfant qui n'apprend que le langage de la rue devient agressif.
- La rue permet à l'enfant de se comporter avec politesse.

Recopiez la bonne réponse.



- 2- Relevez du texte un mot et une expression qui s'opposent à « *la rue* ».
- 3- Classez les termes et expressions suivants : « *langage correct - discourtois - impoli - vocabulaire adéquat - agressif - civilité* », selon ce qu'ils expriment :
 - a- Enfant au vocabulaire limité ... , ... , ...
 - b- Enfant au vocabulaire riche ... , ... , ...
- 4- A travers son texte, l'auteur préconise l'emploi d'un langage correct.
Relevez du 1^{er} paragraphe, quatre (04) adjectifs qui qualifient ce langage.
- 5- En relisant le texte, relevez quatre (04) termes appartenant au champ lexical de « *langue* ».
- 6- A quoi renvoie, dans les passages suivants, chacun des pronoms : **ils – le – lui**
 - a- « ... ils interviennent dans l'évolution et les transformations mentales qui le façonnent. »
(2^{ème} paragraphe)
 - b- « ... veiller au choix des mots et vocables à lui inculquer. » (3^{ème} paragraphe)
- 7- Parmi ces arguments, deux seulement sont développés par l'auteur. Lesquels ?
 - Les premiers mots acquis par l'enfant façonnent sa personnalité.
 - Le vocabulaire acquis dès le jeune âge ne peut pas déterminer la place de l'enfant dans la société.
 - Les langues dites « violentes » n'enseignent pas à l'enfant l'agressivité.
 - Un enfant qui ne possède qu'un vocabulaire limité peut devenir violent.
- 8- Dans le 2^{ème} paragraphe, « *subséquentement* » exprime :
 - La cause.
 - La condition.
 - La conséquence.

Recopiez la bonne réponse.
- 9- Complétez l'énoncé qui suit à l'aide des mots et expressions proposés :
« *neutre – communication – développement – apprend – transformations mentales – acquis*. »
« Il a été démontré par les spécialistes que ce qu'... l'enfant dans ses débuts n'est pas si ...
parce que ses ... surgissent dans son ... et ses C'est à partir de ce qu'il a appris qu'il pénètre
dans le monde de la ... »
- 10- Proposez un titre à ce texte.

II- Production écrite : (06 points) Traitez un seul sujet au choix:

1. Vous avez lu cet article dans le quotidien « *Liberté* » et vous voulez partager son contenu avec vos camarades de classe. Rédigez le compte rendu objectif de ce texte (150 mots environ) qui sera publié dans la rubrique « Education » du journal de votre établissement.
2. Vous faites partie d'une Association qui lutte contre la violence dans les quartiers. Rédigez un appel (de 200 mots environ) dans lequel vous sensibiliserez les jeunes sur les causes et les conséquences des actes d'incivilité et de violence.



الموضوع الثاني:

Texte :

La révolution fut l'événement qui transcendera l'impossible pour différencier deux époques (...). Le combat libérateur est intervenu après des décennies d'un colonialisme qui a manié le sceptre* de fer d'un despotisme* sauvage, sans précédent, confisquant à ce peuple toute dignité et tout repère spirituel et matériel pour se convaincre de sa mainmise définitive sur l'Algérie et sur ses richesses.

(...) Une poignée d'hommes décida de changer le cours de l'histoire, après que les mouvements politiques, toutes tendances confondues, eurent épuisé tous les moyens de lutte. Jeunes et d'instruction modeste, ils avaient cependant une vision claire des faits et analysaient les événements politiques avec une grande clairvoyance. Dans un contexte particulièrement difficile, ces hommes sont parvenus grâce à un plan élaboré, imprégné de hautes valeurs humaines et d'une maturité politique certaine, à imposer la volonté du peuple. Ainsi, a retenti à travers le monde l'écho d'un événement majeur en Algérie, la révolution populaire qui s'est assignée l'objectif de briser le joug colonial et de recouvrer la souveraineté et la dignité du peuple. Le peuple algérien a ouvert une page glorieuse de son histoire, chargée des hauts faits de guerre et des sacrifices suprêmes de ses valeureux enfants pour la liberté.

Dans sa tyrannie aveugle, l'occupant a mis en œuvre toute sa machine de destruction pour réprimer la volonté populaire au mépris des conventions humanitaires et des règles de la guerre. Fort de l'appui inconditionnel de ses alliés, il mit le pays à feu et à sang, convaincu que la force était le seul moyen d'étouffer la révolte d'un peuple farouchement attaché à sa liberté et à sa dignité. Loin de fléchir sous cette expédition exterminatrice, le vaillant peuple a livré un modèle de résistance qui balisera la voie de la libération aux populations opprimées dans les quatre coins du monde. Soutenue par tous les hommes libres de la planète et forte de l'aide morale et matérielle des pays frères et amis, la révolution est venue à bout de l'opresseur à l'issue d'une lutte qui a duré sept années et demi. (...)

Pour l'Algérie et les algériens, Novembre restera à jamais synonyme d'espoir et d'espérance. Le peuple algérien peut s'enorgueillir que ses efforts consentis aujourd'hui tant sur le plan interne qu'externe soient à la hauteur des exploits de Novembre. Il est en droit également de se féliciter de son rang parmi les nations, qui lui permet d'aller vers de plus grandes ambitions. (...)

Extrait du Message du Président de la République (60^{ème} anniversaire du déclenchement de la Révolution),
Le quotidien « L'Expression », samedi, 1^{er} novembre 2014.

Vocabulaire :

- *le sceptre : bâton de commandement, symbole de l'autorité suprême.
- *le despotisme : volonté autoritaire, tyrannie et dictature.

Questions :

I- Compréhension de l'écrit : (14 points).

1- Ce texte :

- Présente un témoignage sur la Guerre de Libération.
- Présente les événements de la Guerre de Libération.
- Glorifie la Révolution de Novembre 1954.

Recopiez la bonne réponse.



- 2- « ... briser le joug colonial et de recouvrer la souveraineté et la dignité... » (2^{ème} paragraphe).

Le verbe « *recouvrer* », signifie :

- Couvrir.
- Reconquérir.
- Retrouver.
- Cacher.

Recopiez les deux (02) bonnes réponses.

- 3- Parmi les termes et expressions suivants : « *sceptre de fer, la détermination, la volonté, despotisme sauvage, mainmise définitive, résolument décidés* », quels sont ceux qui relèvent de :
- a- Une poignée d'hommes : ... , ... , ...
- b- Le colonialisme : ... , ... , ...

- 4- Relevez du 2^{ème} paragraphe quatre (04) mots ou expressions qui renvoient à « *Révolution* ».

- 5- « ... *ils* avaient cependant une vision claire » (2^{ème} paragraphe).
 « ... dans *sa* tyrannie aveugle » (3^{ème} paragraphe).
 « ... *sa* liberté et à sa dignité » (3^{ème} paragraphe).
 A qui renvoient les indices de personne suivants : « *ils, sa, sa* » ?

- 6- Identifiez dans le 3^{ème} paragraphe deux (02) expressions qui montrent la barbarie de l'occupant.

- 7- Complétez le passage suivant à l'aide des mots ou expressions proposés ci-dessous :
 « *suscitée, espérance, reconnaissance, soulèvement armé, ambitions, sacrifices* »

Le ... de Novembre 1954 représente pour l'Algérie d'aujourd'hui un symbole d'... . Le peuple algérien peut être fier des ... consentis durant la guerre, de la ... internationale ... et des futures ... qu'il peut entretenir.

- 8- La révolution a été un exemple de lutte pour les peuples opprimés.
 Relevez du 3^{ème} paragraphe le passage qui le montre.

- 9- Parmi les propositions suivantes, laquelle résume l'idée du dernier paragraphe :
- L'Algérie révolutionnaire célèbre le 60^{ème} anniversaire du déclenchement de sa révolution.
 - L'Algérie, fidèle à sa révolution, est fière de sa position dans le concert des nations.
 - L'Algérie se réjouit du soutien indéfectible des hommes libres de la planète.

- 10- Proposez un titre à ce texte.

II- Production écrite : (06 points). Traitez un seul sujet au choix.

1. Vous avez lu ce message du Président de la République paru dans le quotidien « L'Expression ». Rédigez le compte rendu objectif du texte (environ 150 mots) que vous présenterez à vos camarades de classe à l'occasion de la journée du Chahid.
2. Votre lycée organise une journée d'étude sur la Révolution de Novembre. Rédigez un texte argumentatif (20 lignes environ) dans lequel vous donnerez votre avis sur l'impact de la guerre de libération et les acquis de l'indépendance sur l'avenir des générations.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

وزارة التربية الوطنية

دورة: جوان 2014

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

الشعب: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد

المدة: 2 سا و 30 د

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين التاليين

الموضوع الأول:

La guerre prévue contre l'Irak produirait non seulement une catastrophe humanitaire et politique, ce serait encore un désastre économique et social.

Aujourd'hui, plus personne ne croit que la démocratie et les droits de l'homme soient les enjeux véritables d'un conflit en Irak. En réalité, les Etats-Unis cherchent à asseoir leur hégémonie¹ sur les plans militaire, politique et économique. Il s'agit pour eux de garantir à long terme les bénéfices de leurs multinationales du pétrole. Ils entendent donc installer des régimes pro-américains, quitte à ce qu'ils soient dictatoriaux. En effet, les gouvernements démocratiques « risquent » un jour de ne plus abandonner aux entreprises privées les recettes tirées de leur pétrole, mais de vouloir les affecter à la lutte contre la pauvreté nationale.

Alors même qu'ils dépensent des milliards pour leur armement et pour la guerre qui s'annonce, ni les Etats-Unis ni la Grande-Bretagne ne disposent de l'argent nécessaire pour lutter contre la pauvreté sur leur propre sol. Outre-Atlantique, c'est d'ailleurs l'un des plus solides arguments contre la guerre.

Les coûts d'une guerre seront payés en premier lieu par les Irakiens. Leur détresse sera indescriptible dans un pays mis à feu et à sang. Mais en Occident, la population entière fera aussi les frais du conflit. Car l'argent investi dans la guerre manquera pour la sécurité sociale et la lutte contre la pauvreté. Au total, les travailleurs occidentaux paieront également pour la guerre des Etats-Unis contre l'Irak.

Si l'Europe ne parvient pas à s'émanciper de sa dépendance politique vis-à-vis des Etats-Unis, tout progrès social, tout processus de réforme sociale s'en trouvera freiné. Cette guerre est une mauvaise réponse au terrorisme et son impact sera négatif. D'une part, le conflit ne fera qu'exacerber² l'injustice sociale, la faim et la pauvreté sur terre. D'autre part, la crise économique mondiale s'aggravera encore. Ce n'est qu'en corrigeant les injustices sociales de la planète que l'on parviendra à instaurer partout une cohabitation pacifique. Le SIB³ s'oppose donc, résolument, à la guerre contre l'Irak et invite ses membres à participer le 15 février à la manifestation contre la guerre organisée à Berne. A sa séance d'hier, le Comité de l'Union syndicale suisse a également décidé à l'unanimité de soutenir le message « Non à la guerre contre l'Irak ! Pas de sang pour du pétrole ! » et d'inviter ses membres à se joindre à cette journée d'action.

Rita Schiavi, Pas de sang pour du pétrole !
Conférence de presse donnée le 30 janvier 2003

¹hégémonie = domination

²exacerber = rendre plus intolérable

³SIB = Syndicat Interprofessionnel du Bâtiment (Suisse)



QUESTIONS

I. COMPREHENSION : (14 points)

- Ce texte est écrit :
- avant la guerre en Irak - pendant la guerre - après la guerre.
Recopiez la bonne réponse.
- L'auteur de ce texte est :
- un opposant à la guerre en Irak - quelqu'un de neutre - quelqu'un qui est favorable à la guerre.
Recopiez la bonne réponse.
- Relevez du texte six (6) termes ou expressions qui renvoient à la guerre.
- La population irakienne est la première à subir les conséquences de la guerre.
Relevez du texte la phrase qui exprime la même idée.
- Les USA font la guerre pour :
- profiter des richesses du pays - défendre les droits de l'homme - libérer le pays de la dictature.
Recopiez la bonne réponse.
- Complétez le passage avec les mots suivants :
s'enflammera - existence - retentissement - augmenter - lutte :
Cette guerre est une mauvaise réponse au terrorisme, et son sera négatif. D'une part, la ne fera qu' les inégalités sociales, la famine et la misère sur terre. D'autre part, la crise monétaire mondiale encore. Ce n'est qu'en corrigeant les injustices sociales de la planète que l'on parviendra à mettre en place partout une paisible et calme.
- « Il s'agit pour eux... » (paragraphe 2)
« ...s'en trouvera freiné » (paragraphe 5)
« ...ses membres » (paragraphe 5)
A qui ou à quoi renvoient les termes « eux ; en ; ses » ?
- Relevez dans le cinquième paragraphe trois (3) adjectifs qualificatifs qui expriment la subjectivité de l'auteur.
- « Plus personne ne croit que la démocratie et les droits de l'homme soient les enjeux véritables d'un conflit en Irak »
Cette phrase veut dire :
- Nul ne pense que le conflit en Irak est en faveur de la démocratie et des droits de l'homme.
- Certains jugent que la guerre en Irak vise l'instauration d'une démocratie et le respect des droits de l'homme.
- Tout le monde estime que le conflit en Irak vise la défense de la démocratie et des droits de l'homme.
Recopiez la bonne réponse.
- Proposez un titre à ce texte.

II. PRODUCTION ECRITE : (6 points)

Traitez un seul sujet au choix.

- Le texte que vous venez de lire vous a plu et vous jugez qu'il peut être utile à votre camarade qui prépare une recherche sur les conflits dans le monde.
Rédigez-lui en une centaine de mots le compte rendu objectif de ce texte comme il vous l'a demandé.
- Les conflits armés menacent de plus en plus les populations à travers le monde. Celles-ci en souffrent.
Vous êtes membre d'une association pour la protection des populations civiles.
Rédigez un texte argumentatif d'environ 150 mots dans lequel vous exprimerez votre point de vue sur la nécessité de sauvegarder les vies humaines.



الموضوع الثاني

Depuis quelque temps, un vent, soufflant surtout d'Outre-Atlantique¹, s'élève contre la mixité sur les bancs de l'école : pour certains, elle lèserait² les filles, pour d'autres, elle serait la cause du décrochage scolaire de beaucoup de garçons, ainsi que des violences sexistes... Qu'en disent les travaux scientifiques ?

Il est des « acquis » que l'on croit rangés une fois pour toutes dans les coffres-forts de la République, sur lesquels il semble évident que l'on ne reviendra pas, sachant que ceux qui tentent de le faire sont, soit des dictateurs totalitaires qui décident ce qui les arrange, soit de fieffés³ conservateurs nostalgiques d'un ordre ancien. Puis un jour, se produit ce que d'aucuns appellent un « effet boomerang » : l'acquis que l'on croyait définitif vous revient dans la figure, questionné justement par la démocratie toujours en marche.

C'est un peu ce qui est en train de se passer au sujet de la mixité à l'école. Le fait que les filles et les garçons soient réunis sur les mêmes bancs et soumis aux mêmes enseignements est considéré aujourd'hui, de manière quasi consensuelle, comme un progrès de l'égalité entre les hommes et les femmes. (...)

Les féministes elles-mêmes se sont battues pour la mixité scolaire, considérée comme une étape incontournable de l'égalité des sexes. Depuis une vingtaine d'années cependant, elles n'ont cessé de montrer l'imperfection de cette mixité qui continue à laisser la voie libre aux garçons dans l'enseignement professionnel d'une part, dans les filières scientifiques de haut niveau d'autre part : les filles ne représentent toujours qu'environ un tiers des effectifs des filières scientifiques de l'université, et encore moitié moins dans les grandes écoles d'ingénieurs (15 % de filles à Polytechnique). (...)

La spectaculaire réussite des filles à l'école, attestée par nombre d'enquêtes dans les pays occidentaux, provoquerait « malaise et désarroi chez les garçons », engendrant à terme « comportements sexistes et violences sexuelles » dans les établissements de banlieue. Constats qui amèneraient, en bonne logique, à revenir sur la mixité scolaire... Il est bien difficile de s'y retrouver dans l'enchevêtrement des argumentaires présentés, appuyés sur une multitude de travaux plus ou moins scientifiques, et qui semblent parfois se contredire.

MARTINE FOURNIER
Revue Sciences Humaines
Mensuel N° 144 - Décembre 2003
Les mouvements sociaux

¹Outre-Atlantique = Pays d'Amérique du Nord= Les U.S.A.

²Lèserait = désavantagerait.

³Fieffés = zélés ; grands et têtus.



QUESTIONS

I. COMPREHENSION : (14 points)

1. Ce texte traite de :
 - La suppression de la mixité.
 - L'encouragement de la mixité en Europe.
 - L'encouragement de la mixité aux U.S.A.**Recopiez la bonne réponse.**
2. « Depuis quelque temps, un vent, soufflant surtout d'Outre-Atlantique, s'élève contre la mixité sur les bancs de l'école : pour certains, elle lèserait les filles, pour d'autres, elle serait la cause du décrochage scolaire de beaucoup de garçons, ainsi que des violences sexistes... ».
 Les deux-points (:) introduisent une : illustration - énumération - explication - définition.
 Recopiez la bonne réponse.
3. Classez les expressions suivantes « violences sexistes ; égalité des sexes ; décrochage scolaire ; malaise et désarroi » :
 - Pour la mixité :
 - Contre la mixité :
4. Les résultats de ces études ont été fournis par des :
 - pédagogues. - chercheurs. - journalistes.**Recopiez la bonne réponse.**
5. « ...elle serait la cause du décrochage ... » (paragraphe 1)
 « ...ce qui les arrange... » (paragraphe 2)
 « ...elles n'ont cessé de montrer... » (paragraphe 4)
A quoi et à qui renvoient les pronoms « elle ; les ; elles » ?
6. Les verbes « léserait, serait ; provoquerait » sont conjugués au présent du conditionnel.
 Ce conditionnel exprime :
 - une éventualité - un doute - une certitude.**Recopiez la bonne réponse.**
7. A quelles expressions renvoie le mot « constats » dans le dernier paragraphe ?
8. Dans l'enseignement technique, le nombre de filles est nettement inférieur à celui des garçons.
 Relevez du texte l'expression qui reprend cette idée.
9. Parmi les propositions suivantes, laquelle résume l'idée du premier paragraphe :
 - la mixité nuit aux deux sexes.
 - la mixité nuit à la gent féminine.
 - la mixité nuit à la gent masculine.**Recopiez la bonne réponse.**
10. Proposez un titre au texte.

II. PRODUCTION ECRITE : (6 points)

Traitez un seul sujet au choix.

1. Vous êtes chargé d'animer la rubrique « Débats » du journal scolaire de votre établissement. Le texte que vous venez de lire vous a particulièrement intéressé et vous voulez le faire connaître à vos camarades du lycée.
 Rédigez le compte rendu objectif de ce texte en 100 mots environ.
2. Dans un forum sur Internet, vous intervenez sur la question : « Faut-il mettre fin à la mixité scolaire ? »
 Rédigez un texte de 150 mots environ dans lequel vous donnerez votre point de vue étayé d'arguments et d'exemples appropriés.

Annexe 3

Questions posées aux enseignants
(Avant l'expérimentation)

1- Les sujets proposés à l'épreuve du bac sont-ils en adéquation avec les objectifs visés par le programme de 3^{ème} AS ?

Oui

Non

2- L'épreuve du baccalauréat évalue-t-elle les compétences ou les connaissances ?

Oui

Non

3-Lors de la correction des épreuves du bac, quelles sont les productions écrites fréquentes ? Quel est le choix le plus répété ?

4-Vous évaluez la partie « production écrite » d'une manière globale ou en utilisant une grille d'évaluation proposée?

Questions posées aux nouveaux bacheliers

1-L'épreuve de français était abordable ou inaccessible?

Oui

Non

2-Les questions de syntaxe et de lexique posées sont-elles nécessaires à l'épreuve du bac ?

Oui

Non

3-Quel était ton choix de la production écrite ?

Annexe n°4

Le corpus textuel

Pré-test

Batna le 2-2-2017

Bon jour madame. Je suis un jeune je vais aux lycées et je suis 19 ans age.

Je suis enthousiasmé pour ton domaine

j'ai un diplôme de l'informatique après une formation de 4 mois et une formation de déchiffrement de lecture des médicaments.

Je veux travailler dans ta pharmacie avec un grand plaisir. Merci et au revoir.

Signature

Nom et prénom

Post-test

Prénom :Souhil

Madame Sghir

Nom : AL.

Pharmacie Echifae

Adresse : cité sonatiba n° 34 Batna

N° de téléphone : 033 15 62 22

Adresse mail : al-souhil@ gmail.com

Madame

J'ai l'honneur de demander à vous un poste du vendeur que vous avez publier dans votre grande pharmacie.

Je suis un jeune licien en année terminal. J'ai un antousiasme pour le domaine des médicaments et quand je serai grand je serai pharmacien.

J'ai un diplome de déchiffrage et de la lecture des médicament et je connais travayer avec le logisiel de la vente libre et de chifa.

je veux écrire et marquer mon non dans votre pharmacie avec mon sérieux. Merci madame Sghir.

Signature

Batna, le 26 février 2017

Pré-test

Prénom : Djihane

Docteur Larwi

Nom : CA.

Pharmacie El-Amel

Adresse : cité 1272 Bloc 7 n° 21 Batna

N° de téléphone : 033 45 88 35

Adresse mail : djihane.lange@yahoo.fr

Batna le 2/2/2017

Chère madame

Madame larwi je souhaite travailler dans ta pharmacie et je ne serai jamais absente.

Malgré je n'est pas mon bac mais j'aimais toujours le domaine de la santé.

je travaille infirmière chez la docteur bou7nik. j'ai une expérience avec les malades et j'ai fais un stage de vendeuse dans la pharmacie par le passé.

Je souhaite intégrer ta pharmacie avec un grand optimisme. Merci et bonne journé.

Post-test

Prénom : Djihane

Docteur Larwi

Nom : CA.

Pharmacie El-Amel

Adresse : cité 1272 Bloc 7 n° 21 Batna

N° de téléphone : 033 45 88 35

Adresse mail : djihane.lange@yahoo.fr

Batna le 26/2/2017

Objet : candidature au pose de vendeur en pharmacie

Madame Larwi

Je vous présente ma candidature au poste de vendeur en pharmacie.

Je suis intéressée car ce poste m'attire parfaitement car j'aimais toujours le domaine de la médecine et de la pharmacie.

Tous les vacances je travaille comme infirmière dans le secteur privé chez le docteur bouhnik j'ai une expérience avec les malades.

Par le passé j'ai fait un stage de vendeuse dans la pharmacie. Avec toutes ces expériences, je suis la meilleure candidate.

Agréer chère madame mes grandes et sincères salutations.

Pré-test

Prénom : Darine

à la pharmacienne Kareche

Nom : GHO.

2/2/2017

Bonjour. Tu va bien ? Je souhaite bien prendre le poste publié dans ta pharmacie.

Je serai bachelière au juin 2017 et j'adore la pharmacie et la médecine. nchalah je serai médecin ou pharmacienne

Je fais des formations de paramidicale de l'anglais et le français. Ces langues sont très importantes pour la pharmacie et la médecine.

Je veux bien ce poste s'il te plaît madame et j'aime bosser avec mes amis et je respecte les heures de travail et j'aime se travailler. Merci et à bientôt

Signature

Post-test

Prénom : Darine

La pharmacienne madame Kareche

Nom : GHO.

Pharmacie Kareche

Adresse : cité lboustane n° 122 Batna

N° de téléphone : 033 40 40 98

Adresse mail : g- darine@yahoo.fr

Batna le 26/2/2017

Demande de travail

Madame

Je vous annonce dans cette lettre de motivation que je vauX prendre le poste de vendeur dant votre pharmacie.

Je passerai le bac juin 2017 et je serai médcin ou pharmacienne car j'adore le domaine de la santé. j'ai une formation dans le français et l'anglais pour lire les ordonances et je parle bien l'arabe avec les cliants.

J'ai une formation des secour premier et de paramédical.

j'aime travailler en groupe, je suis ponctuel et très sérieux et j'aime beaucoup ce travaille.

S'il vous plait acceptez mon respect et mes salutations.

Signature

Pré-test

Prénom : Salsabile

Nom : Bout.

Adresse : cité Echouhada n°125 Batna

Madame Habeddine

Je te propose madame la pharmacienne ma condidature au poste de vendeur dans la pharmacie.

Tu sais madame que je maitrise bien les trois langues l'arabe et le français et l'anglais.

Je suis une bonne élève en 3^{ème} as avec de bonnes notes.

je souhaite être une vendeuse parmi ton équipe dans ta pharmacie.

A la fin acceptez madame la pharmacienne mes réspets et mes salutations intimes.

Signature 2/2/2017 Batna le 2/2/2017

Post-test

Prénom : Salsabile

Madame Habeddine

Nom : Bout.

Pharmacie de bonne santé

Adresse : cité Echouhada n°125 Batna

Batna : 26-2-2017

N° de téléphone : 033 69 00 51

Adresse mail : sal-sal. bout@yahoo.fr

Je vous présente madame la pharmacienne ma condidature au poste de vendeur à la pharmacie.

J'ai participé à des événement de sancibilisation dans le domaine de la santé comme la sancibilisation contre les accidents de la route et le don du sang.

J'ai des diplomes dans le domaine de secourisme et dans le domaine de la pharmacie. J'ai un diplome de vendeuse dans la pharmacie.

Je souhaite vraiment être un élément brillant dans votre pharmacie prochainement.

A la fin acceptez madame la pharmacienne mes mieurs réspets et mes salutations sincèr

Pré-test

De Wail Ai à madame Ouchene

Bonjour madame

Je suis un élève en 3^{ème} AS et je suis un bon élève surtout en sience naturelle et en phisique.

Je sais conduire les voitures et j'ai le pouvoir au travail qui se fait le jour et le travail qui ce fait la nuit. Je suis fort et sportif.

S'il te plait madame lit bien ma lettre et accepte de me donner ce travail. Je serai très

heureux. Signature

Le 2 février 2017

Pré-test

Nom : Bou.

Prénom : Wadie

A madame la pharmacienne Mazoz. L

Bonjour madame

Je suis très heureux car c'est la première fois que je prend mon stylo pour écrire ces mots.

Je veux te dire que je suis un jeune élève au lycée ali nmer à batna. Je suis brian sage et gentil.

J'aime travailler pendant les jours et pendant les nuits aussi je n'ai pas de problème.

J'aime ce métier de vendeur parceque j'aime le domaine de la santé et des médicaments.

A bientôt et au revoir madame la pharmacienne

Signature le 2/2/2017 à batna

Post-test

Prénom : Wadie

Madame Mazoz

Nom :Bou.

Pharmacie Yad el awn

Adresse : cité 1272 Batna

Batna : le 26/2/ 2017

N° de téléphone : 033 32 24 09

Adresse mail : boubou. mi@yahoo.fr

DEMANDE DE TRAVAIL

MADAME

Avec un grand plaisir que je vous écrit cette lettre pour déposer ma candidature au poste de travail.

Cette année je suis un élève au lycée ali nmer et je suis bon dans toutes les matières.

Dans le passé j'ai fait un stage de vendeur à la pharmacie et j'ai beaucoup d'expérience dans le domaine de la pharmacie : je sais lire les ordonnances et je suis sage brillant et très gentil avec les malades et j'aime le travail diurne et le travail nocturne aussi.

A la fin acceptez madame mes respects et mes salutations.

Signature

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
DEDICACE	2
SOMMAIRE	3
RESUME :	8
ABSTRACT :	9
صخلم :	9
INTRODUCTION GENERALE	10
CHAPITRE I : PHASE EXPLORATOIRE	30
Introduction	31
I .1. Les finalités de la discipline	32
1.2. La première réforme	34
I.3. La deuxième réforme	34
I.4. Le Référentiel Général des Programmes	34
I.5. Première partie d'étude : Analyse des programmes du français	37
I.5.1. Le français au cycle primaire	37
I.5.1.1. Les objectifs de l'enseignement du français	37
I.5.1.2. Méthodologie	39
I.5.1.3. La démarche pédagogique	41
I.5.2. Le français au cycle moyen	41
I.5.2.1. Les objectifs de l'enseignement du français	42
I.5.2.2. Le domaine de l'écrit	44
I.5.2.3. Méthodologie	45
I.5.2.4. Profil de sortie du cycle moyen	46
I.5.3. Le français au cycle secondaire	46
I.5.3.1. Les objectifs de l'enseignement du français	47
I.5.3.2. Méthodologie	49
I.5.3.3. Pratiques scolaires	50
I.5.3.3.1. Compétence	50
I.5.3.3.2. Savoir, connaissance : définitions	51
I.6. Deuxième partie d'étude : L'évaluation de l'épreuve de français au baccalauréat	63

I.7. Troisième partie d'étude : Les questionnaires	67
I.7.1. Présentation et analyse des résultats	67
I.7.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants	67
I.7.1.2. Questionnaire destiné aux nouveaux bacheliers :	73
Conclusion	79
 CHAPITRE II : « QU'EST-CE QU'ECRIRE ? »	 81
Introduction	82
II.1. Qu'est-ce qu'apprendre?	83
II.2. Les théories de l'apprentissage	84
II.2.1. Les théories behavioristes	84
II.2.1.1. Un précurseur: Thorndike	84
II.2.1.2. Watson et Guthrie, théoriciens du lien S-R	86
II.2.1.3. Hull et Skinner, théoriciens du renforcement	87
II.2.2. Vers les théories cognitivistes	89
II.2.2.1. La théorie de la forme	89
II.2.2.2. Tolman: le comportement orienté vers un but	89
II.2.3. La situation actuelle	90
II.2.3.1. Du comportement aux connaissances	90
II.2.3.2. L'abandon des théories générales de l'apprentissage	91
II.2.3.3. L'approche de la psychologie cognitive moderne	92
II.3. Définition de l'écrit	94
II.4. L'apprentissage de l'écrit	99
II.4.1. La composante affective	100
II.4.2. La composante énonciative	102
II.4.3. La composante textuelle	103
II.4.4. La composante syntaxique	104
II.4.5. La composante ponctuationnelle	104
II.4.6. La composante orthographique	105
II.4.7. La composante grapho-motrice	106
II.4.8. La composante procédurale	107
II.5. Principaux apports de la psychologie cognitive pour l'enseignement de l'écrit	108
II.6. La mémoire	112
II.6.1. La mémoire à court terme: une idée et des faits	113
II.6.1.1. Les caractéristiques de la mémoire à court terme	113
II.6.1.1.1. La capacité	113
II.6.1.1.2. La durée	114
II.6.1.1.3. L'oubli en MCT	114
II.6.1.2. Les mécanismes de recherche en MCT	115

II.5.2. La mémoire de travail MDT	115
II.5.3. La mémoire à long terme	1166
II.5.3.1. Organisation et structures de la mémoire à long terme	117
II.5.4. Mémoire visuelle et mémoire verbale	117
II.5.5. Mémoire épisodique et mémoire sémantique	118
II.5.6. Mémoire déclarative et mémoire procédurale	118
II.5.7. Mémoire explicite et mémoire implicite	119
II.5.8. Les autres formes de mémoire	119
II.5.9. Encodage, oubli et récupération en MLT	120
II.5.10. Encodage et organisation de l'information	120
II.5.10.1. L'oubli	121
II.5.10.1.1. L'oubli comme interférence	
122 II.5.10.1.1. L'oubli comme échec	
122	
II.7. Contexte et mémoire	122
II.7.1. La résolution de problèmes	123
II.7.2. Le processus scriptural	124
II.7.3. Les connaissances convoquées	125
II.7.3.1. L'élaboration conceptuelle	126
II.7.3.2. Le processus de récupération	127
II.7.3.3. Le processus de sélection	127
II.7.3.4. Le processus d'organisation	128
II.7.3.4.1. La planification par connaissances rapportées	128
II.7.3.4.2. La planification par connaissances transformées	128
II.7.3.4.3. La planification d'un scripteur novice	129
II.7.4. La formulation linguistique	130
II.7.4.1. L'activité grapho-motrice	130
II.7.4.2. Révision-correction	130
II.7.4.2. La dynamique de la production écrite	132
II.7.5. Mémoire de travail et production écrite	132
II.7.6. Empans de planification	132
II.7.7. Dynamique temporelle de la production écrite	133
II.8. Problématique de l'écrit en FLE	133
II.8.1. La difficulté à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents	134
II.8.2. Manque de modèles écrits de production	135
II.8.3. Manque de modèles linguistiques pour l'évaluation	136
II.8.4. Un enseignement de la grammaire inadapté aux exigences rédactionnelles	137
II.8.5. Inactivation des processus de haut niveau	137
Conclusion	139
 CHAPITRE III : LE GENRE : UN OUTIL POUR APPRENDRE A ECRIRE	 141
Introduction	142
III.1. La transposition didactique	142
III.1.1. La transposition didactique selon Verret (1975)	142

II.1.2. La transposition didactique selon Chevallard (1985/1991)	143
III.1.3. La transposition didactique externe	144
III.1.4. La transposition didactique interne	145
III.1.4.1. Chronogenèse:	146
III.1.4.2. Topogenèse :	147
III.1.5. Les caractéristiques d'un savoir savant	148
III.1.6. Les caractéristiques d'un savoir à enseigner	148
III.1.7. La transposition didactique et ses opérations	149
III.1.7.1. La décontextualisation / recontextualisation	151
III.1.7.2. La dépersonnalisation	151
III.1.7.3. La programmabilité	151
III.1.7.4. La publicité	151
III.1.7.4. Le contrôle	152
III.2. Les théories de référence	152
III.2.1. Anthropologie et Sociologie	152
III.2.2. Psychologie et psycho-linguistique	153
III.2.3. Linguistique et sémiotique	154
III.3. Les théories de référence convoquées :	154
III.3.1. Théories des genres et descriptions de genres particuliers :	154
III.4. Les pratiques sociales de référence	157
III.5. Les genres	159
III.5.1. Définitions	159
III.5.2. Bref éclairage historique de la notion de genre	163
III.5.3. Les apports de Bakhtine	165
III.5.4. Perspectives didactiques de la notion de genre de textes	167
III.5.4.1. Le genre comme outil d'enseignement-apprentissage	168
III.5.4.2. Enseigner et apprendre par les genres	170
III.5.4.3. Les genres dans l'enseignement de la langue	171
III.5.5. Les outils pour enseigner les genres : modèles et séquences didactiques	174
III.5.6. Le concept d'ingénierie didactique et ses implications	175
III.6. La séquence didactique	176
III.6.1. Différentes définitions en didactique du français LM et LE	177
III.6.2. La séquence dans l'ingénierie didactique	178
III.6.3. Principes d'une séquence didactique	182
III.7. L'apprentissage comme processus actif et constructif.	182
III.7.1. Les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage	182
III.7.2. L'apprentissage et son lien à la représentation et à l'organisation des connaissances.	183
III.7.3. Un modèle de séquence didactique exemplaire	1833
III.7.4. Les étapes d'une séquence didactique	184
III.8. Types et genres de textes	185
III.8. L'emploi des typologies textuelles et innovation pédagogique	186
III.8.1. Limite des typologies textuelles	186
III.8.2. Le genre argumentatif comme objet didactique	187

III.9. L'enseignement du genre argumentatif : D'une approche représentationnelle à une approche communicationnelle	191
Conclusion	194
CHAPITRE IV: CADRE METHODOLOGIQUE	195
Introduction	196
IV.1. Constats	196
IV.2. Problématique	199
IV.3. Hypothèse	202
IV.3.1. Hypothèses opérationnelles	203
IV.4. Objectif de la recherche	205
IV.5. Choix de la démarche scientifique	206
IV.6. Les variables	208
IV.7. Le choix d'une analyse de contenu	209
IV.8. Outils de traitement	211
IV.9. Contexte de l'expérimentation	212
IV.9.1. Les compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire	214
IV.9.1.1. Compétences à l'écrit en réception	214
IV.9.1.2. La compétence à installer en production	216
Conclusion	218
CHAPITRE V : L'EXPERIMENTATION	219
Introduction	220
V.1. Le choix d'un dispositif	220
V.1.1. Premier principe : Tenir compte des apprenants	222
V.1.1.1. Tenir compte des connaissances des élèves	223
V.1.1.2. Tenir compte des difficultés des élèves	224
V.1.2. Deuxième principe : Créer un climat sécurisant	225
V.1.2.1. Etablir clairement ses attentes	225
V.1.2.2. Revoir le statut de l'erreur	226
V.1.2.3. Être comme un scripteur modèle pour ses élèves	228
V.2. Critères pour sélectionner un dispositif didactique pertinent	229
V.2.1. Critère « économique » : L'efficacité	229
V.2.2. Le critère didactique	229
V.2.2.1. Proposer aux élèves un projet d'écriture	230
V.2.2.2. Favoriser une évaluation formative permettant une réelle situation d'apprentissage	231

V.2.2.3. Mettre en place des séances fréquentes d'écriture	234
V.2.2.4. Favoriser la diversification	234
V.2.2.4.1. La diversification des pratiques	234
V.2.2.4.2. La diversification des rétroactions et d'évaluations	236
V.2.2.4.3. Diversifier les types d'activités	236
V.2.2.4.4. Favoriser l'articulation des apprentissages	237
V.3. La séquence didactique de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001)	238
V.3.1. Paramètres contextuels ou mise en situation	239
V.3.1.1. Planification	240
V.3.1.2. Textualisation	240
V.3.1.3. Interactions entre les trois niveaux	240
V.4. Le modèle du genre	242
V.4.1. Comment faire du genre textuel le point nodal de l'enseignement de l'écriture?	243
V.5. La séquence didactique : un dispositif en adéquation avec plusieurs critères didactiques	243
V.5.1. Les phases de la séquence didactique	244
V.5.2. Les supports	247
V.6. La lettre de motivation, Texte d'opinion argumentée : genre à dominante argumentative	248
V.6.1. Justification de la pertinence du genre travaillé	249
V.6.2. Les caractéristiques d'un genre	250
V.6.2.1. Des caractéristiques communicationnelles	250
V.6.2.2. Des caractéristiques textuelles	251
V.6.2.3. Des caractéristiques sémantiques	251
V.6.2.4. Des caractéristiques grammaticales	251
A.Des caractéristiques graphiques ou visuelles	251
V.7. La séquence didactique sur la lettre de motivation	259
V.7.1. La production initiale	259
V.7.1.1. La mise en situation	259
V.7.1.2. Les modules d'apprentissage	262
V.7.1.2.1. Activité 1: Dissection d'une lettre de motivation : la situation de communication	262
V.7.1.2.2. Activité 2: Dissection d'une lettre de motivation: la présentation visuelle et l'organisation	277
V.7.1.2.3. Activité 3: L'argumentation dans la lettre de motivation	284
V.7.1.2.4. Activité 4: Des moyens langagiers servant l'argumentation	290
V.7.1.2.5. Activité 5: Les procédés de concision pour rédiger une lettre de motivation	299
V.7.1.3. La fiche d'autoévaluation	306
V.7.4. La production finale	312
V.7.4.1. Planification	312
V.7.4.2. Mise en texte	312
Conclusion	316
CHAPITRE VI : ANALYSE DES DONNEES	317
Introduction	318

VI.1. Le corpus	319
VI.1.1. Méthodologie de constitution du corpus	320
VI.1.2. Contenu du corpus et représentativité	322
VI.1.3. L'évaluation des compétences	322
VI.1.3.1. Pourquoi critérier une évaluation ?	327
VI.1.3.2. Qu'est-ce qu'une grille d'évaluation ?	327
VI.1.3.3. Préciser le contexte d'utilisation	328
VI.1.3.3.1. Le but de l'évaluation	328
VI.1.3.3.2. Seuil de réussite	329
VI.1.3.3.3. La tâche soumise aux apprenants	330
VI.1.3.4. Les apprenants et le moment du déroulement de l'évaluation	334
VI.1.3.4. Choisir les critères d'évaluation et préciser les éléments observables	332
VI.1.3.4.1. Préciser les éléments observables	334
VI.1.3.4.2. Choisir l'échelle d'appréciation	335
VI.1.3.4.3. Le nombre d'échelons	336
VI.1.3.4.4. Les facteurs ou les erreurs qui peuvent influencer le jugement	336
VI.2. Analyse du corpus textuel	337
VI.2.1. La grille d'évaluation ou d'analyse	338
VI.2.2. Pré-test	339
VI.2.2.1. Caractéristiques textuelles et discursives	339
VI.2.2.2. Les caractéristiques grammaticales	344
VI.2.2.3. Les caractéristiques sémantiques	355
VI.2.2.4. Les caractéristiques graphiques	356
VI.2.3. Post-test	362
VI.2.3.1. Caractéristiques textuelles et discursives	362
VI.2.3.2. Les caractéristiques grammaticales	367
VI.2.3.3. Caractéristiques sémantiques	377
VI.2.3.4. Les caractéristiques graphiques	378
VI.2.4. Comparaison entre le pré-test et le post-test	383
VI.2.4.1. Caractéristiques textuelles et discursives	383
VI.2.4.2. Caractéristiques grammaticales	388
VI.2.4.3. Caractéristiques sémantiques	401
VI.2.4.4. Les caractéristiques graphiques	400
VI.2.5. Synthèse	408
Conclusion	411
CONCLUSION GENERALE	412
BIBLIOGRAPHIE	424
ANNEXES	438
TABLE DES MATIERES	46366

