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

Université EL-Hadj Lakhdar- Batna-
Faculté des Lettres et des Langues
-Département de français-
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau Est
Antenne de Batna

La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1ère année secondaire

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par *:* BENSALEM Djemâa

Sous la Co-direction des professeurs :

Gaouaou MANAA
Université : El-Hadj Lakhdar
Batna- Algérie

Jean-Paul BERNIE
Universités : Montesquieu- Bordeaux IV &
Victor Segalen- Bordeaux II- France

Année universitaire 2012/2013

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont soutenue tout au long de la réalisation de ce travail qui, quoiqu'il soit modeste, a duré quelques années et a exigé d'énormes efforts.
Je remercie aussi les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

J'adresse mes vifs remerciements à mes co-directeurs de thèse qui ont accepté de me diriger pour cette recherche. Ce sont surtout leurs relectures attentives, leurs critiques, leurs précieux conseils et aussi leurs encouragements qui m'ont réellement enrichie et qui m'ont permis d'accomplir cette thèse.

- *Monsieur Jean-Paul Bernié, professeur émérite en Sciences du Langage, universités Bordeaux 2 et 4*
- *Monsieur Gaouaou Manâa, professeur à l'université Elhadj Lakhdar de Batna.*

Mes remerciements aussi au professeur Abdelhamid Samir, responsable du pôle de L'EDAF à Batna, qui n'a cessé d'inciter tous les doctorants à travailler pour avancer et achever leurs travaux de recherche.

Je tiens également à remercier l'enseignante qui a accepté d'être impliqué dans ce travail et qui m'a bien accueillie dans sa classe.
Mes remerciements aussi à ses élèves de 1ère année secondaire qui ont participé au test.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

A ceux qui m'ont toujours encouragée et m'ont appris à ne pas céder devant les difficultés : mes parents.

A mes frères et sœurs, mes amis et tous mes enseignants.

A ceux qui me connaissent et qui m'aiment.

Résumé

A travers cette recherche, nous avons essayé de faire un examen des effets que peuvent induire une démarche de projet, démarche introduite avec la nouvelle réforme, sur l'enseignement en classe de FLE en Algérie et notamment pour le développement d'une compétence scripturale chez des lycéens.
Afin de vérifier nos hypothèses, nous nous sommes appuyée sur les apports de la psychologie cognitive et sur la psychologie interactionniste. Cela nous a permis de mieux comprendre les problèmes que pose la tâche de production et de chercher des solutions afin d'aider les praticiens à concevoir des démarches pouvant aider les élèves à apprendre à mieux écrire.
Pour recueillir les données, nous nous sommes basée sur plusieurs outils d'investigation : un pré-test (production de textes et questionnaire), l'observation d'un groupe-classe tout au long de la réalisation d'un projet d'écriture et l'entretien directif avec l'enseignante de la classe concernée par le test.
L'analyse des résultats auxquels nous sommes parvenue a montré de nombreux effets positifs de la pédagogie du projet notamment pour ce qui est de l'écriture et la réécriture des textes. Ces résultats représentent un début de changement que nous jugeons positif malgré les nombreuses difficultés rencontrées. Cela nous a finalement permis d'envisager des perspectives pour des recherches futures.

Mots clés : Pédagogie de projet, compétence scripturale, processus rédactionnels, pédagogie coopérative, approche par compétences, constructivisme.

Abstract

Through this research, we have tried to make an examination of the effects that can induce a project approach; an approach which was introduced with the new reform on education in the classes of French foreign language in Algeria particularly for the development of a scriptural competence amongst students of secondary school.
In order to test our hypotheses, we relied on the contributions of cognitive psychology and on the interactionist psychology. This allowed us to better understand the problems posed by the task of written production and to look for solutions to help practitioners to develop approaches that can help students learn to write better. To collect the data, we have based on several investigative tools: a pre-test (production of texts and questionnaire), the observation of a class throughout the realization of a writing project and the structured interview with the teacher of the class concerned by the test.
The analysis of the results that we have achieved has shown many positive effects of the project pedagogy particularly in writing and rewriting texts. These results represent a beginning of change that we consider positive despite the many difficulties that we have encountered. This allowed us, finally, consider many prospects for future researches.

Key words: Project pedagogy, scriptural competence, writing processes, cooperative pedagogy, competency-based approach, constructivism.

ملخص

من خلال هذا البحث حاولنا الكشف على الآثار التي يمكن أن تتمخض عن إتباع التدريس بالمشروع، هذه الطريقة التي تم إدخالها مع الإصلاحات الجديدة للنظام التربوي الجزائري خاصة فيما يتعلق بتعليم الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر وهذا خاصة من أجل تطوير القدرة على الكتابة عند تلاميذ الطور الثانوي.

من أجل معاينة الفرضيات المقدمة اعتمدنا على ما خلصت إليه الدراسات السيكولوجية للتحليل الفكري والعلائقي وقد سمح لنا هذا لفهم أحسن للمشاكل التي تطرحها عملية الكتابة والبحث عن حلول من أجل مساعدة المطبقين لإيجاد طرق تعليمية من شأنها مساعدة التلاميذ للتعلم الأحسن للإنشاء .

من أجل جمع المعطيات اعتمدنا على عدة وسائل بحث : بحث تجريبي (تحرير نصوص واستبيان)، متابعة الفريق المعني بالبحث طوال فترة انجاز مشروع كنابي بالإضافة إلى بحث شفوي مع الأستاذ المعني بالبحث.

وقد بين تحليل النتائج المتحصل عليها عدة جوانب ايجابية للتدريس بالمشروع خاصة فيما يتعلق بكتابة ومراجعة النصوص. تمثل هذه النتائج بداية تحول إيجابي وهذا بالرغم من الصعوبات العديدة التي واجهناها وقد سمح لنا هذا لاقتراح توصيات لدراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية:

التدريس بالمشروع، المهارات الإنشائية، سيرورة إنشائية، التدريس الجماعي، المقاربة بالكفاءات، البنائية.

Sommaire

REMERCIEMENTS 1

DEDICACE 2

RESUME 3

SOMMAIRE 5

INTRODUCTION GENERALE 7

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 19

CHAPITRE I : LE FRANÇAIS DANS LA SOCIETE ET L'ECOLE ALGERIENNE : QUEL STATUT ET QUELLE IMPORTANCE LUI ACCORDE-T-ON ? 20

- Introduction 21
- 1- Le français en Algerie : entre la societe et le systeme educatif 24
- 2- La refonte de la pedagogie en Algerie 46
- 3- La nouvelle reforme de l'education en Algerie et la realite du terrain 59
- Conclusion 68

CHAPITRE II : ASPECTS PSYCHO-COGNITIF ET DIDACTIQUE DE L'ECRIT 71

- Introduction 72
- 1- Qu'est-ce que l'ecrit ? 75
- 2- L'approche cognitiviste de la production ecrite 81
- 3- Pourquoi le choix de ces modeles ? 96
- 4- Le processus de revision 99
- 5- Les modeles d'ecriture : quels interets pedagogiques ? 105
- 6- Pourquoi les eleves n'ecrivent-ils pas ? 107
- 7- L'ecrit s'enseigne-t-il ? 115
- 8- Les aspects sociaux de la production ecrite 124
- Conclusion 131

CHAPITRE III : LA PEDAGOGIE DU PROJET ET LE PROJET D'ECRITURE 134

- Introduction 135
- 1- Le concept du projet 136
- 2-La demarche du projet a travers le developpement historique de la didactique des langues 141
- 3- Specificites de la pedagogie du projet 145
- 4- Le projet dans les nouveaux programmes 154
- 5- Les diverses phases d'une demarche de projet 156
- 6- Les fondements theoriques de la pedagogie du projet 159
- 7- Apprendre a ecrire a travers le projet d'ecriture 170
- 8- Les types d'evaluation dans une demarche de projet 183
- 9- Derives et limites de la pedagogie du projet 184
- Conclusion 187

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE 189

METHODOLOGIQUE, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 190

- 1- Cadre methodologique 191
- 2- Pre test 198
- 3- Mise en place d'un dispositif pedagogique : la pedagogie du projet 224
- Bilan final du projet 290
- 4- L'enquete avec l'enseignante 297

CONCLUSION GENERALE 326

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 339

INDEX DES NOTIONS 355

INDEX DES AUTEURS 357
ANNEXES 360
LISTE DES ANNEXES 361
TABLE DES MATIERES 593

Introduction générale

Malgré la diversification et le développement des recherches autour de l'enseignement/apprentissage de manière générale et particulièrement de celui des langues étrangères (spécialement l'enseignement du FLE), « *la didactique, à son état actuel, présente de façon latente, l'apprentissage d'une langue comme une chose relevant plutôt de l'énigmatique chez le sujet parlant* »[1]. Cela est dû au fait que cet apprentissage concerne surtout les mécanismes et les processus mentaux mis en œuvre par l'apprenant pour apprendre et qui sont des aspects implicites. Ce qui fait que la recherche dans ce domaine se poursuit.

Sur le terrain, les praticiens rencontrent d'énormes difficultés pour enseigner les langues et notamment le savoir écrire. Cela est dû à l'absence d'une démarche précise à suivre. C'est particulièrement autour de la question de la démarche à suivre afin d'aider les élèves à produire des écrits dans les différentes situations de communication qu'ils rencontrent, que nous avons dirigé nos réflexions dans ce travail de recherche intitulé : *La pédagogie du projet : une médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants de 1ère AS.*

Nous essayerons, à travers ce travail, de mettre en lumière les difficultés que rencontrent les apprenants et qui peuvent entraver le déroulement de l'activité d'écriture et nous tenterons également de vérifier si la démarche du projet pourrait aider les élèves lors de l'exécution de la tâche d'écriture et contribuerait ainsi à l'évolution progressive de leur compétence scripturale.

Cette question, que nous avons choisie de traiter dans le cadre de ce travail, sera examinée sur les deux plans : théorique et pratique afin de tenter de proposer des solutions qui pourront aider les enseignants à revenir sur les difficultés en lien avec l'activité d'écriture.

Nous savons que l'enseignement du FLE en Algérie « se porte mal » et cela malgré les différentes tentatives de réaménagement des programmes qu'a connues notre système éducatif. En effet, les résultats obtenus par nos élèves en langue française sont insatisfaisants. Nous tenons à signaler que notre modeste expérience dans l'enseignement du français, en tant que PES, a été pour nous une occasion qui nous a mis concrètement face aux difficultés rencontrées par les élèves en langue française sur

[1]A. Zetili. *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de Doctorat D'Etat en didactique. Université Mentouri Constantine. Année universitaire 2005/2006. p.2

les deux plans : oral et écrit. Ces difficultés représentent une des raisons qui les démotivent et les laissent désintéressés face à l'apprentissage de cette langue.
Les années que nous avons vécues avec les élèves, en tant que praticienne, nous ont permis de nous retrouver face à des élèves qui se croient « nuls » en français et d'autres qui pensent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre cette langue parce qu'elle ne leur servira à rien. Devant de pareilles déclarations, tout enseignant et particulièrement celui de langue étrangère a pour responsabilité d'agir afin de modifier les représentations négatives qu'ont les élèves de cette langue. Il faudrait faire comprendre à ces apprenants que cet apprentissage leur servira plus tard (surtout à l'université où la plupart des filières surtout techniques et scientifiques sont enseignées en français), même s'ils n'en voient pas maintenant l'importance d'un tel apprentissage.

Si nous nous demandons ce qui fait réellement que les élèves se désintéressent de ce qui se pratique en classe de français, la réponse serait dans les contenus d'enseignement qu'on leur propose et la méthode selon laquelle le savoir est transmis à l'élève. Si les apprentissages ne s'inspirent pas du vécu de l'élève et sont souvent effectués loin de situations de communication authentiques, il n'est pas du tout étonnant que les élèves refusent d'acquérir ce savoir qui leur paraît artificiel vu son éloignement de la vie réelle.

Dans ce sens, Philippe Perrenoud[1] précise qu'afin de faire progresser la compétence de communication des élèves, il est primordial que les tâches qui leur sont proposées ne soient pas simplement enfermées dans le contenu donné par le programme mais, il est important que des thèmes de travail, en lien avec la vie sociale, soient introduits dans les contenus enseignés. Cela pourrait stimuler davantage l'élève et l'aider ainsi à mieux apprendre. C'est ce que Perrenoud appelle une « *pédagogie active* ».
Cependant, une question se pose : comment fonder une démarche pédagogique qui pourrait permettre aux élèves de s'approprier des savoirs, de les impliquer dans la construction de leur savoir et de procéder à un transfert de ce savoir dans les différents écrits qu'ils produisent ? Certes, cela n'est pas facile et la tâche de l'enseignant qui devrait accompagner et guider l'apprenant à cette fin ne l'est pas non plus.
Meirieu[2] qualifie cette opération de transfert de connaissances d' « *énigme cognitive* ». Ainsi, il voit « *qu'au lieu d'amener l'apprenant à la mobilisation des connaissances*

[1]Ph. Perrenoud. « Construire des compétences ». Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. 2000. Disponible sur : http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html (consulté en 2010).
[2]Ph. Meirieu. *Apprendre...Oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1999.

acquises qui représentent en réalité une compétence en soi », il faudrait le placer face à une situation-problème qui lui permette une mobilisation des différentes ressources, dont il dispose ou qu'il va chercher, afin de résoudre le problème. Donc, cela se fait soit par réorganisation des connaissances antérieures (ses pré-requis), soit par intégration de nouveaux acquis. Dans les deux cas il aura un rôle actif à jouer dans la recherche du savoir.

Actuellement, cette démarche est préconisée dans le processus d'apprentissage. En réalité, avec la réforme qui a touché notre système éducatif récemment, les nouvelles recommandations privilégient l'entrée par les compétences et la pédagogie du projet qui ont pour finalité de confronter les apprenants à des situations-problèmes et les pousser à avancer des hypothèses afin de trouver des solutions aux problèmes posés. C'est ainsi que leur apprentissage aura un sens.

Les concepteurs du nouveau programme[1] précisent « *L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celle que connaît le monde* ». Ils ajoutent : « *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 familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances)* ».

Donc, le but principal des réaménagements des programmes est de répondre aux insuffisances constatées et qui ont été évoquées précédemment et ils visent ainsi l'épanouissement de l'élève sur tous les plans.

Sur le terrain, les problèmes que rencontrent les praticiens en classe de langue sont hétérogènes, mais l'écrit représente une énorme difficulté pour les élèves et pour l'enseignant. Pourquoi la production d'écrits est-elle un problème ?

Les compétences que l'élève est appelé à acquérir dans le milieu institutionnel sont nombreuses (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). Nous savons tous que la compétence écrite est très importante. La maîtrise de cette dernière permet à l'élève et même à tout individu de s'intégrer facilement dans la société.

Dans les cours de français et particulièrement pour les élèves de 1ère année secondaire, l'un des principaux objectifs de l'enseignement à ce cycle est d'amener les élèves à

[1] *Programme de 1ère année secondaire.* O.N.P.S, Mars 2005, p.23

« *produire des textes 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* »[1].

Même à l'université, la maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit s'avère indispensable, surtout que cette langue sert à l'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques (informatique, médecine, pharmacie, électronique,…). Ainsi, l'acquisition de cette langue est un facteur de réussite étant donné que les étudiants sont obligés de communiquer dans cette langue oralement et par écrit, soit dans le cadre des cours, des travaux pratiques, des exposés,…etc

Donc, la maîtrise particulièrement de l'écrit en français facilite, sans doute, la formation (nombreux sont les étudiants qui échouent dans leurs études ou changent de filières en raison de la non maîtrise de la langue française).

En dépit de l'importance de l'acquisition d'une compétence scripturale, l'écrit reste non maîtrisé par nos élèves. Il suffit de jeter un coup d'œil sur leurs écrits pour savoir que la situation est vraiment alarmante : nous retrouvons dans leurs productions écrites des erreurs se situant sur tous les plans. C'est vrai que la production d'écrits est considérée comme un sérieux problème que rencontrent les apprenants et cela pour de nombreuses raisons. La première est due à l'hétérogénéité des niveaux en classe qui complique la tâche de l'enseignant pour adapter le contenu à l'ensemble des élèves. Dans les classes de langue, la compréhension est le problème majeur des élèves, parfois, ils n'arrivent même pas à comprendre les notions les plus simples. En réalité, le nombre des élèves qui comprennent le français et interagissent avec l'enseignant est limité dans les classes de langue. De ce fait, il n'est pas aisé du tout de faire travailler le groupe classe en adoptant le même rythme et une seule démarche.

Dans ce cas l'enseignant devrait prendre en compte la divergence des niveaux et doit agir de façon à ce que l'ensemble de la classe puisse participer, chaque élève à son niveau pour permettre à ceux qui manquaient de confiance en eux de se sentir valorisés. Sinon, le rejet que ce soit de la matière ou des activités proposées en classe ne peut qu'augmenter.

Les élèves éprouvent, par ailleurs, une angoisse et une peur de rédiger en langue étrangère car ils redoutent de ne pas réussir la tâche que l'enseignant leur demande d'accomplir. Généralement, ils n'aiment pas écrire et ils essayent rarement de chercher

[1] Ibid. p.27

eux-mêmes des idées et pensent que ces dernières ne seront pas celles sollicitées par l'enseignant.

Toutes ces représentations peuvent être à l'origine de blocages qui empêchent les élèves de s'engager dans la rédaction. Devant une situation pareille, tout praticien doit se demander quelle tâche d'écriture pourrait-on demander aux élèves pour les motiver à écrire ? Il doit penser ainsi à la démarche pouvant aider les élèves à réaliser leurs écrits et favoriser par conséquent leur autonomie.

Il apparaît donc que les sources de difficultés sont liées d'une part, aux représentations « dissuasives » qu'ont les élèves de l'écrit de manière générale. Dans l'absence d'un destinataire réel, l'élève qui écrit dans le cadre institutionnel ignore pour qui il écrit. Cependant, il sait bien qui va évaluer son écrit : l'enseignant, représentant des normes de l'institution.

D'autre part, le problème réside dans les difficultés particulières qu'impose la réalisation de cette activité. Alors, comment devrait agir tout enseignant pour vaincre ces difficultés ou du moins diminuer leur effet sur les jeunes scripteurs ?

En évoquant la question de l'écrit, un autre problème surgit c'est celui de la réécriture. Cette activité est presque totalement absente dans les pratiques d'écriture des élèves. Lorsque l'enseignant leur demande de rédiger un écrit, ce travail se faisait en un seul jet. Il arrive parfois que l'élève revient sur son texte pour une rectification d'ordre orthographique (s'il réussit à identifier l'erreur) avant de le recopier au propre.

Cette situation, souvent rencontrée en activité de production écrite, nous amène aux questionnements suivants : Que manque-t-il réellement aux élèves afin qu'ils se lancent aisément dans toute tâche d'écriture et même de réécriture ? Quels dispositifs pourrait mettre l'enseignant en œuvre pour qu'ils parviennent seuls à écrire et à revenir sur leurs écrits ?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons pensé à la mise en place d'un dispositif pédagogique, c'est la pédagogie du projet. Cette démarche d'apprentissage que préconisent les nouveaux programmes. Pourquoi s'intéresser au projet ?

La première raison qui nous a poussée à choisir cette démarche d'apprentissage est l'ensemble des réaménagements introduits ces dernières années à notre système éducatif et qui valorisent cette forme de pédagogie. « *Le projet qui obéit à une intention*

pédagogique et permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio- affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat ».[1]

Une autre raison qui nous a dicté le choix de cette démarche d'apprentissage est justifiée par les théories actuelles de l'apprentissage (constructivisme, cognitivisme, socioconstructivisme) qui s'entendent sur l'aspect constructiviste dans l'apprentissage et insistent sur le rôle actif de l'apprenant pour la construction de son savoir.

Ainsi, la pédagogie de projet semble favoriser l'accès au savoir puisque l'élève est impliqué dans le processus d'apprentissage. Il doit interagir avec ses pairs et avec l'enseignant et même avec son milieu social afin d'acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Il est vrai que le projet recouvre différentes pratiques et prend diverses formes selon ses orientations et ses caractéristiques (projet pédagogique, projet de formation, projet d'établissement). Cependant, à travers cette recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la pédagogie de projet, démarche permettant aux élèves d'apprendre en réalisant des projets.

En réalité notre intérêt pour la démarche de travail en projet a pour finalité de répondre au problème de démotivation des élèves et à l'importance d'agir afin qu'ils soient « acteurs - auteurs de leurs apprentissages ».

Pour qu'il y ait réellement un apprentissage, il est important que l'élève soit confronté à des situations d'apprentissage qui l'impliquent dans l'action et qui lui permettent de comprendre la finalité et l'importance de l'apprentissage qui lui est proposé. Certes, dans sa quête du savoir il ne sera pas seul, mais accompagné et aidé par l'enseignant qui est présent pour le guider et l'accompagner tout au long du processus d'apprentissage.

En effet, la pédagogie de projet semble une solution réalisable et captivante pour permettre à la fois àl'élève la construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir- être.

Mettre en place un projet en classe nous semble une méthode profitable et motivante pour l'enseignant et pour ses élèves étant donné que cette démarche d'apprentissage permet aux apprenants à être face à une situation authentique, elle les motive à apprendre et pourrait donner ainsi un sens à leur apprentissage.

A travers cette recherche, nous visons l'atteinte des objectifs suivants :

[1]Ibid. p.29

- D'abord, montrer que la pauvreté de la compétence linguistique des élèves en langue française constitue, en plus des représentations négatives qu'ils se font de l'écrit en langue étrangère, une entrave pour écrire.
- Signaler, en outre, les carences de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE.
- Montrer également les effets de la pédagogie du projet sur l'acquisition et le développement de diverses compétences chez les élèves.
- Et enfin, mettre à la disposition des praticiens de nouvelles pratiques pédagogiques d'enseignement et d'évaluation qui pourront les aider et faciliteront l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

En réalité, de nombreuses raisons nous ont poussée à opter pour le projet d'écriture. D'abord, parce que le projet d'écriture permet de mettre les élèves en une situation de communication (le projet aboutit à une réalisation concrète qui est socialisée), et incite ainsi à s'investir dans leur écrit car il a un destinataire réel. Ce caractère d'authenticité permet aux élèves de vivre les différents moments de l'apprentissage qui ne seront pas emmagasinés de manière automatique. La classe pourrait alors s'ouvrir sur l'extérieur.

Le projet d'écriture, s'élaborant en plusieurs étapes, donne plus de temps aux élèves pour élaborer leurs écrits. Il permet également aux élèves de s'engager personnellement dans l'écriture, ce qui leur permet de se sentir impliqués et d'accorder plus d'importance à leur action. Dans ce cadre, le travail de retour sur leurs textes et de réécriture prend, pour les élèves, une autre dimension. Il ne sera plus exécuté par eux passivement parce que la qualité de la production dépend des différentes opérations de réécriture.

Bernard Michonneau, Professeur au Lycée Professionnel d'application de l'E.N.N.A. Paris-Nord, insistant sur l'importance de la pédagogie du projet pour impliquer les élèves dans l'apprentissage affirme :

> *Il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves des projets pédagogiques ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectifs d'apprentissage précis et programmés, chaque projet doit se matérialiser dans une réalisation à laquelle chacun aura participé car pour ces jeunes "faire" quelque chose en français doit être synonyme de "fabriquer". L'objet produit (montage audio-visuel, exposition, journal...) devient objet de communication. L'acte d'écriture étant alors un acte social, la syntaxe et l'orthographe ne sont plus des intrus*[1].

[1]B. Michonneau. *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi*. Le bulletin de L'EPI, 1999.

La réflexion sur ce type de pratique nous à conduit à un ensemble d'interrogations qui se résument dans les points ci-dessous :

- La démarche de projet aide-t-elle réellement à la production écrite si peu estimée par les élèves et contribue-t-elle ainsi à la modification des représentations qu'ils ont de l'écrit ?
- Comment s'organise le travail en projet et quels buts lui attribuer ?
- Quels moyens pourrait mettre le praticien à la disposition des élèves afin qu'ils arrivent à écrire seuls ? Et quel rôle doit-il jouer pour accompagner les élèves dans leur apprentissage ?

Les hypothèses que nous voulons vérifier à travers cette recherche sont :

- Nous voudrions d'abord montrer que travailler la production écrite dans le cadre d'un projet pourrait motiver les élèves, éveiller chez eux l'envie d'écrire et les rendre ainsi, en tant que sujets producteurs, acteurs de leur apprentissage.
- Nous voudrions également montrer qu'en mettant en place des critères d'écriture et en faisant participer les pairs à l'évaluation des textes produits, cela pourrait les aider à porter une vue critique sur leurs textes et encouragerait davantage la réécriture.
- Enfin, vérifier si le recours à des stratégies pédagogiques pertinentes (consignes claires, écrits de référence, fiche outils,...) pourrait susciter chez les élèves la motivation et notamment les capacités d'observation et de réflexion.

Nous essayerons au fur et à mesure de l'avancement de cette recherche de vérifier nos hypothèses et cela en nous basant sur les différents travaux de recherches effectués en didactique de l'écrit et sur les processus d'écriture et sur l'étude des fondements théoriques d'une démarche de projet.
Nous nous baserons également pour la vérification de nos hypothèses sur le travail sur le terrain à travers l'observation du groupe classe concerné par notre enquête tout au long de la réalisation du projet et aussi sur l'entretien avec l'enseignante afin de connaître comment est enseigné l'écrit en classe.

Notre recherche sera divisée en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique.

La première partie comporte trois chapitres et chaque chapitre englobe à son tour des points et des sous-points abordant des thématiques rattachées en rapport avec les notions clés de notre travail, de manière que la cohérence de l'ensemble du travail soit assurée.

Le premier chapitre concerne le statut du français en Algérie. A travers ce chapitre, nous avons tenté de mettre l'accent sur les variantes linguistiques en Algérie et la place qu'occupe la langue française dans la société et dans l'école algérienne.

Nous avons essayé aussi de suivre les changements qu'a connus le système éducatif algérien tout en abordant le point de la politique de l'arabisation et l'enseignement du FLE en Algérie. Nous avons abordé, en outre, dans ce chapitre l'apport de la nouvelle réforme pour le système éducatif algérien passant de l'approche par objectifs à l'approche par compétences tout en justifiant les raisons du recours à l'approche par compétences et la relation qu'elle entretient avec le constructivisme.

Le second chapitre sera consacré à l'étude de l'aspect cognitif et didactique de l'écrit.

D'une part, nous avons fait appel à la psychologie cognitive par une présentation des modèles d'écriture de Hayes et Flower et de ceux de Bereiter et Scardamalia et nous avons fait la description des différents processus rédactionnels. Nous essayerons de voir à travers notre travail si on fait référence à ces divers processus dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE et nous essayerons, en outre, de montrer l'intérêt pédagogique de ces modèles d'écriture et nous placerons également le doigt sur leurs limites et sur les diverses critiques qui ont été faites à leurs concepteurs.

Nous avons présenté, en outre, le modèle de Bronckart qui est beaucoup plus un modèle didactique. Il s'inspire de la psychologie interactionniste de Vygotski et a pour visée de proposer des opérations de planification nécessaires au développement des capacités de l'élève à produire des écrits de manière autonome.

Nous aborderons aussi à travers ce chapitre l'acte d'écrire. Nous insisterons sur la place et les fonctions de l'écrit à l'école et sur ce que disent les instructions officielles à propos de l'écrit. Nous parlerons aussi des difficultés que posent cet apprentissage pour les enseignants et pour les élèves et de la manière dont doivent s'organiser les apprentissages afin de favoriser l'acquisition d'une compétence scripturale.

Nous examinerons aussi un point important lié à l'enseignement de l'écrit et qui concerne les représentations des apprenants. Nous verrons pourquoi faut-il tenir compte

des représentations. Nous essayerons d'identifier les représentations qu'ont les élèves de l'écrit et comment on peut les modifier. La connaissance des représentations permet de préciser les lieux d'intervention pédagogique.

Au niveau du troisième chapitre, nous ferons un tour d'horizon de la littérature du projet tout en exposant les fondements théoriques de cette forme de pédagogie et en quoi permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français.
Nous verrons quelles sont les caractéristiques du travail en projet et comment se déroule-t-il. Nous verrons aussi les différentes étapes d'un projet d'écriture et quels rôles jouent les élèves et l'enseignant dans la réalisation du projet. Sans oublier d'examiner comment apprendre aux élèves à écrire à travers le projet d'écriture.
Nous montrerons aussi l'importance de la finalisation de l'écrit et du destinataire du texte à produire et l'effet que ces facteurs peuvent avoir sur le scripteur.

La deuxième partie de notre travail se divise en deux étapes : avant le projet (le pré-test), où des consignes d'écriture ont été données aux élèves afin d'identifier les difficultés qu'ils ont à l'écrit.
Pour analyser les textes produits par les élèves, nous utiliserons la grille d'évaluation proposée par le groupe EVA (1991). Nous avons choisi d'appliquer cette grille en raison de la clarté et de la précision des critères qui y sont retenus. Notre analyse des écrits des élèves a porté sur les niveaux suivants : textuel, inter-phrastique et phrastique.

Un questionnaire a été distribué aussi aux élèves afin d'avoir une idée sur les représentations qu'ils se font de l'écrit en français.

En ce qui concerne la seconde étape du cadre pratique, elle sera consacrée à la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique : le travail en projet.
Cette phase sera consacrée à l'observation du groupe classe afin de suivre les différentes phases de la réalisation du projet d'écriture par les élèves.
Donc, l'objectif principal de cette phase d'observation est de faire un descriptif et une analyse du déroulement des diverses séances de la production écrite.

Afin de compléter le test précédent, étant donné que nous n'avons pas pu être présente en classe toute la semaine pour assister à tous les enseignements, nous avons fait appel à un autre outil d'investigation : l'entretien (la co-confrontation) avec l'enseignante. Les questions abordées avec elle ont porté sur les aspects de la pratique habituelle qu'elle se fait de l'écriture en classe (élaboration des consignes, choix des

thèmes d'écriture, organisation du travail en classe, l'évaluation des écrits,...). Cette enquête avec l'enseignante a surtout pour finalité de dévoiler les aspects qui nous ont échappé lors de l'observation de la classe.

Pour clore notre travail, la conclusion de notre réflexion sera l'occasion de nous permettre de revenir sur tout ce qui a été fait dans ce travail de recherche et d'exposer l'ensemble des résultats auxquels nous sommes arrivée. Cela nous permettra enfin d'envisager des perspectives pour des recherches futures.

Première partie : cadre théorique de la recherche

Chapitre I : Le français dans la société et l'école algérienne : quel statut et quelle importance lui accorde-t-on ?

Introduction

Depuis toujours, la didactique du FLE a été exposée à des mutations qui l'ont marquée. Afin d'être efficace, elle fait varier les moyens pédagogiques pour assurer les conditions nécessaires à une situation d'énseignement/apprentissage.

A l'image des diverses nations, l'Algérie n'a pas pu échapper aux différents changements qu'a connus le monde. Cela a eu pour conséquence que l'enseignement/apprentissage du FLE s'est imposé et a pris également une place privilégiée à l'école et dans la société algérienne.

C'est justement la raison pour laquelle le projet ayant pour finalité d'arabiser de manière générale divers secteurs tel l'éducation, l'administration,…, tout en repoussant d'autres langues étrangères particulièrement le français et en centrant l'attention sur « l'arabe classique » ou « l'arabe institutionnel » selon la désignation de Dalila Morsly[1], est en réalité un projet de généralisation d'un outil linguistique extérieur aux pratiques linguistiques habituelles en Algérie. Le problème dans un cas pareil ne réside pas dans la langue utilisée mais plutôt dans le fait de connaitre les conditions dans lesquelles se fait cet apprentissage et quelles interactions lui permettent-il de se développer et s'il porte effectivement ses fruits, que ce soit au niveau institutionnel ou social ?

En effet, bien que l'arabe institutionnel soit la langue officielle, nous constatons son absence de l'usage quotidien alors que d'autres langues demeurent utilisées comme le français qui est largement pratiquée.

Etant donné que le progrès de toute société est fortement lié à la valeur des enseignements dispensés par les institutions scolaires, ces dernières ont entamé, en Algérie récemment, un ensemble de réaménagements pour répondre aux nécessités récentes dictées par la mondialisation.

Le développement quantitatif qu'a connu l'éducation en Algérie a été contrarié par des dysfonctionnements qui ont eu, en particulier, un effet sur la qualité des enseignements donnés et ont affecté en général le système éducatif dans son ensemble. Cela risque de réduire la portée des résultats obtenus par rapport aux grands sacrifices consentis par l'Etat. Donc, la réforme totale de l'Education s'impose, une réforme nécessitée par les mutations qu'a connues la société algérienne.

[1]D. Morsly. « Paroles de femmes en textes. De la mise en écriture de l'insécurité linguistique des femmes ». In, *Expressions*, Revue du département de langues, Université Mentouri, Constantine, Algérie. Actes du colloque international : Des femmes et des textes dans l'espace maghrébin, 21-23 Mai 2000, p.45

En ce sens, le ministre de l'éducation met l'accent sur l'importance d'une réforme, en précisant : « *La réforme du système éducatif est donc devenue nécessaire, autant en raison de l'état objectif de l'école algérienne qu'en raison des mutations intervenues aux plans national et international* ».[1]

Afin de situer notre travail de recherche, nous exposerons dans ce chapitre la place qu'occupe le français dans la société et dans les institutions scolaires algériennes. Cela nous permet de mettre en lumière le contexte dans lequel la démarche du projet est pratiquée.

Nous essayerons également de voir quelles sont les différentes variantes linguistiques existantes en Algérie et la place qu'occupe le français par rapport à l'arabe, l'anglais et aux autres parlers algériens. Afin d'exposer la situation sociolinguistique en Algérie nous nous sommes référée aux travaux de nombreux chercheurs et linguistes parmi lesquels nous citerons Yasmina Bencherfa-Cherrad, Khaoula Taleb-Ibrahimi, Safia Rahal,...

Ayant pour objectif d'adapter les contenus enseignés aux exigences et aux besoins de l'école et de la société, le système éducatif algérien avait visé un objectif difficile qui consiste à réviser les contenus des programmes enseignés.

Nous verrons, dans ce chapitre, sur quoi a porté la réforme du système éducatif afin de s'ouvrir à la science, aux échanges internationaux et aux différentes langues étrangères tout en veillant à promouvoir les principes de base de l'identité nationale.

Et cela nous amènera à aborder dans la deuxième partie de ce chapitre l'approche par compétences qui a été conçue dans le but de repenser l'enseignement en Algérie dans tous les cycles scolaires. Cette dernière a vu le jour dans le système éducatif algérien suite à la nouvelle réforme de l'éducation qui a été mise en place par le Ministère de l'Education Nationale.

Nous tenterons également de préciser les particularités de cette démarche d'apprentissage tout en essayant de voir ce qui la différencie de l'approche par objectifs et aussi du constructivisme et pourquoi elle a été spécialement choisie.

Un réaménagement général du système éducatif s'est avéré nécessaire dans le but de répondre aux différents défis d'un siècle se caractérisant par un développement dans tous les domaines. Le recours aux TICE dans le cadre de l'apprentissage scolaire devient

[1]B. Benbouzid. *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger, Casbah Editions, 2009. p.30

une nécessité étant donné que l'outil informatique prend une place privilégiée dans notre vie actuelle.

1/ Le français en Algérie : entre la société et le système éducatif

1.1- Les variantes linguistiques en Algérie

L'Algérie est officiellement un pays plurilingue. Ce plurilinguisme a fait que « la situation linguistique » en Algérie soit vraiment compliquée. Rahal Safia[1] la qualifie « *de véritable laboratoire dans l'étude du plurilinguisme* » vu qu'elle est caractérisée par la présence d'un ensemble de langues en concurrence. L'arabe dialectal : la langue parlée par la grande majorité de la population, l'arabe classique ou standard : utilisé comme langue officielle, le français : considéré comme la langue de l'enseignement des disciplines scientifiques et du savoir et l'amazighe[2] : appelée aussi langue berbère qui est constituée à son tour d'un ensemble de dialectes et de parlers régionaux mais ces derniers en comparaison avec les trois premières langues (l'arabe algérien, l'arabe classique et le français) sont utilisés d'une façon minoritaire[3].

Le président[4] de la république algérienne a reconnu en 2002 "Tamazight" comme une langue nationale. Cependant, il faut signaler que bien que le tamazight ait le statut de langue nationale, l'arabe classique ou institutionnel occupe un statut supérieur qui est celui de langue officielle. Actuellement les défenseurs de Tamazight revendiquent qu'il soit langue officielle.

La diversité linguistique en Algérie a été à l'origine de divers conflits linguistiques qui ont fait d'elle une source riche de recherches et de questionnements.

En effet, la situation linguistique algérienne continue à être exposée à des modifications fort intéressantes.

Une cinquantaine d'années après l'indépendance de l'Algérie (en 1962) et après l'application effective de divers textes de lois relatifs à généraliser l'usage de l'arabe dans presque tous les secteurs, le français demeure non uniquement utilisé, mais connait surtout dans quelques domaines, telle la presse écrite, une grande extension. L'usage de cette langue a touché également divers dialectes locaux où on trouve beaucoup de termes français qui ont été introduits dans les registres de ces parlers (même si parfois ces termes sont déformés).

---

[1] S. Rahal. *La francophonie en Algérie : mythe ou réalité ?* [En ligne]. 2001, disponible sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm (consulté le 23/11/2009).

[2] L'amazigt est synonyme de "berbère": terme imposé par les militants de la langue berbère.

[3] Ces langues minoritaires se situent dans différentes régions du territoire algérien et elles sont principalement le kabyle, le chaoui, le m'zabi, le tergui et plusieurs variantes linguistiques utilisant l'une ou l'autre forme plus ou moins altérées.

[4] Discours du président de la république algérienne Abdelaziz Bouteflika en 2002.

1. 2- Le français dans la réalité algérienne

En réalité, l'Algérie est l'unique pays maghrébin qui n'a pas accepté de rejoindre la « Francophonie institutionnelle » et cela est dû à des causes historiques connues (la colonisation française). Cependant, le classement des pays francophones dans le monde montre que l'Algérie vient en deuxième position. Cette situation est vraiment paradoxale[1].

L'étude de la situation sociolinguistique en Algérie permet, selon Safia Rahal[2], de classer « les locuteurs francophones algériens » en trois groupes : d'abord, « les francophones réels », autrement dit ceux qui utilisent effectivement la langue française dans leur vie quotidienne ; ensuite, « les francophones occasionnels », cette catégorie regroupe les personnes qui ont recours à la langue française dans des cas particuliers (formels ou informels). Cette situation oblige les locuteurs à alterner les deux langues : l'arabe et le français. Enfin, la catégorie des « francophones passifs », qui regroupe les personnes qui comprennent le français, mais ils sont incapables de l'employer dans des situations de communication.

Actuellement, le français reste une langue de communication qui connait un usage large. Cette langue bénéficie d'un statut important en Algérie, ce qui explique sa présence dans divers secteurs : éducatif, économique, social et médiatique.

Un nombre important d'algériens (hommes politiques, commerçants, étudiants, hommes d'affaires,...) font usage de la langue française dans divers domaines et particulièrement dans la vie courante. Même la tentative du ministère de l'éducation pour introduire l'anglais comme première langue étrangère au lieu du français et de l'enseigner dès le primaire a été vouée à l'échec.

Il ne faut pas oublier également que le français ne représente pas seulement un héritage d'un siècle et trente ans de colonisation française, sa présence au sein du territoire algérien est due aussi aux nouveaux moyens d'information et de communication comme la parabole qui permet de voir les différentes chaines françaises et aussi l'Internet qui a réduit les distances entre les pays et a facilité les échanges en français. Pour ces diverses raisons, il devient nécessaire de voir cette langue comme un acquis qui permet à ses utilisateurs de s'ouvrir sur le monde.

[1] S. Rahal. Op.cit.
[2] Ibid.

Parlant de la situation linguistique en Algérie, Bouhadiba, F. souligne qu'il est important que cette diversité linguistique soit utilisée *« comme support pour la mise en valeur et le maintien d'un bilinguisme scolaire qui stimule l'esprit créatif de l'individu »*[1].

Il est clair que la langue française occupe toujours une place importante en Algérie. Elle est présente presque partout dans la société algérienne et reste une langue utilisée largement pour communiquer et sert également à transmettre le savoir. Elle occupe donc un statut non négligeable dans la vie des citoyens algériens et elle est aussi présente dans leurs discours. De ce fait, il devient primordial de ne pas accorder d'importance aux représentations négatives à son égard et aux idées qui ont pour intention de diminuer de sa valeur parce qu'elle a énormément servi ces utilisateurs algériens en tant qu'outil de communication. La langue française a été l'outil auquel les écrivains algériens avaient recours afin d'affirmer leur appartenance à la société algérienne et c'est à travers elle qu'ils ont revendiqué leurs droits. Cette langue a représenté pour de nombreux auteurs « une arme » pour proclamer leur identité nationale, c'est le cas pour Kateb Yacine qui précise « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (…) »*[2].

Dans le même sens, Hagege, C. estime que la langue française a eu une place remarquable dans les nations, anciennement colonisées, il précise :

> *La plupart d'entre eux avaient combattu la France coloniale, avec les armes mêmes que leur avaient données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture. Mais une fois que la France, qui n'avait plus les moyens d'avoir un empire colonial, a négocié l'indépendance de ces pays, leurs élites sont restées non seulement des passionnés de la France et de sa culture, mais sont également devenus demandeuses de langue française. Aujourd'hui encore, ce sont les pays francophones, qui sont les fers de lance de ce mouvement en faveur du français*[3].

[1]F. Bouhadiba. « Continuum linguistique ou alternances de codes? ». In, *Cahiers de linguistique et didactique*, 2002, Alger, Dar Elgharb, p.13

[2]Y. Kateb. Cité par H. Nyssen. *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue*. In, Jeune Afrique (collection B, Arthaud). Paris, 1970. p.77

[3]C. Hagege. *Une autre manière de concevoir et de dire le monde*. [En ligne]. Entretien sur TV5. Disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/labelfrance/FRANCE/INDEX/i26.htm (consulté le 21/ 7/2009).

Tout ce qui précède montre que la situation linguistique en Algérie représente un véritable paradoxe parce que l'usage de la langue et particulièrement le français varie selon la région habitée (au Nord, au Sud,…) et aussi selon le milieu où la langue est pratiquée (la maison, l'école, le travail, la rue,...). Cette situation a eu pour effet que les différentes institutions que ce soit de l'enseignement ou celles de la fonction publique se trouvent le plus souvent partagées entre les deux langues : le français et l'arabe.

Il faut signaler que cet état est à l'origine de nombreuses difficultés spécialement pour un nombre important de nouveaux diplômés qui se retrouvent dans une situation de déstabilisation : d'une part parce qu'ils ont effectué leurs études que ce soit scolaires ou universitaires en arabe alors qu'une fois sur le terrain, ils sont en face d'une autre langue (le français) qui demeure la langue dominante du marché et du travail.

Le problème se pose également pour un grand nombre d'étudiants qui ont eu leur baccalauréat avec mentions (bien ou très bien), alors qu'ils sont le plus souvent incapables de s'inscrire dans certaines facultés particulièrement la pharmacie et la médecine, tout simplement parce qu'ils ne maitrisent pas le français étant donné que leur scolarisation a été en langue arabe, tandis que les enseignements dans les facultés précédemment citées sont dispensés uniquement en langue française. A ce sujet Sebane Mounia Aicha dit :

> *Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Mais également produire un écrit dans cette langue. Les étudiants se trouvent donc dans l'incapacité de construire des connaissances dans leur domaine via cette langue*[1].

Cette situation fait qu'au niveau scolaire, les apprenants sortent des institutions scolaires ne maîtrisant en réalité nulle des langues enseignées. Ce constat a été fait par de nombreux chercheurs[2].

[1]M-A. Sebane. *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie.* 2008. Thèse en didactique. Université Ibn Badis –Mostaganem. p.30

[2]G. Grandguillaume. « Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix ». In, *Esprit immobilisme au Maghreb*, Octobre 2004, p.96

Parlant de la situation linguistique en Algérie, Khaoula Taleb Ibrahimi, dans une intervention[1] pour le Jour d'Algérie, dit : « *En Algérie, la question linguistique a toujours été politisée alors qu'elle touche à l'identité nationale et à l'histoire du pays ! Aujourd'hui, si l'on veut résoudre le problème, nous devons nous libérer de l'idéologisation* ».

Donc, selon la linguiste, il est important que les différentes « prises de positions politiques » soient dépassées afin de trouver une solution aux conflits linguistiques qui se posent en Algérie.

En effet, nous pouvons dire que le français demeure la langue étrangère la mieux maîtrisée par les locuteurs algériens et la plus utilisée, surtout dans les grandes villes de l'Algérie (grandes villes par rapport aux petits villages où elle est moins usitée dans la vie courante). Certes, la forte présence de cette langue étrangère est due à ses liens historiques à l'Algérie mais ce qui lui permet également d'avoir un statut important dans l'école et dans la société algérienne c'est qu'elle est une langue véhiculant le savoir. Pour cette raison la langue française ne devrait pas être mise à la marge, mais elle doit plutôt être vue comme un acquis.

1.3- L'Algérie, un système éducatif en mouvement

1.3.1- Evolution de la réforme du système éducatif algérien

L'école n'est pas uniquement un lieu ayant pour but la transmission de savoirs. L'école est également un lieu pour transmettre les différentes valeurs sociales et pour préparer les jeunes apprenants d'aujourd'hui à être, selon le ministre de l'éducation nationale[2], « *de futurs citoyens bien intégrés dans leur société* », mais en même temps « *ouverts sur le monde* ».

Pour atteindre ces objectifs, il est normal que dans une réforme ambitieuse, comme celle appliquée par l'Algérie à partir de l'année 2003, le réaménagement du système éducatif soit considéré comme l'axe fondamental qui a amené par la suite toutes les décisions et les changements effectués sur les diverses composantes de notre système d'éducation.

[1]B. Irane. « Khaoula Taleb Ibrahimi aborde le problème linguistique en Algérie ». [En ligne]. In, *Le Jour d'Algérie*. Publié dans Fédéralisme/autonomie, samedi 30 mai 2009. Disponible sur : iflisen2008.over_blog.com/article-32036913.html. (Consulté le 2 décembre 2009).
Disponible sur : iflisen2008.over_blog.com/article-32036913.html. (Consulté le 2 décembre 2009).
[2]B. Benbouzid. Op-cit.

Depuis l'indépendance, l'Algérie a placé le secteur de l'éducation nationale au centre de ses intérêts. Par conséquent une partie considérable de moyens a été mobilisée afin de développer ce secteur vu sa grande portée.

En effet, l'Algérie a accordé une importance particulière à l'édification du système éducatif qui s'est concrétisée rapidement. Cette édification s'est manifesté par un groupe de sous systèmes qui a connu à son tour ces dernières années de profonds réaménagements.

Après l'indépendance, un projet réformiste a été élaboré et il avait pour ambition « *la restructuration rapide de la civilisation arabo-musulmane en Algérie* »[1]. L'Algérie a également entamé de nombreuses mutations dans divers domaines. Parmi elles, la révolution culturelle qui visait l'affirmation de la personnalité et de l'authenticité du peuple algérien. Pour arriver à ses fins et pour une refonte du système éducatif, elle a centré l'attention sur trois actions fondamentales : décoloniser l'enseignement, le démocratiser et généraliser l'arabisation.

Plus tard, le système éducatif a connu d'autres réaménagements afin que le secteur de l'éducation puisse être en parallèle avec l'évolution actuelle que ce soit de la société algérienne en particulier ou celle du monde en général.

En effet, dès l'indépendance, l'un des principaux objectifs visés par le système éducatif et que ce dernier s'est efforcé de réaliser est celui du droit de tout citoyen à l'éducation.

Cela a eu pour conséquence une augmentation considérable des effectifs des scolarisés : plus du ¼ de la population algérienne actuelle est à l'école dans les différents niveaux : du primaire jusqu'au secondaire et même dans les universités et dans les centres de formation professionnelle.

Cette politique a eu également comme conséquence une baisse très significative du taux d'analphabétisme, et une augmentation forte des taux de scolarisation (tab.1)[2]

[1] M. Yelles. « Pour en finir avec le patrimoine ? Production identitaire et métissage dans le champ culturel algérien ». In, *Revue Insaniyat*, n°12, Oran, CRASC, 2002, pp.20-21

[2] Source : tableau construit à partir des données de l'office national des statistiques (ONS).

Taux d'analphabétisme	1966 75%	1977 61%	1987 43,6%	1998 31,9%	2008 19,3%
Taux de scolarisation	47,2%	70,4%	78,86%	81,9%	90,6%

Tab. (1) : Evolution des taux d'analphabétisme et de scolarisation

Il est clair que la progression du taux de scolarisation comme le précise le ministre de l'éducation nationale « *est un indice révélateur des résultats obtenus en matière de scolarisation, surtout si l'on considère que cette évolution a été accompagnée par un allongement de la durée de la scolarité obligatoire de 6 à 9 ans »*[1].

C'est vers les débuts des années 80 que le système éducatif algérien a fait appel à une nouvelle réforme tout en s'inspirant du modèle Est-Allemand de l'époque et qui fut officiellement nommé « enseignement fondamental ».

L'enseignement fondamental a été organisé en trois paliers (le primaire, le moyen et le secondaire). Pour le cycle fondamental (neuf années), la scolarisation est obligatoire. A l'issue de la 9ème année du fondamental, les élèves s'orientent, selon les résultats acquis en 9ème année fondamentale et au BEF[2], vers le cycle secondaire ou vers les centres de formation professionnelle.

En ce qui concerne l'enseignement dans le cycle secondaire qui s'effectue en trois années, il a é été sujet à de nombreuses réorganisations. Pour la première année du cycle secondaire, les enseignements sont organisés en trois troncs communs (TC) (Sciences humaines, sciences naturelles et technologie). Au terme de la première année, les élèves peuvent s'orienter vers les différentes spécialités de l'enseignement secondaire général et technologique (neuf filières) ou celles du secondaire technique (six filières).

Pour les élèves qui obtiennent leur baccalauréat, ils peuvent poursuivre leurs études supérieures à l'université ou dans les écoles supérieures. Quant à ceux qui n'ont pas eu leur BAC ou qui ont quitté prématurément leurs études au lycée, ils peuvent les poursuivre grâce à l'enseignement à distance comme ils peuvent s'inscrire dans les centres de formation professionnelle en choisissant la profession qui leur convient le plus. Ces centres de formation ont pour objectif d'assurer aux apprenants la formation nécessaire en vue de leur insertion professionnelle.

[1] B. Benbouzid. Op-cit. p.29
[2] BEF : brevet d'enseignement fondamental

Les formations assurées varient selon le niveau des apprenants, elles vont du niveau1 qui est celui de l'ouvrier spécialisé jusqu'au niveau5, de technicien supérieur.

Pour ce qui est de l'enseignement à l'université, il est destiné aux apprenants bacheliers. Comme c'est le cas pour les deux cycles fondamental et secondaire, l'enseignement supérieur a connu également un grand accroissement. La formation est assurée dans diverses institutions (les universités, les écoles supérieures et l'université du soir).

Cependant, la réforme qui a touché récemment l'éducation en Algérie a été accompagnée d'une réorganisation du système éducatif. Les changements introduits concernent, d'une part, la généralisation de l'éducation préscolaire (la maternelle en France). Ce sont les enfants âgés de cinq ans qui sont concernés par l'éducation préscolaire. Des mesures ont été prises afin de prendre en charge cette éducation en veillant à la formation des éducatrices.

L'Etat a ouvert des jardins d'enfants surtout dans les milieux défavorisés afin de permettre l'égalité des chances pour tous. Mais, il faut signaler que l'éducation préscolaire n'est pas forcément gratuite. Elle pourrait être prise en charge par les associations, les entreprises,…

D'autre part, la réforme s'est manifestée par la mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement de base qui est obligatoire. Cet enseignement a été scindé en deux étapes différentes : l'école primaire et le moyen. Cette répartition a pour finalité d'assurer un enseignement plus efficace.

Par ailleurs, l'enseignement moyen a connu un allongement d'une année afin d'alléger les programmes au cycle moyen et cela par rapport à l'ancien système (le fondamental) où cet enseignement se faisait en trois ans.

L'enseignement primaire a connu également une réduction dans les années d'enseignement (de six ans à cinq ans dans le nouveau système).

Le cycle post-obligatoire (le secondaire) a connu aussi des changements. La nouvelle restructuration permet de faire la différence entre l'enseignement secondaire général qui permet aux bacheliers d'accéder à l'université et l'enseignement technique et professionnel qui prépare l'élève à une vie active.

Pour la première année secondaire, les enseignements sont organisés en deux troncs communs (tronc commun Lettres/Langues et Sciences Humaines et tronc commun Sciences et Technologie).

Pour plus de détail sur le projet de restructuration du cycle d'enseignement post-obligatoire (voir le schéma en annexe P : 1)

1.3.2- La politique de l'arabisation

L'arabe est la langue nationale et officielle en Algérie. Cette langue fait parti des éléments constituants l'identité nationale algérienne. C'est dans cette langue que les enseignements se font dans toutes les disciplines et à tous les niveaux de l'éducation, que ce soit dans les institutions publiques ou privées. De ce fait, elle occupe une place privilégiée, comme le précise le ministre de l'éducation nationale, et toutes les mesures qui visent « *sa promotion et son renforcement font l'objet d'une attention particulière, de la mobilisation de toutes les ressources nécessaires et d'un suivi minutieux* »[1].

La politique de l'arabisation a débuté alors par l'école et elle avait pour ambition de remplacer la langue française, imposée par la colonisation, par la langue arabe qui occupe le statut de la langue officielle et nationale en Algérie.

Après l'indépendance politique de l'Algérie et bien que les moyens aient manqué, l'Algérie s'est fixé pour objectif d'affirmer l'identité arabe du peuple algérien, c'est pourquoi elle a œuvré pour la revalorisation de l'arabe considéré comme langue officielle et nationale en Algérie. A ce sujet, Taleb-Ibrahimi Khaoula dit : « *L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs ».* [2]

Dans tous les secteurs de l'activité nationale (enseignement, administration, entreprises publiques et justice) de nombreuses mesures ont été prises afin d'assurer à la langue arabe son efficacité et sa valeur dans le domaine du travail et aussi en tant que langue de civilisation. C'est ainsi que cette langue commence à récupérer la valeur et le statut que les algériens n'ont cessé depuis longtemps de réclamer pour elle.

Dans le système éducatif, le processus d'arabisation a commencé à se développer d'abord dans les deux cycles : le primaire et le secondaire. Il s'est étalé après au niveau supérieur.

---

[1]Ibid. p.52

[2]Kh. Taleb-Ibrahimi. *Les algériens et leur (s) langue (s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Alger, éd. El Hikma, 1997, p.184

Cette volonté de renforcer l'enseignement de la langue arabe s'est récemment manifestée à travers plusieurs mesures qui ont été prise par le ministère de l'éducation et que Benbouzid Boubekeur[1] résume dans ce qui suit :

- La rénovation des contenus d'enseignement par la mise en place de nouveaux manuels scolaires ;
- le lancement d'un vaste programme pluriannuel de formation en cours d'emploi dans le but de perfectionner le niveau des enseignants du primaire et du moyen en exercice ;
- le réaménagement du fonctionnement de l'inspection générale visant à singulariser la supervision, la coordination, le suivi, le contrôle et l'évaluation de l'ensemble des activités pédagogiques concernant la langue arabe. L'objectif étant d'accorder à la langue arabe un statut privilégié ;
- l'augmentation du coefficient de la langue arabe à l'examen du BEM[2] qui est passé de 4 à 5 ;
- l'augmentation du volume horaire de l'enseignement de l'arabe.

Le ministre de l'éducation nationale[3] affirme que la « *qualification linguistique* » de l'apprenant fait partie également des principaux « *soucis du ministère qui entend n'épargner aucun effort* » pour la valorisation de la langue arabe.

Actuellement les enseignements dans les facultés des Sciences Economiques et celle de Droit sont assurés en langue arabe. Un enseignement en arabe est également donné dans les facultés de Lettres et de sciences humaines. De même que toutes les licences qui préparent l'étudiant à exercer le métier d'enseignant sont totalement arabisées.

En effet, la politique d'arabisation des différentes sciences : juridiques, politiques et humaines, comme le précise Karima Ait Dahmane[4], a été à l'origine de nombreux affrontements et de divisions dans le milieu universitaire « *entre trois courants : arabophone, francophone (dénoncé comme "francophile") et berbérophone* ».

[1]B. Benbouzid. Op-cit. p.52
[2] Brevet de l'Enseignement Moyen
[3]Ibid. p.25
[4]K. Ait Dahmane. « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation ». In, *Synergies Algérie* n°1, 2007. p.175

Cette mesure a été également à l'origine d'une transformation en ce qui concerne l'enseignement de la langue française. Ainsi, on lui a attribué différents statuts : de « langue de spécialité », « langue des sciences et techniques », « langue étrangère privilégiée ». Et depuis quelques années elle a été qualifiée de « langue étrangère ». Selon Morsly Dalila[1] cette diversité dans la définition du statut du français et le nombre d'appellations qu'on lui a attribuées est le reflet d'un certain « malaise ». Elle voit que les multiples définitions expriment « *davantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique* ». Nous pouvons, peut être, trouver une explication à ce malaise dans les nombreuses réformes qu'a connues le système éducatif depuis l'indépendance et cela en réponse aux différentes considérations politiques, sociales et économiques du pays. Le but de ces réaménagements était toujours de préparer l'élève à une vie active en lui assurant un enseignement de qualité.

Certes, le processus d'arabisation en Algérie s'est effectué d'une manière progressive et la langue arabe a été revalorisée, mais l'Algérie ne pourrait pas se passer de la langue française. Cherrad-Bencherfra Yasmina [2] explique clairement cet état en affirmant que « *L'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent deux cultures : le français et l'arabe* ».

Bien que les algériens soient familiarisés avec la langue française, cette langue a subit une marginalisation spécialement de la part des conservateurs qui justifiaient leur position par le fait que c'est la langue du colonisateur et cela malgré son usage par les intellectuels, durant la colonisation, comme « *un instrument de guerre* ». La preuve est que tous les écrits publiés durant la guerre de libération sont en français.

En ce qui concerne les différentes conceptions sur l'arabe, Khaoula Taleb Ibrahimi voit qu'il est important que la langue arabe soit aujourd'hui libérée du « *moule traditionaliste* » dans lequel on l'a enfermée il y a longtemps. Elle précise :

> *Beaucoup de mes collègues croient que l'arabe est la langue de la littérature, de la poésie, de la religion (Coran), du sacré et des valeurs morales ! D'autres affirment*

[1]D. Morsly. « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie ». Actes du colloque international, *Langage et Praxis.*1990.

[2]Y. Cherrad-Bencherfa. *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*. Thèse de doctorat, Tome 1. Université de Constantine. 1990, p.154

qu'elle est pure et qu'elle s'auto-suffit. C'est faux ! L'arabe est une langue vivante qui interagit avec la société, l'environnement et les autres langues[1].

En ce sens, la linguiste met l'accent sur le rôle important que pourraient jouer les médias, l'école et l'élite. Pour l'école, elle doit avoir à sa disposition les moyens nécessaires afin d'assurer le meilleur enseignement de la langue. Alors que les intellectuels, en abordant, dans leurs écrits des thématiques intéressantes, actuelles et récentes, peuvent contribuer à la progression de la langue.
Pour conclure, Khaoula Taleb Ibrahimi affirme que si « *la problématique linguistique* » en Algérie existe toujours, c'est pour la simple raison que depuis l'indépendance du pays jusqu'à maintenant de nombreuses questions ayant trait à l'histoire, à la nation et à son identité n'ont pas été réellement étudiées avec sérieux afin qu'elles soient réglées.

Même si le désaccord entre les partisans du français ou de l'arabe continue d'exister quelque soit la raison (intérêts à protéger ou autre), nous ne pouvons pas nier que la génération actuelle n'a pas de complexe envers la langue française, au contraire la maîtrise du français représente réellement un véritable acquis. Nous remarquons, que ce soit à l'université ou même dans le milieu scolaire, que les étudiants et les élèves aspirent à la connaissance et à la maîtrise de plusieurs langues. Les jeunes désirent souvent parler différentes langues étrangères telles : le français, l'anglais, l'espagnol ou autres.

Nous dirons enfin que le problème n'est pas réellement dans la langue arabe elle-même mais il réside dans la politique qui a été suivie afin qu'elle soit généralisée. En effet, la réforme qui avait pour but d'arabiser complètement toutes les disciplines a été mal préparée surtout à l'université. Cette réforme était certes, ambitieuse mais, elle ne disposait pas des moyens nécessaires pour réussir cette politique.

[1]B. Irane. Loc-cit.

1.4- L'enseignement du FLE en Algérie

Parlant de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, Bouanani Fari[1] estime « *qu'il se trouve dans une situation de crise et n'incite pas à l'optimisme* ». Ce constat, selon l'auteur, n'est pas personnel mais il découle de l'avis de la majorité des enseignants algériens qui ont participé à une enquête[2] menée par l'auteur.

Aujourd'hui, la réforme de l'éducation en Algérie ne représente plus un choix mais beaucoup plus un besoin. Cela est dû d'une part aux déficiences qui ont été remarquées dans le rendement de l'ancien système et d'autre part, cette réforme est imposée par les mutations qu'a connues le monde sur divers plans : social, économique, technologique,….

Ainsi, la refonte de notre système éducatif a eu pour conséquence des répercussions sur l'enseignement de manière générale et a touché également l'enseignement du FLE.

Malgré la politique d'arabisation suivie par l'Etat algérien, le français garde toujours un statut fort en Algérie. Il est enseigné dans les écoles algériennes comme première langue étrangère et il est employé aussi dans des situations de communication officielles au même titre que l'arabe institutionnel (à titre d'exemple, le journal officiel de la république algérienne est publié en arabe et en français).

A ce propos M. Achouche dit : *« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui se sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »*[3].

Actuellement, avec tous les changements qu'a connus le monde (mondialisation, construction de grands ensembles politiques et coopération), tous les indicateurs sont pour la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères y compris le français.

A ce sujet, les propos du Président de la république algérienne, lors des discours tenus au sommet de la francophonie à Beyrouth en 1999 et au Palais des Nations à Alger en 2000 sont révélateurs : « *L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie*

---

[1]F. Bouanani. « L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux ». In, *Synergies Algérie*, n° 3, 2008, p.227

[2]La première enquête a été effectuée sur un échantillon de 100 enseignants de lycées durant l'année scolaire 1998/1999 dans le cadre d'un mémoire de magistère. Le même questionnaire a été enrichi et repris dans le cadre d'une recherche visant à préparer une thèse de doctorat à partir de 2002/2003. L'échantillon se compose d'enseignants de tous paliers, variant entre 70 à 110 enseignants.

[3]M. Achouche. « La situation sociolinguistique en Algérie ». In, *Langues et Migrations.* 1981. Centre de didactique des langues. Université des Langues et des Lettres de Grenoble, p.46

mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française »[1].

Notre président, lors du discours de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE), a également mis l'accent sur l'importance de la maîtrise par les jeunes apprenants des langues étrangères. Il a déclaré « (…) *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* ».[2]

En effet, la mondialisation était à l'origine de diverses mutations qui se sont imposées à notre société. Ce qui a dicté également une revalorisation des échanges et du rôle même de l'enseignement supérieur et de la recherche[3]. La langue française continue d'occuper une place privilégiée en Algérie comme le précise Rabah Sebaa : « *Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif* »[4].

Certes, dans le système éducatif (primaire, moyen et secondaire), tous les enseignements, y compris ceux des matières scientifiques, se font en arabe. Mais, cette arabisation n'a pas été prolongée dans l'enseignement supérieur spécialement dans certaines spécialités comme l'électronique, l'informatique, la médecine qui sont toujours enseignées en langue française.

Cette situation linguistique à l'université oblige les étudiants, notamment ceux qui s'inscrivent dans les disciplines déjà citées, à maitriser cette langue afin de réussir leurs études. Le problème qui se pose est que ces étudiants ont effectué l'intégralité de leurs études en langue arabe et en s'orientant vers les disciplines expérimentales, ils sont obligés de suivre et d'assimiler les enseignements donnés en langue française.

Cette situation nous oblige à penser qu'il est important de repenser le statut et la place accordée au français dans le système éducatif. Il devient de ce fait important de revoir les contenus à enseigner et la qualité de l'enseignement du français à tous les niveaux. Ce sont en réalité les objectifs visés par la nouvelle réforme qui a touché les différents paliers de notre système éducatif et même l'enseignement supérieur depuis quelques

[1]Discours prononcé par le président de la république algérienne au Palais des nations à Alger, Samedi 13mai 2000. Site web de la présidence de la République : www.el-mouradia.dz

[2] Ibid.

[3] K. Ait Dahmane. Loc-cit. p.178

[4]R. Sebaa. El Watan du 1er septembre 1999, p.7

années. Nous parlerons de cette réforme et de l'effet qu'elle a eu surtout pour l'enseignement de FLE dans les pages à venir.

Cet intérêt pour l'enseignement du français s'explique par son importance actuelle pour accéder à la modernité comme le précise Caubet, D dans ces propos :

> *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme.*[1]

Si nous revenons à notre système éducatif, nous remarquons la présence de langues étrangères enseignées à part le français. L'anglais est la deuxième langue étrangère enseignée, cependant si on la compare au français, ce dernier reste le plus privilégié que ce soit par les élèves ou même par leurs parents. Selon un sondage fait en 1998[2], 58% d'élèves ont expliqué qu'ils le préfèrent comme la première langue étrangère à étudier. C'est là une raison qui justifie l'échec de la tentative d'introduire l'anglais au cycle primaire. Alors que l'enseignement du français en Algérie commence au primaire (dès la troisième année primaire).

En réalité, si la majorité des algériens préfèrent le français, ce choix est dû au fait qu'ils sont conscients que la maîtrise de cette langue représente un acquis pour ses locuteurs. Les algériens voient également en cette langue un outil de communication bénéfique et surtout familier, car elle fait partie des pratiques langagières courantes des algériens.

En effet, le français comme le précise Safia Rahal[3] « *est incontestablement une des langues qui permettent d'accéder à Internet et n'oublions pas que nous nous situons aux portes de l'Europe et que l'évolution de la technique, de la science, de la vie économique, sociale et culturelle exige une maîtrise parfaite du français* ».

C'est particulièrement pour ces raisons que malgré la politique d'arabisation des divers secteurs en Algérie, le français reste présent dans notre société que ce soit dans la rue, à l'école, à l'université, au travail, et même au foyer. Nous remarquons aussi la présence de certains éléments de la langue française dans les pratiques langagières en arabe ou en Tamazight, c'est ce qui est connu comme l'alternance codique ou le « *code–switching* ».

---

[1]D. Caubet. « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? ». In, *plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingues*, n°14, décembre 1998. p.122

[2]Selon un sondage du CENEAP de la fin 1998

[3]S. Rahal. Loc-cit

Nous constatons également que les panneaux indicateurs dans les rues sont généralement bilingues (français-arabe).

Cette situation est certes due à de nombreux facteurs comme nous l'avons évoqué plus haut sans oublier les raisons historiques qui ont également toute leur importance. N'oublions pas que les cent trente-ans de colonisation ont laissé leurs traces sur des générations complètes en Algérie.

En réalité, après l'indépendance et avec l'instauration de l'école obligatoire qui a eu un rôle primordial dans l'enseignement des langues, y compris le français, le nombre de francophones a considérablement augmenté.

Le taux élevé de francophones en Algérie s'explique également par la proximité géographique des deux pays. A cela s'ajoute aussi le nombre important d'algériens installés en France et qui ont des familles en Algérie. Une autre raison importante est le voyage. Il faut signaler que la France est l'un des premiers pays que beaucoup d'algériens visitent particulièrement pour des séjours familiaux. Sans oublier qu'aujourd'hui grâce à la parabole, les algériens n'ont pas besoin de voyager pour parler ou entendre parler français, la France est aujourd'hui présente dans tous les domiciles algériens. La parabole permet de capter les diverses chaînes françaises ce qui a contribué énormément à l'acquisition du français.

1.5- La nouvelle réforme du système éducatif algérien

L'intérêt accordé au système éducatif n'est pas quelque chose de nouveau. Depuis toujours, l'éducation et la formation ont constitué le secteur qui permet l'épanouissement des individus et de la société.

Depuis l'indépendance, l'Algérie a œuvré afin de faciliter à tous les algériens l'accès à la formation et à l'éducation. Tous les efforts et les investissements consentis par l'Etat dans ce domaine sont le résultat d'une prise de conscience de l'importance du capital humain pour assurer le progrès économique, social et politique.

Depuis quelques années, l'éducation a connu de nombreuses mutations des systèmes d'enseignement qui se veulent qualitatives. L'objectif primordial de ces changements est de valoriser le potentiel créateur des enfants afin de les préparer à la vie citoyenne.

Ces réformes de l'éducation tendent également à s'ouvrir aux langues étrangères, à la science et aux autres cultures tout en préservant les principales composantes de l'identité nationale.

En réalité la réforme globale du système éducatif était entreprise en mai 2000 par une commission nationale[1] de réforme du système éducatif. Cette dernière a été instaurée par le président de la république algérienne. Les membres de la commission étaient des inspecteurs, des pédagogues, des universitaires et des représentants des différents secteurs sociaux. Le rôle de la commission consistait à évaluer objectivement le système existant en se basant sur des enquêtes et des missions de terrain impliquant divers acteurs et de proposer en fonction de cette évaluation un projet qui définit avec précision la nouvelle politique à suivre pour une refonte totale de ce dernier.

Les conclusions retenues et les recommandations auxquelles est arrivée cette instance ont été traduites en programmes et manuels scolaires.

Le projet proposé par la commission doit définir clairement les objectifs à atteindre ainsi que les stratégies mises en œuvre et les échéanciers de la nouvelle politique. Le rapport général de la commission a été adopté en Mars 2001 et le coup d'envoi de la nouvelle réforme a été donné par le ministère de l'éducation nationale à partir de la rentrée scolaire 2003.

Ce projet de réforme engagé ces dernières années par l'Etat est à l'origine, d'une part des réactions de mécontentement de la part de l'opinion publique face à la baisse de

[1]La Commission Nationale des Programmes (CNP) est composée de 24 membres est un organe consultatif. Elle assure des missions d'expertise scientifique et pédagogique en émettant des avis et en formulant des propositions sur toutes les questions relatives aux programmes d'enseignement.

niveau et aux insuffisances enregistrées aux différents examens scolaires (BEF et BAC). D'autre part, ces réformes sont dictées par les aspirations de la société à assurer à ses enfants des enseignements de qualité. Bien que l'éducation en Algérie ait connu depuis l'indépendance des modifications qui tendent à l'amélioration du système éducatif, ces dernières années, une refonte totale de ce dernier s'est imposée.

En effet, les mutations qu'a connues le monde en général et la société algérienne en particulier ont imposé une réponse de l'Etat afin que l'école soit adaptée aux différentes transformations.

C'est ainsi que d'importants réaménagements des programmes ont été entamés dans notre système éducatif à partir de la rentrée scolaire 2003. Le français a eu également sa part de cette réforme. De nouvelles mesures ont été prises afin de développer son enseignement.

Avant la réforme, les langues étrangères et particulièrement le français occupaient un statut relativement privilégié. Les langues étrangères étaient considérées, selon les propos de Fatiha Fatma Ferhani[1],

> *Comme les parents pauvres de l'enseignement. Cela se vérifiait dans les pratiques au sein des établissements où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants les qualifiaient familièrement de matières bouche-trous. Par ailleurs, ces disciplines ne jouissaient d'aucun prestige auprès des élèves et de leurs parents*.

Avec la rentrée scolaire 2003, des changements ont été introduits au niveau du primaire et du moyen. De nouveaux programmes ont été mis en place en première année primaire et moyenne. Le cycle moyen a connu également un autre changement durant cette année, c'est celui de l'ajout d'une année d'étude C'est-à-dire 4 ans au lieu de 3ans dans l'ancien système.

Une autre mesure a été prise concernant l'anglais. L'enseignement de cette langue commencera à partir de la première année moyenne. (Avant, il était dispensé à partir de la huitième année fondamentale).

L'avancement de l'enseignement de la langue anglaise en première année moyenne permet aux élèves de bénéficier de deux ans de plus d'apprentissage de cette langue (4ans au lieu de 2 ans), par rapport à ce qui se faisait dans l'enseignement fondamental.

[1]F-F. Ferhani. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». In, *Le français Aujourd'hui*, 2006/3 n 154, p.12

Parmi aussi les mesures qui ont été prises et qui ont pour visée le développement et le renforcement de l'enseignement des langues étrangères, l'ouverture d'une nouvelle filière (langues étrangères) au secondaire. Cette branche offre la possibilité à l'élève d'étudier une troisième langue étrangère en plus des deux langues le français et l'anglais dont il a entamé l'enseignement avant le passage au cycle secondaire.

Pour le cycle primaire, l'introduction de l'enseignement du français à ce niveau s'est faite en deux phases :

D'abord, durant la rentrée scolaire 2004/2005 il a été décidé d'introduire l'enseignement de cette langue dès la 2ème année primaire. Cette décision a été accompagnée d'une réorganisation des contenus à enseigner. Bref, cette discipline a connu une refonte complète des programmes d'enseignement.

Selon le ministre de l'éducation nationale Benbouzid Boubekeur[1], l'introduction de l'enseignement du français dès ce niveau, avait pour ambition de faire en sorte que l'apprentissage du français n'ait pas uniquement pour objectif la communication dans cette langue sur des thèmes simples, mais viserait davantage une maîtrise suffisamment élevée de la langue pour l'utiliser :

- comme un outil de communication dans des situations très élaborées afin d'accéder à la pensée et aux connaissances universelles ;
- comme un outil servant à acquérir des connaissances qui se rapportent à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur.

Cependant, l'introduction précoce de l'enseignement de cette langue à partir de la 2ème année de l'enseignement primaire a entrainé des difficultés sur les deux plans : pédagogique et organisationnel. Par conséquent le ministère de l'éducation a décidé, en 2006, d'entamer l'enseignement du français à partir de la 3ème année de l'enseignement primaire.

Par conséquent, la rentrée 2006-2007 a vu une nouvelle réforme concernant le français. L'enseignement du français sera entamé au cycle primaire à partir de la 3ème année au lieu de la deuxième et cela est dû aux effets peu satisfaisants de la décision précédente.

Pour justifier les raisons de cette décision, le ministre de l'éducation nationale explique que d'une part, la mise en œuvre d'une mesure pareille a entraîné une augmentation significative des besoins en enseignants de cette langue étrangère. « *Or, dans la situation actuelle, le secteur se heurte à un déficit chronique en enseignants de*

[1]B. Benbouzid. Op-cit. p.84

français à tous les niveaux »[1]. Cela est dû, selon notre ministre de l'éducation, au fait que les différentes institutions (les instituts de formation et de perfectionnement des maîtrises et les écoles normales supérieures), n'arrivent pas à former les effectifs nécessaires pour couvrir, à moyen terme, les demandes du système éducatif.

D'autre part, les premières évaluations qui ont été faites afin de voir l'effet qu'a eu l'introduction de l'enseignement du français en 2ème année primaire, de nombreux problèmes ont surgit parmi lesquels l'énorme écart du niveau des apprenants pour ce qui est de l'acquisition de cette langue étrangère, sur les différentes zones du territoire algérien (le Nord, le Sud, les hauts plateaux) cela est dû particulièrement au « manque d'encadrement qualifié ».

La décision de différer l'introduction de l'enseignement de français à la 3ème année primaire a été réfléchie. Elle découle, selon le ministère de l'Education, des avis émis dans les rapports d'un groupe de spécialistes formé d'enseignants, d'inspecteurs et de chercheurs, ayant participé à une journée d'étude portant sur « L'évaluation de l'enseignement des langues étrangères dans le cursus scolaire » du 29 mai 2006.

Les membres ayant participé à cette journée sont parvenus à la conclusion « *qu'une seule année scolaire ne suffit pas pour acquérir les notions élémentaires de la langue d'enseignement (l'arabe) qui est nécessaire pour l'initiation à la première langue étrangère* ».[2]

Ainsi, à partir de l'année scolaire 2007/2008, l'enseignement du français au cycle primaire sera introduit « officiellement » à partir de la troisième année primaire. Cette décision n'a pas subit jusqu'à présent d'autres changements.

Insistant sur le rôle important de la langue arabe pour apprendre une langue étrangère, Mme Madeleine Rolle Boumellic, secrétaire générale de la FIPF[3], estime que l'enseignement du français ne se développera que si les langues nationales sont tenues en compte. Parlant de la francophonie en Algérie, elle dit :

> *Le français fait partie de la polyglossie algérienne et évolue à sa manière au contact de l'arabe et du berbère* [...] *Ce n'est pas parce que les jeunes parlent moins bien le français que la francophonie recule. Bien au contraire, comme en témoigne le choix du français dans l'enseignement supérieur pour une grande partie des disciplines. Des*

[1]Ibid. p.85

[2]L. Billal. « La réforme de L'enseignement primaire en Algérie ». [En ligne]. Synthèse de Billal algerie-dz.com. D'après le *Quotidien d'Oran*. Mardi 25 juillet 2006. Disponible sur : langues.superforum.fr/t305-reforme-de-lenseignement-primaire-en-algerie (consulté en 2010).

[3]Fédération internationale des professeurs de français.

décisions sont à prendre quant à un meilleur apprentissage des langues (arabe, français, etc). C'est en optimisant l'enseignement de la langue première que les jeunes maîtriseront facilement les autres langues, dont le français.[1]

De son côté, L'Unesco[2] recommande la pratique, dans le milieu institutionnel (notamment durant les quatre premières années de la scolarisation), des langues natives de l'enfant. Dès que la personnalité de l'enfant soit forgée et renforcée, le contact de langues devient une nécessité même au lieu de représenter un danger d'aliénation.
En effet, il est question, dans ce cas d'une préservation de la langue maternelle de l'enfant au moins pendant les quatre premières années de sa scolarisation. L'objectif d'une telle démarche ne consiste pas à créer une opposition entre les langues, mais au contraire à leur attribuer « *la place qui leur revient, sans contrarier les lois de la Nature* ».

Ce qui précède, nous amène à la conclusion que l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien se heurte à deux principaux problèmes :

- Le premier concerne le manque de personnels assurant l'enseignement de cette langue étrangère. Cette situation a eu pour incidence que de nombreuses « divisions pédagogiques » se trouvant dans les endroits éloignés des Hauts-Plateaux et du Sud, n'ont pas eu la chance d'avoir un enseignement régulier en langue française.
- Alors que le second problème est celui de la formation des enseignants autrement dit celui de « *la qualité des enseignants de français, puisque seuls 6% de ceux qui exercent au primaire ont le profil requis par la réforme, soit le niveau de la licence* ».[3]

Pour ces raisons, Il a été jugé nécessaire, selon le ministre de l'éducation, « *de concevoir, pour le moyen terme, un plan de formation initiale personnalisée* » qui devrait également couvrir le manque de formateurs sans négliger la qualité de la formation donnée.

---

[1]Tessa, A. « L'enseignement du français ne peut se faire que si l'on tient compte des langues nationales ». [En ligne]. Entretien avec Madeleine Rolle Boumellic. Secrétaire générale de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) paru dans le journal El-Watan, du 5 janvier 2008. Disponible sur : http://www.djazairess.com/fr/elwatan/83964 (consulté en 2010).
[2]Programme D'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. *La refonte de a pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Bureau de l'UNESCO pour e Maghreb. Rabat, août 2005.
[3] B. Benbouzid. Op-cit. p.86

Nous estimons que c'est l'objectif visé par la nouvelle réforme en ouvrant la filière langues étrangères dans l'enseignement secondaire général et technologique.
M. Benbouzid, ministre de l'éducation espère que l'ouverture de cette filière « *puisse, par ses effectifs et grâce au profil de formation de ses sortants, alimenter les filières de langues étrangères des universités, les écoles normales supérieures et les instituts de formation et de perfectionnement des maîtres* »[1].

Donc, la réforme introduite ces dernières années au système éducatif algérien a permis de mettre fin à l'enseignement fondamental. Parmi les principaux objectifs qu'elle s'est fixés, nous citons : la généralisation de l'éducation préparatoire (la maternelle en France), l'amélioration du taux de réussite aux divers examens scolaires et le réaménagement des programmes afin d'améliorer les contenus enseignés.

Tous les réaménagements qu'a connus notre système éducatif depuis 2003 et qui ont été clos par celui de la rentrée 2007/2008 concernant l'introduction de l'enseignement du français au cycle primaire à partir de la 3ème année de scolarisation, en parallèle avec d'autres secteurs qui ont été également concernés par la réforme : l'enseignement supérieur (le système LMD) et celui de la formation professionnelle, toutes ces mutations qu'a connues l'Algérie depuis quelques années se trouvent « confrontées à la dure épreuve du terrain ».
Certes, ces changements paraissent ambitieux, mais ils ont été accompagnés d'insuffisances qui ont suscité de nombreuses critiques.
Nous reviendrons sur ce point en abordant le point sur la réforme et la réalité du terrain.

[1]Ibid.

2- La refonte de la pédagogie en Algérie

Depuis l'année 2003, le ministère de l'Education nationale en Algérie a entamé une réforme d'une grande ampleur du système éducatif. Cette réforme qui ressemble à une « refondation » a pour objectif l'ouverture de notre école aux exigences et aux défis de ce siècle. Afin d'améliorer la qualité de la formation, la réforme a touché divers angles : les contenus et les méthodes d'enseignement (l'approche par compétences), la formation des formateurs, le recours aux TICE. Tous les niveaux d'enseignement ont été concernés par ces changements.

2.1- La réalisation des nouveaux programmes d'enseignement

Après une période de résistance au changement spécialement dans le domaine éducatif, notre système éducatif n'a pas pu échapper aux mutations survenues dans le monde. Il s'est fixé alors une finalité difficile mais ambitieuse qui consiste à revoir les contenus d'enseignement afin qu'ils deviennent plus appropriés aux diverses exigences de l'école de la société algérienne. Même si le changement a été difficile parce que le poids du passé demeure toujours et il est, selon les propos de Ferhani Fatiha Fatma, à l'origine de la difficulté à « *injecter massivement du changement* »[1].

Le réaménagement des méthodes d'enseignement et des contenus à enseigner indique une autre image de l'éducation qui serait, selon Sobhi Tawil[2], comme « *une rupture pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant* ».

Si nous revenons au nouveau programme, nous constatons que les conceptions de ces programmes se basent sur les principes des théories cognitivistes. Ces dernières « *considèrent la langue non comme un savoir "inerte" mais plutôt comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources* »[3].

---

[1]F.F. Farhani. Lo-cit. p.14

[2]S.Tawil. « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation.* Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. 2005, p.34

[3]Commission Nationale des Programmes. *Programme première année secondaire.* 2005. Alger, Office National des Publications Scolaires. p.29

Ainsi, les contenus d'enseignement-apprentissage selon les nouvelles recommandations sont organisés sur la base d'un nombre de compétences à développer chez l'élève (compétence de compréhension, d'expression et de production à l'écrit).
Le recours à l'approche par compétences a pour finalité de repenser l'enseignement en Algérie dans tous les cycles de la scolarisation.

Donc, dans le but d'assurer une évolution du système éducatif, l'approche par compétences s'imposait. C'est ainsi que le système éducatif en Algérie a entamé une série de réformes des programmes scolaires dans le souci de répondre à plusieurs défis majeurs[1] :

• traduire à l'école les différentes mutations intervenues ces dernières années en Algérie sur divers plans : économique, social et culturel. Le but étant de permettre à l'école la préparation des élèves afin qu'ils exercent leur droit de citoyen de manière démocratique ;

• assurer l'accessibilité de l'enseignement à un plus grand nombre de personnes ;

• généraliser l'usage des TIC afin de répondre au défi de la mondialisation qui exige la maîtrise et le recours à ces moyens dans les institutions scolaires et aussi dans les multiples secteurs de la vie sociale et professionnelle.

De ce fait les nouveaux programmes ont été effectués en se référant à une nouvelle approche qu'est l'approche par les compétences dérivée du constructivisme et qui est centrée sur l'apprenant tout en se basant sur ses actions face à des situations-problèmes. (Nous aborderons en détail l'approche par compétences dans les pages qui vont suivre).
En réalité le recours à l'approche par compétences avait pour objectif que l'école arrive à satisfaire les exigences de la vie moderne et prépare l'élève à devenir un citoyen ayant la capacité d'agir dans des situations de la vie quotidienne et pouvant accéder au monde de l'information. En termes plus simples, ce qui constitue le principe de l'approche par compétences c'est que dans une telle approche, il n'est plus question de transmettre à l'apprenant des savoirs qu'il est sensé restituer le jour de l'examen mais plutôt de le doter d'aptitudes lui permettant un réinvestissement des savoirs acquis à l'école dans des situations de la vie quotidienne.

[1]Adapté de «*Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif* ». Ministère de l'Education nationale, octobre 2003

Dans le même sens Fatiha Fatma Ferhani[1] précise que les programmes actuels en se centrant sur l'apprenant lui permettent « *de construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation* ». En comparant les nouveaux contenus d'enseignement avec ce qui était pratiqué avant la réforme, elle ajoute :

> *Auparavant, dans une routine aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants, la pédagogie du modèle imposait son sempiternel parcours : observation d'un texte modèle, étude des points de langues et enfin restitution par les élèves du modèle au travers d'une rédaction.*

Dans une approche par compétences, l'élève est appelé, en fonction d'une situation-problème, à accomplir un certains nombre d'actions : réfléchir, chercher l'information et l'organiser, avancer des hypothèses et évaluer les solutions proposées,…. Ces diverses actions intégrées dans différentes situations d'apprentissage, représentent pour l'apprenant une occasion pour l'acquisition des savoirs, des savoir-faire (capacités) et des savoir-être (attitudes) et la consolidation de certaines compétences. La compétence étant définie dans le nouveau programme comme « *la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».[2]

Parlant toujours de ce concept, Le Boterf[3] précise :

> *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, […] 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.*

Alors, en adoptant une approche par compétences cela signifie « rendre les apprentissages plus actifs ». Dans cette approche, comme l'explique Xavier Roegiers, l'attention est centrée particulièrement sur l'organisation de situations d'apprentissage pouvant remplacer les cours magistraux basés surtout sur l'activité de l'enseignant. Il est question, dès lors, de « *mettre l'élève au centre des apprentissages, au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages* »[4].

---

[1] F.F. Farhani. Lo-cit. p.15

[2] *Programme de 1ère année secondaire*. Op-cit. p.7

[3] G. Le Boterf. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'organisation, 1994. p.16

[4] X. Roegiers. *L'APC dans le système éducatif algérien.* [En ligne]. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO

L'approche par compétences a pour but de doter l'apprenant de capacités qui lui permettront d'utiliser les connaissances apprises à l'école dans des situations nouvelles que ce soit à l'école ou dans la vie.

Il est important de signaler que dans l'approche par compétences, la place accordée aux connaissances est importante parce que ces dernières constituent la base de tout apprentissage. De ce fait, selon cette approche, les compétences ne remplacent pas les connaissances. Toutefois, l'objectif visé par l'approche par compétences consiste à faire apprendre à l'élève à faire usage des connaissances acquises à l'école dans diverses situations de la vie. C'est-à-dire qu'elle le prépare à être autonome.

L'adoption de l'approche par compétences dans le système rénové a eu certainement des incidences d'une part sur l'élaboration des programmes qui doivent s'inscrire dans une approche constructiviste en associant l'apprenant à la construction de ses savoirs. Et d'autre part, sur la perception même de l'activité évaluative et de sa fonction.

Benbouzid[1], ministre de l'éducation évoque les questions prises en charge par les concepteurs des programmes en s'inscrivant dans une approche par compétences. Il résume ces questions dans ce qui suit :

- Les savoirs acquis doivent être fonctionnels et contribueront à résoudre les problèmes que rencontre l'apprenant soit dans la vie scolaire, sociale ou professionnelle ;
- Le recours à la pédagogie différenciée afin que les besoins et la singularité de chaque apprenant soient pris en charge ;
- Le recours à l'évaluation formative pour une remédiation des acquis au cours du processus d'apprentissage.

Il est clair que l'objectif primordial d'une telle réforme est d'adapter l'école à la réalité contemporaine et aux exigences de la modernité.

« *Cette réforme avait d'emblée fait le pari difficile d'aller vers une véritable refondation du système antérieur d'éducation et de formation* »[2], comme le précise le ministre de l'éducation nationale en Algérie.

à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS, 2006, pp. 51-85. Disponible sur : http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc_dans_systeme_educatif_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr . (Consulté le 12 juin 2009).

[1] B. Benbouzid. Op-cit. p.46

[2] Ibid. p.24

En réalité, l'approche par compétences à laquelle l'école algérienne a fait appel, ces dernières années, a pour visée initiale de libérer l'élève des contraintes des anciens programmes qui l'ont rendu passif. Ces programmes dont les contenus sont en retard par rapport au progrès réalisé dans le monde entier et dans tous les domaines.

En effet, la réforme est le résultat d'une prise de conscience de la nécessité du changement. L'ambition de cette innovation est de former des élèves autonomes ayant un esprit critique. Des élèves ayant un statut d'acteurs et non de récepteurs passifs comme c'était le cas dans l'ancien système. Nous savons que l'élève passe la plupart de son temps à l'école et le rôle de l'enseignant ne consiste pas à étouffer l'élève sous le brillant d'une culture académique. Actuellement le rapport : enseignant / enseigné est à nouveau remis en question.

2.2- De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences

Dans le domaine de l'enseignement, l'approche par les compétences n'a pas évolué indépendamment de l'approche par objectifs. L'approche par les compétences est venue en réalité pour dépasser ou en quelque sorte couvrir les insuffisances qui ont été remarquées dans la pédagogie par objectifs.

Beacco[1] précise qu'il n'est pas facile, du moins dans le domaine de l'enseignement, de définir le concept de la compétence sans que celui de l'objectif pédagogique ne soit défini. Cela est dû au fait qu'une compétence n'est considérée, en fin de compte, que comme un objectif à atteindre par les programmes d'enseignement.

En réalité, ce qui distingue les deux approches c'est que dans l'approche par compétences le principe que l'élève peut apprendre mieux en agissant est développé, c'est-à-dire :

1- quand on met l'élève effectivement dans des contextes de production réelles ;

2- quand il est impliqué réellement dans la réalisation de diverses activités qui le poussent à mobiliser et à intégrer des acquis antérieurs (ce que Piaget appelle les schèmes antérieurs) ;

3- lorsque la situation d'apprentissage proposée est significative pour lui ;

[1] J-C. Beacco. *L'approche par compétences dans l'apprentissage des langues*. Paris, Editions Didier, 2007.

4- lorsque les erreurs commises lors du processus d'apprentissage et qui peuvent constituer un obstacle pour des apprentissages ultérieurs, elles sont utilisées par l'enseignant afin de réguler les apprentissages ;
5- quand l'élève interagit avec les autres pour la construction du savoir (cela se rapproche de ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement). Ce que l'élève apprend à réaliser collectivement (avec l'aide des autres élèves ou de l'enseignant) peut l'amener à réaliser plus tard individuellement la tâche.

Ainsi, nous pouvons dire que l'approche par compétences, par ces principes de base, vise à combler le manque et les insuffisances constatés dans l'approche pas objectifs qui s'est intéressée davantage à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et a négligé les processus d'apprentissage autrement dit comment faire pour apprendre.
L'approche par compétences, en mettant l'élève au centre de ces apprentissages et en lui permettant de jouer un rôle actif dans la construction du savoir, a permis la conciliation entre les « deux façons de penser l'enseignement/apprentissage ».
Cette nouvelle approche de l'apprentissage permet certes d'atteindre les objectifs d'apprentissage par « *la mobilisation de savoirs et savoir-faire liés aux énoncés injonctifs mais aussi à développer des compétences disciplinaires orale et écrite dans la mesure où ces savoirs et savoir-faire sont mobilisés et intégrés pour résoudre une situation-problème significative* »[1].
L'approche par compétences permet également de développer diverses stratégies qui permettent d'impliquer l'ensemble des élèves dans le travail telles le travail coopératif qui permet à l'ensemble du groupe de chercher la démarche convenable pour la réalisation de la tâche demandée.

Certes, dans une approche par objectifs, des savoirs et des savoir-faire sont mobilisés afin de répondre à une consigne donnée mais, le problème réside dans le fait que la tâche s'effectue selon une consigne unique décidée préalablement par l'enseignant dans l'absence de toute négociation ou initiative de la part de l'élève.
Dans ce dernier cas la situation est limitée au développement d'un objectif bien précis et de ce fait au développement d'une "micro-compétence" disciplinaire bien précise, ce qui ne donne pas trop de chance à l'apprenant pour l'acquisition d'une véritable compétence de communication.
Parlant de la relation entre les deux approches, François Lasnier précise :

[1]Ibid. p.34

> *Certains diront qu'il y a une nette différence entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences, d'autres considéreront que l'approche par compétences recoupe certains aspects de l'approche par objectifs. Pour ma part, je préfère considérer l'approche par compétences comme une suite logique à l'approche par objectifs*.[1]

De son côté Michel Hubert, faisant la différence entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie du projet, précise que dans la pédagogie du projet, les objectifs visés sont précis, mais cela ne se fait pas de manière « mécaniste » : il arrive qu'au cours de la tâche, des modifications interviennent, c'est-à-dire que certains objectifs fixés préalablement seront écartés au profit d'autres jugés plus accessibles. L'auteur précise aussi que ce qui distingue les deux approches est que la pédagogie par objectifs se caractérise par ses excès analytiques. C'est-à-dire qu'elle insiste sur les parties et perd ainsi de vue le tout. Toutefois, Hubert arrive à la conclusion suivante : « *la pédagogie du projet relève d'une pédagogie par objectifs, mais avec des objectifs plus globaux* ».[2]

[1]F. Lasnier. *Réussir la formation par compétences*. [En ligne]. 2000. Repris d'un document tunisien destiné aux enseignants de français. Disponible sur : http://www.renaudbray.com/Livres_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982 (Consulté le 4 novembre 2009).

[2]M. Hubert. *Conduire un projet-élèves*. Paris, Hachette, 2005. p.22

2.2.1- Pourquoi l'approche par compétences ?

Dans un article publié par Johsua[1], l'auteur aborde la notion de "compétence" et précise que l'intérêt pour cette notion vient de la constatation d'une énorme distance entre le savoir formalisé à propos d'un domaine de pratique précis et la nature des techniques mises en œuvre dans celles-ci.

L'auteur explique cet intérêt pour les compétences dans ces propos :

> *Une fois hors du système scolaire, c'est "la compétence" qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible, par exemple en se passant au maximum de l'étude formalisée dans des institutions comme les écoles.*

Le système éducatif en Algérie a connu, comme dans beaucoup de pays dans le monde, depuis quelques années des mutations. Ces changements se voient dans ce qui est appelé « le curriculum réel[2] » : les pratiques de classe, les pratiques d'évaluation et les pratiques de formation des formateurs,…

Actuellement, la plupart des systèmes éducatifs s'accordent pour mettre l'approche par les compétences au centre des curriculums. Cette opinion partagée par la majorité est le résultat d'une prise de conscience de l'importance de cette nouvelle approche pour faire face aux exigences de l'école et de la société actuelles que ce soit sur le plan économique ou social. Cependant, cette nouvelle notion n'est pas « entièrement stabilisée », c'est-à-dire que les significations qu'on lui attribut sont nombreuses et par conséquent elle est « *traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums* ».

Toutefois, quelles que soient les diverses façons de concevoir cette approche, toutes s'accordent sur les aspects cités ci-dessous[3].

---

[1]S. Johsua. « La popularité pédagogique de le notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté majeure? ». In, *Raisons Educatives, L'énigme de la compétence en éducation.* De Boeck-Université (Paris- Bruxelles), n°2 (1999/1-2). Coordonné par Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier. p.115

[2]Selon le dictionnaire des concepts clés, un curriculum est « *un énoncé d'intention de formation comprenant, un public cible, des finalités, des objectifs, des contenus, des modalités d'évaluation et la planification d'activités* » C'est le concept approprié puisque nous trouvons également une partie de cette définition dans les livrets de l'enseignant.

[3]X. Roegiers . *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. [En ligne]. Genève, Suisse, Bureau international de l'UNESCO. Mai 2008. Disponible sur : unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159545f.pdf (consulté en 2012).

1- Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire

Aujourd'hui, en classe, celui qui détient le pouvoir n'est plus, comme autrefois, l'enseignant, parce qu'il représente celui qui sait tout, mais il est détenu plutôt par celui qui agit.

Dans une approche par compétences, les savoirs ne sont plus considérés comme des préalables à toute activité scolaire mais, ils sont vus comme un élément en perpétuelle construction. Le but principal n'est plus de transmettre des « savoirs scolaires » qui peuvent emprisonner l'élève dans une habileté technique étroite, mais plutôt de permettre à l'élève de produire des savoirs dans l'activité afin d'aboutir à des résultats pratiques. Dans ce sens les savoirs visent le développement de ses capacités psychiques supérieures, au sens que donne Vygotski.

Et c'est justement de cette manière que les diverses connaissances sont appelées à devenir des compétences.

2- C'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages

Les recherches récentes en sciences de l'éducation ont démontré le rôle important de la mobilisation cognitive de l'élève pour assurer un enseignement efficace. C'est-à-dire que pour assurer un enseignement de qualité, l'élève doit jouer un rôle dans la construction de ses apprentissages. L'activité de l'élève peut se manifester de différentes façons : travail en petits groupes, réalisation de projets, recherche sur Internet, … Certes, en classe l'élève ne peut pas agir tout seul, il a toujours besoin de l'enseignant qui, au lieu de monopoliser la parole et faire des discours, joue le rôle de médiateur et de facilitateur de l'activité de l'élève.

3- Le savoir-agir en situation est valorisé

Dans une approche par compétences la place accordée aux situations complexes est reconnue par les défenseurs de cette approche.

Certains, comme le précisent Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi[1], voient plutôt les situations difficiles comme « *source des apprentissages (situations d'exploration, situations de recherche, situations didactiques…)* », d'autres les considèrent plutôt comme *« aboutissement des apprentissages (situations d'intégration, ou « situations cibles »)*, d'autres encore insistent sur leur fonction comme « *moyen*

[1]G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Paris, Hachette. 2002. p.95

d'évaluer les élèves (situations d'évaluation) ». Malgré les différences existantes dans les différentes conceptions, toutes sont d'accord sur le fait que la complexité est « *une composante des apprentissages à part entière* ».

On peut considérer que ces trois caractéristiques constituent aujourd'hui selon Linda Allal « *les dénominateurs communs à toutes les manières de comprendre l'approche par compétences* »[1].

Selon Françoise Ropé[2], les trois premières s'inspirent des théories de la transmission, du béhaviorisme, ainsi que de certaines théories cognitivistes. Elles se basent sur le principe que les contenus à enseigner sont soigneusement établis et bien planifiés par l'enseignant. Ils sont développés, en classe par l'enseignant, de manière progressive et dans les moindre détails. F. Ropé voit que ces pratiques relèvent de ce qu'on peut appeler le *paradigme de l'enseignement*.

Par contre, les deux dernières : la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, s'inspirent des approches constructivistes et du socioconstructivisme. Elles partent du rôle actif de l'élève dans la construction progressive des connaissances en interaction avec les autres (élèves et enseignant). Selon Ropé, elles relèvent du *paradigme de l'apprentissage* et elles s'inscrivent surtout dans une « logique de développement de compétences ».

Aujourd'hui, le temps alloué aux études n'est pas suffisant pour l'acquisition du savoir nécessaire surtout avec toutes les mutations qu'a connues et connait toujours la société.

La réalité vécue nous montre que les apprentissages pour un nombre élevé d'élèves sont superficiels car ils n'arrivent pas mettre en pratique ce qu'ils ont appris à l'école. Cela constitue un obstacle pour la réussite scolaire et professionnelle.

Il arrive souvent que les élèves oublient des savoirs qu'ils ont mémorisés pour un examen. Même s'ils se souviennent, ils ne gardent qu'une infime partie des savoirs acquis tout simplement parce qu'ils n'ont pas eu la chance de mettre en pratique ses connaissances dans de véritables situations ayant un sens.

---

[1] L. Allal. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire ». In, « *L'énigme de la compétence en éducation* ». *Raisons éducatives*, n°2-1999. Bruxelles, De Boeck.

[2] F. Ropé. *Savoirs, savoirs scolaires et compétences*. Van Zanten Agnès (dir.). L'école : l'état des savoirs. Paris, 2000. La Découverte.

Face à cette situation, l'école doit, comme le précise Xavier Roegiers[1], se tourner vers une méthode d'enseignement qui s'adapte aux perpétuelles progressions que connaît le monde. Une méthode qui favorise l'apprentissage actif et durable. Un apprentissage basé sur le principe de compréhension et de la mise en application des savoirs.
En mettant l'accent sur l'aspect pratique, l'approche par les compétences vise à préparer l'élève à devenir autonome et savoir agir dans les différentes situations de la vie.

Par ailleurs, avec cette méthode, la conception de l'évaluation change. Elle devient plus positive. Notre ministre[2] de l'éducation nationale précise que l'introduction de l'approche par compétences impose de nouveaux modèles d'évaluation :

- L'évaluation ne doit pas se fonder sur l'appréciation du travail en se basant sur les erreurs mais elle doit être plus positive et servir à préciser les points forts de l'élève et doit également permettre de repérer les difficultés afin d y remédier en prenant les mesures convenables.

- L'évaluation doit s'effectuer en deux parties. D'abord, lors de l'évaluation formative l'enseignant vérifie la progression des apprentissages de l'élève. Il le guide et l'oriente afin d'atteindre les objectifs fixés au départ. Ensuite, l'évaluation sommative a pour but de vérifier si l'élève possède les compétences nécessaires lui permettant l'accès à l'étape suivante.

2.3- L'approche par compétences et le constructivisme

Faisant la différence entre les deux approches, Nico Hirtt[3] dit :

> *L'approche par compétences se présente parfois à nous comme héritière de la tradition pédagogique constructiviste qui, depuis les travaux théoriques du psychologue suisse Piaget (1896- 1980) et par les apports de praticiens comme Célestin Freinet, a alimenté toute la réflexion et l'action pédagogique progressiste, particulièrement dans les années 1950 à 1970.*

En effet, si nous examinons des écrits théoriques sur l'approche par compétences, nous remarquons l'existence d'un nombre important d'expressions similaires à celles

[1]X, Roegiers. *L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. 2008. [En ligne]. Disponible sur :
http://www.google.fr/search?q=Xavier= (Consulté le 12 juin 2009).
[2]B. Benbouzid. Op-cit. p.116
[3]N. Hirtt. « L'approche par compétence : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, *L'école Démocratique*, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (consulté le 24 mai 2012).

évoquées par les adeptes du constructivisme. Nous citerons à titre d'exemple : « *donner un sens aux apprentissages* », « *mettre les élèves au travail* » à travers des « *situations-problèmes* », accorder une importance à « *l'activité de l'élève* » afin de lui permettre de « *construire des savoirs* », ou plutôt de compétences.

Ces similitudes peuvent conduire à la conclusion qu'il n'y a pas de différences entre les deux approches. Or, l'examen implicite des deux mouvements permet de dire que malgré leur ressemblance, il existe quand même entre les deux approches des différences.

En pédagogie, le constructivisme fondé par Piaget repose sur la conception que dans le processus d'apprentissage, les savoirs s'acquièrent efficacement lorsque l'apprenant participe à leur construction. Selon Nico Hirtt, cette construction des savoirs par l'élève se fait par « *sa participation à une démarche hypothético-déductive* »[1].

Certes le fait de mettre l'élève face à une situation-problème crée chez lui un conflit cognitif et le pousse à devenir actif afin de chercher une solution au problème posé. Cela donne du sens aux apprentissages et prépare l'élève à une certaine autonomie.

Cette situation est plus efficace qu'une démarche complètement transmissive qui réduit l'élève à une passivité totale. D'un côté parce qu'elle permet de motiver l'apprenant, et d'un autre côté, parce qu'elle permet à l'apprenant de progresser dans l'apprentissage à travers la recherche des connaissances, les questionnements et les tâtonnements.

L'important, selon Gérard de Vecchi[2], réside dans le fait que les « *savoirs répondent à des questions qui font sens pour l'élève et qu'il ait, par ses tâtonnements, ses hypothèses, ses erreurs, suffisamment participé au processus de construction du savoir pour en comprendre la portée* ». L'activité de l'élève peut se manifester sous diverses formes : questions-réponses permettant l'interaction entre la classe et l'enseignant, choix de thèmes de travaux, propositions d'hypothèses de sens et peut aller même jusqu'à la réalisation d'un projet complet avec l'aide des autres élèves et l'encadrement de l'enseignant.

Ce qui vient d'être dit donne vraiment de nombreux indices qui permettent d'inscrire l'approche par les compétences dans une vision pédagogique constructiviste.

Cependant, les similitudes au niveau des concepts dissimulent des différences concernant les moyens utilisés et les buts à atteindre.

---

[1] Ibid.

[2] G. De Vecchi. Op-cit. p.74

Le point principal qui les différencie est que dans l'approche par compétences, la réalisation d'une tâche précise exige un savoir qui sert comme un outil pour l'accomplissement de cette dernière. Alors que dans la pédagogie constructiviste, le savoir représente l'objectif même de l'apprentissage.

Dans ce sens, Ropé et Tanguy précisent : « *Le savoir n'est pas au service de la compétence (...) ce sont les compétences, c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir qui sont au service de l'appropriation de celui-ci* »[1].

Ce désaccord dans la définition même de la notion de compétence engendre des débats. De son côté, Jean-Paul Bernié pense que le courant favorable à la notion de compétence est aujourd'hui partagé entre ces deux courants (ce qui rend parfois les débats obscurs : de quelle conception des compétences parle-t-on ?).

Dans la pédagogie constructiviste, l'élève est mis au travail soit individuellement en interagissant avec l'enseignant, soit en petits groupes. Face à une situation-problème, il doit faire appel à ses pré-requis pour résoudre le problème. A travers cette recherche il va réorganiser ses connaissances, apprendre de nouveaux concepts. Bref, la résolution du problème va le mettre dans un cadre dans lequel se construisent ses savoirs.

Alors que dans l'approche par compétences, certes il s'agit également d'une résolution d'une tâche précise mais cette résolution constitue le but final à atteindre et un critère de réussite. Dans ce cas, le savoir joue le rôle d'un accessoire. L'élève peut le trouver sur Internet, dans un livre ou en se référant à n'importe quelle autre source. Ce savoir peut ne pas être parfaitement maitrisé par l'élève. Le plus important dans ce cas c'est que l'élève arrive à l'utiliser pour mener convenablement la tâche donnée. Autrement dit, le plus important dans cette approche c'est que l'élève parvient au bout de la tâche. Dans ce cas, elle ne vise pas la progression de l'élève dans la maîtrise du savoir. Cela nous amène à penser au statut de l'erreur dans les deux approches.

Le plus important dans la pédagogie constructiviste est que l'élève progresse tout au long du processus de découverte des connaissances (il apprend même de ses erreurs) même s'il ne parvient pas au bout de l'activité proposée. L'erreur est donc valorisée dans la pédagogie constructiviste contrairement à l'approche par compétences où seul compte le produit final.

[1] F. Ropé & L. Tanguy. *Savoirs et compétences*. Editions L'Harmattan, 2003. p.38

3- La nouvelle réforme de l'éducation en Algérie et la réalité du terrain

Les mutations qu'a connues le monde ont exigé de grands réaménagements au niveau des institutions scolaires algériennes qui ont pour rôle principal la formation de l'intelligence et l'ouverture sur le monde afin que les idées humanistes soient renforcées.

Certes, le changement s'impose mais après de longues années de pratique où l'élève en classe n'était considéré que comme un membre passif dans l'action pédagogique, est-il possible de changer brusquement tout le système afin d'opter pour un nouveau système où la construction du savoir se fait par l'élève à travers les situations-problèmes qu'il essaye de dénouer ? Pourrions-nous réellement passer et sans aucune transition de pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant, où ce dernier joue le rôle actif et définit au préalable les objectifs d'enseignement à atteindre partant d'un contenu enseigné, à la réalisation d'objectifs qui se manifesterait par une compétence chez le sujet apprenant ?

Pour mettre l'élève réellement dans l'approche par compétences, il faut qu'il y ait d'abord certaines conditions parmi lesquelles : être dans une classe non surchargée (15 à 20 élèves) et avoir également un emploi de temps allégé afin de permettre à l'élève de faire des recherches. Sans oublier aussi ceux qui sont chargés d'appliquer cette approche c'est-à-dire les enseignants qui doivent également être bien formés pour savoir ce qu'il faut faire sur le terrain. Cependant, si nous revenons au terrain nous constatons que la réalité est totalement différente de celle décrite ci-dessus.

Le système éducatif algérien s'est doté récemment de sa propre approche par les compétences, en se basant sur ce qui est appliqué dans le monde particulièrement au Canada. C'est ainsi que les groupes spécialisés de disciplines (GSD)[1] ont entamé leur mission qui consiste à concrétiser selon Benbouzid « *les orientations du ministre de l'éducation et à partir du référentiel général élaboré par la commission nationale des programmes* »[2]. Cela tout en dotant les praticiens d'outils nécessaires leur permettant de progresser dans leurs pratiques éducatives. Les réflexions et toutes les actions menées par ces groupes ont permis l'élaboration de nouveaux contenus d'enseignement basés principalement sur les compétences.

[1]GSD : Les Groupes Spécialisés de Disciplines, rattachés à la commission nationale des programmes, sont chargés de l'élaboration des programmes d'enseignement et des documents d'accompagnement y afférents.

[2] B. Benbouzid. Op-cit. p.42

En réalité, la volonté et l'ambition des concepteurs des programmes d'introduire dans le nouveau programme certaines innovations les a poussé à agir de façon qu'ils ont perdu de vue que les meilleurs innovations sont celles qui prennent en considération le contexte dans lequel elles s'implantent. Au cas où ces conditions sont absentes, il est fort possible que ces innovations donneront leurs fruits uniquement dans les milieux favorisés et particulièrement avec des élèves favorisés et des enseignants privilégiés.

Dans cette nouvelle approche, l'élève est mis au centre de ses apprentissages. Sur le plan théorique cela ne pose pas de problème mais, si nous revenons à la réalité du terrain nous allons certainement nous demander : qu'est- ce qui prouve que le fait de mettre les élèves au centre des apprentissages va les concerner tous et ne se limiterait pas uniquement aux bons éléments dans la classe ? Il est clair que l'intention des concepteurs des programmes n'est pas de centrer ces apprentissages sur une minorité d'élèves, mais malgré eux les orientations proposées dans ces programmes, par un niveau d'exigence excessif, peuvent avoir des conséquences non souhaitées. Personne ne nie que depuis le lancement de la réforme, les enseignants et même les parents d'élèves se plaignent de la surcharge des programmes. Ce qui fait que ce sont uniquement les meilleurs élèves qui sont en mesure de les suivre et de réussir.

Dans le même sens Perrenoud[1] fait remarquer qu'une telle approche « *pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent que dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève* ». Elle serait défavorable pour ceux qui ont peur de résoudre un problème en formulant des hypothèses et en débattant les différents points de vue. Cette approche serait également décourageante pour ceux qui craignent de faire un travail de recherche et qui veulent toujours avoir un modèle à suivre pour qu'ils se sentent en sécurité. Ces élèves là, selon l'auteur, « *ne peuvent qu'avoir peur de l'approche par compétences* ».

Parlant toujours de cette nouvelle démarche, Perrenoud[2] ajoute qu'une approche par compétences « *n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise* ».

[1]Ph. Perrenoud. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1996, 3ème éd.
[2]Idem. *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne]. Actes du 20ème colloque de l'AQPC. 2000. Disponible sur : http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers_travail_%20mises_en_ligne/Travaux%20exp%E9rimentaux/groupe_pedagogie_eval_differenciee/approches_par_competences.pdf. (Consulté le 14/09/2010).

En plus de l'approche par compétences, un simple examen de ces nouveaux programmes montre qu'ils ont choisi comme option méthodologique : la pédagogie de projet. Cependant, de nombreuses questions se posent au sujet de cette démarche d'apprentissage : Comment est-elle pratiquée dans les classes ? Quelles sont les attitudes adoptées par les enseignants qui sont chargés de la mettre en pratique ? Est-ce qu'ils suivent effectivement les élèves et les guident dans la réalisation et l'évaluation de ces projets ?

En réalité, ce qui est attirant dans ces nouveaux programmes, ce ne sont pas les méthodes et les approches en elle-même, parce qu'elles ont été testées ailleurs (dans de nombreux pays comme le Canada, la France,...), mais le problème, dans notre pays, est qu'en l'absence de recherche et d'innovation dans le domaine pédagogique. Nous sommes restés au stade de l'imitation pédagogique en appliquant des méthodes conçues par et pour les autres et que notre école est devenue ainsi un véritable champ d'expérimentation. Mais, en réalité il n'y a jamais eu d'initiative purement algérienne!
A notre sens ce qui a pu réussir ailleurs ne conviendra pas obligatoirement à un autre contexte et spécialement au nôtre. Nous pouvons même dire que l'échec de l'école fondamentale en Algérie est un cas parfait qui illustre cette situation.

Par ailleurs, il est illogique d'attendre d'un praticien, qui a suivi durant de longues années l'approche transmissive des contenus, qu'il change du jour au lendemain sa méthode d'enseignement en optant pour cette nouvelle approche par les compétences alors qu'il n'a reçu aucune formation préalable qui le prépare à mettre ces nouveaux programmes en pratique.
Le fait de négliger la formation des enseignants veut dire la remise en cause de tout leur parcours éducatif. Et par conséquent, il est tout à fait normal que des formateurs, qui n'acceptent pas le changement, restent enfermés dans leurs anciennes pratiques.
Il est évident que quel que soient les contenus élaborés et la démarche suivie pour les mettre en pratique (même si ces programmes et méthodes ont montré leur efficacité dans d'autres contextes), rien ne garantit leur réussite dans notre contexte surtout dans l'absence d'un personnel bien formé afin de les mettre en pratique. Malheureusement nombreux sont les obstacles rencontrés par l'enseignant sur divers plans : matériel, pédagogique,… et qui sont une conséquence de l'insuffisance ou nous dirons même de l'absence d'une formation (les rares séminaires et journées pédagogiques organisés par

les inspecteurs ne sont pas réellement satisfaisants et ne fournissent pas la formation nécessaire aux enseignants).

Donc, cela nous amène à dire que la formation des enseignants et indispensable. Former « *des praticiens réflexifs* » selon l'expression de Lafortune et al[1]., selon qui, cette expression désigne « *La personne qui se montre, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants [...] afin de rendre sa pratique plus efficace.* »

Il importe donc, comme le précisent Jonnaert et Vander Borght[2], de se demander si les systèmes éducatifs qui optent pour l'approche par compétences disposent des moyens nécessaires qui leur permettent d'éviter ses dérives. Ils ajoutent : « *le plus fou serait en effet de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques* ».

Les auteurs précisent également que l'un de ces moyens a trait à la formation des enseignants et leur adhésion aux nouvelles approches et modèles de l'apprentissage : le constructivisme et l'approche par compétences.

Le pire serait, comme l'affirme Bassis[3], que l'approche par compétences ne se concrétise pas dans les pratiques enseignantes qui demeurent enfermées dans une sphère d'enseignement et d'évaluation traditionnelle. Et de ce fait cette démarche ne sera « *présente que dans les textes* ». L'auteur ajoute que dans un cas pareil, les choses seront davantage compliquées pour l'élève parce qu'il est d'une part perdu entre les objectifs visés par le programme et d'autre part, avec la relation au savoir et aux compétences mises réellement en œuvre en classe.

L'auteur précise enfin que « *pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs. L'urgence n'est tant de les instrumenter que de le leur donner des raisons d'adhérer à la réforme curriculaire* ».

Nous verrons dans le cadre pratique de ce travail, à travers l'entrevue avec l'enseignante, quel effet a le manque de formation sur les pratiques des enseignants et si

---

[1]L. Lafortune & al. *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Saint-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001. p.205

[2]Ph. Jonnaert & C. Vander Borght. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants.* Bruxelles, De Boeck, 1999.

[3]O. Bassis. *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes.* Paris, ESF, 1998.

ces derniers arrivent réellement à mettre en pratique les nouveaux contenus et à suivre la nouvelle démarche d'enseignement ?

Si nous revenons aux choix méthodologiques recommandés par les nouveaux contenus d'enseignement, l'approche par compétences paraît un choix bien décidé.

> *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, 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*.[1]

Dans cette approche les spécialistes parlent de « logique d'enseignement » et de « logique d'apprentissage » et il est demandé à l'enseignant de privilégier la deuxième logique par rapport à la première. Autrement dit, l'enseignant est appelé à installer prioritairement chez l'apprenant diverses compétences (langagière, sociale, comportementale, culturelle,...) et dans un second temps, s'intéresser aux savoirs purement linguistiques. En réalité sur le plan théorique cela semble parfait mais, ce n'est pas le cas pour les praticiens.

Ce qui précède nous donne l'impression d'une maîtrise de tout le savoir. Cependant ces savoirs ne suffisent pas pour préparer l'élève à être autonome face à son vécu quotidien. Ces raisons ont conduit à choisir cette nouvelle approche par compétences. Ce choix méthodologique vise principalement un développement de l'élève sur les deux plans personnel et social. Cette approche pédagogique, telle que définie par le dictionnaire des concepts clés,[2] « *est un ensemble de techniques d'enseignement organisées à partir d'une vision particulière de l'homme et de ses rapports avec la société, dans le but de développer chez les apprenants certaines dimensions de la personnalité humaine* ».

La question qui se pose alors : comment mettre l'accent concrètement sur cette évolution personnelle et sociale de l'apprenant ? Dans notre contexte ce ne sont pas certainement pas les manuels proposés (et qui ont été changés à maintes reprises depuis la réforme soit pour un allègement des programmes ou pour des ajouts ou des rectifications) qui s'en occuperont, ni les praticiens insuffisamment formés qui le feront (même si depuis la réforme, il y a eu certains recyclages et des séminaires qui ont

[1]A. Farid. « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation.* Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. 2005, p.47

[2]F. Rayna & A. Rieunier. *Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF éditeur, 6ème édition. Paris, 2007.

été organisés par les inspecteurs des différentes disciplines afin d'éclaircir de nombreux points sur ces programmes). Le problème se complique davantage avec un personnel habitué à une pédagogie transmissive (approche dans laquelle certains praticiens s'enferment jusqu'à maintenant et ne veulent pas changer de méthode de travail. Bref, ils n'acceptent pas l'innovation).

A notre sens, cette situation est liée directement à un problème majeur celui de l'absence dans le système de l'éducation nationale d'une formation adéquate et du recyclage qui se feront à tous les niveaux.

Pour ce qui est de cette formation, Jean-Paul Bernié précise que l'expérience française montrerait que l'on ne tient jamais assez compte du facteur temps dans ce domaine.

Nous pouvons même dire qu'il n'est pas encore tard et qu'avec une bonne politique de formation et en appliquant une stratégie bien pensée qui s'adapte à notre contexte, les résultats peuvent être positifs. Il est également possible de mettre en place un dispositif pédagogique afin de prendre en charge les nouvelles exigences non pas uniquement par un apport théorique mais en se basant sur une pratique réelle des nouveaux contenus (réalisation de projets authentiques) afin de mieux comprendre le processus de réalisation et les difficultés qui peuvent être rencontrées que ce soit lors de la réalisation des projets ou pour l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les apprenants. Dans l'absence d'une telle formation, il est évident qu'un bon nombre de formateurs, pour ne pas dire tous, vont revenir automatiquement à ce qu'ils savent déjà faire c'est-à-dire s'enfermer dans une approche transmissive.

Il est vrai que si nous examinons les nouveaux programmes, nous remarquons que les contenus proposés sont riches. Cependant, il ne faut pas oublier que la pertinence et l'efficacité de toute action pédagogique n'est pas mesurable par la somme des connaissances dispensées. Au contraire, la surcharge des contenus et du volume horaire ainsi que la multiplication des disciplines pourraient être des facteurs qui ne font qu'aggraver la situation.

A notre sens, les nouveaux contenus d'enseignement, bien qu'ils soient riches, s'apparentent davantage « aux projets des concepteurs des programmes qu'à ceux des enseignants ou des élèves ». Par ailleurs, avant de dicter ce qu'il faut faire, il est important de préparer le terrain et de vérifier si cela est réalisable dans notre contexte ou non. Avant que l'enseignant demande aux élèves de s'inscrire dans une démarche de projet, il est important que cette expérience soit vécue par lui-même parce que le travail en projet nécessite certes des connaissances théoriques mais il s'inscrit davantage dans

le vécu. Cette dimension est importante pour assurer la réussite d'une démarche de projet et sans cela, elle sera de « la simple littérature ! »

Le fait aussi que la réalisation d'un projet donne la liberté aux élèves de faire des choix permet le renforcement de la coopération et la complémentarité entre eux et renforce leur confiance en soi parce qu'ils se sentent utiles.

3.1- Critiques faites à la nouvelle réforme

Nous devons avouer que la réforme qu'a connue notre système éducatif depuis quelques années est sûrement ambitieuse (notamment avec la richesse des contenus qu'elle propose), mais face à la réalité du terrain qui n'a pas été préparé pour sa mise en pratique, elle a été violemment critiquée.

Pour sa part, le syndicat autonome des travailleurs de l'éducation et de la formation (SATEF) précise à ce sujet « *c'est une réforme importée et inadaptée à la réalité algérienne. Elle a été imposée sans préparer les établissements, ni les enseignants pour l'appliquer. C'est une réforme qui répond à des considérations économiques et non pédagogiques* »[1].

Dans le même sens, dans un article écrit par Samuel Johsua[2], l'auteur se demande si le recours à la notion de "compétence" peut se comprendre comme une réponse inadaptée aux difficultés rencontrées sur le terrain. A ce sujet, il précise :

> *Il est impératif de conserver la fonction de l'école comme dispositif permettant l'étude, puisque toute la dynamique formative que l'on peut attendre de l'école provient de la manipulation et de la mise en œuvre de techniques particulières, outils palpables des problématisations possibles.*

Pour l'auteur, si la description concernant la fonction de l'école est correcte, cette théorie conduit à avancer que « la légitimité de ce qui s'y traite » doit obligatoirement arriver de l'extérieur. Autrement dit, Johsua voit qu'il n'est pas possible de considérer l'école comme un système isolé. Il y a des pressions provenant des milieux extérieurs politique et économique qui obligent l'école à suivre le mouvement qu'ils ont adopté. Il ajoute :

> *L'école, sous peine d'être elle-même délégitimée, doit pouvoir opposer à toute critique qui la touche l'argument qu'elle ne fait que transmettre des "vérités" qui justement ne*

[1] R. Douik. **«** Réformes de l'enseignement algérien. Entre ambitions et lacunes ». [En ligne]. Paru le : 3/9/2008. Disponible sur : www.algerie-focus.com . (Consulté le 5/8/2009).

[2] S. Johsua. Op-cit.

dépendent pas d'elle, qui ont été établies ailleurs. Cette légitimation "objectiviste" est indispensable à l'école, pour marquer sa différence avec d'autres formes de socialisation (la famille par exemple)[1].

En critiquant toujours ces réformes, d'autres observateurs dévoilent leurs pensées franchement. C'est le cas pour Belkacem Mohamed Cherif, directeur général de l'Ecole Supérieure de Gestion (ESG) à Alger qui déclare « *l'Etat algérien a échoué dans sa politique de refonte du système éducatif. Il n'y jamais eu de réforme de l'école au sens propre du terme. L'Etat a malheureusement fait dans le rafistolage et le bricolage* ». Pour soutenir son opinion, il ajoute « *une réforme doit impliquer tous les acteurs concernés, à savoir les enseignants, les parents d'élèves et les syndicats. Chez nous c'est ce manque de concertation et de dialogue qui a engendré l'échec total de toutes les réformes du système éducatif* ».[2]

Parlant des nouvelles exigences introduites à l'école, Johsua évoque l'expression "*logique de la compréhension*" au lieu de celle de "*restitution*". Selon lui, "l'entrée par les compétences" est considérée comme une tentative de réponse aux exigences nouvelles du système éducatif. Il précise :

On va souhaiter que le travail du savoir par les élèves se traduise par des signes tangibles de "compréhension", dépassant les traits de surface... A son tour, " la compréhension" devra avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d'innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans des situations nouvelles, de forger et de manifester son "autonomie[3].

L'auteur signale également que le fait d'accorder une importance à " la compréhension" a conduit à l'accroissement des difficultés concernant le contrat didactique reliant le maître et les élèves. Selon lui, c'est apparemment la référence aux "compétences" qui permet de retrouver une "clarté" des rapports reliant l'enseignant, les élèves et le savoir. Cependant, l'auteur ajoute que cette "clarté" est illusoire. Il explique cela dans ces propos :

D'un côté le maître, jouissant d'une "liberté" pédagogique complète pour permettre " l'entrée dans les compétences", se retrouve en fait démuni, puisque privé des liens avec les savoirs "disciplinaires", et laissé dans l'ambigüité par l'institution quant à ce qu'il convient de faire. De l'autre, l'élève, tout en essayant de se conformer au plus près à la

[1]Ibid. p117
[2]R. Douik. Loc-cit.
[3]S. Johsua. Loc-cit. p.120

> *demande du maître, dispose d'encore moins d'outils personnels pour juger s'il y parvient.* [1]

Donc, Johsua voit que cette situation est "ambigüe" et "paradoxale".

Toutes ces réflexions nous amènent à penser que même si les nouvelles approches sont ambitieuses et paraissent efficaces, leur utilité reste quand même à démontrer.

Dans le même sens Fatiha Fatma Farhani[2] précise :

> *Comme tout changement, la réforme suscite des résistances, mais celles-ci paraissent plus liées à des appréhensions qu'à des rejets manifestes de son contenu par les acteurs du monde de l'éducation. Sur le terrain, si les choses ont commencé à évoluer, il est encore trop tôt pour en apprécier les résultats concrets*.

[1] Ibid. p.126
[2] F.F. Farhani. Loc-cit. p.18

Conclusion

Si nous nous demandons quelle langue parlent réellement les algériens, nous dirons que leurs réactions dépendent de leurs besoins. C'est en fait le besoin de l'emploi d'une langue qui détermine sa « fonctionnalité » et l'importance de sa maîtrise. L'exemple donné par Mouloud Mammeri[1] illustre parfaitement nos propos. L'auteur dit :

> *Un algérien moyen qui travaille à Alger, un berbérophone, par exemple. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il ait des pièces qui lui arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français*.

Donc, cela veut dire que les algériens font recours à diverses langues selon le contexte.
Il est clair que cela n'est pas spécifique à l'Algérie, partout dans le monde, les pratiques langagières dépendent du degré de leur usage selon les besoins.
Aujourd'hui, avec la mondialisation et la coopération, l'Algérie a pris conscience que l'ouverture sur les langues étrangères : le français, l'anglais, l'allemand et autres s'impose. L'apprentissage des langues devient un besoin important et pressant.

En réalité, la langue française demeure la première langue étrangère parlée au sein de la société algérienne. Malgré la politique d'arabisation, cette langue étrangère n'a pas cessé d'exister et d'être largement utilisée. Ce qui lui sauvegarde sa place en Algérie est le fait qu'elle soit une langue de communication et d'accès à la technologie.
La télévision, et plus précisément les chaînes françaises, le cinéma et la lecture ont énormément contribué à la diffusion de cette langue et ont permis également de connaître la culture française.
Jusqu'à présent certains secteurs importants de l'économie nationale tels les banques, les hydrocarbures et l'industrie fonctionnent toujours en français. Ce choix est dicté par de nombreux facteurs qui peuvent se résumer dans ce qui suit : l'Internet, le rapprochement avec l'Union européenne, les échanges et les projets coopératifs. A tout cela s'ajoute le manque flagrant de ressources documentaires scientifiques en langue arabe bien que des efforts soient montrés pour importer et aussi pour traduire des documents.

[1]M. Mammeri. « L'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie ». In, *Culture vécue, culture du peuple, Dérives*, n°49, 1985, Montréal, p.135

Etant donné que la société de demain sera certainement une société de connaissances qui impose la maîtrise des langues pour pouvoir accéder à ce monde de connaissances. De ce fait, ce qui est attendu du système éducatif est énorme, car il devient important d'agir en mettant en œuvre des actions éducatives afin que les écarts soient réduits, non uniquement, entre les personnes mais également entre les sociétés dites développées et celles qui sont en voie de développement.

Ces considérations ont été à l'origine des mutations radicales des contenus enseignés. Ces changements ont imposé le recours à d'autres démarches et approches d'enseignement. C'est ainsi que l'approche par compétences a fait son apparition dans les contenus d'enseignement rénovés. Cependant, le recours à cette démarche d'apprentissage a engendré de sérieux défis méthodologiques (la conception des contenus d'enseignement et leur évaluation). Par conséquent, l'efficacité de cette nouvelle approche reste à démontrer.

Malgré la rupture avec les pratiques pédagogiques précédentes, les nouveaux programmes ont été élaborés tout en prenant en considération les fondements culturels de base de la nation. La langue arabe garde toujours un statut privilégié. Elle demeure la langue dans laquelle toutes les disciplines sont enseignées, même en ce qui concerne les matières scientifiques dans le cycle secondaire général et technologique.

Il faut signaler que ce choix ne constitue nullement un obstacle pour l'ouverture sur le monde. Les langues étrangères continuent d'être enseignées et elles sont toujours considérées comme un moyen pour accéder aux ressources documentaires écrites en langues étrangères et également pour s'ouvrir sur le monde.

Il faut donc avouer que même si de nombreuses critiques ont été faites au système éducatif algérien en raison des changements introduits récemment, cette réforme reste quand même indispensable et ambitieuse et il faut attendre de nombreuses années pour la juger !

Il est clair que le problème de la réforme introduite récemment au système de l'éducation nationale ne réside pas dans les méthodes elles-mêmes (approche par compétences ou pédagogie du projet), mais plutôt dans les conditions dans lesquelles elles ont été appliquées, surtout que le terrain n'a pas été réellement préparé avant leur mise en pratique (volume horaire par semaine, nombre d'élèves par classe, préparation du personnel chargé de mettre en application cette démarche d'enseignement, ...).

Certes, le changement est nécessaire mais est-ce que les enseignants ont pu mettre en pratique l'approche par compétences sans difficultés ?

Nous verrons, à travers la mise en pratique de cette nouvelle méthode lors de la réalisation du projet par les élèves et lors de l'entrevue avec l'enseignante, quels véritables problèmes l'adoption de ce nouveau système pose aux praticiens.

Chapitre II : Aspects psycho-cognitif et didactique de l'écrit

Introduction

La production d'écrits est une activité complexe qui est à l'origine d'un nombre important de travaux de recherches qui visent particulièrement l'amélioration de son processus d'apprentissage.

Au cours des trois dernières décennies, les recherches en didactique de l'écriture se sont multipliées et ont permis l'apparition de plusieurs théories de l'écriture qui tentent de centrer l'attention sur tous les angles de la production d'un écrit afin de contribuer à faciliter son apprentissage. Ainsi, l'intérêt est passé du scripteur et à ses représentations, à l'étude des brouillons et les processus rédactionnels que le scripteur met en œuvre pour la réalisation de la tâche[1].

Les données recueillies, au cours de ces recherches, ont porté le plus souvent sur un public adulte[2] et en suivant de nombreuses méthodes. Néanmoins, quelles que soient la méthode appliquée, tous les auteurs s'accordent sur le fait que la production d'un écrit est une activité complexe. Ainsi, l'étude de cette activité nécessite son analyse en composantes. Selon Fayol[3] « *La difficulté tient à la manière de parvenir à une décomposition plausible et fonctionnelle* ».

De ce fait, le développement de l'activité scripturale chez l'enfant, se fait de manière progressive et pour accéder à une « expertise rédactionnelle, même relative », il faut énormément de temps.

Il est évident que l'évolution des recherches dans les domaines de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage a eu des répercussions sur la didactique de l'écrit. Il est reconnu à présent que l'apprentissage de la production écrite ne peut se faire en dehors d'une situation de communication.

Quotidiennement, nous nous retrouvons, selon la situation de communication, face à différents types d'écrits soit à interpréter ou à produire (lettres, affiches publicitaires, articles de presse, …). Donc, l'écrit est présent partout et sa maitrise s'impose. Cette maîtriser demande, de la part du rédacteur, des connaissances sur la langue et sur les règles qui régissent tout type de texte et aussi des paramètres contextuels et également la mobilisation de certains processus mentaux.

---

[1] A. Zetili. Op-cit. p.78

[2] Selon Jean-Paul Bernié, en France, il y a eu aussi beaucoup de travail sur les enfants du niveau primaire, mais bien moins sur les adolescents.

[3] M. Fayol. « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique ». In, *Repères*, 1984, n°63, p.65

Différentes approches se sont intéressées à l'écrit (la psychanalyse, la génétique textuelle, l'approche psycho-cognitive, l'approche psycholinguistique, …) mais, dans notre travail nous nous baserons beaucoup plus sur l'approche psycho-cognitive afin de voir les intérêts pédagogiques que représentent les modèles d'écriture.

Alors que nous allons nous référer à la théorie psycholinguistique en parlant de l'écrit en tant qu'acte social et de l'effet de l'interaction sociale (destinataire, visée du texte,...) sur l'acte de production.

En réalité, l'étude de la production de textes nécessite de connaitre les différents processus qui interviennent lors de la rédaction et de connaitre également les connaissances qui s'y impliquent.

Comme le souligne Suzanne Belzil[1] « *L'intérêt pour le processus d'écriture et la recherche sur celui-ci sont relativement récents : en effet jusqu'au début des années 70, les aspects mesurables des productions écrites recevaient davantage d'attention que les comportements plus ou moins saisissables des personnes produisant des textes »,* elle ajoute aussi que *« C'est à partir du modèle de Flower et Hayes (1980) que l'exploration de ce qui se passe dans la tête des rédacteurs débute vraiment* ».

C'est pourquoi, nous étudierons, dans la première partie de ce chapitre l'acte d'écriture en tant qu'acte de communication et nous essayerons de voir comment on peut intervenir pour faciliter son apprentissage.

Alors que dans la seconde partie nous parlerons des processus de rédaction à travers la présentation de modèles d'écriture (celui de Flower et Hayes et ceux de Breiter et Scardamalia) qui nous éclaireront sur la nature des processus et des connaissances traitées ainsi que sur leur combinaison au cours de l'activité d'écriture.

Nous présenterons également le modèle de Bronckart qui est beaucoup plus un modèle didactique s'inspirant de la psychologie interactionniste de Vygotski et qui a pour visée de proposer des opérations de planification nécessaires au développement des capacités de l'élève à produire des écrits de manière autonome.

Lorsque les praticiens évoquent les difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs devant une tâche d'écriture, ils ont tendance à parler des insuffisances et des lacunes de ces derniers sur le plan des connaissances grammaticales et orthographiques. Certes, ces manques sont une réalité, mais il y a d'autres problèmes rencontrées lors de la rédaction et qui concernent particulièrement d'autres aspects de la production de textes.

[1]S. Belzil. *L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal. 1996, pp.31-32

Devant un constat pareil, il devient important de ne plus se préoccuper uniquement des insuffisances orthographiques et grammaticales que rencontrent les élèves en écrivant, mais de centrer l'attention sur les processus cognitifs qu'ils mobilisent et sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de la rédaction et qui sont généralement dues aux représentations qu'ils se font de l'écrit.

Dans la seconde partie de ce chapitre, nous préciserons en quoi consiste l'écrit, pourquoi faire écrire est une nécessité tout en abordant la finalité de l'apprentissage de l'écrit. Nous nous s'intéresserons aussi dans ce chapitre à la situation de communication dans nos classes de langues et à tous les facteurs qui la définissent et leur impact sur l'acte pédagogique.

A travers cette partie, nous essayerons également de voir quelles sont les spécificités de l'écriture en langue étrangère et nous tenterons de comprendre pourquoi les élèves n'écrivent pas.

Nous essayerons, en outre, de penser aux moyens que pourrait mettre l'enseignant à leur disposition pour les aider à remédier à leurs insuffisances et à modifier leurs représentations de l'écrit.

1- Qu'est-ce que l'écrit ?

Ecrire consiste à réfléchir, à opérer une sélection pour la production d'un discours. Selon David et Plane[1] « *L'écriture est parmi tous les actes langagiers, celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage* ».

L'écriture est en réalité une activité difficile qui exige du sujet écrivant une bonne gestion de différentes actions au cours de l'exécution de la tâche. En effet, le scripteur doit accorder d'une part, une attention à l'organisation générale de son discours (plan à suivre, pour quel destinataire ?,...) et d'autre part, il doit contrôler d'autres paramètres de l'écrit (agencement des phrases, syntaxe, orthographe,…).

Bien que ces éléments soient diversifiés, ils se tiennent tous et leur interaction permet au rédacteur d'accomplir la tâche d'écriture.

Vu sa complexité, la production d'écrits est considérée comme une situation-problème qui exige la mobilisation de capacités cognitives afin de résoudre l'ensemble des difficultés rencontrées.

Avec la réforme qu'a connue le système éducatif algérien ces dernières années, les instructions officielles insistent davantage sur les deux fonctions expressive et communicative de l'écrit. Pour cette raison, la production d'un écrit est considérée comme une activité dont l'élaboration se fait dans des situations authentiques et qui répond à de vrais besoins.

Ces différents aspects se matérialisent dans les nouveaux contenus d'enseignement grâce à des projets d'écriture.

Ainsi, inscrire la réalisation d'un écrit dans une démarche de projet pourrait renouveler la conception même de l'écriture en classe de FLE. Les élèves pourront réaliser des projets collectifs longs et négocier ainsi les différentes phases du travail tout au long de la réalisation de leur projet d'écriture.

Dans une démarche de projet, les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage ce qui veut dire qu'ils vont contribuer à la construction, à l'aide du groupe-classe et de l'enseignant, d'outils pour écrire et même pour réécrire leurs textes.

Nous reviendrons à ces outils dans le chapitre III pour parler en détail de leur fonction et à quel moment il est préférable d'y recourir.

[1]J. David & S. Plane. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996. p.3.

Le travail réalisé est co-évalué et finalement diffusé auprès d'un public plus large (les élèves des autres classes, d'autres établissements, les parents,…). Cette socialisation du produit fini pourrait être un vrai facteur de motivation pour les élèves. Nous vérifierons l'effet de ce facteur sur la production des élèves dans le cadre pratique de notre travail.

1.1- L'écrit : un acte de communication

Nous retrouvons l'écrit partout et sous différentes formes. Il sert à de nombreuses fins (personnelles, professionnelles, à la demande d'autrui) et il peut avoir maintes significations en fonction du contexte auquel il se réfère.

Savoir produire des écrits de différentes natures (prendre des notes, écrire une lettre, rédiger un rapport, …) est devenu un besoin social absolu. Dans la vie privée, à l'école ou au travail, chaque individu est « *soumis et participe à un flux croissant d'informations dont le support essentiel est l'écrit sous les formes les plus variées* »[1].

Savoir écrire est toujours considéré, selon l'expression de J, Daury et R. Drey[2]**,** comme « *une preuve d'instruction et comme une marque de culture* ». Les enseignants, les parents et même les apprenants sont conscients de la nécessité de la maîtrise de l'écrit parce qu'une certaine maîtrise de cette compétence pourrait conditionner pour une grande part, leur cursus scolaire et même leurs études supérieures. Ainsi, personne ne peut nier l'importance de l'écrit dans la vie de tout individu. « *La nécessité d'apprendre à écrire apparaît donc unanime* », selon les auteurs cités ci-dessus.

Bien sûr, dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à la production d'écrits dans le contexte scolaire.

Si l'écriture doit faire l'objet d'un apprentissage, c'est qu'elle « *apparaît comme un moyen pour fixer les savoirs et sa maitrise est posée comme préalable à l'acquisition des connaissances et à la construction du savoir* »[3].

Dans le contexte scolaire, qu'il s'agit de production courte ou longue, individuelle ou collective, nous constatons qu'elle intervient toujours après un ensemble d'activités : étude et compréhension d'un ensemble de textes modèles, l'exploitation lexicale et grammaticale des textes, identification de la typologie textuelle. Bref, l'écrit produit

[1] B. Schneuwly & F. Revaz. *Guide pédagogique. Expression écrite CM1*. 1994

[2] J. Daury, J & R. Drey. « Apprendre à rédiger ». CDDP de Charente Maritime, 1990. FR65-66 *TEXTES ECRIRE.*

[3] C. Barré-De-Miniac & Y. Reuter. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, INRP, 2006. p.44

doit tenir compte de certaines contraintes imposées par la situation de production (respect de la consigne qui impose à la fois le thème et le type de texte à produire).

En réalité, la multiplicité des aspects qui interviennent lors de la compréhension d'un texte écrit permet de prendre conscience de la diversité des difficultés que rencontre l'élève lorsqu'on lui demande d'écrire. Il y a, en effet, plusieurs contraintes à gérer simultanément : choisir une structure selon le type de texte, respecter les contraintes syntaxiques, lexicales, vérifier la cohésion du texte, contrôler l'orthographe et la mise en page,…

C'est pourquoi, nous constatons que si les jeunes scripteurs concentrent leur attention sur un aspect, le contenu à titre d'exemple, ils négligent les autres aspects comme l'orthographe. Nous rejoignons par ces propos Pery-Woodley[1] qui précise qu'écrire en langue étrangère présente de nombreuses difficultés : d'ordre linguistique tout d'abord. C'est pourquoi le scripteur en langue étrangère ne parvient pas à tout gérer en même temps et par conséquent il laisse de côté certains aspects de son activité.

La complexité de l'acte d'écrire est due au fait que plusieurs opérations interviennent à la fois dès que le sujet écrivant est mis en situation de production (nous parlerons de ce point en détail dans ce qui va suivre en abordant l'aspect cognitif de l'écrit). C'est justement la complexité de l'écriture qui fait que son enseignement soit difficile.

Pour ce qui concerne les lycéens, le rôle du lycée en matière d'écriture n'est sûrement pas de refaire ce qui a été mis en place dans les classes antérieures mais bien plus d'agir de façon à ce que les acquis antérieurs permettent « l'intériorisation, l'automatisation » et conduit l'élève vers une certaine autonomie. Cela pourrait permettre à l'élève de percevoir l'écriture non plus comme une corvée et une angoisse mais plutôt comme une pratique langagière lui permettant d'exprimer ses pensées et de les communiquer aux autres. C'est cela ce que Bucheton. D et Bautier. E appellent « *construire le sujet écrivant* »[2].

[1]M.P. Pery-Woodley. « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le Français dans le Monde,* 1985, n°192

[2]D. Bucheton & E. Bautier. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997. p11

Bernard Schneuwly et Françoise Revaz[1] précisent :

> *L'école part en effet de l'hypothèse que les activités de structuration (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire) dotent l'élève des outils nécessaires et suffisants pour écrire. Mais il n'est guère prévu d'activités ou d'exercices permettant de passer du système de la langue à sa mise en discours. Tout se passe comme si l'élève était capable de l'apprendre "naturellement", sans intervention extérieure, en appliquant les règles apprises dans l'enseignement du français.*

Certes, les connaissances linguistiques sont importantes et nécessitent d'être étudiées mais, les apprentissages sur la langue ne servent pas énormément les élèves lors de la production d'un écrit. Dans la plupart des cas, les leçons de grammaire qui se déroulent d'une manière parfaite sont par la suite rapidement oubliées parce que, principalement, elles ne sont pas exploitées dans le cadre de la production des différents types d'écrits.
C, Freinet[2] notait à propos de la grammaire et de l'écriture :

> *Je savais écrire d'une façon convenable : je sentais bien que c'était l'essentiel que tout le reste, toutes ces chinoiseries grammaticales, étaient surtout inventions scholastiques, et que si moi qui avais eu, jusqu'à 18ans, le crâne bourré par maîtres et manuels, pouvais sans grand dommage oublier les 9/10 de la grammaire, c'est que celle-ci, telle qu'on me l'avait enseignée, n'était ni vitale ni indispensable et que la voie suivie jusqu'à ce jour ne répondait pas aux besoins des élèves qui, dans la vie, n'ont que faire de terminologie.*

Il est donc évident que la compétence grammaticale donnée par les différentes activités de structuration reste au niveau de l'abstrait parce qu'elle ne contribue pas toute seule à la réalisation d'écrits bien élaborés et adaptés aux différentes situations de communication. Pour la simple raison que « *le passage de l'écriture de mots ou de phrases à l'écriture d'un texte complet est sujet à toutes sortes de difficultés. La plus importante provient de l'obligation de gérer simultanément des problèmes d'ordre différents* »[3]. En effet, le jeune scripteur est censé savoir en même temps dans quel but il écrit et à qui il s'adresse. Il doit également avoir des idées sur le thème de l'écriture, les organiser selon un plan précis et expliciter ses pensées en respectant des normes lexicales et syntaxiques,…

En réalité, les auteurs qui critiquent ces apprentissages linguistiques ne disent pas qu'ils ne sont pas importants parce qu'ils ne servent pas à grande chose mais ce qu'ils

[1]B. Schneuwly & F. Revaz. Op-cit.
[2]C. Freinet. *Naissance d'une pédagogie populaire*. E. Freinet, Maspéro (textes à l'appui), 1969, p.152 cité par J-F. Halté. « Savoir écrire – Savoir faire ». *Pratiques*, n°61, mars 1989.
[3]B. Schneuwly & F. Revaz. Op-cit.

critiquent c'est surtout quand on les considère comme des préalables à la réalisation de l'écrit.

Pour Claudine Garcia-Debanc ces éléments sont traités, non pas comme des préalables mais, comme des éléments pouvant intervenir, après échanges, examen, voire construction de critères, dans l'évaluation formative.

Nous pensons que si l'élève sait dans quel but il effectue la tâche, cela pourrait l'aider à construire une signification de ce qu'on lui demande de faire.

J, Daury et R. Drey[1] illustrent la relation entre les connaissances linguistiques et la capacité à rédiger en disant : « *de même que la connaissance de solfège n'a jamais permis, seule, d'apprendre à jouer d'un instrument de musique, l'étude de la langue ne conduit pas seule, à une pratique aisée de l'écrit* **:** *au mieux, elle en assure une préparation indirecte* ».

Dans le même sens Dominique Brassart et Claudine Gruwez[2] affirment que *« l'école ne prend pas en charge l'enseignement et l'apprentissage de la compétence textuelle et discursive. Elle en laisse massivement le soin aux élèves, c'est-à-dire, en dernier lieu, aux familles et à l'environnement non scolaire qui sont, en ce domaine, loin de pouvoir offrir également les apports et les aides nécessaires* ».

Cependant, une évolution dans les présentations de l'écriture se fait sentir essentiellement dès les années soixante dix. De nouvelles perspectives pédagogiques sont apparues. Reuter[3] précisent : « *Dans les années 1970-1990 des pratiques sous tendues par des théories ont contribué à renouveler l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Il s'agit de pratiques aussi différentes que la pédagogie Freinet et le texte libre, les ateliers d'écriture, les jeux d'écriture, l'écriture longue, l'écriture en projet,…* ». Ces pratiques didactiques ont permis un renouvèlement dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Ce changement dans les pratiques scolaires se concrétise en Algérie ces dernières années dans les programmes scolaires (à partir de 2005 dans le cycle secondaire) avec la nouvelle réforme introduite au système éducatif et qui favorisent la pédagogie du projet et l'approche par compétences dans une démarche d'enseignement/apprentissage.

---

[1] J. Daury, J & R. Drey. Loc-cit.

[2] D. Brassard & C. Gruwez. « Pour une didactique de la compétence de communication ».In, *Repères.* n°56. 1980.

[3] Y. Reuter. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 1996.

Il est important de vérifier l'effet qu'ont eu ces réaménagements et les nouvelles démarches d'apprentissage, nous visons ici la pédagogie du projet, surtout sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

- **Code oral / code écrit**

Etant donné que le cours de français a pour finalité d'apprendre à l'élève à communiquer oralement et par écrit dans cette langue, les programmes scolaires prévoient des activités qui permettent aux élèves la pratique de ces deux codes Cependant nous constatons qu'à l'école, la primauté est accordée à l'écrit. Selon M, Dabène[1] « *L'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral domaine de la « nature », n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le « parler » de l'écrit* ».

En réalité l'oral et l'écrit diffèrent sur le plan lexical et grammatical. Il y a des tournures et des mots ou expressions familiers qui ne sont pas tolérés à l'écrit. La langue écrite, comme le précise Boyer « *sert à la fixation et à la transmission de la norme dont elle est devenue la seule référence* ».[2]

Soulignant la différence entre les deux codes oral et écrit, Pudelko et Legros[3] précisent : « *A la différence de la production orale, la production écrite est sujette à des activités de relecture et de réécriture : l'écriture n'est pas un processus strictement linéaire, mais circulaire et récursif, puisqu'il privilégie les activités de réélaboration progressive des contenus communicationnel* ». Cet aspect de l'écriture a été mis en évidence par Hayes et Flower dans leur modèle d'écriture.

Concernant toujours la différence entre l'oral et l'écrit, Michel Fayol[4] précise que pour produire un écrit, les scripteurs sont confrontés à deux contraintes nouvelles par rapport à la production d'un message oral. D'un côté, des contraintes en lien avec le système graphique (la lenteur de la transcription et le respect des différentes normes linguistiques). D'un autre côté, des contraintes en relation avec la situation même de production (le scripteur doit produire en autonomie, sans interlocuteur direct).

[1]M. Dabène. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères* n°4, INRP, 1991, p.15
[2]H. Boyer. *Elément de sociolinguistique*. Paris, Duculot, 1991, p. 24
[3]B. Pudelko & D. Legros. « J'écris donc j'apprends ? ». In, *Cahiers Pédagogiques*, dossier : "Ecrire pour apprendre". n°388-389, novembre/décembre 2000, p.12
[4]M. Fayol. *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne]. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007. Disponible sur le site : www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download (Consulté le 20 décembre 2010).

Le jeune scripteur ou le novice, dans l'incapacité de gérer plusieurs actions à la fois, se trouve souvent en situation de « surcharge cognitive ». Alors que l'expert peut gérer automatiquement différents aspects de l'écriture (graphie, orthographe, syntaxe, ...). Ce qui lui permet de centrer sa concentration sur d'autres actions (la recherche, la formulation et l'organisation des idées en fonction du contexte communicationnel). Il peut également grâce à cette « automatisation », diriger plusieurs tâches simultanément.[1]

Malgré la différence entre l'oral et l'écrit, les deux codes possèdent quand même des points communs et se complètent parce qu'ils servent tous les deux à communiquer.

Dans le cas d'un projet d'écriture et afin de mener convenablement ce dernier, il est important de s'appuyer d'abord sur l'oral (phase de négociation) afin de discuter ensemble les étapes de l'élaboration du projet et les contenus possibles.

L'entrée dans l'écrit se fonde selon Fijalkow[2] sur des connaissances de la langue parlée. Donc selon l'auteur l'apprenant s'appuie sur du connu dans tout apprentissage.

2- L'approche cognitiviste de la production écrite

Tout en s'inspirant du courant de la psychologie cognitive américaine, « *les études cognitives sur le processus d'écriture postulent que l'acte d'écrire est, d'une part, une tâche cognitive complexe au cours de laquelle plusieurs demandes cognitives affectent le rédacteur en même temps et, d'autre part, une activité de résolution de problème* »[3].

Dans le cadre de cette approche, la production écrite est considérée comme *« un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances »*[4].

Les partisans de ce courant s'intéressent à l'écrit de l'angle du sujet scripteur (rédaction, révision et reformulation) et non pas comme étant une production finie (étude de son organisation, de sa grammaire, …).

De ce fait, l'approche psycho-cognitiviste focalise l'attention sur le scripteur tout en analysant les « *processus mis en œuvre lors de l'activité scripturale* ».[1] Elle s'intéresse particulièrement aux différents processus de la production écrite.

---

[1]L. Chanquoy & D. Alamargot. « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». In, *Le langage et l'homme.* 38 (2), 2002.

[2]J. Fijalkow. *Entrer dans l'écrit*. Magnard, 1993.

[3] S. Belzil. Op-cit. p.33

[4]C. Barré-De-Miniac.[4] *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion, 2000, p.33

Plusieurs travaux ont été faits en se basant sur ce courant afin de comprendre l'acte de la production écrite et toutes les opérations qui mènent à la réalisation du texte.

Ces recherches s'intéressent, donc, à l'étude du texte non comme produit final mais à l'étude de toutes les opérations qui interviennent pour sa réalisation. La centration est passée alors du « produit » au « processus »[2].

Les recherches faites ont aboutit à la proposition de nombreux modèles d'écriture qui ont eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite en milieu scolaire. Nous nous intéresserons, dans le cadre de cette recherche, à deux d'entre eux qu'on va tenter de voir en détail. Il s'agit de ceux de Flower et Hayes (1980) et ceux de Bereiter et Scardamalia (1987).

2.1- Les divers modèles psycho-cognitifs

En réalité, « *la recherche sur le processus d'écriture s'est vraiment implantée avec Flower et Hayes (1980), porteur d'une approche cognitiviste* »[3]. Leur modèle de production d'écrits représente toujours une source inévitable à laquelle se réfèrent les chercheurs en ce qui a trait à la composition de textes[4].

Hayes et Flower (1980) entendent par processus : *« une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps, ces processus exploitent des connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du rédacteur »*[5].

2.1.1- Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Les auteurs de ce modèle se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux. Afin d'expliciter les divers mécanismes qui entrent en jeu lors de l'élaboration d'un texte, Hayes et Flower se sont basés sur l'analyse des protocoles effectués avec des scripteurs adultes. Ces derniers verbalisent toutes les actions qu'ils effectuent lors de la rédaction et même après. Ces protocoles sont définis comme : *« L'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au*

---

[1]A. Petitjean. « Enseignement /apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, 1998, n°97-98, p.110

[2]M. Fayol. « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique ». In, *Repères*, 1984, n°63, p.65

[3]S. Belzil. Op-cit. p.33

[4]A. Piolat & J.Y. Roussey. « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive ». In, *Langages*, 1992, n°106, p.107

[5] Ibid. p.106

long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice »[1]. Ces protocoles sont d'abord enregistrés puis retranscrits. Leur analyse a permis à Hayes et Flower de préciser et de décrire les principaux éléments intervenant dans l'acte d'écrire.

Pour les auteurs de ce modèle, la production d'un écrit implique les trois facteurs suivants :

•**Le contexte**[2] **de production**, qui regroupe le scripteur, le destinataire et le texte en construction.

• **La mémoire à long terme**, qui renferme les différentes connaissances stockées par le scripteur et qui sont en lien avec le sujet, le destinataire et le plan de rédaction.

• **Les processus rédactionnels**, qui sont divisés à leur tour en trois étapes : **la planification**, **la mise en texte** et **la révision**, contrôlés par le « processus de régulation » qui assure au scripteur le passage de l'un des processus à l'autre.

Les principaux objectifs visés par Hayes et Flower étaient d'identifier les différents processus rédactionnels, de préciser l'origine des difficultés rencontrées par les scripteurs et de voir comment intervenir afin d'améliorer les écrits produits.

Bucheton et Bautier précisent que l'intérêt majeur de ce modèle cognitiviste est de montrer que « *l'acte d'écrire se traduit cognitivement par une série d'opérations mentales diverses (planification, mise en texte, révision) en permanence récursives et interactives pendant l'acte d'écrire* »[3].

L'opération de planification consiste à préciser l'enjeu du texte à produire, « *à se faire une représentation du destinataire et à établir un plan* »[4].

En réalité le modèle de Flower et Hayes assure une place importante à la planification qui ne doit pas être comprise comme l'activité consistant à faire un "plan". L'on range sous ce nom la définition du but du texte (pour quoi ? Pour quoi faire ? Avec quelle image de destinataire ?) et à prévoir un processus de production[5]. Cela consisterait à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, choisir une structure convenable pour les idées retrouvées et effectuer par la suite une évaluation afin que le plan soit conforme aux buts tracés au départ.

---

[1]Ibid., p.107

[2] Leur définition du contexte est plutôt limitée.

[3]D. Bucheton & E. Bautier. Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel. CRDP de l'académie de Versailles, 1997.

[4] A. Zetili. Op-cit. p.83

[5] J-P. Bernié. *Français. Ecrire*. Cours CNED- Toulouse. p.85

Charolles estime que *« l'assignation d'un but et la représentation d'un auditoire jouent un rôle considérable dans la planification, en particulier dans la sélection des informations »*[1].

Quant au processus de **mise en texte,** il concerne l'étape où les idées se concrétisent en mots. La mise en texte représente alors l'intervention du scripteur sur le texte et essentiellement sur le plan linguistique (choix du lexique et de la syntaxe, construction des phrases, cohérence du texte,…). Cette intervention sur le texte se fait tout au long de son élaboration.

Garcia-Debanc précise que c'est au cours de la mise en texte que le *« scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots…) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro structurelle) ».*[2]
Pour les jeunes scripteurs, cette étape est souvent à l'origine d'une « surcharge cognitive », parce que les novices sont incapables de gérer simultanément toutes ces contraintes.

Alors que le dernier processus, celui de la **révision**, a pour finalité l'amélioration de l'écrit produit sur tous les plans (la formulation des idées, la construction du texte,…). Le scripteur fait un retour sur son texte pour introduire les changements nécessaires. Ce retour sur l'écrit produit se fait pendant et après l'écriture afin d'assurer la clarté du texte pour le destinataire.
Donc, ce dernier processus de révision « *inclut l'évaluation et la mise au point du texte ou des plans* »[3].

De prime abord, cette présentation des différents processus n'est pas « très originale » et semble pareille à celle que recommandent les organisations linéaires. Mais si les auteurs cognitivistes maintiennent l'idée que l'écrit s'élabore en trois grandes phases, ils repoussent par contre celle que « *l'écriture consiste en une démarche linéaire* ».

[1]M. Charolles. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques,* n° 49, 1986, p.21
[2]C. Garcia-Debanc. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». In, *Pratiques,* 1986, p.49
[3]S. Belzil. Op-cit. p.35

Cette organisation se base, au contraire, sur un mouvement d'interaction des différentes actions cognitives faites par le scripteur et qui se situent à diverses étapes des processus d'écriture.

En réalité, les processus rédactionnels fonctionnent en boucles : la révision spontanée rejaillit sur la mise en texte et celle-ci peut aussi amener le scripteur à revoir sa planification (à partir du choix d'un pronom, on peut remonter à une question du genre : « mais au fait, à qui est-ce que j'écris ? »). On revient sans cesse à ce que l'on a fait à partir de ce que l'on doit faire ou de ce qu'on est entrain de faire, et le mouvement *« fait –> à faire »* peut amener à des dérives si la boucle de contrôle ne revient pas au bon endroit (ce qu'on vient d'écrire nous « fait penser à… » et on enchaîne dessus, sans se soucier de ce qui est pertinent vu l'objectif du texte). D'où deuxième aspect : quels éléments du modèle Hayes & Flower ces boucles doivent-elles impliquer ? C'est là que l'on regrette un peu le manque de hiérarchisation entre les éléments de ce modèle : c'est évidement la finalité communicative qui arrive comme premier moyen de réguler les autres : j'écris à qui, pourquoi, dans quel cadre ?

Selon Piolat et Roussey[1], l'ajout du processus de contrôle fait disparaître réellement ce mal entendu et permet au modèle de Hayes et flower de se distinguer des organisations linéaires. Ce dernier processus permet de gérer les va-et-vient entre les divers processus cités précédemment.

Dans le même sens Alamargot et Chanquoy[2] précisent : « *l'instance de contrôle comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité* ».

Evoquant toujours les relations qu'entretiennent les diverses composantes du modèle de Hayes et Flower, Suzanne Belzil dit : « *Dans ce modèle, qui constitue en fait un système, tous les éléments sont interdépendants et les opérations sont récursives, dans le sens qu'elles peuvent avoir lieu plusieurs fois et dans des ordres différents tout au long d'un processus d'écriture* ».[3]

Garcia-Debanc voit que « *le rédacteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux* ». Elle ajoute aussi que ce modèle fait

[1]A. Piolat & J-Y. Roussey. Lo-cit. p.108

[2]D. Alamargot & L. Chanquoy. « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (éd.), *Production du langage*, 2002. Paris, Hermès Sciences Publications. p. 47

[3]S. Belzil. Op-cit. p.35

apercevoir « *la difficulté et la lenteur de la mise en texte* »[1], et il peut servir de repère dans « le travail en projet »[2].

Au cours des phases de négociation et de tutorat, l'enseignant pourrait faciliter la mise en texte par l'activation des diverses opérations qui en dépendent. Le scripteur serait ainsi amené à pratiquer et à analyser une méthode d'écriture suggérée par Hayes et Flower.

L'analyse des protocoles a permis alors à Hayes et Flower de construire en 1980 un modèle qui regroupe les divers processus rédactionnels et tous les aspects liés à l'acte d'écriture.

Les processus d'écriture (planification, mise en texte et révision) constituent l'aspect le plus connu de ce premier modèle qui a inspiré par la suite d'autres spécialistes et chercheurs dans le domaine de l'écrit (Garcia-Debanc « 1986 », Brassart « 1989 », David et Séguy « 1994 », Fayol et Heurly (1995). Ces chercheurs ont proposé de nouvelles schématisations[3] au modèle d'écriture initial. Certes, les noms donnés aux différentes composantes diffèrent d'un modèle à un autre « *sans pour autant bouleverser l'esprit du modèle* »[4] original.

Hayes a proposé, à son tour, une nouvelle schématisation du modèle initial de 1980. Selon l'auteur, cette dernière schématisation est « *graphiquement plus claire* ».[5]

(Pour ces modèles voir les différentes figures annexe P : 2).

Comme nous l'avons signalé plus haut, le premier modèle de 1980 se base particulièrement sur la description des différents processus d'écriture alors que le modèle de 95 est organisé autour de deux composantes essentielles : le contexte de production d'une part, et l'individu d'autre part.

---

[1]C. Garcia-Debanc. Loc-cit. p. 25

[2]Claudine Garcia-Debanc conseillait toutefois de conserver une attitude critique, les recherches n'étant pas terminées et parce que l'incidence et l'explicitation sur l'activité d'écriture restait inconnue.

[3]Pour les différentes schématisations du modèle d'écriture se référer aux sources suivantes :

-GARCIA-DEBANC, C. « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». 1986 in *Pratiques* n°49, p.27.

-BRASSART, D-G. « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite ». 1989. in *Recherches*, n°11, p.81.

-FAYOL, M ; HEURLY, L. *Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur enfant et adulte*. 1995, p.19. in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Ss. La dir. de Boyer, J-y et al. Editions Logiques, Montréal.

[4] A. Zetili. Op-cit. p.88

[5]J-R. Hayes. «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*. ss. la dir.de A. Piolat & A. Pelissier. Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998. p.53

Concernant le lien entre les deux composantes du nouveau modèle : le contexte et l'individu, Hayes précise que dans le nouveau modèle « *la motivation, la cognition et la mémoire sont considérées comme des propriétés reliées à l'individu, alors que l'environnement social et physique fait aussi partie du contexte de production car ils n'existent qu'à travers la représentation que s'en fait le scripteur* ».

Nous appelons « fictionnalisation » la manière dont s'élabore cette représentation (comment et avec quels moyens l'élève se représente-t-il la situation d'écriture ?)

Zetili[1] signale que, par rapport au modèle élaboré par Hayes et Flower en 1980, le nouveau modèle de Hayes « *n'a apparemment pas fait l'objet de nombreuses analyses et tentatives d'exploitation pédagogique. La plupart des écrits qui abordent l'écriture dans la perspective psycho-cognitive, consacrent plus de développement et manifestent davantage d'intérêt au modèle de 1980* ».

De façon générale, la psychologie cognitive essaye de mettre le doigt sur les différents problèmes rencontrés par le sujet écrivant lors de la rédaction et elle tente également à prévoir des interventions pédagogiques afin de faciliter l'enseignement/apprentissage de l'écriture[2]. C'est la raison pour laquelle, elle accorde selon Piolat et Roussey[3] l'importance aux divers processus d'écriture, au contexte dans lequel se réalise l'écrit et aussi aux spécificités de l'écrit produit.

2.1.2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia

A l'image de Flower et Hayes, les auteurs de ces modèles se sont référés aussi dans leurs travaux sur l'écriture aux fondements généraux de la psychologie cognitive. Cependant, « *leur objectif éducationnel est plus manifeste* »[4].

Le premier travail conduit par Bereiter et Scardamalia a porté sur l'évolution de la production d'un écrit chez des scripteurs adolescents. Ces auteurs qualifient la rédaction d' « *un processus de découverte, de mise en ordre du chaos, ou encore de compréhension de ce qu'on veut signifier* »[5]. Ils ont montré que la réalisation d'un texte écrit s'opère au départ par une simple reproduction des informations existantes dans la mémoire du rédacteur au fur et à mesure de leur récupération (stratégie dite de

[1] A. Zetili. Op-cit. p.93
[2] Ibid. p.80
[3] A. Piolat & J-Y. Roussey. Loc.cit.
[4] S. Belzil. Op-cit. p.37
[5] M. Scardamalia & C. Bereiter. « L'expertise en lecture-rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat & A. Pélessier, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998. p.27

connaissances racontées[1] : « knowledge telling »). Les textes produits, selon la première stratégie, sont constitués le plus souvent de juxtapositions d'énoncés qui reflètent la structuration des connaissances dans la mémoire du rédacteur[2].

La production du texte s'effectue ensuite par une restructuration des connaissances recueillies en fonction des buts fixés initialement (stratégie dite de **connaissances transformées**[3] : « knowledge transforming »).

Afin de donner une forme à ces observations, Bereiter et Scardamalia ont présenté, en se basant sur l'analyse des protocoles verbaux d'un public d'adultes et d'enfants, un modèle de la production de textes qui met le point sur les deux stratégies de production évoquées ci-dessus.

Les deux modèles proposés par ces auteurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Scardamalia et Bereiter, 1987) font référence aux divers processus mentaux qui interviennent dans la composition d'un texte. « *Le modèle des connaissances racontées capte les traits essentiels d'une composition « immature », qui se caractérise par la reproduction de ce que le rédacteur sait sur un sujet précis (ce que les auteurs appellent le « think-say process »)* »[4]. Il s'agit en effet dans ce premier modèle d'une stratégie novice qui permet principalement au scripteur de se faire une représentation de la consigne permettant l'identification du sujet. Ces éléments représentent des indices qui permettent la composition de l'écrit à partir des idées récupérées dans la mémoire à long terme. Cette opération s'effectue sans aucun remaniement de « *l'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique* » de l'écrit produit.

Par contre le second modèle, celui des « connaissances transformées » montre la démarche suivie par un scripteur « mature », « *qui élabore et raffine ce qu'il sait à propos d'un sujet, qui peut résoudre les problèmes qu'il rencontre au cours d'une composition. La différence entre les deux modèles est que, dans le premier cas, il s'agit d'une habileté naturelle tandis que dans le deuxième, il est question du contrôle d'une habileté que tous les rédacteurs ne possèdent pas* »[5].

---

[1]Traduction de « knowledge telling » par Piolat et Roussey, 1992.

[2]B. Marin & D. Legros. *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles, 2007, De Boeck Université.

[3]Traduction de « knowledge transforming » par Piolat et Roussey (1992).

[4]S. Belzil. Op-cit. p.38

[5] Ibid.

Nous pouvons remarquer que le modèle des « connaissances racontées » est enfermé dans celui des « connaissances transformées » parce que le scripteur « mature » passe par les mêmes étapes évoquées dans le modèle des connaissances racontées (représentation de la consigne et du sujet d'écriture, recherche des idées), mais au lieu de reproduire les idées telles qu'elles ont été récupérées dans la mémoire, il opère sur elles les modifications nécessaires afin que le contenu soit adapté à la forme (respect de la norme linguistique et rhétorique) et propose ainsi une nouvelle réorganisation aux idées repérées de façon à ce qu'elles soient en adéquation avec la visée communicative du texte.

La stratégie de transformation des connaissances nécessite donc comme le précisent Alamargot et Chanquoy, « *une construction et une élaboration du contenu textuel, en tenant compte à la fois des dimensions rhétoriques, linguistiques et pragmatiques de la production. Cette stratégie, contrairement à la précédente, suppose de procéder à une planification importante du contenu du texte, en fonction de toutes ces dimensions* ».[1]

Pour Bereiter et Scardamalia, l'évolution de l'expertise rédactionnelle est représentée par le passage progressif de la première stratégie à la seconde. Pour passer du premier modèle au deuxième, les auteurs « *proposent aux rédacteurs différentes interventions expérimentales (qu'ils appellent facilitations procédurales) afin que ceux-ci aient plus de contrôle sur leur processus d'écriture* »[2].

Le scripteur mature utiliserait des démarches plus complexes que celles mises à l'œuvre par le scripteur « immature », particulièrement en restructurant les connaissances retrouvées en mémoire tout en respectant un ensemble de règles en lien avec la production du texte. Cela montre que la stratégie des connaissances transformées exige davantage d'efforts par rapport à la première stratégie ce qui expliquerait qu'elle est fréquente chez les rédacteurs experts. Nous verrons dans ce qui suit les différences entre les rédacteurs experts et novices.

[1] D. Alamargot &L. Chanquoy. « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (Ed.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives,* 2002. Paris, Hermès. p. 47

[2] S. Belzil. Op-cit. p.40

2.1.2.1- Différences : rédacteurs novices et expérimentés

Les différentes théories vues antérieurement se rejoignent pour montrer qu'il y a un grand écart dans la gestion d'un écrit entre les scripteurs novices et les scripteurs experts. Selon Scardamalia et Bereiter (1987), les rédacteurs novices (enfants ou adultes), lors de la gestion de la tâche d'écriture, ne tiennent pas compte du contexte de production, ni du destinataire c'est pourquoi leurs productions apparaitront comme un ensemble de phrases juxtaposées sans aucune structuration.

Alors que pour les scripteurs habiles, Cornaire et Raymond[1] précisent qu'ils ne se contentent pas des connaissances dont ils disposent sur le sujet à traiter, mais ils se mettent à la recherche du matériel dont ils ont besoin pour construire leur message et pour que ce dernier soit compréhensible.

Rejoignant les auteurs précédents, Michel Fayol[2] précise que les scripteurs (aux alentours de 10 ans) gèrent leur production écrite pas à pas vu les nombreuses contraintes imposées par la tâche d'écriture. Cela explique leur réaction lors de la rédaction lorsqu'ils concentrent davantage leur attention sur certains aspects de l'écrit comme le sujet et le type du texte à produire et délaissent les autres paramètres tels que le contexte de production et le destinataire. Ceci les amène à la rédaction d'écrits qui se présentent comme des « *juxtapositions d'énoncés, sans liens clairs* ». Le texte s'élabore alors de façon « *économique* » et sans un vrai remaniement des connaissances retrouvées. Toutefois, cette démarche n'offre qu'une *« faible cohérence entre les idées »* qui composent le texte.

Par contre, les scripteurs experts feraient appel à des stratégies plus complexes et prennent en considération les paramètres extérieurs à la production.

Cependant, il est important de signaler que les thèses de Fayol ont été critiquées. D'une part, l'idée à priori que l'enfant n'est pas capable de prendre en compte le contexte et le destinataire avant 10-11 ans a été largement invalidée par multiples expériences : cela est parfois vrai mais en observant des attitudes spontanées d'enfants non-scolarisés. En revanche, lorsque cette question fait l'objet d'un enseignement méthodique, des enfants plus jeunes parviennent à modifier leurs écrits en fonction d'un changement de destinataire. Il en va de même pour ce qui est de la juxtaposition des

[1]C. Cornaire & P.M. Raymond. *La production écrite*. Paris, CLE International, 1999.

[2]M. Fayol. « La production du langage écrit ». In, J. David & S. Plane (Eds.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France.1996. p.18

informations ou de leur lien. Autrement dit, si les adultes ou rédacteurs experts sont capables de faire cela, ce n'est pas en raison de leur âge, c'est plutôt lorsqu'on le leur a appris. Et ceux à qui on ne l'a pas appris ou qui ont « désappris » font, eux aussi, des textes primaires et sans lien, etc., car ils ne sont pas entrés consciemment dans la culture d'écrit. Et nous savons que dans le domaine de l'écrit, tout est affaire d'attitude consciente et volontaire. C'est la différence par rapport aux comportements d'oral spontané. Ceci est important par rapport aux thèses de Bruner et de Vygotski : l'apprentissage scolaire contribue fortement au développement des capacités psychiques, qui ne grandissent pas toutes seules simplement parce que le sujet avance en âge.

Il n'est question, cependant, que d'une simple description comme le précise Fayol[1] parce que les facteurs pouvant apporter des explications à cette transformation n'étaient pas encore étudiés.

Les données collectées auprès de jeunes scripteurs ont démontré que ces derniers font un recours massif à la stratégie de formulation des connaissances : ils écrivent les informations au fur et à mesure qu'ils les récupèrent en mémoire. Par conséquent, la comparaison des notes prises antérieurement et la production écrite elle-même ne montre pas de différences chez ces scripteurs parce qu'ils voient que la préparation de la production et la production elle-même signifie la même chose. Par conséquent, « *la qualité et le mode de production des textes dépendent des connaissances disponibles : les textes sont d'autant meilleurs que les connaissances sont nombreuses et bien organisées en mémoire* »[2].

[1]Idem. *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne] Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007. Disponible sur le site : www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download (Consulté le 20 décembre 2010).

[2]L. Chanquoy & D. Alamargot. « Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux ». In, *L'Année Psychologique*, 2002, n°102.

2.1.3- Le modèle de Bronckart

Le genevois Jean-Paul Bronckart et son équipe (B. Schneuwly, D. Bain, A. Pasquier) de l'école genevoise partent du principe que l'aspect linguistique (le discours) renvoie à la fois au langage et à l'extralangage. Ces chercheurs ont présenté un modèle des opérations de la production d'écrits ancré dans la description des pratiques discursives en situation. La situation est représentée par divers paramètres (énonciateur, destinataire, lieu social, finalité) qui constituent l'extralangage.

Selon Reuter, l'extralangage englobe « *l'espace référentiel et l'espace contextuel* ». Le premier comprend « *les contenus de pensées véhiculées* », alors que le second est en lien « *avec les domaines de l'acte de production (producteur, récepteur, espace, temps) et de l'interaction sociale (lieu social, énonciateur, destinataire, visée)* »[1].

En réalité, ces facteurs extérieurs ont été évoqués dans les modèles des psychologues cognitivistes, leurs travaux comme le précise Zetili, « *reconnaissent l'importance des facteurs extérieurs qui constituent les conditions dans lesquelles la tâche d'écriture a lieu, du moment qu'ils constituent l'une des composantes du modèle de Hayes et Flower (1980)* ». Cependant, ces aspects comme le souligne l'auteur, *« ont été délaissés au profit des autres composantes du modèle, notamment les processus rédactionnels sur lesquels les spécialistes ont focalisé toutes leurs réflexions et analyses »*.[2]

Hayes a revalorisé ces éléments dans son nouveau modèle de (1995) en ajoutant les composantes : le contexte de production et l'individu.

De son côté Jean-Paul Bernié[3], signalant la différence entre le modèle de Hayes et Flower qui s'inspire de la psychologie cognitive et celui de Bronckart s'inspirant de la psychologie interactionniste de Vygotski, précise que les discours, notamment écrits, sont définis comme actions langagières se déroulant dans des situations dont le traitement de ces paramètres permet de *définir* les processus rédactionnels, alors que le modèle de Hayes et Flower permettait au mieux de loger ce traitement et ses modalités dans des cases extérieures au noyau des processus.

[1] Y. Reuter. 1996. P.42
[2] A. Zetili. Op-cit. p.110
[3] « Le modèle de Bronckart : ancrage énonciatif, « récit » et « discours ». Cours donné par J-P Bernié.

En se basant sur les recherches faites par Vygotsky et Bakhtine, Bronckart considère que « *l'action langagière est la part individuelle d'une activité sociale médiatisée par le langage qui se matérialise par la production d'une entité singulière : le texte* »[1]. Les conditions dans lesquelles se produit le texte forment « *le contexte de l'action langagière* » et l'unité « *texte–contexte* » est nommée « *discours* ».

Ainsi, les travaux de Branckart en touchant au texte et à « *son fonctionnement dans son contexte* », ont permis de démontrer que « *la production du discours est sujette à divers paramètres extra-linguistiques* ».[2]

Le modèle de Bronckart est un modèle psychologique théorique ayant pour finalité d'expliquer, de manière générale, le fonctionnement des discours.[3] Les opérations distinguées par Bronckart et les autres s'enchaînent comme suit :

1. **Contextualisation - Référentialisation**

   Il s'agit de la fixation des valeurs données aux paramètres (Ce qui signifie que le comportement de scripteur est déterminé par la représentation qu'il se fait d'eux). Ce sont :

- l'interaction sociale (Énonciateur, Destinataire, But, Lieu Social) ;
- l'espace et le temps de l'acte de production ;
- l'espace référentiel : les représentations et connaissances du monde choisies pour traiter le sujet.

2. **Structuration**

   Cette catégorie d'opérations constitue la charnière entre représentations (ci-dessus) et mise en texte.

   2.1. Ancrage

   II est fonction des relations du texte avec les trois paramètres ci-dessus (interaction sociale, espace-temps, référent).

   2.1.1. Mode discursif : il peut être impliqué ou autonome.

   2.1.2. Rapport au référent : il peut être conjoint ou disjoint.

---

[1] J. Bisault ; C. Rebiffé ; A. Lavarde & V. Fontaine. « Communiquer en sciences à l'école : des élèves cyber-chercheurs ». 2000. Disponible sur : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8755/ASTER_2000_31_121.pdf.txt?sequence=2 (Consulté en mars 2013).

[2] Zetili A. Op-cit. p.109

[3] Bronckart J. P. et al., *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

2.2. Repérage : il peut être déictique ou historique.

2.3. Planification : cette opération concerne le choix du type de séquentialité : par exemple, elle peut être monogérée ou polygérée (cas du dialogue).

3. Textualisation : les opérations relevant de ce niveau concernent :

3.1. Connexion (fixer les rapports entre les différentes unités textuelles).

3.2. Modalisation (tout ce qui, diffus à travers le texte évalue ce que l'on pense de ce que l'on dit).

3.3. Cohésion, il s'agit d'établir des liens ou relais entre :

- des prédicats (temps verbaux) ;
- des arguments (dans le couple prédicats-arguments) : pronoms, systèmes nominaux ;
- des éléments thématiques : introduction et maintien : enchaînements, substituts.

D'après cette présentation, nous remarquons que le traitement du contexte ne peut être mis à l'écart étant donné qu'il joue un rôle moteur dans la production du discours : c'est la « part dominante de l'extralangage dans le langage ».

Ce modèle a engendré une représentation intéressante des attitudes discursives, qui recoupe partiellement, en l'enrichissant, la distinction entre mode énonciatif « récit » et mode énonciatif « discours » héritée de Benveniste. Les points (ancrage et repérage) du modèle ci-dessus donnent lieu en effet à des « architypes » (notion qui ne correspond pas à celle de « type de texte » telle qu'elle est ordinairement prise), représentant les croisements possibles des paramètres « impliqué » « autonome » « conjoint » et « disjoint ».[1] Ces notions méritent, selon Jean-Paul Bernié, quelques informations supplémentaires vu leur intérêt didactique. Pour illustrer ces deux notions Bernié précise qu' il est fréquent de voir des élèves commencer un texte narratif en mode « récit » pour le continuer en s'impliquant dedans, et en passant donc en mode « discours » ; c'est la source de bien des ruptures de cohésion, qui signifient que l'élève ne contrôle pas « en tant que qui » il écrit. Soit le récit suivant (venant du CP, mais peu importe : des comportements analogues sont fréquemment observés chez des lycéens) :

// était une fois un petit garçon qui avait un chien, et puis le petit garçon il était tombé avec son petit chien, et puis il disait "Qh !" pasque chuis tombé, et après le chien il courut, il courut... .

[1] J-P. Bernié. Loc-cit.

Nous notons, après « oh ! » un changement imprévu concernant à la fois les marqueurs de la personne (passage de la troisième à la première) et de temps du récit au temps du discours (passé composé) avant un retour aux temps du récit, en l'occurrence le passé simple. Ce texte mélange donc, sans contrôle, un système de marquage personnel et temporel lié à la situation de production (« je suis » et le passé composé) et un autre qui signifie mise à distance (« il » et le passé simple).

2.1.3. 1- Le classement des discours selon Bronckart

Bronckart fait un classement des types de discours en se référant à deux critères : le rapport qu'entretient le locuteur avec l'acte de production (implication ou autonomie) et le type de rapport entre les deux mondes : référentiel et discursif (conjonction ou disjonction)[1]. Ainsi, Bronckart classe les discours en quatre types (discours interactif, discours théorique, récit interactif et narration). Les modalités particulières des organisations : temporelle et actorielle sont traduites dans les différents types discursifs par des marques linguistiques spécifiques à chaque type de discours comme il est indiqué ci-dessous :

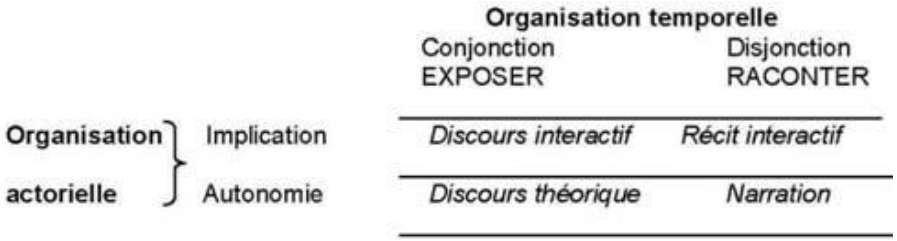
- Le *discours interactif* : ce type de discours se caractérise par l'usage des pronoms déictiques, la forme pronominale, le recours à des phrases de types interrogatif, exclamatif et impératif,… etc.
- Le *discours théorique* se spécifie par l'usage excessif de la forme passive, le recours à des connecteurs à valeur « logico-argumentative » et des « renvois intra et intertextuels ».
- Le *récit interactif* : se caractérise par l'utilisation des phrases déclaratives, du passé-composé et de l'imparfait, des déictiques (je, me…)
- La *narration* fait appel au couple imparfait / passé-simple.

Sivan Cohen-Wiesenfeld ,dans un résumé[2] de l'ouvrage de Bronckart « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue », Chap. 3 « De l'architecture textuelle », publié en ligne dans la revue *texto*, écrit que « *les mondes discursifs sont appréhendés selon deux types d'organisation : temporelle et actorielle* », comme nous l'avons évoqué précédemment, l'auteur ajoute que le croisement de ces deux types

[1] J. Bisault et al. Loc-cit.

[2] J-P. Bronckart. *Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue,* [En ligne], Volume XIII - n°1/2 (2008). Coordonné par Christophe Gérard. URL: http://www.revue-texto.net/index.php?id=86. Résumé par Sivan Cohen-Wiesenfeld. (Consulté en décembre 2013).

d'organisation a permis à Bronckart d'établir le tableau ci-dessous précisant les types de discours :



3- Pourquoi le choix de ces modèles ?

Dans notre travail, nous nous intéressons davantage à l'approche psycho-cognitive afin d'analyser les aspects précis de l'écrit comme les processus rédactionnels et les représentations de l'écrit des apprenants.

Et puisque notre travail s'inscrit dans une perspective pédagogique, nous avons focalisé notre étude sur les apports de cette théorie psycho-cognitive afin de voir si cela pourrait aider à améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de français.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes limitée aux modèles d'écriture de Hayes et Flower et ceux de Bereiter et Scardamalia parce que leurs auteurs se servent des principes généraux de la science cognitive dans leurs recherches sur l'écriture. Il est reconnu que le modèle de Hayes et Flower représente une référence pour les chercheurs dans le domaine du cognitivisme et notre objectif consiste à donner des illustrations du courant cognitif.

Cependant, cela ne veut pas dire que les modèles élaborés par la suite ne sont pas importants. Citer plusieurs modèles nous oblige à nous engager dans une étude comparative de ces différents modèles et ce n'est plus l'objectif de notre travail de recherche. En plus, nous n'avons pas voulu nous limiter à une présentation théorique de ces modèles.

En se référant au courant cognitif, nous avons voulu nous inspirer des travaux accomplis sur les divers processus d'écriture afin de vérifier s'ils aideraient à redéfinir la méthode de travail appliquée dans nos classes de FLE notamment pour l'enseignement de l'écrit.

Nous avons choisi également le modèle de Bronckart qui est un modèle didactique s'inspirant de la psychologie interactionniste de Vygotski et il vise à proposer des

opérations de planification importantes pouvant contribuer à développer les capacités de l'élève à produire individuellement des écrits.

3.1- Critique des modèles présentés

Le modèle de Flower et Hayes a le mérite de mettre clairement en lumière les différents processus cognitifs qui interviennent lors de la production d'un texte écrit. Il a cependant été critiqué par plusieurs chercheurs qui ont reproché à ces concepteurs d'avoir négligé les « dimensions affectives et sociales » de la production d'un écrit. « *Hayes et Flower semblent avoir constaté eux-mêmes certaines limites de leur modèle puisqu'ils se sont plus tard attardés au processus de révision et ont alors élaboré un modèle assez complexe des processus cognitifs de révision* »[1].

En 1995, Hayes et Flower ont proposé un nouveau modèle dans lequel les opérations d'écriture dépendent de deux composantes : *« l'individu et le contexte de production »*[2]. La première composante englobe l'affectivité (motivation du scripteur), le savoir linguistique du scripteur et du destinataire et les processus cognitifs (usage de la langue, mise en texte, résolution du problème). Quant à la seconde, elle renferme le contexte social et physique.

Selon Jean-François Halté[3], l'intérêt des modèles d'écriture est certain parce qu'ils permettent particulièrement d'analyser la tâche d'écriture et aboutir ainsi à la précision des difficultés qui peuvent être rencontrées lors de la réalisation de la tâche et partant de là essayer de trouver des stratégies de résolution.

Pourtant, il est très difficile d'avoir un accès aux diverses procédures cognitives effectivement mobilisées par le scripteur. La méthode dite « des protocoles » qui consiste à décrire ce que le sujet écrivant fait au cours de l'élaboration de son écrit n'est pas vraiment fiable. L'auteur ajoute que la description des différentes stratégies de la production d'un écrit n'est pas facile du tout. L'entrave majeure demeure l'accès à des stratégies internes en se basant sur l'observation de comportements externes. Par ailleurs, il est important de prendre en considération l'évolution de l'écrit et de la pensée du scripteur parce que le processus d'écriture est dynamique.

[1] S. Belzil. Op-cit. p.36
[2] C. Barré-De- Miniac. Op.cit. p.37
[3] J-F. Halté. « Savoir écrire-Savoir faire ». In, *Pratiques,* n°61, mars 1989.

Parlant des modèles cognitivistes de l'écriture, Deschênes[1] énonce une opinion semblable en précisant que « *ces modèles, dans leur ensemble, n'arrivent pas encore à répondre de façon satisfaisante à nos interrogations sur l'écriture* ».

Il est clair que les protocoles verbaux peuvent aider les chercheurs à l'identification des divers processus rédactionnels, mais il est possible que « la composition à haute voix » pourrait constituer une source de perturbation pour le scripteur lors de l'écriture parce qu'elle l'empêche de se concentrer sur la tâche à réaliser.

En plus, les propos du sujet écrivant sur sa production ne peuvent pas forcément refléter la vérité sur sa démarche de production.

De son côté, Boudreau,[2] sans nier les aspects positifs du modèle de Hayes et Flower, voit qu' *« il est pratiquement impossible d'apprendre à des sujets novices à gérer de manière concomitante tous les processus impliqués en production de textes* » et de ce fait ce modèle n'est pas vraiment pratique en matière de l'enseignement de l'écrit.

Pour sa part, Michel Fayol[3] ajoute que le modèle précédemment évoqué (Hayes et Flower) a été élaboré partant des résultats des travaux réalisés sur des rédacteurs experts. Et de ce fait, il ne peut être transposé de manière directe à des scripteurs novices, ni être adapté à des situations d'apprentissage de l'écriture.

Pourtant, ce modèle a suscité par la suite des recherches portant sur des scripteurs novices. Il a été à l'origine d'un nombre important de travaux s'intéressant à « l'évolution des performances » des rédacteurs au cours de la durée allant de 6 à 20 ans et sur les agents pouvant influencer cette évolution. Ces travaux de recherche ce sont centrés davantage sur l'étude des deux processus de planification et de révision mais, ils ont peu traité celui de la textualisation.

A notre sens ces derniers ont été peu étudiés parce que les connaissances linguistiques des apprenants sont limitées.

---

[1]A-J. Deschênes. « Vers un modèle constructiviste de la production de textes ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal.1995. p.102

[2]G. Boudreau. « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de J-Y. Boyer & al. Editions Logiques, Montréal. 1995. p. 223

[3]M. Fayol. Loc.cit.

4- Le processus de révision

4.1- Définition

La révision est définie par Vigneau[1] comme « *une recherche d'adéquation entre le texte et l'intention du scripteur* ».

Dans un article écrit par Heurley[2], l'auteur précise qu'il est difficile de définir d'une manière précise ce concept. « *Le problème tient peut être au fait que celle-ci est considérée parfois comme produit, parfois comme processus, parfois les deux* »[3].

Ce processus a été un sujet d'étude pour de nombreux chercheurs[4]. Ce qui a permis de dégager trois conceptions de la révision.

La première consiste à considérer la révision comme un comportement observable qui a pour effet de détecter des erreurs et d'introduire des modifications sur le texte. Cette première conception est liée à un modèle d'écriture linéaire (planifier, écrire, réviser), et elle est beaucoup plus centrée sur l'examen de l'écrit produit que sur l'observation des différentes attitudes du scripteur lors de la révision.

Alors que la seconde conception définit la révision comme l'un des processus d'écriture qui a pour finalité d'améliorer le texte déjà écrit. Quand à la dernière, elle voit la révision comme une composante qui permet de contrôler la production écrite.

Selon les divers champs de recherche, les définitions données au processus de révision d'un écrit sont différentes.

Les recherches linguistiques abordent principalement les états par lesquels passe l'écrit produit en fonction des diverses corrections, ainsi que les formes linguistiques qui permettent l'amélioration de l'écrit.[5]

Dans le même sens Garcia-Debanc et Fayol[6] précisent que la révision est l'un des moyens favorisés pour améliorer un écrit.

---

[1]F. Vigneau. & al. **«** La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». Revue des *sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2,1997, p.271

[2]L. Heurley. « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive ». In S. Pétillon ; F. Garnier (Eds.), La révision de textes : méthodes, outils et processus. *Langages*, n°164. Paris, Larousse / Armand Colin, 2006.

[3] S. Belzil. Op-cit. p.48

[4]J-Y. Roussey & A. Piolat. « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, 2005, p. 351

[5]J-L. Lebrave. « La critique génétique et l'étude des processus d'écriture littéraire ». In, M. Fayol (Ed.). *Production du langage*. Paris, Hermès. 2002

[6]C. Garcia-Debanc & M. Fayol. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? ». In, *Repères*, 26/27, 2002.

Les travaux des psychologues se penchent particulièrement sur l'étude des stratégies cognitives mobilisées lors des activités de relecture et de réécriture. Si, pour le scripteur, « *la révision permet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions* »[1]. Le premier champ se situe davantage du côté du texte et le second du côté du scripteur. Pour expliquer cette activité de révision, les deux visions se complètent.

La révision est donc un processus compliqué qui concerne la production (intervention sur le texte) et exige un retour sur l'écrit pour y introduire les modifications nécessaires en vue de l'améliorer.

Les différences entre novices et experts concernant la rédaction s'appliquent également au processus de révision.

4.2- Rôle de la révision dans la rédaction

La révision est un processus important ayant un rôle fondamental dans l'amélioration du texte produit. Au cours de la rédaction, le scripteur peut intervenir sur son écrit, comme il peut y revenir après avoir achevé l'écriture. Ces interventions sur le texte en cours de construction peuvent entrainer des difficultés pour le scripteur qui doit revenir sur son écrit pour l'évaluer ou le reformuler et le réécrire si nécessaire.

Dans le contexte de la classe, l'intérêt est davantage accordé à la production finale qu'à la démarche suivie par le scripteur pour aboutir à ce produit. Pour apprendre aux élèves à écrire, les enseignants partent généralement de l'étude préalable des unités de la langue (conjugaison, grammaire, etc…) à la production de textes ressemblant aux supports modèles étudiés en classe.

Cette démarche montre que les différents processus rédactionnels comme la planification et la révision qui sont importants dans la rédaction ne sont pas enseignés.

En réalité, cette attention au produit final plus qu'au processus de mise en activité de l'élève correspond effectivement à un manque réel de la didactique du français, jusque vers le milieu des années 1990, où la question de la production d'écrits a été revue à travers des questions comme la différence entre activité et tâche (qu'est-ce qui fait entrer vraiment l'élève dans l'activité au lieu d'en rester au niveau formel de la tâche ? L'attention au seul produit conduit l'élève, par exemple, à produire un récit qui « ressemble » bien au modèle du texte narratif, mais d'où tout investissement personnel

[1]T. Olive & A. Piolat. « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». In, *Le Langage et l'Homme.* 38 (2), 2003.

en matière de construction de valeurs à travers la psychologie des personnages, qui incarne le Bien, qui incarne le Mal, etc., serait absent : or c'est l'aspect le plus important. De même pour l'argumentation : le souci de produire un « beau » texte argumentatif l'emporte sur celui de savoir comment faire vraiment évoluer le point de vue d'un Autre sur une question importante.

A cela s'ajoute normalement une attention particulière à ce qui a été appelé le « texte intermédiaire », non pas le produit fini, mais justement, les étapes où l'élève cherche à entrer dans l'activité fondamentale. D'où aussi les recherches sur les brouillons et leur évolution, plus ou moins en rapport avec la génétique textuelle.

Ces dimensions nouvelles n'ont pas été vraiment intégrées par Claudine Garcia-Debanc, dont l'apport à la didactique de la production d'écrits en reste globalement à une vision plus ancienne, centrée sur les savoirs à acquérir plus que sur ce que fait l'élève pour se les approprier. Beaucoup de travaux de Dominique Bucheton (Montpellier III, Laboratoire LIRDEF) des années 93-2005 (après, elle s'est plus intéressée à la question des gestes professionnels).

Selon, Marin et Legros[1] :

> *...Les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles*.

Le concept métacognition désigne selon Saint-Pierre[2] « *la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux »*.

De nombreux chercheurs ont signalé l'importance du processus de révision qui peut intervenir à tous les moments de la rédaction et de façon récurrente. Plusieurs de ces modèles (Bartlett, 1982 ; Bridwell, 1980 ; Della-Piana, 1978 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1985 ; Scardamalia et Bereiter, 1983) ont tenté de donner, de manière précise, une description des processus cognitifs auxquels fait appel le scripteur lors de la révision de son écrit.

---

[1]B. Marin & D. Legros. *Psycholinguistique cognitive*. 2008. Bruxelles, De Boeck. p.111

[2]L. Saint-Pierre. « La métacognition, qu'en est-il ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 1994. p. 529. [En ligne]. URL : http://id.erudit.org/iderudit/031740ar (consulté e avril 2012).

Parmi tous ces modèles, celui proposé par Hayes et al. (1985) est, sans doute, l'un des plus complets. Il met le point sur le rôle des connaissances qu'a le sujet écrivant sur les diverses phases de la révision et il donne également certaines différences essentielles entre, par exemple, la réécriture et la révision.

Dans la réalité de la classe, parmi les difficultés qui entravent la révision, l'utilisation du papier et du crayon. Recopier les divers jets d'un texte représente une tâche pénible pour les jeunes scripteurs. Par conséquent, la plupart d'entre eux se limitent à des modifications superficielles qui ne les obligent pas de réécrire l'ensemble du texte. L'ordinateur et particulièrement le traitement de textes pourraient être des outils utiles facilitant le retour sur le texte déjà écrit pour des modifications (Nous verrons dans la partie pratique quel effet a eu le recours au traitement de textes sur les productions des élèves).

Dans le cas de la révision, le travail en groupe, par rapport au travail individuel, pourrait être utile et aider les sujets scripteurs à repérer les erreurs et à les corriger. Ceci particulièrement pour les erreurs ayant trait au sens et à la structure du texte.

Un travail de recherche conduit à l'INRP par le Groupe Pratiques d'évaluation des écrits en 1993, a montré que certains élèves détectent parfaitement les insuffisances d'un texte de pair, alors qu'ils sont incapables de surmonter ces mêmes difficultés dans leurs propres écrits.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves disposent d'un nombre de connaissances, mais il est important qu'elles soient exploitées dans différentes situations[1].

Garcia-Debanc insiste sur l'intérêt de la révision par les pairs. Elle précise qu'il est important « *de ménager des échanges en cours d'écriture entre les divers rédacteurs. Ainsi, la détection des ambigüités dans les usages des pronoms de reprise ou la présentation des informations nécessaires à la compréhension du lecteur est beaucoup plus efficace sur les écrits de pairs que sur leurs propres productions* »[2].

Mais, cela pourrait nous conduire à l'interrogation : Suffit-il de mettre des élèves en situation d'interagir pour qu'une transformation ou un progrès ait lieu ? Autrement dit,

[1]C. Garcia-Debanc. « Enseignement de la langue et production d'écrits ». In, *Pratiques*, n°77, mars 1993.

[2]Idem. *Organiser les apprentissages en production écrite*. Entretiens Nathan, 1992.

il y a aussi un rapport entre réécriture-interactions et acquisition de savoirs à qui il faut donner toute son importance.

4.3- Révision et réécriture

Dans leur modèle de 80, Hayes et Flower évoquent la révision comme un processus de lecture et de correction mais, ils n'ont pas parlé de la notion de réécriture. Cette notion a été évoquée plus tard particulièrement dans le modèle de Hayes et al. (1987)[1]. Parlant de la distinction réécriture/révision, Plane écrit :

> *La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes (changements locaux), dont l'analyse relève de méthodes linguistiques. La révision est un processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites de mesures de performances et d'analyse de verbalisation.*[2]

De nombreux chercheurs soulignent l'importance de la réécriture d'un texte et affirment même qu'il n'est pas possible de dissocier les deux activités d'écriture et de réécriture[3].

Le retour du scripteur sur son écrit lui permet de laisser des traces, qui permettent d'identifier les stratégies rédactionnelles que le sujet écrivant a mises en œuvre. Piolat et Roussey considèrent ces traces comme « *le signe […] de transformations opérées par le rédacteur sur le matériau écrit […] pour parvenir à l'écriture d'un texte achevé* »[4].

Bien que la réécriture soit importante parce qu'elle constitue même « *le noyau fort du processus d'écriture* »[5], la réalité de ce qui est pratiqué dans nos classes de FLE limite cette activité à une simple recopie au propre de la première version du texte écrit. Dans le même sens, Plane[6] précise que lorsqu'on demande à l'élève de faire un retour sur son écrit pour une révision, « *le texte risque d'être survolé hâtivement* » et ainsi, les modifications apportées au texte restent limitées.

---

[1] Dans son article « Un nouveau modèle du processus d'écriture », 1995, p.55, Hayes fait une présentation détaillée du modèle de révision.

[2] S. Plane. « Ecriture, réécriture et traitement de texte ». In J, David ; S, Plane (éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. p.55. Paris, PUF

[3] M. Fayol & j-E. Gombert. « Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire de recherches en psycholinguistique ». In, *Repères*, n °73, 1987, p.85

[4] A. Piolat A & J-Y. Roussey. « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive ». In, *Langages*, n°106, 1992, p.109

[5] M-C. Penloup. « Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture ». In, *Le Français Aujourd'hui*, n°108, 1994. p.30

[6] S. Plane. *Ecrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris, Edition Nathan, 1994.

De nombreux chercheurs ont montré que dans la plupart des cas, les élèves révisent sans réécrire et même s'ils introduisent des changements sur leurs écrits, ces derniers se limitent au niveau local[1].

Cela pourrait être dû au fait qu'en classe, le temps accordé à la réécriture est limité. L'enseignant ne consacre pas de séances rien que pour la réécriture des textes. C'est pourquoi nous pensons que les programmes doivent être repensés que ce soit au niveau du contenu ou au niveau de l'organisation afin d'intégrer la révision dans l'apprentissage de l'écrit en classe de langue.

Nous pensons que c'est l'objectif visé par la nouvelle réforme en optant pour la pédagogie du projet qui donne plus de temps à l'apprenant et l'implique dans la réalisation de la tâche demandée.

La réécriture devrait, dans ce cas, être considérée comme un moment important dans l'apprentissage de l'écrit et l'enseignant aura un rôle à jouer, il doit dans un premier temps se mettre d'accord avec les élèves sur divers points, c'est pourquoi avant la réécriture, il doit discuter avec les élèves et veiller à organiser la réécriture comme le précise Bessonnat « *L'enseignant doit expliciter, se mettre d'accord avec l'élève sur les critères, préciser sa (ou ses) consigne(s) de réécriture, assigner à la réécriture une finalité et indiquer un cheminement* ».[2]

L'enseignant devrait donc intervenir sur les représentations négatives qu'ont les élèves de l'écrit et de la réécriture. Il devrait agir de façon à vaincre leurs résistances, tout en les accompagnant dans l'accomplissement de leur tâche.

A notre sens, en précisant dans les consignes ce qu'il faut travailler, l'élève pourrait savoir ce qui est attendu de lui et comprendra même le but de son action.

Pour que la réécriture soit organisée et guidée, l'enseignant pourrait choisir des parties dans le texte de l'élève et cibler ainsi des points bien déterminés sur lesquels doit se centrer la réécriture. Il est évident que l'enseignant ne pourrait pas faire travailler en même temps l'élève sur tous les plans. Cela devrait se faire progressivement.

A titre d'exemple, l'enseignant pourrait amener les élèves à réfléchir sur l'orthographe en leur proposant des passages ou de courts textes mal orthographiés. L'enseignant pourrait également prévoir des activités où les élèves seront amenés à réfléchir sur des erreurs repérées dans leurs propres textes (d'homophonie à titre d'exemple). Le but

[1] D. Bessonnat. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n°105/106. 2000. p.8
[2] Ibid. p.07

d'une activité pareille serait de faire participer l'élève dans l'acte d'évaluation et l'habituer à s'auto-corriger.

Afin d'amener le scripteur à être capable de modifier ce qui ne va pas dans son texte, Reuter[1] précise que l'utilisation de grilles d'évaluation pourrait guider la relecture et la réécriture. Ces grilles invitent les élèves à répondre à certaines questions par "oui" ou "non". Exemple : Mon texte comporte-t-il un titre ?

Selon Dolz et Schneuwley[2], la grille permet à l'élève d'avoir un regard "*outillé*" sur son texte et « *facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible* ».

5- Les modèles d'écriture : quels intérêts pédagogiques ?

En situation d'apprentissage, la connaissance des différents processus mis en œuvre par l'élève lors de la tâche de rédaction est très importante.

Garcia-Debanc précise que cette connaissance servira d'une part à « *observer les procédures utilisées par les élèves pour écrire* » et d'autre part, aidera l'enseignant « *à aménager des situations d'écriture propres à activer des opérations insuffisamment développées* »[3].

Pour apprendre aux élèves à écrire, cet apprentissage devrait se faire progressivement. On ne peut pas à titre d'exemple demander à l'élève de produire un écrit dans l'absence de toutes aide et sans qu'il n'y ait un entraînement ou une préparation collective. Il est également important de souligner le rôle de « *tutorat de l'enfant par l'adulte* »[4] que doit jouer l'enseignant pour aider l'élève dans le développement des « *compétences en cours de construction* »[5]. Il suffit de fournir une aide à l'élève et il pourrait effectuer des tâches qu'il est incapable de réaliser individuellement.

Nous retrouvons cette dimension de l'apprentissage chez Vygotski en évoquant la notion de « *la zone proximale de développement* » et aussi en parlant du rôle de médiation de l'enseignant. (Nous aborderons ce point en détail dans le chapitre 3).

---

[1]Y. Reuter. Op-cit.

[2]J. Dolz, J & B. Schneuwley. « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite ». *Résonances*, Janvier 2001, p.18

[3]C. Garcia-Debanc. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». *Pratiques*, 1986. p.25

[4]C. Barré-De-Miniac. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion, 2000. p.36

[5]Ibid.

L'enseignant doit donc sensibiliser les élèves à commencer par la planification avant de passer à la mise en texte et à réviser le texte en cours de construction avant de le recopier au propre. Pour cela, nous estimons que la connaissance des différents processus rédactionnels pourrait améliorer la démarche adoptée dans nos classes de langues pour l'enseignement de l'écrit.

Dans un article écrit par Garcia-Debanc, cette dernière propose des perspectives de travail se rapportant aux trois principaux processus rédactionnels du modèle d'écriture de Hayes et Flower. Elle recommande pour chaque processus des activités qui pourront contribuer à l'amélioration du niveau des apprenants.

Pour apprendre aux élèves à planifier, elle voit qu'il est important de centrer l'attention sur le destinataire de l'écrit à produire. L'élève éprouve plus d'intérêt à l'écrit s'il est destiné à de vrais lecteurs et non seulement à l'enseignant. Nous pouvons vérifier cela, dans le cadre pratique de notre travail, à travers le projet que les élèves ont réalisé et qui a été destiné à leurs camarades du lycée.

En ce qui concerne la mise en texte, l'enseignant peut travailler avec les apprenants des activités ayant trait à des aspects linguistiques : enchaînement des phrases, progression thématique,…)

Pour la révision, puisqu'elle se limite souvent pour les élèves à des changements de surface, l'auteur recommande la révision des textes par des pairs parce qu'elle voit que les remarques formulées à l'intérieur du groupe pourraient aider les uns et les autres à améliorer leurs écrits. (Elle rejoint les recherches dont on a parlé plus haut concernant l'effet de la révision et de la collaboration sur la tâche de rédaction)

En travaillant ainsi, les élèves pourraient détecter des insuffisances dans les textes de leurs camarades qu'ils sont incapables de repérer seuls dans leurs productions.

L'élève pourrait ainsi bénéficier du regard critique porté sur son écrit par un autre évaluateur.

Dans la même perspective Bessonnat précise que les élèves et aussi l'enseignant *« par leur lecture critique, vont permettre la relance du procès d'écriture* »[1].

Cependant, nous pensons que la lecture par les pairs pourrait être bénéfique pour certains élèves surtout les plus avancés mais rien ne garantit que cette lecture débouche sur l'identification des insuffisances figurant dans le texte.

[1]D. Bessonnat. Loc.cit. p.09

Cette démarche ne risque-t-elle pas, au contraire, d'ajouter de nouvelles erreurs au texte ? Nous pourrons vérifier cela à travers le projet réalisé par les élèves lors de l'évaluation des textes par les pairs (voir le cadre pratique).

A notre sens, cette révision pourrait être plus utile si elle est faite avec des lecteurs experts parce qu'ils possèdent les compétences nécessaires pouvant leur permettre de détecter les insuffisances et d'y remédier.

6- Pourquoi les élèves n'écrivent-ils pas ?

Ecrire est une tâche difficile. Cela, tient aux diverses contraintes que le scripteur est appelé à respecter (cognitive, contextuelles, textuelles, langagières,...).[1] C'est pourquoi l'étayage de l'adulte dans l'apprentissage de la compétence scripturale demeure indispensable.

Les institutions scolaires accordent à l'écrit une place privilégiée dans les contenus à enseigner parce que la maîtrise de cette compétence demeure un facteur de réussite pour l'élève et lui permet de s'intégrer facilement dans la vie sociale et professionnelle. (Nous avons déjà parlé de la grande importance accordée à l'écrit par rapport à l'oral dans le milieu scolaire).

Notre modeste expérience dans l'enseignement du français au secondaire, a été une occasion pour nous pour vivre concrètement avec les élèves les difficultés qu'ils éprouvent face à un travail de rédaction. Face à des situations d'écriture, nous avons pu nous rendre compte que la production d'un texte est vraiment une tâche pénible pour les jeunes scripteurs. Pour la plupart d'entre eux la rédaction d'un texte demande des compétences qui les dépassent étant donné que la production de tout type de texte exige une certaine maîtrise de la langue sur tous les niveaux (syntaxique, orthographique, rhétorique,…).

Nous avons pu également remarquer que les élèves ne font pas de plans. Après la lecture de la consigne d'écriture, ils entament la recherche des idées puis ils se mettent à les écrire. Il y a même des élèves qui cherchent d'abord les idées en arabe (leur langue maternelle) pour les traduire ensuite en français. Et même s'il y a une planification du travail, il semble que les élèves l'effectuent souvent en langue maternelle.

A tous ces problèmes, s'ajoutent les difficultés concernant la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, la cohésion des écrits,…etc.

[1] C. Fabres-Cols. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF éditeur, 2002. p.36

Face à cette situation, nous nous sommes alors demandée : Comment pouvons-nous intervenir en tant que praticiens et quels moyens faut-il utiliser pour remédier à cette situation ?

6.1- Représentation de l'écrit des élèves

De manière générale lorsque les élèves parlent de leurs difficultés à l'écrit, ils disent que lors de la rédaction, ils se sentent bloqués et ne trouvent pas des idées.

Nous avons déjà dit plus haut que notre modeste expérience sur le terrain nous a permis d'être face à des élèves qui refusent même de tenir leurs stylos pour écrire et même s'ils le font souvent par obligation, ils se contentent de remplir leurs feuilles de phrases déstructurées. Il leur arrive même de réécrire la consigne plusieurs fois pour remplir le vide.

Dans un cas pareil, il est bien sûr facile de penser que ces élèves n'ont presque rien appris des enseignements donnés dans les classes précédentes (pour les classes de première année secondaire, 7 ans d'enseignement de français). Cependant, il est plus raisonnable de prétendre que ces élèves font un mauvais usage de leurs acquis et que ce qui leur manque c'est d'avoir une méthode leur permettant l'organisation de leurs idées et l'exploitation convenable des acquis dont ils disposent.

A notre sens, si les élèves n'arrivent pas à écrire, c'est principalement en raison des représentations négatives qu'ils se font de l'écrit et qui peuvent constituer une entrave pour la rédaction. Pour cette raison, il est important que l'enseignant soit informé de ces représentations négatives afin de tenter d'agir sur elles et de les modifier.

Pour la majorité des élèves, la rédaction est une tâche fastidieuse c'est pourquoi, ils présentent peu d'enthousiasme face à cette activité. Le respect des normes orthographiques représente également pour eux un problème majeur. Même s'ils ont été rassurés par l'enseignant, lors de la production d'un écrit, que ce qui compte le plus dans leurs écrits c'est surtout qu'ils parviennent à transmettre des idées même avec certaines fautes d'orthographe. Tout cela ne les empêche pas d'hésiter à s'engager dans l'écriture et ils continuent à montrer des réticences face à la tâche.

Les élèves ne connaissent pas aussi le rôle du brouillon. Ils ne sont pas conscients de son importance comme un espace où ils ont toute la liberté de raturer et de modifier leur écrit comme ils le désirent et autant de fois qu'ils le veulent.

Dans leurs têtes, les ratures sont le signe de lacunes et de ce fait d'échec. C'est la raison pour laquelle de nombreux élèves ne prennent pas ce risque.

Evoquant les représentations négatives, Yves Reuter[1] énumère plusieurs types de représentations qui pourraient représenter de véritables freins à l'apprentissage parmi lesquelles nous citerons l'écriture comme don et les représentations qui « *s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation* ». Dans le même sens Charolles précise : « *Dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* »[2].

Ces représentations qu'ont les élèves de l'écrit peuvent représenter un obstacle à la réalisation d'un écrit, par conséquent l'enseignant doit en être conscient. Il pourrait les considérer comme une source de difficultés sur lesquelles il est possible d'intervenir à chaque fois.

Etant donné que les représentations des apprenants ne sont pas stables et qu'elles peuvent évoluer, comme le précise Pendanx « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* »[3], l'enseignant devrait les identifier parce qu'elles constitueraient une matière qui pourrait l'aider à chercher une démarche afin de les modifier même de manière progressive.

Cela nous amène à dire qu'il est nécessaire d'attirer l'attention des praticiens sur l'intérêt que les représentations présentent dans l'enseignement/apprentissage et spécialement celui de l'écrit.

[1]Y. Reuter. Op.cit. p.96
[2]M. Charolles. Loc-cit. p.5
[3]M. Pendanx. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette, 1998. p.13

6.2- Modifier les représentations des élèves

Les représentations peuvent constituer un guide qui oriente les comportements de l'individu. Les représentations qu'a l'élève de soi-même peuvent lui permettre de sentir s'il a la capacité d'apprendre ou non. Les représentations qu'ont les élèves de leurs enseignants déterminent également leurs attitudes. A ce sujet Petitjean[1] dit : « *Travailler avec et sur les représentations des élèves, c'est apprendre à mieux connaître ce que font les élèves, ce qu'ils disent qu'ils font, ce qu'ils ne savent pas faire, ce qu'ils croient qu'il est juste ou faux de faire* ».

Il est donc important d'agir afin de modifier les représentations négatives qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de la production d'un écrit notamment en langue étrangère. Ces représentations pourraient progresser si certains facteurs sont pris en considération.

6.2.1- Le sens et l'utilité des écrits

Quand il s'agit des représentations, la notion du sens de l'écrit est essentielle comme le souligne Barré-De-Miniac[2] *« La représentation est susceptible d'évolution et de transformation par glissement de sens ».* Cela nous conduit à penser que le blocage que ressentent les élèves face à une activité de rédaction pourrait s'expliquer par le fait que l'écriture n'est pas significative à leurs yeux.

En effet, il est possible que les élèves n'arrivent pas à rédiger des textes clairs et compréhensibles même courts parce qu'ils n'ont pas en réalité saisi le but, ni la raison pour laquelle ils écrivent.

Il est vrai que quand nous nous demandons à quoi sert-il d'écrire ? Nous nous interrogeons certainement sur le but de notre écrit et sur son sens.

De ce fait, il devient indispensable de bâtir dès le départ avec les élèves le sens de l'écrit à produire et sa fonction. *« L'intégration de l'utilité de l'écrit va permettre aux élèves de mieux appréhender ce que l'enseignant leur demande et d'orienter plus facilement leur écrit. Comment demander à un élève d'écrire s'il ne sait pas dans quel but il le fait ? ».*[3]

Dans le même sens, Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi précisent :

---

[1]A. Petitjean. « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n°97-98.1998. pp.115-116.

[2]C. Barré-de-Miniac. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion, 2000. p.57

[3]E. Moreau. *Comment amener les élèves à écrire ?* 2005. Extrait de mémoire professionnel de stagiaire de 2ème année. Collège disciplinaire français. [En ligne]. http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/moreau.html

> *Une activité n'est intéressante que parce qu'elle a un sens pour celui qui la mène. Et, dans l'enseignement en particulier, ce sens est souvent lié à l'intérêt de ce qui peut être appris en agissant de la sorte. En fait, prendre conscience que la plupart des activités scolaires n'ont pas de sens pour les élèves est donc important.*[1]

En réalité, l'enjeu de l'écrit est très important dans la tâche d'écriture. Selon Séguy « *c'est lui qui donne sens à la tâche d'écriture et au texte produit, qui définit le statut de l'écrit, et donc ses représentations, la manière de le planifier, le mettre en texte et le réviser* ».[2]

Dans les pratiques de classe, les tâches réalisées par les élèves sont souvent imposées par l'enseignant. Les élèves sont obligés de réagir sans savoir le pourquoi de l'action. Autrement dit, les élèves répondent aux exigences de l'enseignant et de l'institution sans prendre conscience de ce qu'ils apprennent réellement à travers les activités réalisées. Ainsi, les activités réalisées, même si elles sont nombreuses, n'auront pas de sens pour l'élève.

6.2.2- La motivation et l'écriture

De manière générale, tout apprentissage est en lien avec la notion de motivation. Comme nous l'avons évoqué plus haut, le fait d'attribuer un sens à l'activité d'écriture et lui trouver une utilité représentent pour les élèves une source fondamentale de motivation.

Par motivation, nous entendons surtout l'envie, le goût et le plaisir d'écrire. Selon le Petit Larousse[3], « *La motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement* ».

D'après cette définition, la motivation est liée au comportement. Nous retrouvons cette conception chez les béhavioristes qui voient que la motivation est liée au conditionnement et spécialement aux renforcements positifs ou négatifs (récompense ou punition).

Les apprenants peuvent être motivés ou non selon la tâche d'écriture proposée et selon le type d'écrit demandé. Par conséquent nous pouvons dire qu'il y a une relation de réciprocité entre les activités à réaliser et les représentations qu'ont les élèves. Pour cette raison, l'enseignant devrait agir de manière réfléchie afin de permettre

[1]G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations problèmes.* Hachette, 2002. p.62

[2] A. Séguy . « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire. Finalisation des écrits et critères de réécriture ». In, *Repères*, n° 10 (nouvelle série), 1994, INRP, p.15

[3] Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré. Paris, Larousse, 2003.

l'implication de l'élève dans ce qui est à réaliser. Plusieurs choix s'offrent alors à l'enseignant :

L'enseignant pourrait proposer aux élèves différents types d'écrits. Pour apprendre à l'élève à écrire, il est important que l'écriture soit pratiquée régulièrement et dans des situations variées.

L'enseignant devrait également veiller à entretenir un climat de travail favorable en classe où dominent la confiance et de respect mutuel entre les élèves. Cela pourrait aider surtout les élèves les plus réticents.

La classe doit donc être un endroit où les élèves se sentent en sécurité, où ils peuvent prendre la parole pour exprimer leurs points de vue sans crainte. Dans l'absence d'une ambiance pareille, les élèves peuvent se bloquer et ils garderont tout pour eux.

De son côté, Reuter précise que « *La présence et le développement de la motivation aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent* »[1].

L'auteur cite trois facteurs qui contribuent à la construction de la motivation chez les apprenants : la prise en compte des représentations, la construction de l'utilité des écrits et la construction du climat de la classe.

Nous constatons également la présence de cette notion dans les modèles d'écriture de Hayes et Flower (1980), Hayes (1995). Ce qui prouve que la motivation a un rôle important dans la production de tout écrit.

Insistant toujours sur l'importance de la motivation, Hayes précise qu'elle est « *décisive pour rédiger* »[2], c'est pourquoi elle doit être incluse dans la cognition. Il dit : « *Les activités cognitives sont considérablement influencées par la motivation, c'est pourquoi à mon avis celle-ci doit faire partie des modèles cognitifs* ».[3]

Partant de cela, nous pouvons dire qu'un élève motivé a plus de chance de réagir positivement face à une tâche d'écriture qu'un élève pour qui la réussite d'un écrit est le fruit d'un don qui échappe à tout apprentissage. Ainsi, ce dernier pourrait adopter une attitude négative durable pour éviter d'écrire contrairement au premier pour qui la rédaction est une activité nécessitant une habilité qu'il est possible d'acquérir. Ainsi, il réagira mieux dans une situation d'apprentissage de l'écrit et même s'il échoue, il demanderait de l'aide (de l'enseignant ou même de ses pairs) et travaillerait plus.

[1]Y. Reuter. Op.cit. p.91

[2]J.R. Hayes. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive.* Ss. la dir. De A.Piolat, A. et Pelissier, A. Delachaux et Nestlé, Lausanne, 1998, p.64.

[3]C. Barré-De-Miniac. Op.cit. p.38

Parmi les facteurs motivationnels, Hayes parle de but. Le rédacteur peut se donner un but pour rédiger (avoir une bonne note, donner une bonne impression de lui-même,…). Dans le même sens Boudreau soutient que *« la rédaction d'un texte doit aussi être appuyée par un projet d'édition ou de diffusion, de la production finale »*. Il précise aussi que la définition du destinataire de l'écrit à produire permet de *« maintenir la motivation des apprenants »*[1].

6.2.2.1- Les conditions motivationnelles

Rolland Viau[2] expose dix conditions qui doivent être réunies pour qu'une activité suscite la motivation des élèves.

1. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève, une activité est signifiante si elle aide l'élève à atteindre ses buts et répond à ses préoccupations.

2. Une activité doit être diversifiée, la diversité se manifeste dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité.

3. Une activité doit présenter un défi pour l'élève, dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile.

4. Une activité doit être productive, c'est-à-dire mener à une réalisation concrète (Affiche, interview, document audiovisuel,…).

5. Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève, l'élève est motivé si l'activité exige de lui de faire des liens avec des notions déjà apprises.

6. Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, (choisir le thème de travail, le matériel, le mode de présentation du travail,…), cela favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages.

7. Une activité doit permettre à l'élève de collaborer avec les autres. Une activité se déroulant en collaboration aiderait les élèves à atteindre un but commun ce qui suscite généralement leur motivation.

8. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire, l'intégration du français à d'autres disciplines (géographie, histoire, mathématiques,…) aide l'élève à se rendre compte que ces disciplines se complètent.

---

[1]G. Boudreau. « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ss. La dir. de Boyer et al. , Montréal, Logiques.1995. pp.232-233

[2]R. Viau. *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Canada, Renouveau Pédagogique, 1999. p.99

9. Une activité doit comporter des consignes claires. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent lors de l'accomplissement d'une tâche demandée.

10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante, la durée prévue pour une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante.

L'enseignant peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves remplissent ces dix conditions.

Nous estimons que si l'enseignant désire susciter la motivation des élèves, il devra créer un environnement qui influera positivement sur leurs perceptions de façon à les amener à s'engager sur le plan cognitif dans leur apprentissage, c'est-à-dire qu'ils vont mobiliser des stratégies d'apprentissage efficaces afin d'accomplir les tâches proposées de façon à les réussir. La motivation a donc des conséquences positives sur le rendement des élèves.

Cependant, il ne faut pas oublier qu'en dépit de la place importante donnée aux activités pédagogiques, il ne faut pas négliger le rôle important de l'enseignant pour motiver les élèves. Sans le soutien qu'il apporte à ses élèves et sans sa conviction profonde que ceux-ci ont la capacité d'apprendre, les activités pédagogiques n'aboutiraient pas aux buts voulus, même si elles ont été préparées avec soin.

Certes, l'enseignant ne peut pas espérer qu'une seule activité puisse satisfaire les dix conditions déjà citées mais, il est possible de fixer des objectifs pour des projets ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités.

Nous vérifierons dans le cadre méthodologique de notre travail si la plupart de ces conditions sont satisfaites dans le projet réalisé avec les élèves.

Ce qui précède montre que la motivation est certes importante car elle crée des besoins d'expression et pousse à agir. Cependant, certains auteurs, sans nier son importance, affirment qu'elle ne fournit pas à l'élève les moyens correspondants pour produire comme le précisent J, Daury et R. Drey « *le désir de s'exprimer ne suffit pas à en donner la capacité* »[1].

[1]J. Daury & R. Drey. Loc.cit.

7- L'écrit s'enseigne-t-il ?

L'enseignement de l'écrit a toujours posé problème aux enseignants parce qu'ils ne savent pas quelle est la meilleure démarche à adopter afin d'amener les élèves à écrire. Dans le même sens Reuter[1] souligne que l'absence de théories sur l'écriture et l'enseignement de la grammaire basé davantage sur la phrase au lieu du texte pourraient expliquer que les enseignants éprouvent de grandes difficultés face à l'enseignement de l'écriture ce qui les pousse à agir de manière intuitive.

Vigner[2] estime que « *dans toutes situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats* ».

Généralement, l'enseignant donne une consigne d'écriture aux élèves (prise souvent du manuel scolaire) qui rédigent et remettent le travail à l'enseignant pour l'évaluer. Cela se fait comme si les élèves savaient ce qu'il faudrait dire et comment l'écrire.

Ce constat nous amène à penser au rôle que peut jouer l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit. Comment doit-il agir afin d'aider les jeunes scripteurs à faire du progrès dans la production d'écrits ?

Nombre de praticiens affirment qu'on ne peut pas enseigner l'écriture parce qu'il n'y a pas une théorie précise de l'écriture.

Le niveau de nos élèves et la réalité de ce qui se pratique dans nos classes montrent que le rôle joué par l'école pour l'enseignement de l'écrit est vraiment infime. Cela nous amène à nous demander : alors qu'est-ce qui se fait en classe surtout pour les séances de l'écrit ? Et s'il est possible d'apprendre l'écrit par la pratique en variant les situations d'écriture en classe qui auront pour finalité de faire écrire les élèves.

En réalité les pratiques des enseignants concernant l'écrit, comme le précise Zétili, consistent à montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte*». Il ajoute : « *La tâche essentielle de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* »[3].

[1] Y. Reuter. Op-cit.
[2] G. Vigner. *Enseigner l'écrit comme langue seconde*. Paris, CLE International, 2001. p.73
[3] A. Zetili. Op-cit. p.48

L'enseignant organise le groupe classe en fonction de la tâche proposée aux élèves. Il aide et oriente les élèves tout au long de la réalisation de l'activité et réduit ainsi les contraintes liées à la production d'écrit.

En réalité, les enseignants pensent enseigner en classe l'écrit alors qu' « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* »[1].

A notre sens, même si l'enseignant accompagne l'élève pour l'accomplissement de la tâche d'écriture, son rôle demeure limité et par conséquent des obstacles persistent toujours chez les jeunes scripteurs. Cela serait dû au fait que l'enseignant même s'il intervient au cours de la rédaction, il n'apprend pas réellement à l'élève comment rédiger. Son action se limite à aider les élèves à reformuler des idées ou à trouver les mots convenables pour exprimer leurs idées mais en fin de compte le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul.

Pour définir le savoir-écrire Dautry dit : « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe ou la syntaxe…* »[2]. Ce qui veut dire que la maîtrise de l'écrit dépasse les simples connaissances linguistiques que l'institution scolaire se charge généralement de faire acquérir aux élèves.

Cela veut-il dire qu'il faut délaisser ces activités ? Et si les activités d'écriture sont indispensables, comment doivent-elles être exploitées afin qu'elles prennent toute leur importance ? Nous espérons qu'inscrire la production d'écrits dans une démarche de projet pourrait répondre à toutes ces interrogations. Nous pensons qu'une démarche pareille, en plaçant l'apprenant dans une situation d'action et d'appropriation des savoirs, pourrait mener à un changement d'attitude chez l'élève et transformerait ainsi certaines représentations négatives qu'ont les jeunes scripteurs à l'égard de la rédaction.

Dans une activité de rédaction, l'ensemble des liens existant entre l'intérêt, l'attention et la motivation sont tous des aspects capitaux dans l'apprentissage. Ces facteurs témoignent de l'importance de la mise en œuvre de projets d'écriture parce que travailler l'écrit en projet permet d'établir un lien entre savoirs et savoir-faire. « *Le concept central de la problématique de l'apprentissage est assurément la notion*

[1]C. Préfontaine ; G. Fortier ; G. Lusignan ; M. Lebrun & M. Gagnon. « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier, 1994. Montréal, Logiques. p.161

[2]C-l. Dautry. « Et pourtant, ils apprennent! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, *ELA*, 1994, n°94, p.106.

d'activité. Pour apprendre à écrire, il faut faire écrire et réfléchir sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture »[1].

Dans la même optique Colette Ringot[2] précise que pour enseigner l'écriture, il est important d'inscrire l'activité dans un projet d'écriture réel. Ce qui veut dire que l'apprenant va écrire avec un but précis et dans le cadre d'une interaction sociale. L'auteur ajoute que cette notion de projet d'écriture doit être introduite dès l'école primaire. Ces projets seront réalisés avec l'aide de l'enseignant qui doit veiller à ce que les contraintes des tâches à réaliser soient explicitées. Il doit également être attentif à l'explicitation des caractéristiques de l'objet à produire.

De cette façon les élèves vont s'approprier des critères d'évaluation dès le départ. L'élaboration des critères se fait également tout au long de la réalisation du projet par l'intermédiaire d'activités de lecture/écriture. Ainsi, l'évaluation dans une démarche de projet constitue un élément essentiel à la régulation des processus d'apprentissage de l'écrit.

L'auteur précise que le concept de régulation qui est central dans la notion de "dispositif", intervient à trois niveaux :

-Lors de la mise en place de la gestion du travail par l'enseignant ;

-lors du contrôle effectué par l'apprenant tout au long de la rédaction, puis dans la manière de gérer la réécriture ;

-lors des interactions maître/élèves qui ont pour but d'expliciter les règles de fonctionnement de l'écrit à produire.

Le temps est aussi un facteur fondamental de l'enseignement. Dans les pratiques de l'écrit dans nos classes de français, le temps accordé à la production d'écrits semble souvent insuffisant. Par conséquent, l'attention accordée à la dimension temporelle doit être repensée. *« Il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation »*[3].

Nous rejoignons l'auteur pour ce qui est de l'importance du temps surtout pour la rédaction. En accordant suffisamment de temps à l'élève, cela pourrait lui permettre de

[1] J-F. Halté, J-F. « Savoir écrire-Savoir faire ». In, *Pratiques,* n°61, mars 1989.

[2] C. Ringot. « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, n°19, 1988, INRP, p.89

[3] « Littérature et enseignement : Entretien avec R. Barthes », *Pratiques n°5, février 1975.* In J-F. Halté, « Savoir écrire – Savoir faire ». *Pratiques,* n°61, mars 1989.

chercher les idées nécessaires et de planifier son action avant la textualisation et la révision.

Evoquant toujours l'importance de la dimension temporelle et le fait de faire écrire souvent les élèves, Claudine Garcia-Debanc précise :

> *Dans les pratiques dominantes, le temps de production d'écrits en classe semble souvent insuffisant. Il paraît judicieux de multiplier les situations courtes et variées. A souvent affronter la page blanche, on finit par l'apprivoiser et en avoir moins peur. C'est en écrivant qu'on devient "écriverons".*[1]

Claudine Garcia-Debanc[2] précise que pour apprendre aux élèves à écrire, il est nécessaire que ces derniers soient exposés souvent à des situations de production de divers types d'écrits.

7.1- La pratique de l'écriture par les enseignants

L'accompagnement de l'élève pour l'accomplissement de l'écrit demandé est indispensable. Cependant, nous estimons que le rôle de l'enseignant serait plus productif s'il est lui-même sujet écrivant parce que la pratique de ce qui proposé aux élèves lui permettrait de gérer efficacement cette tâche et être sensible aux difficultés que rencontrent les élèves en rédigeant. En pratiquant l'écriture, il pourrait découvrir ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour aider les apprenants à l'appropriation du savoir écrire.

Dans le même sens Piolat[3] ajoute que « *l'enseignement de l'écrit ne peut être rentable que si l'enseignant est lui-même conscient de la difficulté de l'activité scripturale en tant qu'activité nécessitant un engagement cognitif et des moyens à mobiliser afin de faciliter son exécution* ».

Préfontaine et al[4]. précisent également que la pratique de l'écrit est minime même chez les enseignants. Peu d'entre eux écrivent des articles de journaux, des contes, ...etc. et particulièrement telle qu'ils le demandent à leurs élèves.

---

[1]C. Garcia-Debanc. *Organiser les apprentissages en production écrite*. Entretiens Nathan, 1992.

[2]Ibid.

[3]Piolat. « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire » [En ligne]. In, *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X), 51*, 2004, pp. 55-74. Disponible sur : http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdfdocumentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf (consulté en 2012).

[4] C. Préfontaine et al. Loc-cit.

Dans le même sens et insistant sur le fait de pratiquer ce qui est proposé aux élèves, Reuter[1] cite les bénéfices de cet aspect qui consistent à :

- mieux comprendre, en vivant l'expérience soi-même, comment s'y prendre pour écrire ;
- élaborer des solutions au problème posé qu'il est possible de comparer à celles que proposent les élèves lors de la rédaction, puisqu'il n'existe jamais une seule solution à un véritable problème d'écriture ;
- montrer également aux élèves que l'enseignant pratique comme eux l'écrit (les élèves entendent souvent des adultes qui louent la nécessité de la pratique de l'écrit mais, ils les voient rarement l'effectuer eux-mêmes).

Bien que la plupart des enseignants de français au secondaire soient titulaires d'une licence en langue française, il est important de se demander s'ils disposent réellement de compétences rédactionnelles suffisantes et si leur formation initiale les aiderait à affronter les différentes difficultés que rencontrent souvent les apprenants lors de la rédaction. (Sur la formation des enseignants revenir à l'ouvrage de Miniac, 2000)

Nous rejoignons enfin Garcia-Debanc qui voit que pour écrire, il est important que le scripteur ait une représentation de l'écrit à produire. Elle ajoute que « l'interaction active » entre la lecture et l'écriture pourrait favoriser la construction de cette représentation.

Certes, la lecture peut aider à écrire mais est-il possible de développer une compétence scripturale chez les élèves en se limitant à la lecture d'un ensemble de textes présentés aux élèves comme modèles pour l'enseignement des différents types d'écrits ?

7.2- Les interactions : lecture / écriture

Ces deux activités paraissent indépendantes alors qu'elles entretiennent entre elles de multiples liens. Pour montrer qu'elles sont indissociables, Garcia-Debanc précise que ces deux activités « *s'alimentent mutuellement* »[2].

Pour sa part, J. Ricardou[3] voit que *« la lecture est une activité indispensable à l'écriture en ce sens qu'elle accrédite la matière de ce travail. En d'autre termes : ce qui empêche l'écriture, c'est d'abord un défaut de lecture »*. Le scripteur peut écrire pour un lecteur

[1]Y. Reuter. Op.cit. p.89
[2]C. Garcia-Debanc. *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990, p.178
[3]J. Ricardou. « Ecrire en classe ». In, *Pratiques*, n°20, 1978, p.24

absent mais, il est en même temps le lecteur de sa propre production en revenant sur le texte pour le réviser et le réécrire.

Pour produire un écrit correct, l'élève doit avoir un certains nombre d'idées et doit également maîtriser les différentes techniques d'écriture. C'est ainsi que la lecture est mise en jeu afin de servir l'écriture.

La lecture est avant tout un moyen d'instruction qui permet l'accès aux diverses informations qui enrichissent les connaissances du lecteur. Elle permet également l'acquisition d'une richesse linguistique (vocabulaire, constructions grammaticales,…), Cette activité permet aussi au lecteur d'identifier la structure des différents types de textes. Nous constatons que les trois niveaux d'apprentissage (les informations, la langue et le type de texte) qui accompagnent l'acte de lire sont aussi présents dans tout écrit que l'élève doit produire.

Le groupe EVA[1], en évoquant le rôle de la lecture, précise que pour écrire, l'élève utilise la langue et joue aussi avec les mots pour cela, il faut « *qu'auparavant, il ait implicitement ou explicitement analysé les jeux littéraires, qu'il en ait dégagé les règles* ». Par conséquent, la lecture devient fondamentale car c'est d'elle que tout débute.

Dans le même sens Louis Timbal-Duclaux[2] signalant l'importance de la lecture précise :

> *Un écrivain est toujours au départ un bon lecteur […] qui admire intensément quelque auteur. Qui cherche à l'imiter. Qui l'imite. Et qui, dérivant à partir de lui, finit par trouver son style personnel. Alors, comme tous les enfants, il quittera son père pour s'installer à son propre compte (et devenir, un peu plus tard, père à son tour…*).

La lecture apparait donc comme un préalable indispensable à l'apprentissage de l'écriture et si la consigne d'écriture est donnée d'avance à l'élève cela pourrait diminuer les difficultés à écrire parce que l'élève sait déjà ce qui l'intéresse dans le texte qu'il lit, il va dans ce cas faire une « lecture fonctionnelle ».

Cela pourrait contribuer à la création d'une sorte d'harmonie entre l'activité de la recherche des informations en lien avec le sujet donné et l'activité de production.

Certes, nombreux sont ceux qui mettent l'accent sur les dysfonctionnements que peut entraîner la lecture. A ce sujet, Reuter[3] dit que l'élève peut être « fasciné » par les contenus, par l'histoire, par les personnages, il ne parvient donc pas à dégager la

[1]Groupe Eva. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette Education, 1996.
[2]L.Timbal-Duclaux. *L'écriture créative*. RETZ, 1986
[3]Y. Reuter. Op.cit., p.155

construction textuelle. Selon lui, « *la lecture de textes achevés et valorisés peut oblitérer la perception de leur fabrication* », de plus « *l'image grandie du scripteur* » peut conduire à un blocage dans l'écriture.

Il conclut en écrivant que « *lire peut contraindre ou restreindre a priori l'écriture* », c'est pourquoi, selon lui, il faut « *construire précisément les modalités de relation et d'interactions possibles, réfléchir aux techniques et aux situations permettant de les diversifier et de les optimaliser* ».

Nous reviendrons à cette relation lecture/écriture dans le dernier chapitre pour essayer de voir quel effet a eu le recours à des écrits de références sur la production d'écrits dans une démarche de projet.

De ce qui précède, nous pouvons dire que la lecture qui précède l'activité d'écriture pourrait offrir à l'élève de nombreux avantages. D'une part, le texte lu que ce soit en classe ou en dehors de la classe représenterait une source qui permet aux élèves de constituer une réserve d'informations (en tirant du texte lu le maximum d'idées) qui pourrait éviter à l'élève d'être bloqué lors de l'exécution de la tâche.

Cependant, la lecture n'est pas une activité facile. Tout comme l'écriture, il est fréquent d'être face à des élèves démotivés à lire.

Il arrive parfois que les jeunes lecteurs éprouvent des difficultés dans l'identification des mots que ce soit sur le plan graphique ou sémantique et par conséquent ils sautent des mots et parfois même des phrases ce qui fait que la lecture serait beaucoup plus un « balayage de texte ». Ces difficultés influent automatiquement sur la compréhension du texte lu.

Pour dépasser cet obstacle de sens, l'enseignant pourrait charger les élèves de lire à domicile. Ainsi ils auront plus de temps pour lire et ils pourront même utiliser le dictionnaire pour l'explication des mots difficiles. Cela pourrait développer chez les élèves le sentiment d'être autonomes.

Cependant, la lecture, malgré son importance comme nous l'avons vu, n'est pas l'unique moyen auquel il est possible de recourir pour développer la compétence scripturale, le travail collaboratif en est également un autre.

7.3- L'écriture et le travail collaboratif

7.3.1- Les avantages du travail en groupe

La production écrite se fait généralement d'une façon individuelle. Cela nous amène à nous demander si le travail en groupe permet de changer les pratiques courantes de l'enseignement de l'écrit en classe.

En fait, travailler en petits groupes permet aux élèves d'interagir. C'est également l'occasion qui permet à chaque élément du groupe de s'impliquer « *dans ce qu'il fait et ce que font les pairs* »[1]. Cela pourrait comme l'affirme Garcia-Debanc « *alléger la surcharge cognitive* ».[2]

Parlant de l'importance des interactions en situation d'écriture, Bucheton et Bautier précisent :

> *Le silence de la classe n'est pas forcément la garantie d'un travail intellectuel en cours ! On postule par là que parler pour écrire dans des situations de paroles et avec des interlocuteurs différents favorisent les apprentissages et l'instauration d'un rapport individuel à l'écriture.*[3]

Donc, c'est grâce à la confrontation des opinions que l'écrit s'élabore et s'enrichit. Les échanges à l'intérieur du groupe et parfois même avec l'aide de l'enseignant (parce qu'il est là comme accompagnateur qui contrôle et guide l'avancement du travail) que le groupe négocie les diverses actions à réaliser : plan à suivre, la forme convenable pour la présentation du produit,…Toutes ces interactions vont engendrer ce que les adeptes de l'approche socio-constructiviste nomme « le conflit socio-cognitif ». (Nous reviendrons à ce point en détail dans le troisième chapitre en abordant les fondements théoriques de la pédagogie du projet).

Certes, en rédigeant en groupe, les élèves peuvent interagir et s'entraider pour la construction de l'écrit demandé, mais la pratique de l'écrit peut-elle s'améliorer et se concrétiser au niveau du groupe ? L'écrit élaboré en groupe a-t-il un scripteur réel ? Est-il possible de réaliser tous les types de texte collectivement ?

Selon Zetili[4], en producion écrite, « *certaines conceptions du langage écrit n'accordent aucune place au travail collectif* ». Il précise : « *La concption vygotskyenne par*

---

[1] A. Zetili. Op-cit. p.59

[2] C. Garcia-Debanc. *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990, p.6

[3] D. Bucheton & E. Bautier. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997. p.33

[4] A. Zétili. Op-cit. p.61

exemple, par le fait d'assimiler" dialogue et langage parlé, monologue et langage écrit[1]", présente l'écriture collective comme une activité irréalisable ».

C'est-à-dire que pour Vygotski, la production écrite ne peut se réaliser que de façon individuelle.

En revanche, Bernard Scheneuwly précise pour sa part qu'à l'école, l'oral n'existe pas sans l'écrit, ni l'écrit sans l'oral. Evidemment, parce qu'à l'école, nous ne pouvons pas parler sans recourir à de l'écrit, et c'est particulièrement ce qui pose problème à de nombreux élèves. Et contrairement, « *l'on ne peut pas écrire sans en parler, ce qui montre que l'écriture n'est pas un acte solitaire* », mais une activité collective, par opposition à ce que nous pouvons penser.

De ce fait, l'auteur montre par cette analyse que la production d'un écrit qui ne semble se réaliser qu'individuellement « *apparaît comme n'étant qu'un moment du processus de l'écriture qui est toujours située par la parole, médiatisée par les discours oraux* ».

En effet, pour la rédaction de certains types de textes (expositif) à titre d'exemple qui se caractérise par la neutralité du discours (cela par opposition à la narration et à l'argumentation), le travail collectif pourrait "débloquer" les élèves et les aider à s'impliquer dans la tâche d'écriture mais l'organisation des groupes de travail aurait-elle un effet sur la production et quel serait le rôle de l'enseignant pour organiser le travail écrit collectif ?

7.3.2- La répartition des élèves en groupe

L'organisation des élèves en groupe est importante pour la réalisation de la tâche. C'est pourquoi il doit y avoir une certaine compatibilité entre les membres du groupe pour qu'il y ait un partage des tâches.

Certes, dans la réalité, cette harmonie n'est pas toujours assurée. Nous avons vécu sur le terrain, en tant que praticienne, cette situation et nous avons pu constater que dans la plupart des cas la tâche est effectuée par un ou deux membres du groupe alors que les autres représentent des « *suivistes* »[2].

En organisant les élèves en petits groupes, lors d'une tâche de rédaction, l'objectif principal de l'enseignant serait l'instauration d'un climat de travail sécurisant notamment pour les élèves qui craignent de se lancer dans la tâche. Il est certain que la participation de l'élève dans le travail réalisé en groupe, et cela quelque soit le rôle qui

[1]B. Schneuwly. *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988, Paris. p.47

[2]D. Bessonnat. Loc-cit. p.08

lui est attribué, cette contribution à la réalisation du travail, pourrait le libérer de ses craintes et lui inspirer confiance en soi.

Pour ce qui est du rôle de l'enseignant, lors des tâches réalisées en groupe, ses fonctions varient. Son intervention n'est pas constamment préférable. Parfois, il est important qu'il suit le travail de loin et ne doit intervenir qu'en cas de besoin pour réguler et évaluer les acquis.

Même pour ce qui est de l'organisation du travail, c'est à lui de décider la forme d'organisation du travail en classe selon la tâche proposée aux élèves parce qu'il y a des tâches qui nécessitent d'être réalisées individuellement.

Même si le travail collectif a de nombreux avantages, il ne faut pas oublier aussi que le travail collectif peut provoquer des problèmes au niveau de l'évaluation parce que nous ne savons pas qui évaluer au juste ? Est-il aussi possible que le travail collectif pourrait-il, à lui seul, résoudre les problèmes rencontrés à l'écrit ? Est-il préférable que les groupes soient constitués par l'enseignant ou bien il est convenable de laisser les élèves constituer eux-mêmes les équipes de travail ?

Nous espérons que ce qui va venir, particulièrement dans le cadre méthodologique de notre travail, apportera des éléments de réponse à nos interrogations.

8- Les aspects sociaux de la production écrite

L'activité d'écriture a toujours existé dans les pratiques scolaires. Quelles que soient les appellations qu'on lui donne (expression écrite, rédaction ou production écrite) la pratique de cette activité a clairement évolué dans le cadre institutionnel. Les recommandations des programmes actuelles, après les réaménagements qu'a connus notre système éducatif, accordent un statut privilégié à la production des écrits. Une lecture survol des documents d'accompagnement nous permet de mettre le doigt sur les divers aspects de l'écrit.

Nous retrouvons donc dans ces programmes qu', *« écrire 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 ».*[1]

Ainsi, en proposant une tâche d'écriture aux élèves, l'enseignant doit préciser dans la consigne d'écriture le sujet à aborder, le destinataire de l'écrit et l'enjeu de l'écrit à

[1]Programmes de 3ème année secondaire. 2007-2008, p.53

produire. Même si ces éléments demeurent souvent « *fictifs* »[1], leur connaissance pourrait aider l'apprenant à planifier son écrit et à l'organiser selon le destinataire.

> *Le professeur doit faire prendre conscience aux apparents qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis*[2].

Certes, dans le contexte scolaire, l'élève a l'habitude d'adresser son écrit à un seul et unique destinataire : l'enseignant. A travers son écrit, l'élève essaye de satisfaire les exigences de l'enseignant représentant de l'institution et de la norme. Petitjean[3] qualifie la production d'écrits en classe « *d'artificialité communicationnelle* » étant donné que les élèves adressent leurs écrits généralement à leur enseignant.

Cela se répercute sur le travail de l'élève et ne l'aide pas à s'investir dans la tâche d'écriture. Dans ce sens Souad Benabbes précise :

> *D'une manière générale, si le seul destinataire est toujours l'enseignant, cela n'aide pas les élèves à investir, à se projeter dans des postures d'écriture en fonction de destinataires structurellement absents au moment où ils rédigent leur texte. Il conviendrait donc pour l'enseignant de langue, de mettre en œuvre différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur*.[4]

Dans le même sens, Hayes précise, dans son nouveau modèle d'écriture de 1995, que « *la rédaction est d'abord une activité sociale* ».[5]

Le sujet écrivant pourrait réussir mieux son écrit s'il sait d'avance le but de son écrit et le destinataire à qui il s'adresse. La connaissance de ces facteurs permet comme l'exprime J-F Halté[6] « *de réfléchir à chaque fois sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* ».

---

[1]J-F. Halté. Loc.cit, p.45

[2]Document d'accompagnement des programmes de la 2ème année secondaire. 2006-2007, p.67-68

[3] A. Petitjean. « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n° 97-98, 1988, p.30

[4]S. Benabbes. *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*. Mémoire de magistère. Université de Batna, 2007/2008.

[5]J-R. Hayes. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive,* Ss. La dir. de A. Piolat & A. Pelissier. Delachaux et Niestlé, Lausane 1998. p.57

[6]J-F. Halté. Loc.cit. p.28

A son tour, Bernard Scheneuwly[1] estime qu'il faut des situations scolaires claires, « *un contexte d'écriture clairement explicité* » ; c'est-à-dire qu'il est très difficile d'attendre des élèves qu'ils produisent un écrit sans qu'ils sachent pourquoi, ni pour qui ils le font. Fijalkow[2] précise aussi que « *les tâches d'écriture ou de lecture qui s'inscrivent dans la vie sociale sont motivantes pour l'élève alors que les situations dont l'intérêt social n'apparait pas à l'élève seront, pour l'élève, insatisfaisantes* ».

Parlant de l'importance de l'authenticité et du sens de l'écrit, Jean-François Halte[3] précise : « *La situation dans laquelle prend place une tâche et sans conteste un élément essentiel dans l'apprentissage* ».

Donc, finaliser l'écrit et impliquer personnellement le scripteur dans l'activité en lui proposant des activités motivantes qui répondent à ses besoins et vont avec ces centres d'intérêt, sont des facteurs qui lui permettent d'être plus attentif au travail à réaliser

Par conséquent, la tâche de l'enseignant devrait se centrer sur la mise en place de situations d'apprentissage qui soient motivantes et il devrait veiller à la gestion de la rédaction avec l'aide des apprenants.

8.1- L'appropriation de l'écrit par la pratique

8.1.1- la pratique fréquente de l'écrit pour la construction des savoirs

De nombreux auteurs insistent sur le rôle de la pratique pour le développement des capacités rédactionnelles. J.F. Halté affirme qu' « *apprendre à écrire, c'est écrire* »[4].

Dans le même sens, J-R. Hayes précise qu'une pratique habituelle et régulière de l'activité d'écriture *aiderait les apprenants « à développer des niveaux d'habiletés rédactionnelles élevées* »[5].

Pour une transformation du rapport de l'élève à l'écriture, B, Schneuwly[6] évoque l'idée de « *l'instrumentation de l'élève* ». Autrement dit, pour lui au lieu de dire que l'écriture

---

[1]B. Schneuwly. « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques*, n°115 /116, décembre 2002.

[2]J. Fijalkow. *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris, ESF, 2000.

[3]J-F. Halté. , J-F. loc.cit

[4]Idem. « Analyse de l'exercice « rédaction » et propositions pour une pédagogie de l'écriture ». In, *Pour une didactique de l'écriture*. M. Charolles & al., Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1989, p.39.

[5]J.R. Hayes. Loc-cit.p.99.

[6]B. Schneuwly. « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques* n°115 /116, décembre 2002.

s'acquiert en écrivant, il est plus juste de dire : « *qu'on apprend à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture* ».

Cependant, si nous revenons aux pratiques scolaires de l'écriture, nous remarquons que les élèves écrivent peu. Généralement, ils rédigent en fin de projet.

Il est important de signaler aussi que, dans l'absence d'un destinataire réel, le peu d'écrits produits sont souvent destinés à l'enseignant qui est censé les lire et les évaluer. Nous avons déjà parlé de l'importance du destinataire et de l'enjeu de l'écrit et que l'absence de ces aspects limite généralement la motivation de l'élève et le pousse à montrer peu d'intérêt pour la tâche.

Nous pouvons par conséquent dire qu'une pratique habituelle et guidée de l'enseignant pourrait aider les élèves à progresser. Pour cette raison, nous estimons qu'il est important que les élèves soient exposés le plus possible à la langue cible. Pour cela l'enseignant devrait utiliser habituellement le tableau afin d'attirer l'attention des élèves sur l'orthographe des mots et les conduire indirectement à remarquer le lien entre la graphie et le son. Les élèves peuvent être aussi impliqués dans l'écriture notamment lors des phases de correction. Comme il est important également que les idées données par les élèves, lors de la phase de négociation du thème de l'écrit, soient écrites sur le tableau. Que ces idées soient des phrases complètes ou même des mots.

Pour permettre aussi aux élèves d'enrichir leur bagage linguistique, l'enseignant devrait porter au tableau les mots nouveaux pour les élèves, au lieu de se contenter de les répéter oralement, afin de leur montrer l'orthographe correcte. En agissant ainsi les élèves auront plus de chance de les retenir. Cela nous fait penser au vieux dicton « *Les paroles s'envolent, les écrits restent* ».

L'élève pourrait aussi écrire hors de la classe sur n'importe quel sujet qui le motive, loin des contraintes scolaires, loin du « *contrôle de l'institution* »[1]. Cela pourrait selon Barré-De-Miniac ouvrir une nouvelle voie pour renforcer le rapport de l'élève à l'écriture.

[1]C. Barré--De-Miniac. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion. 2000, p.113

8.2- L'évaluation de l'écrit

Jean-Marie De Ketele[1] définit le processus d'évaluation ainsi : *« Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ».*

Il est donc nécessaire que l'évaluation se déroule de façon rigoureuse, précise et complète. De manière générale quand nous parlons de l'évaluation, nous pensons aux corrections qui se limitent généralement à l'aspect local de l'écrit (orthographe, syntaxe,…).

Pour expliquer cette attitude de l'évaluation des enseignants, Jean-François Halté[2] dit : « *en annotant la manière, ce qui a trait à la langue écrite, les correcteurs retrouvent spontanément ce qu'ils ont pour métier d'enseigner ».*

Il est important aussi de signaler que les remarques notées souvent sur la marge de le copie de l' élève, telles « mal dit », « incorrect », « trop vague », « incompréhensible », n'apportent rien pour l'élève étant donné qu'elles ne lui permettent pas de traiter ses erreurs, ni de les rectifier. Marie-José Reichler-Béguelin[3] précise à ce sujet « *Le vocabulaire de dénonciation utilisé ne présentent, le plus souvent aucun caractère technique. Il traduit une impression globale de lecture ou une difficulté d'appréhension générale* ». Elle ajoute que parfois les jugements évaluatives des enseignants sont sévères « A refaire ! » et se basent particulièrement sur « *des appréciations personnelles* ». Ainsi, selon elle cette évaluation « *ne peut pas échapper à la subjectivité de l'évaluateur* ».

Cependant, ces pratiques évaluatives qui ont dominé les pratiques scolaires pendant longtemps, ont évolué grâces à l'apport des recherches menées sur ce sujet et qui ont montré leurs limites.

Si nous parlons de l'évaluation, nous ne pouvons pas ne pas prendre en compte les avancées que Garcia-Debanc a amenées. Sa thèse centrale, à savoir que, « vu les particularités de l'écriture, c'est dans le temps de l'évaluation que l'on acquiert les

[1]J.M. Ketele. « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*1989

[2]J-F. Halté. « Les enseignants et la correction ». In, *Pour une didactique de l'écriture- Didactique des textes*.1989.

[3]M-J. Reichler-Beguelin. *Ecrire en français*. Delachaux-Nestlé, Neuchâtel- Paris, 1990

savoirs et savoir faire nécessaire à la production de textes », a été l'un des piliers de la réflexion sur les pratiques évaluatives, et mérite d'être réexaminé.

Elle juge qu'en écriture, l'évaluation formative aide l'apprenant scripteur à développer ses performances. Elle oriente ainsi son apprentissage et lui permet d'améliorer sa production.

Pour Garcia-Debanc, « *l'explicitation des critères joue un rôle central dans la délimitation des connaissances nécessaires et des procédures utiles. Les critères sont des dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit prioritairement* »[1].

En effet, le recours aux critères d'évaluation permet de mettre le doigt sur les points essentiels qu'il faut respecter dans le texte.

Pour l'auteur, la détermination des critères s'appuie sur la lecture et l'observation de divers écrits (documentation scientifique, articles, publicités,...). Tous ces supports servent à définir et à expliciter les critères.

En réalité, de ces diverses sources documentaires, les enfants ne retiennent pour la résolution des problèmes d'écriture qu'ils rencontrent, que les aspects opératoires.

En effet, l'explicitation des critères aide les jeunes scripteurs à identifier les particularités de tel ou tel type d'écrit parce que chaque type d'écrit se caractérise par des traits de fonctionnement qui lui sont spécifiques.

Il ne s'agit pas certes d'une reproduction mécanique des traits des textes modèles mais de dégager les dimensions qui puissent aider dans la production.

Il est important de signaler que pour que les critères soient efficaces et opératoires il est important qu'ils soient élaborés par les élèves. Garcia-Debanc appelle élaboration des critères « *la formulation progressive par les élèves des exigences de chaque tâche d'écriture spécifique et des traits caractéristiques des textes à produire* »[2]

Donc, évaluer en se basant sur une grille comportant des critères à respecter dans un texte pourrait aider l'évaluateur à tendre à l'objectivité. En se basant sur des critères, l'évaluateur peut mesurer la qualité du texte produit.

Ainsi, il peut prendre tous les aspects du texte en même temps et échapper à l'appréciation globale du texte.

---

[1]C. Garcia-Debanc. « Savoir évaluer : pourquoi ? Comment ? ». [En ligne]. In, *Pratiques,* n°19, 1988, p.72. Disponible sur le site : lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?...2 (consulté en avril 2012).

[2] Ibid. p.77

La grille constitue donc, un outil fiable pour l'évaluation des textes. Les critères qui la composent varient automatiquement selon le type de texte à produire.

De son côté, François-Marie Gérard précise que ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire[1]. Une évaluation arbitraire serait celle qui se ferait « *n'importe comment* », sans se baser sur une démarche précise, bien réfléchie et critique.

L'auteur ajoute que dans tout processus d'évaluation, « *la subjectivité est inévitable, mais elle est aussi indispensable. Subjectivité, oui... mais arbitraire, non* ! ».

Selon les nouvelles recommandations au sujet de l'évaluation, le recours aux grilles d'évaluation est nécessaire. Cependant, les concepteurs des programmes précisent que ces grilles présentées dans le document d'accompagnement du programme, ne sont pas prescriptives. Selon eux, « *elles représentent des exigences minimales, et il appartient à l'enseignant d'apprécier le niveau de chacune de ses classes et de construire ses items en fonction du niveau de ses apprenants* »[2].

[1]F-M. Gérard. *L'indispensable subjectivité de l'évaluation.* Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF). 2002

[2]Commission Nationale des Programmes. Français 1ère année secondaire. Document d'accompagnement du programme. Alger : Office National des publications Scolaires. 2005b. p.12

Conclusion

A travers ce chapitre, nous nous sommes d'abord interrogée sur ce qu'est l'écrit et sur son importance en tant qu'acte de communication dont la maîtrise est indispensable. Nous avons par la suite étudié les processus de rédaction à travers la présentation de divers modèles d'écriture qui nous ont éclairée sur la nature des processus et des connaissances traitées ainsi que sur leur combinaison au cours de l'activité d'écriture.

Les données recueillies auprès de rédacteurs experts ont été à l'origine d'un modèle de base (Hayes et Flower, 1980) à partir duquel tous les autres ont été dérivés.

Bien que Sylvie Plane[1] voit qu' « *on ne peut espérer de modèle formel de l'écriture qui permettrait de comprendre tout ce qui se passe quand un scripteur prend la plume ou le clavier pour écrire »,* elle pense quand même qu'il est peut être utile de se donner un modèle de la production d'écrit parce que les modèles sont en effet des outils intellectuels qui servent à isoler des traits à observer dans un objet complexe.

La description de ces modèles nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche de rédaction.

L'activité d'écriture se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux. Cela confirme l'idée que la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

Ces recherches ont permis aussi de mettre en évidence l'existence de trois composantes correspondant à des opérations mentales générales : la planification ; la mise en texte et le retour sur le texte.

Nous nous sommes limitée à l'étude de trois modèles : celui de Hayes et Flower et ceux de Bereiter et Sacrdamalia parce que les deux premiers se servent des principes généraux des sciences cognitives et pensent qu'il y a un fonctionnement unique du cerveau quelle que soit la situation. Ils visent uniquement à le décrire. Alors que le troisième (celui de Bronckart) est un modèle didactique. Il est inspiré par la psychologie interactionniste de Vygotski et il vise à proposer des opérations de planification

[1]S. Plane. « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, URL : http://linx.revues.org/184 (consulté le 21 novembre 2011).

nécessaires au développement des capacités de l'élève à produire des écrits de manière autonome.

Bien que les apports de ces modèles soient considérables, ils n'arrivent pas encore à répondre à toutes les interrogations sur l'écriture.

Cela nous amène à l'interrogation suivante : Les modèles d'écriture sont-ils autre chose qu'une aide à la compréhension, dont il faut se garder de faire un usage trop rigide ?

Certes, les données auxquelles ont aboutit les travaux de recherche en ces trois dernières décennies ont conduit à des progrès considérables dans la compréhension des difficultés rencontrées par les jeunes scripteurs et même les adultes lors de la production d'un écrit. De ce fait, il serait possible d'utiliser les résultats de ces recherches comme des indications de travail qui pourront aider les praticiens pour enseigner de manière plus efficace la production écrite notamment aux jeunes apprenants.

Toutefois, il serait un peu exagéré comme le précise Michel Fayol[1] d'affirmer que les données disponibles sont suffisantes. Une dimension importante et qui a été déjà évoquée, il s'agit de la mise en texte qui reste peu étudiée.

Nous pensons qu'il est intéressant de se référer aux différents processus rédactionnels pour l'apprentissage de l'écrit en classe en fournissant aux praticiens des outils d'aide qui faciliteront le travail en classe. La connaissance de ces processus aide l'enseignant à prévoir des situations d'écriture qui auront pour finalité d'activer des opérations insuffisamment développées.

Nous avons pu voir aussi dans ce chapitre le rôle important de la révision qui est considérée comme une procédure complexe qui consiste à intervenir sur le texte à des moments différents de la rédaction afin de l'améliorer.

Nous avons également vu que lors de la révision, le travail coopératif pourrait aider à mieux détecter et à corriger les erreurs. Cependant, il ne suffit pas de mettre les élèves en situation d'interagir pour qu'un progrès ait lieu. C'est pourquoi il est important que l'enseignant mette en œuvre des dispositifs précis en expliquant par exemple aux apprenants ce qui est attendu de la révision. Il est important aussi de s'intéresser au rapport entre réécriture, interaction et acquisition de savoirs.

Dans cette partie, nous avons tenté en outre à comprendre qu'est-ce qui fait obstacle à la production des élèves. En étudiant les représentations de l'écrit des élèves, nous

[1]M. Fayol. « La production de textes et son apprentissage ». Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, janvier 2007

sommes arrivée à la conclusion que l'enseignant pourrait intervenir et proposer une démarche afin de les faire évoluer progressivement en prenant en considération le sens et l'utilité des écrits et en motivant les élèves à la pratique de l'écrit.

Nous avons évoqué aussi dans ce chapitre la question de « l'enseignabilité » de l'écrit et du rôle que doit jouer l'enseignant afin d'aider les jeunes scripteurs à devenir de producteurs d'écrits de divers types. Cela pourrait se faire en inscrivant l'activité d'écriture dans un projet d'écriture réel et en faisant interagir des activités de lecture, d'écriture et de réécriture.

Enfin, vu la particularité de l'écriture, c'est en réalité dans le temps de l'évaluation, comme le précise Garcia-Debanc, que les savoirs et savoir-faire nécessaires à la production d'écrits s'acquièrent et que le recours aux critères d'évaluation permet de préciser les points essentiels à respecter dans le texte.

L'enseignant pourrait proposer aux apprenants des grilles qui englobent des critères selon le type du texte à rédiger. Les élèves devraient relire leurs textes tout en tenant compte des critères retenus dans la grille. Afin de permettre une bonne exploitation de la grille, il est préférable qu'elle soit établie avec l'aide des élèves. Nous verrons de quelle manière ces outils ont été exploités par les élèves pour la réalisation de leur projet.

Nous verrons également en quoi consiste le rôle de l'enseignant, en confrontant les élèves à des situations-problèmes et en gérant la production avec le concours impliqué du groupe classe. Mettre les élèves dans de pareilles situations les conduit à jouer un rôle dans la construction du savoir et développera ainsi leur autonomie. Ce sont des objectifs visés par la nouvelle réforme en optant pour la pédagogie du projet. Nous verrons dans le chapitre suivant l'effet des cette nouvelle démarche d'apprentissage sur l'enseignement de façon générale et spécialement sur l'enseignement de l'écrit.

Chapitre III : La pédagogie du projet et le projet d'écriture

Introduction

Nous allons parler, dans ce chapitre de la notion de projet et spécialement de la pédagogie de projet, démarche à laquelle nous avons fait appel dans notre cadre pratique afin de vérifier nos hypothèses.

La pédagogie du projet est une démarche pédagogique qui consiste à impliquer activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Après une définition de la notion du projet, nous allons aborder cette notion théorique essentielle qui a fait son apparition récemment dans le système éducatif algérien (dans le secondaire depuis la rentrée 2005/2006).

Nous essayerons d'abord dans cette partie de faire un rappel historique sur le projet dans le domaine éducatif, tout en donnant quelques définitions à cette démarche d'apprentissage.

Nous aborderons aussi d'une manière détaillée les spécificités et les caractéristiques de cette méthode sans oublier de parler des grands objectifs visés lors de la réalisation d'un projet en classe. Nous parlerons également des fondements théoriques sur lesquels s'est appuyée la pédagogie du projet. Cela nous va nous conduire à évoquer deux psychologues Piaget et Vygotski qui ont étudié des questions importantes telle : la construction du savoir, les relations entre apprentissage et développement, le rôle des interactions sociales,...etc

Nous essayerons par la suite de faire le lien entre le travail en projet et l'écriture et nous verrons quelle démarche adopter lors de la réalisation d'un projet d'écriture.

Cela va nous conduire à chercher quelles stratégies adopte l'enseignant et à quels outils il fait appel afin d'améliorer la production d'écrits chez les élèves et à quel moment doit-il intervenir afin de construire des représentations positives de l'écrit chez les sujets scripteurs.

Nous nous intéresserons enfin aux dérives de cette démarche d'apprentissage et que nous pouvons remarquer au cours de la réalisation du projet et en même temps nous signalerons les limites de la pédagogie du projet tout en précisant dans quels cas il n'est pas souhaitable de recourir à une telle démarche d'apprentissage.

1- Le concept du projet

Le terme projet fait son apparition au XV^{ème} siècle, il provient du latin «projectum» qui signifie « jeter en avant». Ce concept pourrait être donc définit comme « *l'idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser* »[1]. Cependant, il a fallu attendre le début du XX^{ème} siècle pour que des travaux de recherche concrets ayant trait au projet font leur apparition dans les institutions scolaires américaines, allemandes et aussi soviétiques.

Pour expliciter davantage la notion du projet, il est important de parler de sa nature « *transitoire* » et « *de devenir* », comme le précisent Bellenger et Couchaere : « *Le projet est un travail, un trajet vers quelque chose qui se construit ; c'est un mouvement, une dynamique guidée par un sens en gestation capable de s'affirmer au jour le jour* ».[2]

Les auteurs cités ci-dessus évoquent aussi une autre spécificité importante, celle de « *l'anticipation* » qui se rattache au projet « *Anticiper, c'est créer les conditions pour que le sens décidé ait un peu plus de chance d'être atteint […], c'est agir en fonction d'un futur désir* »[3].

Un projet a alors pour objectif d'introduire un changement, non seulement sur l'objet visé mais également sur ses acteurs et cela afin de permettre une évolution positive.

Dans les pratiques éducatives, le projet est défini ainsi : « *Un projet est une entité constituée par un ensemble de moyens humains et matériels, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini* ».[4]

Nous constatons que les principes de base du projet apparaissent dans cette définition (*objectif, les moyens, échéancier défini*).

Cependant, il faut signaler que dans le domaine éducatif le projet pourrait prendre diverses formes selon ses objectifs et ses caractéristiques.

Boutinet fait recours à l'expression de projet pédagogique pour désigner tout projet s'inscrivant dans le domaine de l'éducation. Selon l'auteur, il y a quatre « figures » différentes de projet : le projet éducatif, le projet pédagogique, le projet de formation et le projet d'établissement[5].

---

[1]M. Huber. *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*. Lyon, Chronique sociale, 1999, p.42
[2]L. Bellenger & M-J. Couchaere. *Animer et gérer un projet*. Paris, ESF, 2002, p.16
[3]Ibid. p.17
[4]F. Raynal & A. Rieunier. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés (Apprentissages, formation et psychologie cognitive)*. Paris, ESF [coll. Pédagogies], 1997, p.301
[5] J-P. Boutinet. *Anthropologie du projet*. 5ème édition, Paris, PUF 1999, p.204

1.1-Aperçu historique

En réalité l'idée de la pédagogie du projet, telle qu'elle est pratiquée actuellement, est le fruit de plusieurs réflexions qui trouvent leur source dans des années précédentes[1]. Nous n'allons pas présenter ici son évolution historique en détail mais, nous nous intéresserons particulièrement aux grandes lignes de son évolution dans le domaine éducatif.

Les partisans de l'Education nouvelle voient que l'école doit être en lien avec la vie. Ils pensent que le fait d'impliquer l'élève dans l'acte d'apprentissage lui permet de mieux apprendre. C'est pourquoi ils appellent à une valorisation des besoins d'activité de l'apprenant et de sa liberté.

Boutinet précise que les adeptes de l'Education nouvelle ont expérimenté des pratiques qui relèvent de la pédagogie du projet. Il dit : « *Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle [...], une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui* ».[2]

La pédagogie du projet s'inspire principalement des travaux de Dewey (1859 - 1952), de son élève Kilpatrick, ainsi que d'autres pédagogues[3] qui se rattachent à l'Education nouvelle, et qui s'accordent sur le fait que l'éducation de l'enfant est importante dans le processus d'apprentissage afin qu'il puisse devenir acteur de ses propres apprentissages. Il doit apprendre à collaborer avec d'autres personnes et ainsi à vivre en société.

Néanmoins, les pratiques ayant trait à la pédagogie du projet et qui ont été abordées par ces penseurs que ce soit sur le plan théorique ou pratique ont été ignorées par les pédagogues durant une cinquantaine d'années.

De sa part, Freinet (1896 - 1966) s'inscrit dans la même perspective. Il privilégie la production imprimée et l'expression libre et propose aux élèves des activités ludiques qui contribuent à leur épanouissement. A ce sujet Bruliard et Schlemminger précisent que Freinet propose aux enfants « *un type d'activités particulières nommé travaux-jeux,*

[1]C. Mavromara-Lazaridou. *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse D'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, 2006. p. 63

[2]J-P. Boutinet. Op-cit. p.196

[3]Decroly (1871- 1932), médecin et pédagogue belge, Kershenteiner (1854-1932) pédagogue allemand et Claparède (1873-1940), pédagogue genevois,...

activités qui, dénuées du caractère laborieux, visent l'épanouissement individuel tout en demeurant dans le cadre familial, social et culturel »[1].

Il est important de signaler que la place accordée par Freinet à l'usage d'outils technologiques de son temps (l'imprimerie) correspond à celle que l'on attribue actuellement aux médias.

Durant les années 1970 – 1980, où on ne parlait que peu du projet, une nouvelle démarche est apparue, il est question de la pédagogie par objectifs, centrée principalement sur l'enseignant et n'accordant pas d'importance aux expériences vécues par les élèves. Cette nouvelle démarche se base sur des objectifs fixés au préalable afin d'évaluer l'apprenant. Mais, cette forme de pédagogie n'a pas pu aller loin parce qu'elle a privilégié « la logique de l'enseignement sur celle de l'apprentissage ».

Boutinet précise à ce propos : « *C'est, sans doute, en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est réapparue la pédagogie de projet* »[2].

Ce bref aperçu historique nous amène à dire que bien que l'idée du projet ne soit pas neuve, elle n'est pas pratiquée comme méthode d'enseignement que ces dernières décennies et récemment en Algérie.

1.2- Définition du projet

Au départ, pour dire ce qu'est la pédagogie du projet, nous préférons citer la définition suivante : « *A partir d'un intérêt, prévoir et réaliser une production concrète, tangible dans un temps donné* ».[3]

En examinant cette définition, nous pouvons dire que bien qu'elle soit simple, elle est intéressante et englobe les caractéristiques de la pédagogie du projet. Le mot « *intérêt* » peut concerner l'enseignant, qui fixe les compétences à développer chez l'élève selon ce qui est indiqué dans le programme, aussi bien que l'élève qui a la liberté de faire des choix (thème, support,...) selon ses besoins et sa motivation.

Pour le terme « *production* », il ne s'agit pas de faire un exercice ou exprimer une idée mais il est question d'une réalisation concrète qui peut être socialisée.

---

[1]L. Bruliard & G. Schlemminger. *Le Mouvement Freinet : Des origines aux années quatre-vingt*. Paris/Montréal, L'Harmattan, 1996, p.48

[2]J-P. Boutinet. Op.cit. p.197

[3]B. Chichignoud. « Les CEMEA et la pédagogie du projet : le projet d'activités et les activités de découvertes techniques et scientifiques », 2001, [en ligne] http://www.cemea.asso.fr/adtsljbw4a.rtf (consulté en septembre 2009).

Enfin, pour l'expression « *temps donné* », chaque projet a un temps de réalisation qui varie selon le projet et peut même s'étendre à une année ou plus.

Si nous revenons au programme officiel de première année secondaire, nous relevons la définition suivante :

« *Le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant pour l'élaboration du savoir. Le projet pédagogique implique une démarche type qui consiste à :*

1. *problématiser : que veut-on faire dans ce projet, pourquoi et comment ?*
2. *s'informer/ se documenter*
3. *organiser/planifier*
4. *réaliser/contrôler*
5. *contrôler/ critiquer*
6. *communiquer/rendre compte* ».[1]

Nous constatons que cette dernière définition contient les éléments mentionnés dans la définition citée ci-dessus, mais elle la complète en mettant l'accent sur un autre élément important dans cette démarche d'apprentissage, il s'agit de « *l'élaboration du savoir* » par l'apprenant.

L'apprenant est donc mis au centre de l'apprentissage qui répond à ses besoins et à sa motivation.

Nous constatons aussi dans cette définition l'idée de « *production* » qui est représentée dans la deuxième définition par le mot « *réaliser* ».

Si nous cherchons, nous trouverons une infinité de définitions du projet. Cependant, la définition qui nous semble la plus complète est celle donnée par Michel Huber[2] :

> *La pédagogie de projet-élèves peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits socio-cognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.*

Huber met l'accent d'une part, sur le rôle de la « *socialisation de la production* » qui est importante pour donner du « *sens* » à l'apprentissage des élèves et qui les motive.

[1] Programme de 1AS. 2005. p.9
[2] M. Hubert. Op-cit. p.18

D'autre part, l'auteur souligne l'importance du « *conflit socio-cognitif* » dans l'acquisition du savoir. (Nous reviendrons à cette notion de conflit socio-cognitif en abordant les fondements théoriques de la pédagogie du projet et particulièrement le socio-constructivisme).

Nous signalons que les définitions que nous venons de citer présentent des aspects théoriques. Si nous voulons signaler les aspects pratiques de cette démarche, il est important de se référer à la définition donnée par Perrenoud[1] qui précise qu'une démarche de projet est :

- une entreprise collective, gérée par le groupe-classe ;
- a pour finalité de réaliser une production concrète (texte, journal, spectacle, sortie,...) ;
- nécessite la réalisation d'un ensemble de tâches qui permettent à tous les élèves de s'impliquer dans la tâche et de jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- développe des savoirs et de savoir-faire qui permettent de gérer le projet (prendre des décisions, planifier son action, échanger avec les autres,...) ;
- aide à acquérir des savoirs identifiables qui figurent dans le programme d'une ou de plusieurs disciplines (informatique, géographie, musique,...).

Nous pouvons enfin dire que bien que les termes et les expressions utilisés pour définir et décrire cette démarche d'apprentissage diffèrent parfois, toutes les définitions s'accordent sur le fait de donner à l'apprenant un rôle important et actif dans le processus d'apprentissage.

[1]Ph. Perrenoud. « Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? ». In, *Educateur*, n° 14, décembre 2002, p.7

2-La démarche du projet à travers le développement historique de la didactique des langues

Si nous revenons à l'histoire de la didactique des langues nous trouvons différentes conceptions de l'enseignement / apprentissage (les méthodes traditionnelles dite « grammaire-traduction », la méthodologie directe « 1900-1920 », la méthodologie audio-orale « 1950-1960 », la méthodologie audiovisuelle (SGAV) « 1960-1970 » et dans les années 1970, l'approche communicative).

Toutes ces démarches influencées par les théories linguistiques et psychologiques se sont occupées d'étudier comment se fait l'enseignement des langues et se sont intéressées à la « manière de le faire ».

L'approche communicative a pris une certaine distance par rapport aux démarches précédentes. L'objectif principal de cette approche, se basant sur le principe « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* », était de « *permettre la communication et l'échange hors de la classe* ».[1]

Dans cette approche, les savoirs sont au service des savoir-faire communicatifs, c'est-à-dire que le concept de l'action du sujet apprenant est fondamental.

Cette même conception de l'action du sujet apprenant qui lui permet d'apprendre en agissant constitue le point central du travail dans une démarche de projet.

Bien que le principal objectif de l'approche communicative soit d'amener les apprenants à communiquer, les résultats obtenus étaient décevants. Parmi les reproches qu'on lui avait fait est qu'elle est considérée comme le précise Verdelhan-Bourgade[2] comme « *une pédagogie basée sur une communication de type monologal et s'inscrivant le plus souvent dans le cadre étroit de la phrase et ne laisse ainsi pratiquement aucune place au jeu des phénomènes sociaux et de l'interaction* ».

C'est pourquoi le changement s'imposait et de nouvelles réformes, qui prendraient en compte le souci de préparer des sujets actifs et autonomes capables de communiquer aussi bien à l'école qu'en dehors d'elle, s'imposent. Former des sujets selon les propos de Matthey[3] habiles et capables de suppor

[1]M. Pothier. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap, Ophrys, 2003. Collection "AEM". p.31

[2]M. Verdelhan-Bourgade. « Compétence de communication et communication de cette compétence ». *Langue Française*, n°70, 1986, p.76

[3]Matthey, M. "Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues". In J-P Bronckart, E, Bulea et M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Septentrion, 2005. p.139.

ter le choc des situations de communication exolingue qui se rencontrent hors de l'école.

Toujours au tournant des années 1970, une nouvelle démarche, fondée sur l'imitation de scènes réelles et ayant pour but de permettre au sujet apprenant de se libérer de ses blocages, a fait son apparition : il s'agit de la « simulation globale ». Cette méthode d'apprentissage permet aux apprenants de socialiser leur pensée et la restructurer afin de lui attribuer un sens : il est question donc ici d'une construction du sens par les apprenants. Si nous revenons à la pédagogie du projet, nous rencontrons cette notion.

Durant les années 1980, nous observons le recul de l'approche communicative parce qu'elle était dans l'incapacité « *de gérer la grande ouverture qu'elle-même avait promise* »[1]. En réalité, cette approche a montré certaines insuffisances concernant le statut accordé aux savoirs et savoir-faire. Selon Lamy[2] « *S'intéresser en priorité à la communication orale au dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage* ».

Dans le même sens, Cécile Poussard et Laurence Vincent-Durroux[3] montrent l'importance de la prise en compte en même temps du contact avec la langue et la réflexion sur celle-ci, ils précisent « *les deux sont également utiles en acquisition d'une langue seconde* ».

L'approche communicative met en valeur le rôle important de la dimension sociale qui permet aux apprenants d'apprendre en interagissant avec les autres et en se basant sur des documents authentiques. Ces derniers sont supposés susciter l'expression langagière de l'apprenant. Cependant, l'utilisation d'un document authentique ne suffit pas pour libérer l'expression personnelle des apprenants comme le précise Danielle Bailly « *Pour enseigner à communiquer en langue étrangère, c'est-à-dire une langue en contexte, en situation, il ne suffit pas d'avoir des documents authentiques* »[4]. Donc, selon elle le fait de recourir à un document authentique en classe de langue ne signifie pas qu'il sera réellement bien exploité et mieux adapté à la situation de communication.

---

[1]C. Puren. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris, éd. Didier (coll. Crédif/essai), 1999.

[2]M-N. Lamy. « L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». *Notions en questions*, n°5 *:* "Interactivité, interactions et multimédia". 2001. p.132

[3]C. Poussard & l. Vincent-Durroux. *Module d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral* (MACAO). *S'entrainer à la reconnaissance*. 2002. METICE : Montpellier. p.108

[4]D. Bailly. *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap, Ophrys, 1998. p.71

Devant cette situation, la didactique a eu recours à une nouvelle option : c'est « *l'emprunt de meilleures propositions aux diverses méthodologies* »[1]. C'est ce que Puren nomme « l'éclectisme ». Le chercheur précise que l'éclectisme a trouvé une place importante dans la didactique des langues pour plusieurs raisons parmi lesquelles « la massification de l'enseignement » et « l'hétérogénéité des élèves » qui imposent que les méthodes d'enseignement soient diversifiées.

Avec cette nouvelle option l'enseignant pourrait innover dans sa démarche d'enseignement en faisant recours à des outils didactiques répondant aux besoins des apprenants.

Cette liberté qu'a l'enseignant pour choisir ce qui conviendrait à l'atteinte des objectifs d'enseignement qu'il se fixe permet l'ouverture d'une piste pour mettre en œuvre une démarche de projet.

Après les années quatre-vingt, les exigences de l'école évoluent. En effet, les institutions scolaires ne devraient pas uniquement répondre au problème de l'hétérogénéité des classes mais devraient également s'intéresser à ceux de l'échec scolaire et de la violence,…

A ce stade, la didactique des langues s'est référée à des méthodes pédagogiques qui ne s'appuient pas uniquement sur la transmission des savoirs, mais qui tendent à développer d'autres attitudes et valeurs sociales chez l'apprenant telles la confiance en soi, l'autonomie, la créativité,….

De nombreux chercheurs ont pensé à des modes de travail en classe de langue qui permettront l'atteinte des objectifs cités ci-dessus.

Nous citons à titre d'exemple Schlemminger qui a montré l'effet que peut avoir la pédagogie Freinet pour l'enseignement des langues. Il voit que les techniques qui ont été utilisées par Freinet tel le texte libre, le journal et la correspondance peuvent être exploitées en classe pour l'enseignement des langues.

Le chercheur ajoute que la pédagogie Freinet a de nombreux avantages car elle offre à l'apprenant des situations de communications authentiques et lui permet d'être motivé et autonome en utilisant des documents variés.

Si nous examinons les spécificités de la pédagogie Freinet, nous constatons qu'elle ouvre la voie à la pédagogie du projet car les deux démarches, grâce au produit fini et

[1]C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p. 282

socialisable, permettent aux élèves de s'ouvrir sur l'extérieur (d'autres établissements ou sur la société).

En plus de la pédagogie Freinet, une nouvelle pédagogie a apporté également de l'innovation en répondant au problème de l'hétérogénéité des élèves. Il s'agit de la pédagogie différenciée.

Dans cette pédagogie, l'enseignant doit diversifier les démarches de travail et même les tâches qu'il donne aux élèves tout en prenant en considération les différences qui existent entre les élèves et le rythme de travail qui convient à chaque apprenant.

Certes, cette pédagogie semble trop ambitieuse et irréalisable surtout dans des classes surchargées. C'est la raison pour laquelle les enseignants rencontrent des problèmes pour la mise en pratique de la différenciation.

Cependant, il est possible que la pédagogie différenciée soit valorisée par la pédagogie du projet parce que cette dernière s'intéresse aux ressources personnelles des apprenants. Cela permet au praticien d'exploiter l'hétérogénéité des niveaux en classe comme facteur permettant « *un enrichissement collectif* »[1].

Ces dernières années, avec les mutations qu'a connu le monde, un nouvel outil a crée une révolution dans la méthodologie de l'enseignement des langues, il s'agit des TICE (technologie de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement).

En réalité, l'introduction des TICE en classe de langue a constitué récemment une préoccupation pour les chercheurs. D'après les chercheurs[2], l'utilisation des TICE en classe de langue favorise la motivation des apprenants vu son aspect ludique et pourrait conduire à son tour à un processus d'acquisition de diverses compétences.

Les TICE constituent un domaine innovant pour la pédagogie du projet. Grace à cet outil le projet pédagogique peut s'enrichir (possibilité de chercher les supports, publier le produit fini de façon télématique, échanger des informations par courrier électronique,...)

Cependant, il ne faut pas compter uniquement sur la machine. L'enseignant doit penser sérieusement à la place qu'il donne aux TICE comme le précise Caré « *Ce n'est pas des*

[1]Ibid. p.283

[2]Mavromara-Lazaridou Catherine a cité dans son travail de nombreuses recherches intégrant les TIC en classe de FLE. Elle cite Joséphine Rémon (1999), Virginie Viallon (2000), Enrica Piccardo (2003) et Charlotte Dejean-Thircuir (2004).

machines que viendra le changement en profondeur, mais de la façon de les utiliser, ce qui relève de la pédagogie et pas de la technologie ».[1]

Ainsi, l'utilisation des TICE pourrait favoriser l'ouverture de la classe sur le monde et développer l'autonomie de l'apprenant.

Donc, d'après l'évolution qu'a connue la didactique des langues ces dernières années, nous remarquons une revalorisation des TICE et un besoin d'une pédagogie différenciée. Ces conditions favorisent la mise en œuvre d'une démarche de projet.

3- Spécificités de la pédagogie du projet

Sous cet angle, nous allons aborder les spécificités et les apports de cette forme de pédagogie dans le but de mettre au clair les bases sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour effectuer notre recherche que ce soit pour les étapes à suivre pour la réalisation du projet ou pour son évaluation.

Nous essayerons d'abord, de voir quels sont les grands objectifs de la pédagogie du projet ?

3.1- Développer des savoirs et des savoir-faire en agissant / en affrontant des situations-problèmes

En réalité la réalisation d'un projet expose l'élève à des situations-problèmes qu'il est appelé à surmonter afin d'atteindre son but. Cette situation le pousse à s'approprier des connaissances pour arriver à ses fins.

A ce sujet, Bordallo et Ginestet précisent « *N'ayant pas tous les éléments nécessaires pour la résolution du problème, l'élève doit s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles* ».[2]

Donc, la pédagogie du projet permet à l'élève d'apprendre en le plaçant dans des situations d'apprentissage qui lui donnent l'occasion de jouer un rôle actif dans la construction de son savoir. Face à une situation-problème, l'élève est appelé à chercher une solution qui permet de surmonter un obstacle et cela l'aide à acquérir un savoir.

A ce sujet Merieu dit : « *Surmonter l'obstacle pour parvenir à accomplir la tâche n'a, en effet véritablement d'intérêt que si cette opération lève aussi un obstacle dans l'acquisition de savoirs nouveaux* ».[1]

---

[1]J-M. Caré. « Simulations globales et productions romanesques ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, janvier 1999, p.155

[2]I. Bordallo & J-P. Ginestet. *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette. 1993, p.127

Nous pouvons donc dire que les problèmes que l'élève rencontre et qu'il doit résoudre lui permettent de découvrir les savoirs à acquérir. Et de cette façon, il va prendre conscience de la nécessité d'acquérir des connaissances pour atteindre son objectif. Ainsi ses apprentissages pourraient être significatifs parce qu'il apprend non pas parce qu'il se sent obligé, mais parce qu'il éprouve le besoin d'apprendre.

[1]Ph. Merieu. *Apprendre …Oui, mais comment*. Paris, ESF, 1993, p. 172

3.2- Développer des compétences transversales / Favoriser le transfert des apprentissages

Il est important de signaler aussi que l'une des fonctions essentielles de la pédagogie du projet est d'aider et de permettre le transfert des connaissances chez les apprenants afin qu'ils soient en mesure d'utiliser leurs acquis dans de nouveaux contextes. A ce sujet Lafortune précise : « *La pédagogie de projet apparaît comme moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez les élèves* ».[1]

L'auteur ajoute que la pédagogie du projet permet aux élèves : « *d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts ; de donner du sens aux activités scolaires et de mieux voir les possibilités de transfert* »[2].

Dans un article écrit par Nicole Rege Colet[3], l'auteur précise que « *les théories de l'apprentissage nous enseignent que la connaissance ne se construit pas selon une logique cumulative, par simple empilement d'unités disciplinaires de connaissances. Les nouveaux modèles préconisent une logique intégrative pour assurer des apprentissages profonds, durables et transférables* ».

Parlant toujours du transfert, Bru et Not soulignent : « *Le projet est habituellement une activité interdisciplinaire* ».[4]

Le transfert permet donc aux enseignants et aux apprenants de rassembler plusieurs disciplines dans le but d'une complémentarité des connaissances.

Cependant, il est important de signaler que l'interdisciplinarité ne consiste en aucun cas à une juxtaposition de disciplines, mais signifie qu'elles doivent interagir entre elles et avec l'aide des enseignants, elle peut créer des situations d'apprentissage capables de susciter la motivation des élèves.

Evoquant la notion d'interdisciplinarité, Vergnes[1] précise que les disciplines deviennent « *instruments* » pour l'atteinte d'un objectif précis, il ajoute : « *Les outils disciplinaires ne sont plus un but en soi, mais un moyen d'aboutir à un but : le projet* ».

---

[1]L. Lafortune. « Une pédagogie du projet ». In, *Les cahiers pédagogiques*, n°408, novembre 2002, p.35

[2] Ibid. p.36

[3]N. Rege Colet. « Enseignement interdisciplinaire : le défi de la cohérence pédagogique ». 20e congrès international de l'AIPU. *L'Université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ?*[en ligne] Colloque n°12 : *Intégration des savoirs par l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité*. Août 2003. Disponible sur le site : www.unige.ch/formev/publications/formation/Enseignement-interdisciplinaire.pdf (consulté le 4 avril 2012)

[4]M. Bru & L. Not. *Où va la pédagogie du projet ?*, 2ème éd., Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991, p.56

Dans le même sens Nicole Rege Colet explique :

> *Une pédagogie interdisciplinaire implique la construction d'une situation pédagogique particulière où des savoirs disciplinaires sont mobilisés au service d'une situation-problème (...). L'objectif de la situation pédagogique et de la démarche de résolution de problème qui en découle est de susciter et de favoriser chez l'apprenant la construction d'un savoir intégré*.[2]

On peut alors dire que grâce à la pédagogie du projet, les disciplines sont considérées comme un « *moyen* » et non comme un but de l'apprentissage.

L'auteur a mené une expérience qui consistait à former des enseignants à la réalisation d'un projet d'enseignement interdisciplinaire dans divers établissements. Elle a obligé les enseignants à travailler en duo et même en trio afin qu'ils expérimentent le principe du travail en équipe et de la collaboration. « *La préparation, la réalisation et l'évaluation du projet forment la colonne vertébrale de la formation* »[3].

Les attitudes observées chez les enseignants ont permis de les classer en deux catégories. La première catégorie représente ceux qui profitent de la formation, ils ont une conception de l'enseignement basée sur l'apprenant. Ils aiment innover et n'hésitent pas à négocier avec les autres. Alors que la seconde catégorie représente ceux qu'inquiète la démarche interdisciplinaire. Ils préfèrent suivre des modèles pédagogiques. La conception de l'enseignement qu'ils ont est celle qui privilégie les contenus.

Cela nous amène à dire que même si le projet exige parfois une interdisciplinarité, il ne faut pas oublier que sa réalisation peut être entravée par de multiples obstacles tout simplement parce que nombreux sont les praticiens qui se méfient de cette approche interdisciplinaire soit par méconnaissance des autres disciplines, soit par peur d'être critiqué ou de se faire juger par d'autres enseignants.

---

[1]G. Vergnes. « Education à l'environnement et projets interdisciplinaires ». In, *Cahiers série didactique*, n°11, 1995 (Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E), p.30

[2]N. Rege Colet. Loc-cit. p10

[3] Ibid. p.11

3.3- Développer des valeurs pédagogiques comme la responsabilité, la coopération, la créativité, la confiance en soi et l'autonomie

La réalisation d'un projet implique différentes valeurs pédagogiques primordiales dans toute pédagogie telles la responsabilité, la coopération, l'affirmation de soi, l'autonomie,...
Nous essayerons d'aborder ces diverses composantes d'une manière un peu détaillée.

3 .3.1- Développement de la responsabilité

Dans le cadre du projet, l'élève peut faire des choix et prendre des décisions et essaye de trouver des solutions à des problèmes. Il joue même un rôle dans l'évaluation de son action (il s'auto-évalue). Cela l'aide à comprendre le pourquoi de toute action qu'il mène. Ces actions renforcent également la responsabilité de l'élève comme le précise Vergnes « *Il sait toujours le pourquoi de son activité par conséquent, il agit pour avoir un résultat et non pour faire plaisir au maître ou pour ne pas être puni* ».[1]

3.3.2- Développement de la coopération

De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que le travail en projet favorise les échanges et les confrontations à l'intérieur du groupe-classe.
Pour Bordallo et Ginestet, le travail en projet permet de changer les pratiques habituelles de classe et particulièrement celles du travail individuel et de la situation magistrale, *« il nécessite coopération et solidarité favorisant ainsi des pratiques d'équipes qui créent une rupture par rapport aux situations et aux attitudes souvent vécues au lycée qui sont plutôt de type individuel* »[2]. Les auteurs ajoutent que travailler en projet permet aux élèves de prendre conscience de la valeur de leur travail qui représente le fruit d'un effort collectif. Ils précisent : « *La dynamique et la réussite du projet reposent sur la richesse d'un travail de groupe dont le résultat est forcément meilleur que celui que peut produire une réflexion individuelle si rigoureuse et si sérieuse qu'elle soit* ».[3]

[1] G. Vergnes. Loc-cit. p.30
[2] I. Bordallo & J-P. Ginestet. Op-cit. p.140
[3] Ibid. p.135

De son côté, Perrenoud[1] précise que le projet permet la mise en œuvre de diverses compétences, il dit :

> *Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis et ses savoirs, savoir répartir les tâches et les coordonner [...]. A cela s'ajoute un travail sur les compétences de communication écrite (plan, marche à suivre) et orale (argumentation, animation, partage de savoirs, etc), comme outils fonctionnels de la coopération.*

Parlant du travail en groupe et rejoignant Bordallo et Ginestet, il ajoute : « *Les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe s'il fonctionne bien, de se fixer des buts qu'aucun individu ne peut espérer atteindre seul* ».[2]

3.3.3- Développement de la créativité

Certes, en situation scolaire, et avec des objectifs d'acquisition de savoirs, le mot créativité ne peut pas être employé comme on le ferait pour un artiste. Cependant, nous pourrons lui donner un autre sens.

En effet, dans une démarche de projet, les élèves ont la possibilité de proposer des thèmes, ils peuvent également négocier le contenu de leur projet avec l'enseignant, ils font aussi des choix, ils cherchent et proposent des solutions aux problèmes rencontrés, ils échangent des informations, ...etc.

Toutes ces actions donnent aux élèves la possibilité d'être créatifs et ils pourraient développer ainsi de nombreuses compétences.

3.3.4- Développement de la confiance en soi

La pédagogie du projet expose l'élève à des situations-problèmes qu'il doit résoudre. « *Le sentiment de se sentir capable de dépasser des problèmes fonctionne comme facteur du développement de la confiance en soi chez l'individu* »[3].

Dans le même sens, Huber souligne que « *le projet doit permettre de faire prendre conscience qu'on est capable de faire des choses difficiles, de soulever des montagnes* ».[4]

---

[1]Ph. Perrenoud. Loc-cit. p.10
[2]Ibid.
[3]C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.77
[4]M. Huber. *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale, 1999, p.58

Donc, le projet, en impliquant l'élève dans l'action et en le responsabilisant, lui permet de s'affirmer et développe ainsi sa confiance en soi surtout lorsqu'il réussit à surmonter des difficultés.

De son côté, Perrenoud précise : « *Le projet est une source majeure de confiance en soi et d'identité qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable* ».[1]

3.3.5- Développement de l'autonomie

Evoquant la notion de l'autonomie dans une démarche de projet, Perrenoud voit que le projet favorise un double apprentissage : d'un côté, l'élève apprend à être autonome par rapport au groupe qui lui permet de *« se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action* ». D'un autre côté, l'élève pourrait apprendre à « *se faire entendre dans le groupe* » et cela en donnant son point de vue et en essayant « *d'influencer les décisions collectives* ».[2]

3.4- Réconcilier des savoirs scolaires et sociaux / motiver grâce à la socialisation du produit fini

Travailler en suivant une démarche de projet amène à une production concrète. Selon Huber, on parle de pédagogie de projet *« si le projet débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable* ».[3]

Dans le cas d'une production écrite, Bernard Schneuwly[4] précise que le contrôle de l'activité scripturale doit donc être actif et social à la fois, comme le dit Ruellan : « *Il s'avère pertinent de penser l'appropriation du contrôle de l'activité scripturale en termes de résolution de problème et non d'application de règles* ».

Insistant sur le rôle important du produit socialisé Hubert précise :

> *Le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être nouveaux. De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé,*

[1] Ph. Perrenoud. Loc-cit. p.10
[2] Ibid.
[3] M. Huber. op-cit. p.50
[4] B. Schneuwly. *Le mode de travail didactique : Questions à la didactique de l'écrit*. Cité dans Y. Reuter (éd). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec F. Ruellan.* France, Presses Universitaires du Septentrion. 2005, p.172.

lui redonnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficile encore.[1]

Dans le même sens, Lestage et Belmas évoquent cette notion de socialisation. Ils parlent de « *reconnaissance sociale* », ils précisent : « *Sans cette reconnaissance sociale, le projet n'a pas de raison d'être* ».[2]

On peut donc dire que le produit fini joue un rôle dans l'apprentissage parce qu'il mobilise les élèves pour qu'ils puissent atteindre leur objectif et exerce sur eux une véritable motivation. La réalisation finale influe également sur l'attitude de l'enseignant car elle le rend plus attentif au processus de réalisation afin d'atteindre les objectifs d'enseignement. Le rôle du produit fini est aussi que sa réalisation oblige à faire une synthèse de tous les savoirs ou savoir-faire en jeu.

Il est évident qu'un enseignant qui travaille sur un projet ne vise pas en même temps l'ensemble des objectifs cités ci-dessous, mais cette liste semble pertinente pour mettre en valeur la richesse d'une telle démarche de travail.

3.5- L'enseignant en projet : un rôle d'accompagnateur

Certes, dans une démarche de projet le rôle de l'enseignant est complètement différent de celui qu'il joue dans la pédagogie traditionnelle qui est davantage centrée sur l'enseignant. Grégoire et Laferrière disent à ce propos :

> *L'enseignant ou l'enseignante doit transmettre directement moins d'informations et donner moins de directives, mais devenir plutôt un guide au double sens de ce terme, à savoir une personne qui connaît et indique des chemins qui conduisent à l'apprentissage souhaité et une personne qui possède la capacité d'en aider une autre à dépasser ses tâtonnements, ses hésitations ou son manque de confiance en elle-même qui l'accompagne en quelque sorte dans son évolution.*[3]

De leur côté Rioult et Tenne[4] énumèrent les aspects que doit revêtir l'action du praticien dans une démarche de projet. Selon eux, l'enseignant doit organiser les apprentissages et les adapter au niveau et aux besoins des élèves, il joue ainsi le rôle d'un facilitateur des apprentissages. Il ne doit pas, en outre, être en permanence dans

---

[1]Ibid. p.51
[2]A. Lestage & P. Belmas. *Réseaux de projets et réussite scolaire*. Editions Nathan [pédagogie], 2002, p.60
[3]R. Grégoire & T. Laferrière. « Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau ». [En ligne]. Guide à l'intention des enseignants et enseignantes. Réseau scolaire canadien (RESCOL), 1998, p.10. Disponible sur : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/htm/sites/guidep.htmlanchoril642714. (Consulté en Juillet 2010).
[4]J. Rioult & Y. Tenne. *Concevoir et animer un projet d'école*. Paris, Bordas, 2002, pp.24-25

l'activité d'enseignement, il doit aussi offrir aux apprenants diverses situations d'apprentissage.

Lors de l'élaboration d'un projet, l'enseignant doit tenter d'établir des relations entre ce que les élèves savent, les caractéristiques des tâches que les élèves sont appelés à réaliser et les objectifs à atteindre.

Il est clair qu'avec de pareilles attitudes, l'apprenant pourrait manifester plus d'intérêt et de désir pour l'apprentissage. Même ses relations avec l'enseignant change parce que ce dernier ne représente plus celui qui sait et enseigne, mais plutôt celui qui facilite.

Il est important de signaler que dans une démarche de projet l'attention de l'enseignant est davantage centrée sur le processus d'apprentissage que sur le produit fini. Cela a un effet sur le statut de l'enseignant et sur les stratégies qu'il adopte en classe. N'oublions pourtant pas son rôle dans la transmission des savoirs et savoir-faire.

Dans le cadre d'une pédagogie de projet, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir et des critères d'évaluation. Mais, ces derniers se construisent progressivement tout au long du processus d'apprentissage.

Bref, l'enseignant a pour rôle de conduire les élèves à l'appropriation et à la construction des connaissances et cela exige d'énormes efforts et une véritable compétence de la part de l'enseignant comme le précisent Bordallo et Ginestet « *La pédagogie du projet nécessite une expérience et veut l'enseignant non seulement comme spécialiste de sa discipline, détenteur du savoir savant, mais comme l'artisan de l'apprentissage, dont la préoccupation majeure est de créer la condition de l'appropriation du savoir* ».[1]

Cependant, nous ne pouvons pas nier que jouer un rôle positif en pratiquant la pédagogie du projet nécessite d'énormes efforts de la part de l'enseignant. Avec cette nouvelle démarche, le rôle de l'enseignant consiste beaucoup plus à guider et à orienter les élèves. Il met ainsi en place divers dispositifs favorisant la construction des savoirs chez les apprenants. L'enseignant doit également, tout au long de la réalisation du projet, jouer un rôle de motivateur en facilitant l'engagement des élèves face à une situation-problème, concrète et signifiante pour eux.

Dans le même sens et en mettant l'accent sur les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet, Benoît Dumas et Mélanie Leblond[2] écrivent :

[1]I. Bordallo & J-P. Ginestet. Op-cit. p.186

[2]B. Dumas & M. Leblond, M. « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet ». [En ligne]. *Québec français*, n°126, 2002, pp.65-66. Disponible sur : http://id.erudit.org/iderudit/55845ac (consulté le 4 avril 2012).

> *La pédagogie de projet nécessite chez l'enseignant des aptitudes liées à la planification et à l'organisation. (...). Une bonne connaissance du programme d'études s'impose afin qu'il puisse s'assurer de faire les liens entre les exigences ministérielles et le projet à réaliser. Donc, les rôles de guide, de motivateur et de médiateur revêtent une grande importance pour que se construise l'apprentissage*.

Tous ces rôles que doit jouer le praticien montrent la complexité de la profession enseignante et l'importance de son action pour aider les élèves dans la construction de leur savoir.

C'est peut être la raison pour laquelle la majorité des enseignants ne se sentent pas prêts à pratiquer cette forme de pédagogie (nous verrons dans l'entrevue avec l'enseignante les raisons de la crainte et du refus de travailler autrement).

Dans ce sens, Bordallo et Ginestet disent : « *L'enseignant qui adopte une démarche de projet se trouve dans une situation incertaine, aléatoire et complexe. Son rôle est difficile. Seuls les enseignants relativement chevronnés peuvent mettre en œuvre une pédagogie de projet* ».[1]

4- Le projet dans les nouveaux programmes

Les nouveaux réaménagements introduits sur les contenus d'enseignement imposés par la réforme ces dernières années, insistent sur le fait de travailler sur des contenus significatifs qui permettent à l'apprenant de s'épanouir. « *Le programme de première année secondaire s'articule autour d'intentions de communication qui sont à la base de la recherche de sens. Il devient donc nécessaire de placer l'apprenant dans des situations où la langue lui permet de réaliser ces intentions* ».[2]

En réalité, les contenus proposés dans les nouveaux programmes, que ce soit en compréhension ou en production (orale ou écrite) ont un caractère authentique. Le but de ces nouveaux contenus est de conduire l'élève à se concentrer sur divers domaines en lien avec ses motivations et ses besoins.

De ce fait ces nouveaux programmes devraient permettre aux enseignants de :

- passer d'une « logique d'enseignement à une logique d'apprentissage », c'est-à-dire adopter une démarche de travail qui permet à l'apprenant de participer dans la construction de son savoir. Cela a pour finalité d'amener l'élève de manière progressive à âtre autonome et responsable ;

[1] I. Bordallo & J-P. Gnestet. Op-cit. p.184
[2] Programme de 1AS, mars 2005. p.8

- faire développer aussi chez les apprenants des comportements et des valeurs sociales positives tels la coopération (en réalisant des projets collectifs), la curiosité et l'esprit d'inventivité.

La démarche recommandée dans ces programmes prend donc en compte les capacités de l'apprenant en lui permettant au cours du processus d'apprentissage d'émettre ses propres hypothèses sur les sujets travaillés en classe. Elle offre ainsi à l'apprenant divers moments dans le processus d'apprentissage : moment d'observation, de découverte, d'évaluation et d'intégration. « *Pour la mise en œuvre de cette démarche, **le projet**, une des tâches la plus appropriée du point de vue pédagogique, a été retenu* ».[1]

Dans une démarche de projet, le rôle de l'enseignant est modifié comme nous l'avons vu plus haut. De nouvelles relations apparaissent entre les divers pôles du triangle didactique**,** comme l'indiquent les deux schémas[2] ci-dessous :





Comme le précise le schéma de droite, dans la pédagogie magistrale, c'est l'enseignant qui monopolise le savoir et son rôle consiste à transmettre ce dernier sous forme de tâches à exécuter par les élèves. Nous remarquons l'absence d'interaction dans cette forme de pédagogie car les élèves sont des récepteurs passifs.

Alors que dans une pédagogie de projet, le savoir n'est pas transmis directement par l'enseignant mais il est présenté aux élèves sous forme de tâches ou situation-problème à résoudre. La résolution de ce problème amène les élèves à interagir avec l'enseignant et même avec les enseignants des diverses disciplines pour un transfert des connaissances.

[1] Ibid.
[2] D'après http://www.ac-versailles.fr/ppcp/fichiers/pedagogie.pdf

5- Les diverses phases d'une démarche de projet

La pédagogie de projet n'est pas conçue comme une succession d'activités libres, mais plutôt comme un incessant va et vient entre une tâche principale, le « projet », et des activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire.
A ce sujet Yves Reuter[1] souligne :

> *Entrer dans la démarche d'apprentissage par la construction des compétences incite à promouvoir la sollicitation réciproque de l'agir et du savoir : d'une part en sélectionnant et en combinant (in-) consciemment des savoirs déjà acquis pour guider et réaliser l'action, d'autre part en générant d'autres savoirs par un retour réflexif sur l'action réalisée*.

Pour décrire les différentes phases de la pédagogie du projet Boutinet, connu comme un des spécialistes du projet, précise : « *La pédagogie de projet comme méthodologie se concrétise par une démarche qui pourrait être cernée à travers l'articulation de deux temps caractéristiques : l'amont du projet, l'aval du projet* ».[2]

En réalité, le premier temps « amont du projet » correspond à la première étape dans une démarche de projet qui est « la naissance du projet », alors que « l'aval du projet » correspond aux trois étapes qui suivent : « la structuration, la réalisation et l'évaluation » du projet.

5.1- La naissance du projet

5.1.1- Diagnostiquer la situation d'apprentissage

Le diagnostic de la situation permet l'identification des désirs des participants, leurs aspirations et leurs besoins, les ressources disponibles,…etc
Parlant de la nécessité de l'analyse de la situation afin d'empêcher toute dérive du projet, Barthelemy précise :

> *L'analyse de la situation demande à son auteur d'interroger son environnement pour l'aider à identifier les différents paramètres qui peuvent lui éviter toute dérive. En d'autres termes, avoir les bornes pour mieux évaluer la situation, les aspects positifs,*

[1]Y. Reuter. *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan.* France, Presses Universitaires du Septentrion, 2005. p.18
[2]J-P. Boutinet. *Anthropologie du projet*. 1999, 5ème éd., Paris, PUF. p.217

les insuffisances, mieux identifier les opportunités existantes et déjà celles que l'on va privilégier.[1]

Cette phase qui consiste à faire une analyse préalable à l'action, se base principalement sur un échange oral entre enseignant et apprenants afin de recueillir les informations nécessaires et qui peuvent guider l'élaboration du projet et assurer sa réussite.

5.1.2- Choix de la thématique du projet

Les thèmes des projets peuvent être proposés par l'enseignant. La liste des thèmes proposés peut être modifiée selon l'intérêt des élèves. Si les élèves sont bloqués et n'arrivent pas à choisir, l'enseignant peut les aider à prendre une décision mais il ne doit en aucun cas leur imposer un sujet de son choix parce que cela s'oppose aux principes de la pédagogie du projet.

5.1.3- Les objectifs du projet

Dans une démarche de projet, les objectifs émergent du diagnostic de la situation d'apprentissage et de la finalité du programme après une évaluation initiale des besoins des élèves. Selon Boutinet, la réalisation d'un projet se concrétise par un arrangement entre *« le possible »* de la situation d'apprentissage et entre *« le souhaitable »*, c'est-à-dire ce qui est précisé comme finalité à atteindre.[2]

L'enseignant doit penser aux interrogations suivantes : qu'est-ce que je veux que les élèves apprennent ? Qu'est-ce qu'ils doivent être capables d'accomplir durant et après le projet ?

Après le diagnostic de la situation et la définition des objectifs, les élèves doivent être actifs pour collecter les informations et les documents nécessaires à la réalisation de leur projet. L'enseignant peut leur proposer des documents qui peuvent les aider (livres, encyclopédies, photos, journaux, etc …).

Les différents documents recueillis seront, par la suite, triés et classés selon les besoins du projet et c'est avec l'aide de l'enseignant que les élèves décideront ce qui convient à leur projet et élimineront ce qui ne sert pas à la réalisation de leur travail. L'aide de l'enseignant consistera aussi à mettre les élèves face aux exigences du projet, dont ils sont loin d'avoir spontanément conscience. Dans tout cela la tâche de l'enseignant est

[1]Y. Barthelemy. *Evolution de projet (s) et accompagnement*. Mémoire DURF (Tours, université François Rabelais : Diplôme Universitaire de Responsable de formation), 1997, p.55
[2]Boutinet, J-P. Op-cit. p. 261

difficile parce qu'il n'est pas facile de demander aux élèves de s'en passer de quelque chose qu'ils ont choisi et apprécié.

5.2- L'organisation du projet

Pendant cette étape, il s'agit de préciser le contenu des différentes tâches à effectuer. Dans une situation de négociation, l'enseignant et les élèves vont s'entraider pour décider le contenu des activités et participer ainsi à la construction du projet en proposant des prévisions qui serviront à sa réalisation.

Après la détermination du contenu, il est important de programmer les différentes tâches dans le temps c'est-à-dire les planifier afin de déterminer le délai propre à chaque tâche. A propos de la planification, Boutinet dit : « *la planification est un futur désiré entrevu à travers les moyens perçus pour y parvenir* ».[1]

Après la programmation des tâches, il est indispensable de penser à la répartition du travail entre les élèves (organisation de sous-groupes, distribution des rôles,…).

Donc, Cette étape permet de décrire des tâches (comment ?...), de repérer des contraintes (où ? avec quel matériel ?...), de créer un échéancier (quand ?) et de répartir les élèves (avec qui ?...). Ce questionnement doit permettre d'aboutir à un contrat individuel où chaque élève s'engage vis-à-vis d'une tâche et où l'enseignant définit le contrat moral suivant : « il guidera et aidera les élèves ».

5.3- L'exécution du projet

Cette étape consiste à passer à la réalisation des tâches par les élèves. Tout au long de cette phase de réalisation, il peut y avoir des imprévus, des obstacles à dépasser ce qui nécessite parfois que de nouvelles décisions soient prises afin de permettre l'avancement du projet.

5.4- L'évaluation du projet

Dans une démarche de projet, l'évaluation ne vient pas uniquement dans la phase terminale mais elle accompagne toutes les pratiques.

Il est important de signaler que le rôle fondamental de l'évaluation dans une démarche de projet est de mesurer l'écart entre les objectifs fixés au départ et les résultats atteints.

[1]Ibid. p.264

Boutinet dit à propos de l'évaluation : « *l'évaluation d'un projet ne peut se limiter à l'utilisation d'un seul critère. Elle est toujours multicritériée, respectant en cela la complexité du projet* »[1].

5.4.1- La socialisation du produit fini

Cette dernière phase est, à son tour, rattachée à l'évaluation puisqu'elle consiste à soumettre au regard d'autres groupes (autres classes, autres établissements, parents,…) la production finale afin d'avoir un jugement extérieur sur le travail effectué.

6- Les fondements théoriques de la pédagogie du projet

Depuis longtemps, les éducateurs qui ont valorisé l'action de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, ont trouvé un appui théorique à leur conception chez les psychologues Vygotski et Piaget parce que les travaux de ces derniers ont mis l'accent sur les méthodes actives et les ont valorisées. « *Ces méthodes actives se fondent sur l'organisation socio-cognitive des situations pédagogiques* ».[2]

Les psychologues cités ci-dessus ont étudié des questions importantes telles : la construction du savoir, les relations entre apprentissage et développement, le rôle des interactions sociales que ce soit entre enseignant/enseignés ou entre pairs, ...

Pour Piaget, fondateur de l'approche constructiviste, le savoir se construit « *non par reproduction passive* » mais dans la relation active du sujet apprenant à l'environnement[3].

De son côté, Vygotski, représentant du courant socio-constructiviste, met en valeur les échanges et l'interaction entre les apprenants comme élément essentiel pour la construction des connaissances. Cependant, il est important de signaler que les échanges entre élèves ne peuvent pas à eux seuls leur permettre de retrouver tous les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation d'un texte tant soit peu complexe. Pour Vygotski, ce que l'enfant apprend en interagissant avec les autres définit la zone de proche développement qui le prépare à réaliser plus tard des tâches de manière individuelle. Cela met également l'accent sur le rôle important de l'enseignant dans l'apprentissage. Nous reviendrons sur ce point d'interaction en parlant de l'interactionnisme social et la zone proximale de développement.

[1] Ibid. p.266
[2] C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.83
[3] Ibid.

6.1- Piaget et le cognitivisme

Jean Piaget est un psychologue connu par ses travaux sur le développement des connaissances et également sur l'intelligence et la manière dont elle se construit. Les recherches qu'il a faites dans ce domaine l'ont rendu un des psychologues les plus connu de son temps.

Nous parlerons d'abord, dans ce qui va suivre, de son modèle constructiviste et nous présenterons, par la suite certaines de ces pensées sur les méthodes actives et nous essayerons de voir également quelle relation existe-t-il entre Piaget et la pédagogie du projet.

6.1.1- L'approche constructiviste de Piaget

Le modèle constructiviste de Piaget a été construit en rejetant deux modèles connus qui existaient auparavant : il s'agit de celui de l'empirisme behavioriste (Skinner, Watson) et aussi de celui des préformistes innéistes (Chomsky).

Les concepteurs du premier modèle voient que la connaissance se forme par un mécanisme de conditionnement en réactions à des stimuli externes parce que l'esprit humain est comparable à une page blanche, il est à l'origine vide.

En revanche, les représentants du modèle préformiste innéiste estiment que l'information n'est pas issue de l'extérieur mais elle provient plutôt de l'intérieur. Chaque sujet possède un système d'organisation inné qui lui permet une organisation personnelle des informations selon ses capacités mentales.

Piaget s'est nettement opposé au premier (behavioriste). Pour lui les connaissances ne sont pas innées mais elles se construisent par le sujet « *grâce à son action qui est à l'origine de son intelligence* ». Donc, pour lui, personne ne né « *porteur de connaissances* »[1].

Pour expliquer le mécanisme selon lequel s'organisent les connaissances en mémoire et dans quelles mesures se produit un conflit cognitif, Martinez précise :

> *Pour Piaget, les connaissances ne viennent pas simplement s'ajouter de façon cumulative mais s'organisent en structures. C'est par une équilibration progressive que les structures cognitives permettant l'acquisition du langage se fixeront grâce à des schèmes assimilateurs. L'action du sujet sur l'environnement occasionne sans cesse des rééquilibrations car des éléments nouveaux peuvent mettre en danger l'homéostasie de*

[1]Ibid. p.84

la structuration précédente. Cette difficulté due à l'adaptation provoquera un conflit cognitif, il faudra intégrer les éléments nouveaux à la structure cognitive existante et opérer alors une équilibration majorante.[1]

6.1.2- Réflexions de Piaget sur les méthodes actives

Soulignant la différence entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle, Piaget précise : « *l'école traditionnelle impose à l'élève son travail : elle le fait travailler [...] au contraire l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané fondé sur le besoin et l'intérêt personnel* ».[2]

Le psychologue genevois met également l'accent sur les travaux de pédagogues connus tels Dewey, Decroly, Freinet qui, font parti des principaux représentants des méthodes actives, qui ont montré que l'intérêt, l'activité réelle, le besoin personnel et la formation sociale de l'enfant, tous ces éléments ont un grand rôle et aide au développement de la pensée.

Pour sa part, Schlemminger estime que les méthodes actives trouvent une base théorique dans le constructivisme. Il écrit : « *La pédagogie, sous le signe du paradigme constructiviste, veut mettre l'élève dans une position d'initiative et dans un environnement riche de façon à ce qu'il puisse construire lui-même son savoir* ».[3]

Donc, Piaget voit que les méthodes actives ou nouvelles comme il les appelle ont accordé une grande importance aux interactions entre élèves, il précise :

Les élèves ont été libres de travailler entre eux, de collaborer dans la recherche intellectuelle aussi bien que dans l'établissement d'une discipline morale [...] le développement de la vie sociale permet aux enfants de conquérir deux propriétés essentielles de la société extérieure : la compréhension mutuelle fondée sur la parole et la discipline commune basée sur les normes de réciprocité.[4]

[1]M-L. Martinez. « Le socio-constructivisme et l'innovation en français ». In, *Pratiques*, n°63 septembre 1989, p.37

[2]J. Piaget. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoel/ [coll. Folio/essais]. 1969, pp.205-206

[3]G. Schlemminger. *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : Approche historique, systématique et théorique*, Bern, Peter Lang, 1996, p.107

[4]J. Piaget. Op-cit. pp. 236-237

6.1.3- L'approche constructiviste de Piaget et la pédagogie du projet

Pour faire le lien entre la théorie de Piaget (le constructivisme) et la pédagogie du projet, nous nous référons à l'opinion de Michel Huber qui, à l'image de Piaget, estime que l'exécution de tout projet est contrôlée par des schémas d'action qui s'inscrivent d'une manière progressive dans le cerveau tout au long du développement de l'activité dans le milieu. Ces schémas qui représentent des actions intériorisées, sont appelés par Piaget *Schèmes,* permettent au sujet d'avoir des structures d'organisation nécessaires afin qu'il développe des conduites qui s'adaptent au milieu dans lequel il se trouve[1].
Pour Huber, dans une démarche de projet, il est nécessaire d'activer des schèmes déjà existants, en plus de schèmes nouveaux. Il précise : « *Un projet dynamique se traduira non seulement par l'activation des schèmes déjà présents mais aussi par la construction des schèmes de pensée et d'action nouveaux* ».[2]

6.2- Vygotski et le socioconstructivisme

Lev Semionovitch Vygotski est psychologue et pédagogue. Il a le même âge que Piaget. Il est fondateur de l'approche socio-constructiviste qui se base sur l'interaction sociale. Sa théorie a inspiré de nombreux chercheurs notamment ceux de la psychologie sociale du développement cognitif qui ont centré l'attention sur le rôle fondamental du « *conflit socio-cognitif pour la réussite des interactions* »[3].

Nous essayerons dans cette partie de mettre en lumière les principaux points de sa théorie afin de rechercher quels rapports y a t-il entre sa théorie et le thème central de notre recherche qu'est : la pédagogie du projet.

6.2.1- La formation des concepts : quotidiens et scientifiques

Selon Vygotski, la formation des concepts se fait selon deux voies. La première est celle qui conduit au développement des concepts dits quotidiens en relation avec l'expérience personnelle de l'enfant comme le précise Vygotski : « *Les concepts quotidiens ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage* ».[4]

---

[1]C. Mavromara-Lazaridou . Op-cit. p.86
[2]M. Huber. Op-cit. pp.35-36
[3]J-N. Foulin & S. Mouchon. *Psychologie de l'éducation*. Paris, Editions Nathan, 1999, p.40
[4]L. Vygotski. *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève, avant- propos Yves Colt, 3ème éd., Paris, La Dispute, 1997, p.274

La seconde voie permet l'évolution des concepts scientifiques qui se rattachent à l'activité scolaire et forment des systèmes. Le langage permet la transmission de ces concepts.

Bien que l'origine des deux types de concepts diffère, ils doivent interagir pour se développer comme le précise Vygotski :

> *Le développement des concepts scientifiques ne devient possible que lorsque les concepts spontanés de l'enfant ont atteint un niveau déterminé [...] D'autre part, nous devons supposer que l'apparition des concepts de type supérieur, tels que les concepts scientifiques, ne peut manquer d'influer sur le niveau des concepts spontanés déjà formés, puisque dans la conscience de l'enfant , les uns et les autres ne sont pas enfermés dans des capsules[...], mais ils se trouvent dans une interaction constante, qui doit avoir pour conséquence que les généralisations de structure supérieure, propres aux concepts scientifiques, provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés.*[1]

Pour qu'il y ait réellement un développement intellectuel, il est indispensable de joindre les deux voies de formation des concepts.

Nous pouvons donc dire que la tâche de l'enseignant ne se limite pas à une simple transmission du savoir. L'enseignant doit absolument tenir compte des savoirs antérieurs de l'apprenant parce que les concepts scientifiques ne se développent réellement que s'ils sont « enracinés » dans des acquis déjà existants.

6.2.2- La relation entre apprentissage enseignement et développement

Pour Vygotski, le développement et les apprentissages scolaires entretiennent entre eux des liens complexes. Vygotski estime que le processus de développement suit celui des apprentissages. Autrement dit, dans sa forte imbrication avec le développement, l'apprentissage est premier.

Si nous comparons la conception vygotskienne avec celle de Piaget, nous remarquons exactement le contraire parce que pour Piaget les capacités d'apprentissage sont liées au niveau de développement de la personne et de ce fait les capacités de l'apprentissage sont conditionnées par le développement cognitif de l'individu[2].

Concernant les rapports entre le développement, l'apprentissage et l'enseignement, Vygotski précise qu'il n'est pas possible de créer une harmonie parfaite entre les contenus des programmes présentés à l'enfant et le développement de ce dernier. Il dit à

[1]Ibid. p.276
[2]C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.89

ce sujet : « *Le développement n'est pas subordonné au programme scolaire [...] L'existence d'une parfaite correspondance entre l'un et l'autre processus tiendrait du miracle* ».[1]

De ce fait, il revient à l'enseignant de choisir le moment qui convient pour donner la connaissance à l'enfant et ne doit en aucun cas être attachés aux contenus du programme.

6.2.3- La zone proximale de développement et l'interaction sociale

Selon Vygotski l'interaction incessante de l'enfant avec son entourage et particulièrement avec les adultes lui permet de se développer sur le plan cognitif.

La notion d'interaction a été évoquée aussi par Piaget mais ce qui différencie Vygotski de Piaget c'est que le premier favorise l'interaction de l'enfant avec les autres en se servant du langage. Alors que le second « *privilégie l'interaction de l'enfant avec le monde des objets physiques et prend comme première référence l'action matérielle sur et avec les objets* »[2].

Parlant de la différence entre les conceptions des deux psychologues, Vergnaud estime que ces deux approches se complètent et elles peuvent avoir un fonctionnement parallèle dans l'acte éducatif.[3]

Vygotski distingue chez l'enfant deux niveaux de développement, selon que les tâches et les épreuves sont réalisées individuellement ou en collaboration, dans des situations d'interaction. Il appelle l'écart entre ces deux niveaux **la zone proximale de développement.**

> *La possibilité plus ou moins grande qu'à l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement.*[4]

Autrement dit, ce que l'enfant apprend en interaction avec autrui définit la zone de proche développement, qui lui permet de réaliser plus tard des tâches individuellement.

Cela nous amène à penser au rôle important de l'enseignant médiateur dans l'apprentissage comme le souligne Perraudeau :

---

[1] L. Vygotski. Op-cit. p.348
[2] C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.90
[3] G. Vergnaud. *Vygotski, L. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, Hachette, 2000, p. 88
[4] L. Vygotski. Op-cit. p.353

Le développement de la connaissance procède du social vers l'individuel. C'est en apprenant à résoudre une situation, avec un tuteur qui maîtrise le schème, que l'apprenant progresse et construit à son tour le schème considéré. La zone de proche développement établit la distance entre ce que l'enfant maîtrise seul et ce qu'il maîtrise avec une aide[1].

Ce qui peut compliquer davantage la tâche de l'enseignant c'est qu'il doit prendre en compte les capacités d'apprentissage de chaque apprenant et agir selon ses besoins et ses possibilités (une pédagogie différenciée) parce que selon Vygotski « *On ne peut pas enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre* », et « *L'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles* ».[2]

6.3- La psychologie sociale après Vygotski et développement du conflit socio-cognitif

Le courant de la psychologie sociale du développement cognitif a montré que les interactions sociales ont une grande influence sur le progrès cognitif et sur l'acquisition du savoir.

Parmi les représentants de ce courant, nous pouvons citer Anne-Nelly Perret-Clermont, psychologue et sociologue suisse. Ses travaux ont démontré que les interactions sociales et le conflit cognitif peuvent aider à la construction des connaissances chez la personne à travers l'échange de points de vue.

Dans l'enseignement, Perret-Clermont évoque le rôle important joué par le maître qui ne consiste pas à faire le même discours à tous les élèves. Il ne doit donc pas aussi monopoliser la parole en classe parce qu'en agissant ainsi l'élève sera privé « *d'interactions sociales d'ordre cognitif sur les contenus abordés* »[3].

Perret-Clermont soutient qu'il est important de prendre en considération les représentations du savoir qu'ont les élèves dans le but de les conduire à l'élaboration de nouveaux savoirs. Elle évoque également le travail collaboratif qui peut permettre aux membres de l'équipe de tirer profit des échanges qui se font à l'intérieur du groupe à tous les niveaux.

Pour expliquer le rôle du conflit socio-cognitif dans les interactions sociales, Foulin et Mouchon précisent que face à une situation-problème, les interactants sont obligés

[1]M. Perraudeau. *Les méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école*. Paris, Armand Colin, 1996, p. 38
[2]L. Vygotski. Op-cit. p.355
[3]C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.92

d'un côté, de proposer des réponses et des points de vue différents et d'un autre côté, ils doivent rechercher une solution commune à la situation-problème.

Le conflit socio-cognitif regroupe deux sortes de conflits : l'un « inter-individuel », engendré par la différence des réponses données au problème posé. L'autre « intra-individuel », lorsque le sujet, en entendant d'autres opinions, il revient sur la sienne parce que la réflexion le conduit à avoir des doutes sur ce qu'il a avancé. Le deuxième type de conflit est donc de nature cognitive.

Bien que les points de vue diffèrent, la participation active de tous les sujets constituant le groupe, pour retrouver une solution commune au problème posé permet « *le dépassement du déséquilibre cognitif intra-individuel* ».[1]

6.4- Rapports entre les théories socioconstructivistes et la démarche de projet

De la même façon que les méthodes actives, la pédagogie du projet se réfère aux conceptions vygotskiennes et à celles des psychologues socio-cognitifs. Elle centre ainsi l'attention « *sur l'organisation sociocognitive des situations scolaires* »[2].

Mais, elle met aussi au premier plan le rôle du langage dans les interactions et la formation de la pensée. Le langage est vu comme le « milieu » où se forme la pensée, et non pas comme un moyen de formuler une pensée qui se serait formée ailleurs et autrement. Nous avons déjà signalé plus haut que les interactions sociales exercent une grande influence sur le progrès cognitif et sur l'acquisition des savoirs. Ainsi, nous constatons que la forme du travail en projet donne une grande importance aux interactions langagières qui se multiplient particulièrement quand les élèves travaillent en groupe.

Dans un article publié par Agnès Bracke[3], elle montre que la conception de Vygotski s'adapte à l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Bracke « *la construction des connaissances ne se développe pas sur un mode séquentiel basé sur l'accumulation mais sur une restructuration interne, par paliers, de l'ensemble des fonctions* ».

Ainsi, face à des situations-problèmes, l'apprenant est exposé à des obstacles. Ces derniers le poussent à faire appel à des processus cognitifs afin de surmonter les difficultés et proposer une solution au problème posé. Cette situation lui permet donc de

[1]Ibid.
[2]Ibid. p.93
[3]A. Bracke. « Activité langagière et pédagogie de projet ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2001, p187

jouer un rôle actif dans la construction des connaissances et trouver ainsi un sens à ses apprentissages.

Bracke ajoute aussi que c'est grâce à la médiation de l'enseignant facilitateur ou par le travail en petits groupes que les opinions se confrontent et s'enrichissent provoquant ainsi un conflit socio-cognitif.

Nous verrons dans ce qui suit quelles relations entretiennent les théories précédemment citées avec la pédagogie du projet.

6.4.1-Le travail en projet et le développement des concepts : quotidiens et scientifiques

La pédagogie du projet est une démarche d'apprentissage qui donne une importance aux représentations des apprenants, à leurs acquis antérieurs ainsi qu'à leurs expériences personnelles.

Parmi les moyens auxquels l'enseignant fait recours, en travaillant en projet, pour analyser des besoins des sujets apprenants, nous citons l'évaluation diagnostique. Cette dernière permet à l'enseignant d'avoir une idée sur les connaissances antérieures des apprenants et permet ainsi d'adapter le projet à leurs réels besoins.

Donc, grâce à la l'évaluation diagnostique et partant des besoins et des intérêts des apprenants, ces derniers sont invités, avec l'aide de l'enseignant, à choisir un thème de leur projet en proposant des thématiques de travail qui les intéressent.

Leur projet leur permet, en outre, de chercher, de s'ouvrir vers l'extérieur et d'avoir des contacts avec des personnes à l'extérieur de la classe et même de l'école.

Selon Vygotski une telle démarche permet de développer les concepts des apprenants. D'un côté les concepts quotidiens à travers l'expérience personnelle de l'élève et sa communication avec autrui (son entourage). D'un autre côté, les concepts scientifiques qui prennent comme base les concepts précédents pour s'enrichir et se développer.

La démarche du projet favorise l'interaction entre les deux types de concepts et permet ainsi leur enrichissement mutuel. Elle permet également à l'élève de s'ouvrir sur l'extérieur au lieu de s'enfermer uniquement dans le milieu scolaire (lieu où s'acquièrent les concepts scientifiques).

6.4.2- Pédagogie de projet et relations : apprentissage, enseignement et développement

En appliquant une démarche de projet, l'enseignant n'est pas obligé de suivre le programme à la lettre. Il a la possibilité de l'adapter aux besoins des apprenants et faire ainsi sa propre programmation tout en introduisant les objectifs du programme officiel.
L'enseignant peut donc à travers l'échange avec les élèves et l'identification de leurs représentations « négocier » avec eux l'ordre selon lequel s'effectue l'enseignement tout cela dépond des objectifs fixés et des tâches que les élèves sont appelés à effectuer.
Si nous revenons aux théories socioconstructivistes, nous remarquons que ce qu'on vient de dire ci-dessus s'appuie sur la théorie vygotskienne qui estime que les apprentissages précèdent le développement de l'enfant et que « *le développement n'est pas subordonné au programme scolaire* ».[1]
Vygotski évoque, en outre, la notion de médiation de l'enseignant qui oriente et guide les enseignements en intervenant aux moments convenables afin de venir en aide à l'enfant. Il doit donc agir selon le contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage et selon les besoins des apprenants. A ce sujet Vergnaud voit que le fait de placer l'élève dans des situations complexes crée chez lui un déséquilibre qui favorise les conditions lui permettant de prendre conscience de la situation dans laquelle il se trouve et cela permet, selon l'auteur, une transformation et une évolution dans les capacités de l'élève.[2]

Nous pouvons dire que ce point de vue rejoint le principe de la pédagogie du projet qui encourage les élèves à la prise de risque au cours du processus d'apprentissage afin de trouver une solution au problème posé.

[1]L. Vygotski. Op-cit. p.348
[2]G. Vergnaud. Op-cit. p.81

6.4.3- Les interactions en projet et la théorie de la zone de proche développement

Dans une démarche de projet, les interactions que ce soit entre apprenants ou entre apprenants et enseignant occupent une place importante pour le développement des compétences chez les apprenants. Ces interactions s'effectuent surtout quand ils travaillent en groupe. Si nous revenons à Vygotski, nous constatons que pour lui l'interaction de l'enfant avec les autres est indispensable. Il affirme que cet échange social contribue au développement individuel des sujets apprenants.

Concernant le rôle de l'enseignant dans une démarche de projet, il diffère complètement de celui qu'il joue dans les approches traditionnelles dites transmissives. Dans une approche de projet, l'enseignant devient un médiateur et un animateur des apprentissages.

Dans sa théorie de la zone proche de développement, Vygotski a évoqué, comme nous l'avons déjà vu, l'importance du rôle du maître-médiateur dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

Un dernier point important à signaler c'est que la pédagogie du projet, en essayant d'accorder plus d'intérêt aux apprenants afin de répondre à leurs besoins et d'agir selon leur rythme, se réfère à la pédagogie différenciée.

En réalité, cette approche trouve ses racines dans la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski. Cette dernière consiste à montrer que le rythme de développement intellectuel est différent d'une personne à une autre et c'est cette dynamique de développement qui précise les capacités d'apprentissage chez les sujets.

6.4.4- La pédagogie du projet et le conflit socio-cognitif

Parmi les moyens auxquels fait recours la pédagogie du projet : le travail en groupe. Répartis en petits groupes et partant d'une situation-problème, les apprenants prennent en commun des décisions et réalisent des tâches collectives dans un but unique : échanger les opinions et dépasser les contradictions afin de trouver une réponse au problème posé.

Les interactions entre les membres du groupe peuvent conduire parfois à des interactions avec « conflit » et favorise ainsi le développement du conflit socio-cognitif et contribue en même temps à sa résolution.

Selon les théories socio-constructivistes, le sujet apprenant joue un rôle important et actif dans la construction du savoir en interagissant avec autrui (son environnement physique et social).

Nous remarquons cette conception du savoir dans la démarche de projet. L'élève ne représente plus un membre passif dans le processus d'apprentissage comme c'est le cas dans la pédagogie transmissive, mais il construit son savoir en interagissant avec autrui grâce à l'aide de l'enseignant qui devient un facilitateur des apprentissages, celui qui guide les apprenants vers la réussite et non celui qui représente la norme et qui sanctionne.

7- Apprendre à écrire à travers le projet d'écriture

7.1- Ecrire en projet : pour quel apprentissage ? Selon quelle démarche ?

Dans ce qui suit, nous essayerons de voir quels effets pourrons-nous avoir si nous travaillons la production d'écrits en adoptant une démarche de projet et nous verrons de quelle manière cette dernière permet-elle d'améliorer la production d'écrits qui représente une des activités les plus difficile pour les apprenants de FLE.

7.1.1- Quels objectifs viser lors d'un projet d'écriture ?

La réalisation d'écrits en s'inscrivant dans une démarche de projet conduit à différents types d'apprentissages. Le groupe d'Ecouen[1] spécifie les cinq types d'objectifs ci-dessous :

- d'ordre expérientiel, qui donnent la chance aux élèves de faire l'expérience de l'utilité de l'écrit et de ses différentes fonctions, du plaisir que peut procurer la réalisation d'un écrit (plaisir d'agencer des mots, d'exprimer ses idées et de surmonter des obstacles rencontrés,...) et du pouvoir que donne sa maîtrise aux sujets scripteurs. De ce fait, la production d'un texte ne sera plus vue comme une tâche pénible décourageante, mais plutôt comme un moyen de conduire à terme un projet.

- visant à construire une représentation positive de son interaction avec l'écrit, c'est-à-dire que le jeune scripteur va se représenter l'activité de rédaction comme un élément valorisant et efficace ayant un véritable enjeu communicatif. Il va également

[1]Groupe d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes.* Paris, Hachette Edition, 1994.

construire une représentation positive de soi comme sujet écrivant et dont les compétences sont à construire progressivement parce que l'écriture s'apprend.

- **linguistiques** qui sont nécessaires à la production d'un écrit ayant des spécificités linguistiques particulières et produit dans une situation précise.

- **d'apprentissage de méthodes de travail :** concernant la manière de gérer les différentes étapes d'un projet (objectifs, tâches), chercher une stratégie (comment je m'y prends pour faire), l'élaboration des outils (savoir utiliser ces outils d'une façon autonome).

- **de connaissances « socio-économiques » de l'écrit.** Il est important que les enfants sachent par quel « cheminement singulier » sont parvenus jusqu'à eux un roman, une lettre, un fait divers, ... La réalisation, dans le cadre de projets, de divers types de textes leur permet d'identifier les caractéristiques de chaque type d'écrit.

Dans le même sens, Claudine Garcia-Debanc[1], attribue à tout projet d'écriture des objectifs d'ordre disciplinaire et des enjeux éducatifs généraux comme : la motivation, l'organisation et la gestion du temps scolaire, la possibilité de coopérer et de s'entraider afin de réaliser des tâches. Tout cela dans le but de conduire le projet à sa fin.

Il est alors primordial comme le précise J. Jolibert que les jeunes scripteurs soient impliqués dans le monde de l'écrit non seulement comme des récepteurs mais aussi « *comme producteurs, comme éditeurs et comme diffuseurs* ».

Le projet d'écriture semble donc une démarche d'apprentissage permettant l'acquisition de différentes compétences.

7.1.2- Quelle démarche adopter pour mener à bien un projet d'écriture ?

Selon le groupe Eva[2], tout projet d'écriture s'inscrit dans une démarche de travail composée de trois phases essentielles :

- La prise de décision, représente la première étape durant laquelle s'établit le contrat de travail. Elle consiste également à définir ce qu'il faut accomplir (choisir le thème de travail, fixer les objectifs à atteindre,…) et comment les tâches seront-elles partagées.

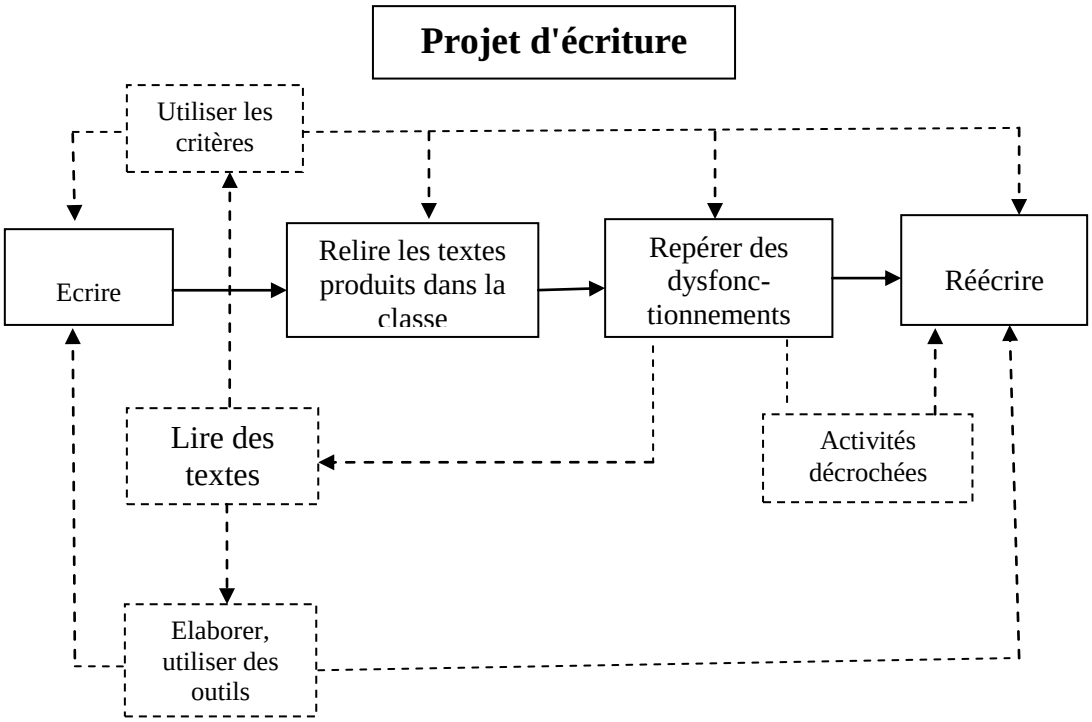
- La réalisation, qui représente l'ensemble des activités (d'écriture, de révision, de lecture, d'évaluation, de réécriture,…) qui permettent de conduire le projet à son terme.

[1]C. Garcia-Debanc. *Objectif : écrire.* CDDP de la Lozère, 1987

[2]Groupe EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris, Hachette Education, 1991.

- La socialisation, qui a pour finalité de soumettre la réalisation finale aux destinataires afin de connaître leur réaction et leur jugement (ce qui a été produit répond-il à leurs attentes, à leurs besoins et aux objectifs tracés initialement,…).

Le groupe Eva résume le dispositif mis en place lors d'un projet d'écriture par le schéma[1] ci-dessous :



Dans ce schéma les traits pleins (axe horizontal : écrire, relire les textes produits,…) représentent les différentes étapes qui permettent l'élaboration d'un écrit. Alors que les traits pointillés (axe vertical : lire des textes, élaborer/utiliser des outils, des critères,…) renvoient à des activités qui peuvent se situer tout au long du processus d'écriture.

Les verbes qui figurent dans le schéma indiquent l'importance des différentes tâches qui s'effectuent tout au long de la réalisation du texte.

Les boucles de rétroaction indiquent le rôle important de l'évaluation formative qui intervient tout au long de la réalisation de la tâche et touche tous les éléments du système.

Donc, selon ce schéma, la réalisation d'un écrit n'est pas un exercice ayant pour finalité la production d'une version unique et définitive. La relecture et la réécriture sont deux étapes importantes lors de la rédaction. De plus, cette démarche de travail accorde une

[1]Emprunté de l'article de Maurice Mas. « Hors des critères, points de salut ». In, *Repères*, n°73. p.4

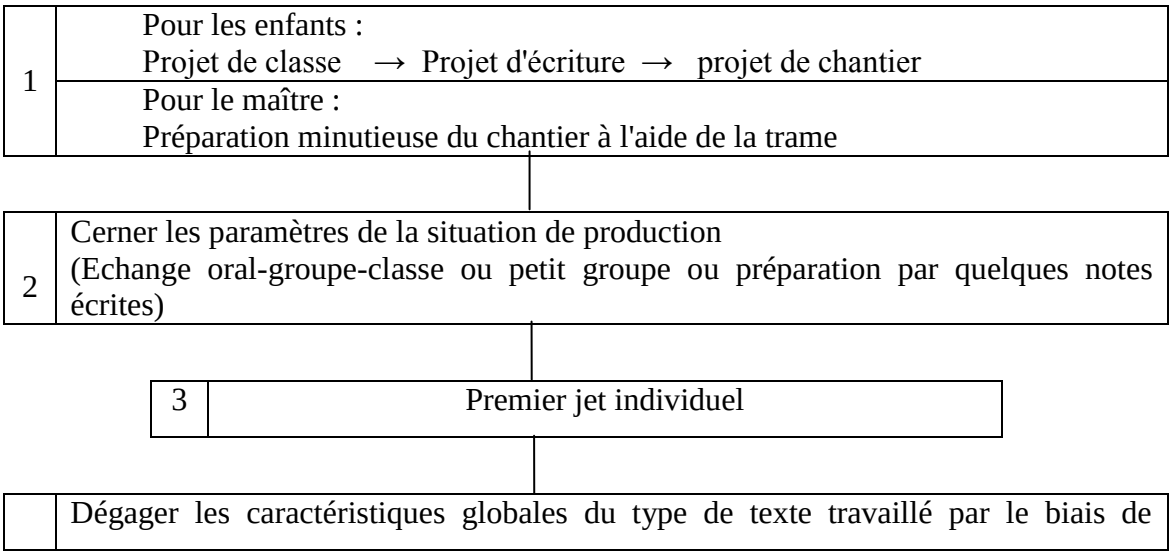
importance aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves et propose ainsi des solutions pour les surmonter telle la lecture et la création d'outils. Ces outils ne constituent pas uniquement une aide mais, ils permettent d'impliquer l'élève dans l'action (par leur élaboration ou leur utilisation) et lui permettent ainsi de jouer un rôle actif dans la construction du savoir.

Dans le même sens, et afin de définir la démarche conduisant à la production d'un texte, le groupe Ecouen use le mot « chantier » qui revoie à celui de projet d'écriture. Ainsi, la démarche d'apprentissage se base sur diverses phases : écriture, révision, réécriture, élaboration et utilisation d'outils,…

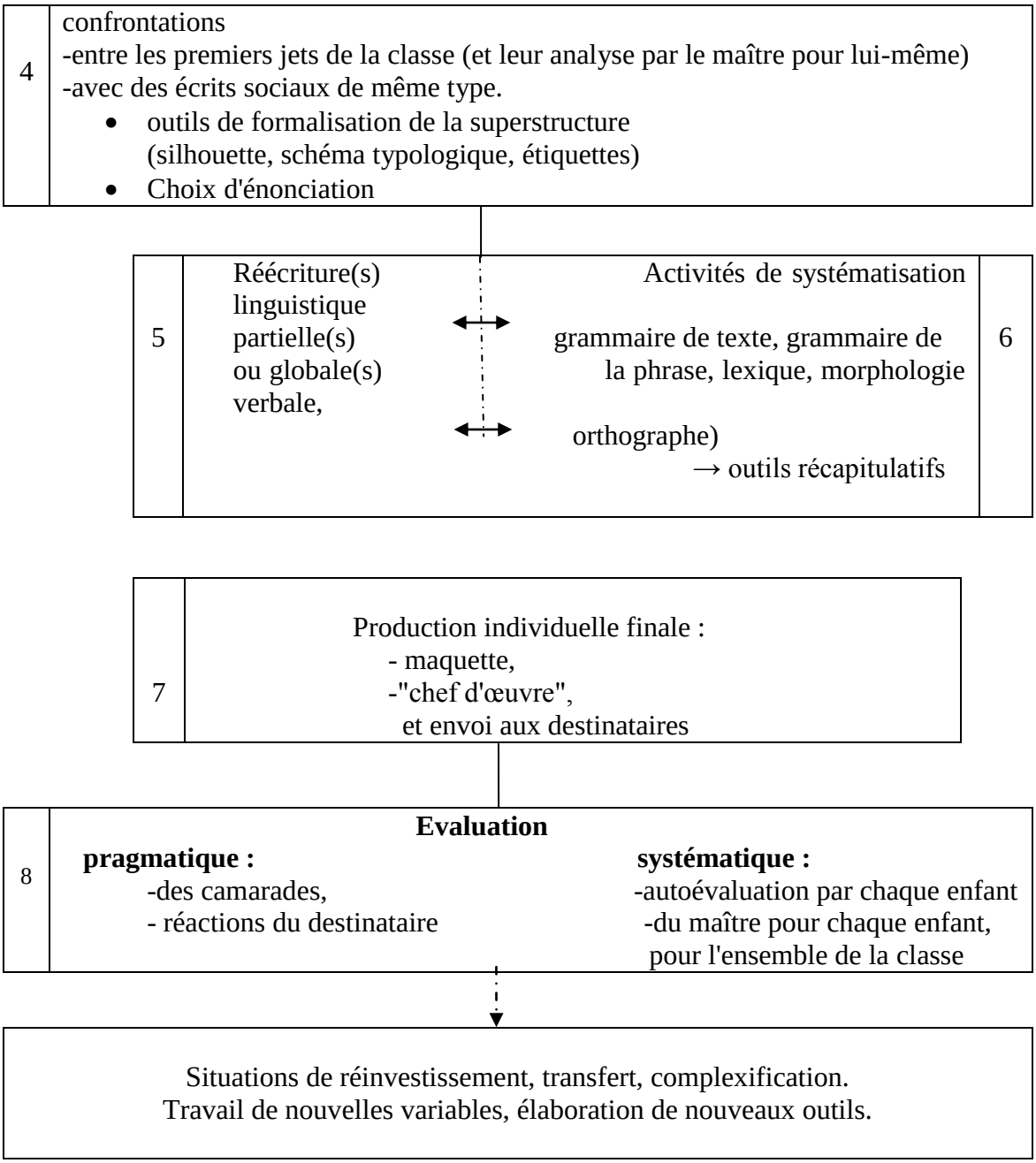
Selon ce groupe de recherche, trois options[1] pédagogiques doivent être nécessairement présentes dans tous les chantiers :

- une alternance entre les différentes étapes : d'écriture, de réécriture et d'analyses et de systématisation ;
- le choix délibéré que la production d'écrits soit réalisée de manière individuelle et les autres activités « métalinguistiques » soient élaborées en coopération ;
- un « emboîtement gigogne » permettant la distinction, dans le temps, des niveaux de travail linguistique (les différents paramètres de la situation de production), la structure du texte, le choix d'énonciation et les autres aspects de la grammaire de texte, grammaire de phrase, conjugaison et orthographe.

Pour clarifier la démarche générale d'un chantier, le groupe d'Ecouen propose également le schéma[2] suivant :



[1] Groupe Ecouen. Op-cit. p.34
[2] Ibid. p.35



De même que le schéma précédent, celui-ci met également l'accent sur une l'idée que l'écriture d'un texte n'est pas la conséquence de la réalisation d'un seul et unique jet. En effet, la première version d'un texte est suivie de la comparaison des différentes versions afin de dégager les diverses règles d'écriture.

En réalité, cette remarque est très importante car elle montre l'importance de l'interaction, non plus entre élèves, mais entre les différentes versions d'un même produit.

Les règles d'écritures résultant de cette confrontation seront portées sur des fiches-outils qui aideront les élèves dans la réécriture des textes. Les productions finales seront

évaluées par le sujet écrivant, l'enseignant et aussi par le destinataire. Des activités de systématisation linguistiques versifieront les acquis des élèves.

La démarche de projet d'écriture constitue donc un moyen intéressant permettant l'intégration et la diversification d'activités qui pourront amener les élèves à la maîtrise de la langue. De plus, ce dispositif pédagogique a l'avantage d'accorder une importance aux difficultés des élèves. Mais, de quelle manière permet-il d'améliorer la production d'un écrit ?

7.1.3- Comment améliorer la production d'écrits grâce au projet d'écriture ?

En suivant une démarche de projet d'écriture, l'enseignant fait appel à différentes stratégies dans le but de soutenir l'élève lors de l'élaboration de l'écrit. Nous parlerons dans ce qui va suivre de ces différentes interventions au cours de la réalisation du projet d'écriture et de leur enjeu en ce qui concerne l'amélioration des productions.

7.1.3.1- Apprendre à observer et à analyser des écrits

Sous cet angle, nous parlerons de l'intérêt de l'interaction lecture-écriture dans l'enseignement du français (Nous avons déjà évoqué ce point en détail dans le chapitre II). En effet, le recours à la lecture d'écrits de référence semble pertinent en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. Cependant, il ne suffit pas de faire lire un ensemble de textes aux élèves pour qu'ils puissent écrire mieux.

Il est important de souligner que les deux activités de lecture et d'écriture sont extrêmement en lien avec une démarche de projet. Ces deux activités se complètent et elles poursuivent un but commun : amener l'élève à produire un écrit. Par conséquent, la lecture peut contribuer de différentes manières à soutenir la production d'un écrit :

- Les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances du lecteur en rapport avec le type d'écrit à produire. Cela pourrait même aider l'élève à faire un retour à ce qu'il sait déjà pour compléter ses connaissances et construire ainsi son texte. Par conséquent, l'enseignant devrait prendre en considération cette réalité, lors du choix des lectures qu'il propose aux élèves.
- Le retour permanent tout au long de la rédaction sur les différentes parties du texte déjà rédigées, permet de le modifier et ainsi de l'ajuster aux intentions de l'auteur.

• En plus, une relecture critique, ayant pour finalité l'amélioration de l'écrit produit, constitue un point central dans les opérations de révision que nous avons évoquées dans le chapitre précédent.

Dans le cadre du projet, le recours à des écrits de référence semble important. Cependant, il serait dans un premier temps important de s'interroger sur la nature des écrits de référence. Le groupe d'Ecouen en distingue deux sortes : les écrits sociaux et les textes des élèves.

Quant au groupe Eva[1], il estime que quel que soit la nature de l'écrit de référence : social ou d'élève, complet ou partiel, d'un seul ou de plusieurs, il est important de préciser que la démarche ne consiste pas uniquement à lire des textes.

L'intérêt du recours à ce type d'écrits n'a pas uniquement pour fin de faire, selon Garcia-Debanc[2], des constats en relation avec les règles de fonctionnement des textes, mais de constituer des référents pour l'écriture. Selon elle, l'objectif principal de cette situation d'observation et d'analyse des textes est de parvenir à élaborer des critères pour écrire et évaluer les écrits et surtout de se construire des outils.

7.1.3.1.1- Place de l'intervention dans le projet

Comme nous l'avons précisé, faire appel à des écrits de référence pourrait aider l'élève à élaborer des critères pour écrire et également pour évaluer l'écrit produit.

Mais, à quel moment faut-il recourir à ces écrits de référence ?

Selon le groupe Eva, ces écrits peuvent être utilisés avant l'écriture, en cours de rédaction, c'est-à-dire au cours de la réalisation du projet d'écriture ou après la production.

En effet, l'enseignant peut les utiliser avant le premier jet. Dans ce cas, les élèves pourront identifier avec l'aide et sous le contrôle de l'enseignant les caractéristiques du type d'écrit à produire. Cela pourrait les aider à planifier leur texte. Certes, il ne s'agit pas dans ce cas de fournir aux sujets écrivants un modèle à imiter mais il est beaucoup plus question de mettre à leur disposition des documents à exploiter. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une représentation de l'écrit à produire.

L'enseignant peut aussi faire recours à ces écrits de référence après la rédaction du premier jet s'il constate des dysfonctionnements dans les écrits produits. Les élèves

[1] Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette Education, 1996
[2] C. Garcia-Debanc. Op-cit.

pourraient trouver dans les textes proposés des solutions aux problèmes qu'ils ont rencontrés lors de la rédaction. Cette démarche semble constructiviste parce qu'elle permet aux élèves, à travers la lecture, de tenter à dépasser les difficultés rencontrées en rédigeant.
Cette démarche, permet également à l'enseignant de mettre le point sur ce que savent les élèves et ce qui leur reste à acquérir. Il peut en fonction de cette identification redéfinir la démarche à suivre afin de les aider à progresser.

Enfin, d'après le groupe Eva, l'enseignant peut aussi faire appel à ces écrits de référence après la rédaction d'un écrit afin « *d'affiner l'analyse d'un problème ou pour évaluer une tâche en la comparant à d'autres écrits* ».

Lors du projet d'écriture mené durant notre expérimentation, nous avons constaté que l'enseignante a fait recours à des écrits de référence sociaux avant l'écriture. Elle a pris cette décision vu que les élèves n'étaient pas familiarisés avec ces écrits en classe et car certains d'entre eux hésitaient à produire. Elle a donc jugé nécessaire de leur donner une représentation de l'écrit à produire avant de les mettre en situation de production. Elle avait agit ainsi surtout pour guider ceux qui craignaient de se lancer dans la tâche d'écriture.
Nous dirons donc que dans une démarche de projet d'écriture, le recours à la lecture est inévitable quelle que soit la nature et le but de cette lecture : des écrits de références, des lectures antérieures ou même un retour sur ce qui est déjà écrit par une relecture. Devant ce besoin permanent de la lecture pour écrire, l'enseignant doit être attentif et il doit faire comprendre aux élèves que la lecture ne sert pas uniquement à aider à produire. Pour cette raison, il est important qu'il fasse naître chez eux le plaisir de la lecture même s'ils ne sont pas appelés à écrire.
Nous verrons dans la partie pratique quels effets a eu le recours aux écrits de références sur les productions des élèves et si cela a fait progresser réellement leur compétence scripturale.

7.1.3.2- Fabriquer des outils : une aide à l'écriture

A travers les travaux menés par le groupe de recherche Eva que ce soit pour la production de l'écrit ou de son évaluation, ce groupe met l'accent sur l'importance de la fabrication d'outils pour aider les élèves lors de la production de tout écrit. D'après ces auteurs, le terme outil désigne « *un objet matériel facilitant la production ou la révision*

d'un texte. Il peut être de formes diverses : panneau, questionnaire ... Il aide à résoudre un problème d'écriture. Fabriqué par les élèves avec l'aide de l'enseignant, il est provisoire et évolutif »[1].

En réalité, il existe différents types d'outils : des outils servant à organiser et à diriger le travail (tableaux, affiches, listes). D'autres outils sont particulièrement liés à l'apprentissage de l'écriture car ils permettent d'écrire et de construire des savoirs (réservoirs de mots, listes de règles d'écriture…). Ces derniers outils ont un rôle provisoire, étant donné qu'ils permettent de réaliser une activité bien déterminée. L'outil peut aussi être lié à la nature du support, à la formulation des critères choisie (questionnaire, liste, schéma de synthèse, grille) ou à la fonction qu'on lui attribue (planification, relecture et analyse, évaluation).

D'après le groupe Eva, la principale fonction de ces outils d'écriture est d'élaborer une liste de critères qui aideront les élèves lors de l'élaboration et de l'évaluation de leurs écrits. En effet, leur fabrication, avec l'aide de l'enseignant, représente une phase importante dans l'apprentissage de l'écrit qui pourrait permettre aux élèves de structurer leurs savoirs sur les textes.

Ainsi, le temps que leur consacre l'enseignant dans tout projet représente un moment essentiel dans le processus d'apprentissage.

L'implication des élèves dans l'élaboration de ces outils pourrait en outre permettre aux élèves d'identifier et de définir les critères d'évaluation de leurs propres textes. De cette manière l'élève pourrait devenir réellement un acteur de ses apprentissages parce qu'il sait à quoi va ressembler son travail.

Nous pouvons cependant nous demander : quel est le moment approprié pour recourir à ces outils ? Il apparaît que leur usage peut se faire pour lancer l'écriture, pour procéder à la mise en texte ou pour évaluer le produit réalisé. Cette utilisation sera d'abord encouragée par l'enseignant qui devrait agir par la suite de façon à habituer progressivement les élèves à leur utilisation.

Bernard Schneuwly[2] aborde dans un article la notion d'outil mais, il part de la question : comment de simples outils techniques peuvent devenir des outils psychologiques qui permettront l'amélioration d'une production écrite ?

---

[1]Groupe EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette Education, INRP, 1991, p.113

[2]B. Schneuwly. « Genres et types de discours », in, *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993, dir. Y. Reuter.

La situation de production qu'il a proposée exige du scripteur (élève de CM1 "10ans") à écrire à un camarade de classe ayant déménagé une "lettre-compte rendu" d'un séjour scolaire à la mer.

La situation d'apprentissage analysée s'inscrit dans une perspective vygotskienne selon laquelle l'enseignement est nécessaire au développement.

L'objectif de cette étude est d'apporter des précisions sur la manière dont se construisent les outils psychologiques. Autrement dit, il est question d'analyser l'appropriation par des élèves d'outils leur permettant l'amélioration du "premier jet" qui présente de nombreux problèmes de cohérence et de cohésion liés à la situation de production qui est assez complexe (le compte- scolaire). Puisque comme le précise Bernard Schneuwly :

> *Ce genre implique que l'on sorte de ce moyen "premier" de reconfiguration des actions humaines qu'est le récit, pour le réorganiser au filtre des critères de pertinence du savoir propre à une communauté discursive donnée -mais cela, sans le dire, et en disant même le contraire : que ce remaniement serait la vérité du "vécu" lui-même; qu'il n'y aurait donc pas construction médiate de significations".*

Afin de suivre la progression de la production écrite de l'élève deux états de la production d'un même élève seront confrontés.

L'examen comparatif des deux états de la production a montré des déficiences de cohérence et de cohésion. Parlant des difficultés rencontrées par l'élève, l'auteur explique : « *Il ne peut pas concevoir une combinaison des deux genres où la lettre personnelle enrichirait et assouplirait le compte rendu, et où certains aspects du CR contribueraient à donner plus de lisibilité ou d'intérêt à la lettre personnelle* ».

Afin de mettre face à ces difficultés, l'auteur propose la mise en œuvre d'outils qu'il qualifie d'outils psychologiques parce qu'ils se basent sur une "*maîtrise réfléchie de la situation de production*".

Dans une communication[1] présentée à Rennes, Jean-Paul Bernié soutient l'hypothèse que les mutations exigées de la didactique du FLM accordent une place à la question de savoir comment des outils traités jusqu'alors comme simple outils techniques peuvent devenir des outils psychologiques.

Il explique que pour que les outils linguistiques deviennent des outils psychologiques, il faut que la recherche des outils pertinents soit conditionnée par une démarche reposant

[1]Cette communication sur la notion d'outil a été prononcée à un colloque international de Psychologie Cognitive tenu à Rennes en Septembre 1999.

sur la médiation : ce qui veut dire qu'en matière de production d'écrits, le développement n'est pas assuré par la "*complexification d'un modèle langagier unique*". Certes, la construction d'une compétence écrite peut se faire à travers la reprise-adaptation de divers types d'énoncés relativement standarisés et propres à des situations précises. Cependant, il est important de préciser que cette compétence n'assure le développement voulu que si elle est construite dans un processus "*d'intériorisation-automatisation*" qui amène l'élève scripteur à exercer une réflexion sur le langage et développer ainsi ces capacités de fictionnalisation. Donc, c'est en amenant l'élève scripteur à assimiler de manière réflexive les spécificités de l'écrit demandé qu'on peut dire que les outils linguistiques deviennent des outils psychologiques.

En concluant sa contribution, J-P Bernié précise que le problème de cette transformation trouve ses origines dans l'héritage formaliste d'une certaine linguistique textuelle qui appauvrit, selon lui, la question de la reconstruction des schèmes d'utilisation.

7.1.3.3- Construire des représentations positives de l'écrit

Comme nous l'avons déjà vu dans ce qui a précédé en parlant des représentations, ces dernières peuvent avoir une grande influence sur l'élève et agir sur son attitude positivement ou négativement. De son côté, le groupe Écouen estime que les élèves peuvent construire une représentation positive de leur interaction avec l'écrit à travers trois aspects :

- Le premier aspect touche l'écrit lui même. Il est question dans ce cas d'amener les élèves à prendre conscience de la variété des écrits qui se manifeste à travers les différents types de textes. L'élève doit savoir également que le texte est un tout cohérent et non une suite de phrases qui n'ont aucun lien les unes avec les autres. Il doit aussi se rendre compte de la dimension sociale et communicative de l'écrit et par conséquent tout écrit produit vise un objectif particulier.
- Le deuxième aspect est en lien avec la représentation qu'a l'élève de lui-même en tant que sujet écrivant. En situation de production, il est à la fois : apprenant, producteur d'un message et énonciateur d'écrit. C'est pourquoi il doit savoir en tant que qui écrit-il ? A qui s'adresse-t-il ? et dans quel but ?
- Le troisième aspect s'attache à la représentation de la tâche d'écriture même, qui l'oblige à faire des choix.

Les auteurs ajoutent qu'il est primordial « *que chaque enfant-écolier, tout au long de sa scolarité, comme lecteur et comme producteur, fasse l'expérience : de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit […] ; du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit […] ; du plaisir que peut procurer la production d'un écrit* »[1].

En effet, c'est en exposant les élèves de manière permanente à l'écrit et en confrontant leurs productions aux jugements des autres qu'ils pourront apprendre à écrire.

En ce sens, le projet d'écriture par sa dimension sociale permet aux élèves de coopérer et d'interagir avec leur enseignant et leurs pairs afin de progresser.

7.2- Etapes d'élaboration du projet d'écriture et les processus d'écriture

Les trois opérations qui interviennent au cours de l'activité d'écriture et que les représentants de l'approche cognitiviste (Hayes et Flower) nomment les processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision), constituent les trois étapes à respecter pour élaborer un projet d'écriture.

- Lors de la planification, le scripteur doit à la fois définir de manière claire les différents paramètres de la situation de communication (identifier le destinataire, le but de l'écrit…) et il doit, en outre, avoir une représentation de l'écrit à réaliser (type de texte, silhouette, moyens à mettre en œuvre pour le réaliser…).

Selon Claudine Garcia-Debanc[2] « *les opérations de planification regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances (connaissances au sens très large du terme) aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble* ».

Cela montre que la planification n'est pas uniquement un acte préalable à l'écriture parce que nous la retrouvons constamment tout au long de l'élaboration de l'écrit.

Nous pouvons même dire que cet aspect pragmatique de l'écrit intervient de la phase de négociation du projet avec les élèves à sa finalisation.

Nous verrons, dans la partie pratique, comment cette phase a été approchée par les élèves lors de la réalisation de leur projet.

- Lors de la mise en texte, l'élève doit mener diverses actions en même temps. Il doit chercher les idées et les retranscrire en mots et phrases et il doit savoir à qui il s'adresse.

[1]Groupe d'Ecouen. Op.cit. p.67

[2]C. Garcia-Debanc. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». In, *Pratiques*, n°49, mars 1986. p43

Ainsi, le texte à produire doit être soigné (respect de certaines normes de cohérence, de la syntaxe, de l'orthographe,…) afin que le scripteur puisse atteindre les objectifs fixés au départ. Pour cela, l'élève doit faire appel à ses connaissances antérieures et doit chercher à en acquérir de nouvelles.

A notre sens, il est important pour l'enseignant de connaître les problèmes que pose la tâche de production d'un texte pour les élèves. Certes, dans le cas de jeunes scripteurs, il n'est pas possible de faire recours à la méthode de verbalisation des opérations qu'ils réalisent lors de la tâche d'écriture.

Cependant, l'enseignant peut se baser sur l'étude des échanges entre les élèves lors de la rédaction du texte en petits groupes. Cela pourrait lui fournir des renseignements sur leur façon de procéder.

• Enfin, lors de la phase de révision, l'élève doit effectuer sur son écrit les rectifications nécessaires dans le but de l'améliorer. L'enseignant a pour rôle de sensibiliser les élèves à l'importance du brouillon et ainsi à la nécessité du retour sur son écrit. Il est important que les élèves apprennent à considérer le brouillon comme une étape primordiale de l'écriture (raturer, mettre des flèches…). Pour cette raison, ils doivent prendre conscience que l'écriture ne se fait pas en un seul et unique jet mais, ils doivent au contraire agir sur leur écrit (supprimer, ajouter, raturer, reformuler,…) afin de l'améliorer.

Lors de la révision, l'élève ne doit pas oublier que son écrit s'adresse à un lecteur et qu'il a une fonction précise. Il doit donc veiller à ce que ce dernier soit lisible et compréhensible.

Nous verrons, lors du projet mené par l'enseignante si elle a suffisamment exploré cette étape de révision.

Partant de ce qui précède, il est clair que la rédaction d'un écrit est une tâche difficile notamment pour les élèves parce qu'elle est en effet l'aboutissement de plusieurs actions : retrouver des idées, les concrétiser par des mots, réaliser l'écrit, le relire, le réécrire à maintes reprises pour l'améliorer et enfin le communiquer… .Ainsi, ces va-et-vient permanents entre les différentes étapes de l'élaboration de l'écrit nécessitent beaucoup de temps surtout pour des jeunes scripteurs.

Dans le même sens Collette Ringot[1] dit :

> *Fabriquer son texte, l'évaluer ou le faire évaluer par des pairs grâce à des outils de régulation, le réécrire parce qu'il ne "marchait pas bien", parce qu'il fallait*

[1]C. Ringot. « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, 1988, n°19, INRP, p.93

le réorganiser, le réorienter, exige du temps. Mais ce n'est pas du temps perdu, c'est du temps pris... le temps qui passe...est un élément positif dans le processus d'apprentissage.

8- Les types d'évaluation dans une démarche de projet

Dans une démarche de projet, l'évaluation ne concerne pas uniquement le produit final mais elle s'effectue à différents niveaux (évaluation de la démarche, des apprentissages et celle du produit final). Cela se fait en faisant recours à trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative.

L'évaluation diagnostique permet de découvrir ou de faire le diagnostic des difficultés et des acquis des élèves. Ce type d'évaluation peut se réaliser au début du projet afin de connaître les connaissances dont disposent les élèves et comparer ainsi leurs capacités actuelles avec ce qui leur sera par la suite nécessaire. Cette action a pour objectif de les préparer aux tâches qui les attendent.

L'évaluation formative accompagne le processus de travail. Elle a pour but de « *réguler en cours de route les démarches de l'enseignement et d'apprentissage* »[1]. Cette évaluation permet de mesurer le degré du progrès des apprenants par rapport aux objectifs fixés au départ afin d'intervenir pour l'amélioration des conditions dans lesquelles s'effectue le travail en cas de besoin.

Elle permet également à l'enseignant et aux apprenants de réfléchir sur les changements qui peuvent améliorer leur production et ainsi leur apprentissage.

C'est pour cela que l'erreur n'est pas bannie dans cette forme d'évaluation, mais elle est considérée comme une étape indispensable dans l'apprentissage.

L'évaluation sommative s'intéresse aux résultats. Elle fournit en quelque sorte un bilan des acquisitions qui permet la prise des décisions nécessaires à la fin des enseignements.

Dans une démarche de projet l'évaluation s'effectue à trois niveaux : évaluation des apprentissages, de la démarche du travail et enfin celle du produit final.

L'évaluation des apprentissages consiste à évaluer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (motivation, comportements, …). Elle se fait au début de l'action pédagogique (diagnostique).

[1]C. Mavromara-Lazaridou. Op-cit. p.117

Alors que l'évaluation de la démarche du travail se fait au cours de l'acte d'apprentissage (formative). Elle consiste à évaluer la pertinence de la méthode suivie, la durée du projet, la pertinence des moyens utilisés, l'efficacité du travail en groupe, …etc

Pour l'évaluation du produit final, elle se fait lorsque le travail atteint sa fin (sommative). Elle a pour but d'évaluer la qualité du produit fini (bilan des tâches effectuées). Donc, elle a pour rôle de faire la somme des acquisitions en fin du projet.

9- Dérives et limites de la pédagogie du projet

Dans tout ce qui précède nous n'avons évoqué que les côtés positifs de la pédagogie du projet. Néanmoins, cette démarche d'apprentissage a aussi des inconvénients et des risques auxquels il faut être attentif.

Nous verrons dans ce qui suit quelles sont les dérives à éviter lors de l'élaboration d'un projet. De nombreux auteurs nous citerons à titre d'exemple Bordallo et Ginestet, Perrenoud, Huber, Weiss et Gros, ... ont décrit ces dérives.

9.1- Les dérives de la démarche

9.1.1- La dérive productiviste

Il est clair que dans une démarche de projet le produit fini a une grande importance que ce soit pour les élèves ou pour l'enseignant. Cependant, il ne faut pas qu'il soit plus important que les apprentissages qui conduisent à sa réalisation.

C'est ce que les auteurs nomment la dérive productiviste, Perrenoud précise à ce sujet :

> *La dérive productiviste intervient si la finalité du projet est sa réalisation. Cette dérive est classique [...] le temps pédagogique apparaît comme une perte de temps inutile. L'essentiel devient alors que le projet (produit) aboutisse, [...] La logique de la production l'emporte, alors sur la logique de la formation.*[1]

Dans le même sens, Huber parle de « *l'attitude magistrale* » de l'enseignant : il précise que dans le but d'arriver au produit fini, l'enseignant fait le travail à la place des élèves. Il propose ainsi des solutions aux difficultés rencontrées, à la place des

[1]Ph. Perrenoud. Loc-cit. p.13

élèves sous prétexte qu'ils ne savent pas. « *Ils ne savent pas, mais il faut quand même que le projet aboutisse* ».[1]

9.1.2- La dérive techniciste

Il y a un risque de tomber dans cette dérive lorsque la planification de l'enseignant est excessive et les élèves deviennent de simples exécutants du projet de l'enseignant. Dans ce cas l'enseignant centre son attention beaucoup plus sur le contenu que sur l'apprenant.

Cependant, pour la réalisation du projet l'élève doit être actif. Il est sensé jouer un rôle dans le choix du thème, l'organisation du travail. Dans une démarche de projet la logique d'apprentissage est privilégiée à celle de l'enseignement. Il est important que l'enseignant fixe des objectifs à atteindre et de ne pas les perdre de vue tout au long de la réalisation du projet. Mais, il ne faut pas exagérer au point à transformer la pédagogie du projet en une pédagogie par objectifs qui pourrait avoir des effets démotivants sur les élèves en n'accordant pas beaucoup d'attention à leurs intérêts et à leurs désirs.

Ce que nous pouvons reprocher à cette pédagogie de l'écriture est le fait d'oublier qu'en écrivant, l'élève se construit lui-même : par exemple, un écrit de fiction ou un écrit poétique peut aider l'élève à prendre conscience de ce à quoi il attache de la valeur ; écrire devient alors une étape importante de la formation de la personnalité individuelle. Pour cela, l'écrit ne doit pas être corseté dans des normes sociales trop strictes.

9.1.3- La dérive spontanéiste

Dans ce cas là, l'enseignant ne définit pas les objectifs du projet dès le départ et ne guide pas sa réalisation avec rigueur afin de donner plus de liberté aux apprenants. A ce sujet Bordallo précise :

> *...élèves et enseignants inventent le projet au fur et à mesure de son déroulement sous prétexte de liberté et d'initiative [...] La durée du projet s'allonge démesurément, sans que les élèves en voient jamais le bout ; la durée n'a pas été négociée avec eux et à la fin de l'année, ils sont saturés*.[2]

[1]M. Huber. *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*. Lyon, Chronique sociale, 1999, p.73
[2]I. Bordallo & J-P. Ginestet. *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette. 1993, p.12

Avec une attitude non directive, il y a un risque que les élèves ne voient pas leur production finale ce qui risque de les démotiver.

Enfin, nous dirons qu'afin de ne pas tomber dans les dérives déjà citées, lors de l'application d'une pédagogie par projet, il est important de contrôler son action et de ne pas privilégier un pôle par rapport aux autres.

9.2- Les limites d'une démarche de projet

Apprendre en réalisant des projets est une méthode qui a des avantages mais à l'image de toutes les démarches, elle peut être aussi source de nombreuses difficultés qui entravent la réalisation du projet.

La première difficulté est celle du temps. La réalisation de certains projets demande du temps. Parfois le temps prévu pour les enseignements est limité c'est pourquoi la démarche traditionnelle pourrait être plus rassurante et plus rapide.

Cependant, le problème dans ces acquisitions rapides, selon Agnès Bracke, c'est qu'elles risquent de se perdre rapidement comme elle le souligne : « *Les savoirs découpés en petites unités et enseignés en un temps limité s'oublient facilement, tandis que ceux qui sont liés aux structures cognitives sont plus solidement enracinés et peuvent avoir une longue durée* ».[1]

Un autre problème se pose en pratiquant la pédagogie du projet c'est celui de l'évaluation des acquis des apprenants.

Dans une démarche de projet, le produit fini est le résultat d'une coopération entre un nombre d'apprenants pour la réalisation des tâches.

C'est là où se pose le problème. Comment évaluer les compétences individuelles de chaque apprenant ?

Parmi les problèmes rencontrés, on peut citer également celui du manque du matériel nécessaire (équipement informatique, connexion,...) ou même celui de la formation des enseignants qui résistent et éprouvent des craintes devant cette nouvelle démarche d'apprentissage.

[1] A. Bracke. Loc-cit. p.176

Conclusion

Nous avons tenté dans ce chapitre de faire un tour d'horizon sur la littérature relative à la pédagogie du projet. Nous avons pu constater que l'idée maîtresse du projet qui consiste à rendre l'élève acteur de ses apprentissages n'est pas nouvelle.

L'étude des caractéristiques de cette méthode que ce soit sur le plan théorique ou pratique nous a permis de relever plusieurs constatations. En premier lieu, c'est que cette pédagogie fait appel à d'autres pédagogies telle que la pédagogie différenciée, la pédagogie coopérative, la pédagogie par objectifs.

En plus, cette démarche basée sur la motivation des apprenants les mobilise dans la construction de leur propre savoir et donne ainsi du sens à leur apprentissage.

Accompagnés par l'enseignant dans leur action d'apprentissage, les apprenants sont appelés à effectuer des tâches afin d'arriver à une production concrète qui sera socialisée.

Tout au long du processus de réalisation, les apprenants avec la médiation de l'enseignant doivent organiser le travail et agir de façon à atteindre les objectifs fixés au départ tout cela en tenant compte du milieu dans lequel se réalisent les tâches et le temps dont ils disposent.

Cela attire l'attention sur l'importance que revêt la motivation à apprendre.

Aujourd'hui, de nombreuses études démontrent que le fait de placer les élèves en situation de découvrir et de partager les résultats de leurs démarches d'exploration, d'enquête ou de résolution de problèmes, comme le propose l'approche par projet, constitue l'une des meilleures façons de susciter et de maintenir cette motivation.

Nous avons essayé, en outre, dans ce chapitre de chercher les liens qui s'établissent entre la pédagogie du projet et les théories des psychologues comme Piaget et Vygotski et aux théoriciens du conflit socio-cognitif qui ont valorisé les méthodes actives.

Nous avons pu voir chez Piaget l'idée maîtresse d'une démarche de projet : c'est que l'apprenant joue un rôle actif dans la construction de son savoir ce qui donne vraiment un sens à ses apprentissages.

Nous avons pu aussi, remarquer que chez Vygotski la valorisation des connaissances antérieures des apprenants et que le savoir peut s'acquérir dans l'expérience.

Nous avons retrouvé également chez Vygotski qu'il est important d'agir selon les besoins des apprenants en adaptant le programme aux objectifs fixés.

Nous avons ainsi retrouvé dans le concept de la zone de proche développement, le rôle important accordé au travail en groupe, celui de l'enseignant facilitateur et l'importance de la pédagogie différenciée.

Nous avons enfin, grâce aux théories du conflit socio-cognitif, pu voir le rôle de la coopération et du conflit qui s'y produit dans le développement de l'activité cognitive.

Après avoir parcouru les fondements théoriques de la pédagogie du projet, nous avons essayé de voir de quelle façon cette démarche d'apprentissage permet-elle l'amélioration de la production d'écrits ?

Nous avons vu quels sont les effets de la lecture et des écrits de référence sur l'apprentissage de l'écriture. Nous avons précisé que faire appel à des écrits de référence peut aider dans l'élaboration des critères pour l'écriture et l'évaluation de l'écrit et nous avons vu le moment le plus opportun pour l'utilisation de ces outils.

Nous avons pu remarquer également que les trois étapes à respecter pour élaborer un projet d'écriture constituent les trois opérations mises en lumière par Hayes et Flower et qui interviennent au cours de l'activité rédactionnelle.

Nous avons finalement mis le point sur les dérives et les limites de cette démarche d'apprentissage dans le but de dépasser les obstacles qui entravent la réalisation des projets.

L'analyse qui précède reste toutefois théorique et il est important de la confronter à la réalité du terrain en analysant quelques pratiques de cette pédagogie et c'est ce que nous dévoile le cadre méthodologique de notre travail.

Deuxième partie : cadre pratique de la recherche

Méthodologie, analyse et interprétation des résultats

1- Cadre méthodologique

Nous avons choisi de faire notre recherche dans un lycée de la région de Batna, particulièrement avec des élèves de 1ère année secondaire. La première année étant selon le nouveau programme « *une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant* », c'est pourquoi, « *il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue que ce soit à l'oral ou à l'écrit tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles* »[1].

1.1- Choix du site de la recherche et des sujets

Notre choix de l'échantillon impliqué dans le test et du site de la recherche a été spécialement dû à la facilité que nous avons trouvée pour accéder à l'institution scolaire (j'étais enseignante dans ce lycée). Le directeur de cet établissement a également montré un grand intérêt pour l'idée de la recherche spécialement avec les réaménagements qu'a connus le système éducatif en général et le cycle secondaire particulièrement depuis la rentrée 2005/ 2006.

Une enseignante de français dans cet établissement, une ancienne collègue, nous a montré aussi que la perspective de participer à un travail de recherche l'intéressait énormément. Afin de lui donner une idée générale sur ce que nous comptons faire, nous lui avons donné d'abord oralement quelques détails sur notre projet de recherche et pour que les choses soient plus claires, nous lui avons donné par la suite une copie du résumé de notre projet afin qu'elle puisse le lire plus tard attentivement. Nous avons jugé cela nécessaire afin de mettre, dès le départ, les bases qui nous aideront à collaborer.

Donc, nous n'avons pas rencontré de difficultés pour accéder à l'institution d'accueil. Au contraire, nous y avons trouvé un accueil chaleureux.

Les sujets de notre étude sont les élèves de 1ère année secondaire lettres de cette enseignante (elle a une seule classe de 1ère année en plus de 4 classes terminales "3ème année secondaire").

Nous tenons également à préciser que l'enseignante et le groupe classe impliqués dans l'enquête n'ont obéit à aucune sélection.

Cependant, nous ne nions pas que nous ayons voulu dès le départ effectuer la recherche avec des élèves de première année secondaire pour deux raisons :

[1]Commission Nationale des Programmes. Programme de français (première année secondaire). 2005 Alger : Office National des Publications Scolaires, p.24

D'une part, parce que ces élèves disposaient de plus de temps libre (cela par opposition, à titre d'exemple, aux élèves des classes terminales qui ont un programme chargé et se préoccupent de la préparation à l'examen du Bac). Même le lundi et le jeudi après-midi, temps libre pour les autres niveaux, la plupart d'entre eux poursuivent des cours de renforcement dans certaines matières essentielles selon les filières.

D'autre part, et à notre avis, le fait d'intervenir auprès des élèves à ce niveau c'est-à-dire au début du cycle secondaire pourrait aider les enseignants à être informés des difficultés et des insuffisances que les élèves rencontrent particulièrement au niveau de l'écrit et intervenir ainsi pour les aider à s'améliorer surtout durant les deux premières années du cycle secondaire.

Les élèves de la classe observée suivent des enseignements ordinaires au niveau du lycée Rahal Abdelhamid de N'gaous, la wilaya de Batna. La classe se compose de 30 élèves, âgés de 15 à 17 ans. L'arabe est la langue maternelle de tous les élèves. En plus, ils ont tous eu une formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe). Le français est la première langue étrangère étudiée. Son enseignement débute en 4ème année primaire, mais ces élèves ont été touchés par la nouvelle réforme (l'ajout d'une année au cycle moyen), c'est-à dire qu'ils ont fait quatre ans au moyen au lieu de trois dans l'ancien système (l'enseignement fondamental). Ce qui fait que les élèves, arrivant en première année secondaire, ont fait en tout 8 ans d'apprentissage du français. L'anglais est la deuxième langue étrangère, il est étudié à partir de la première année moyenne.

Pendant l'enquête, nous avons l'intention d'observer le groupe classe concerné par le test tout en veillant à garder une "*distance professionnelle*"[1] afin que nous puissions observer de la manière la plus objective les sujets concernés et la situation où s'effectue l'apprentissage. C'est-à-dire que nous ne comptons pas intervenir durant les séances de cours pour les enseignements mais nous allons fournir à l'enseignante concernée par le test tout ce dont elle a besoin pour préparer le travail à effectuer en classe avec les élèves (Nous parlons surtout du projet à réaliser avec les élèves). Nous avons opté pour cette aide particulièrement parce que l'enseignante n'a pas l'habitude de réaliser des projets en classe avec les élèves. Notre rôle consiste donc à lui fournir une aide soit sur le plan théorique ou pratique concernant cette démarche d'apprentissage.

[1]C. Mavromara-Lazaridou. *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse D'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, 2006.

Avant l'accomplissement des différentes séances portant sur les étapes du projet à réaliser, nous discuterons de manière générale les différents points se rapportant à la démarche à suivre, les documents à présenter aux élèves, les objectifs à atteindre, la manière d'évaluer les écrits des élèves,… Nous n'avons nullement l'intention d'imposer notre point de vue à l'enseignante surtout en cas de désaccord, mais nous voulons surtout à travers cet échange connaître les perceptions et les pratiques habituelles de l'enseignante.

Pour ce qui a trait à la démarche du travail ou les activités présentées, nous avions eu également l'occasion, tout au long de la réalisation de notre enquête, de discuter avec l'enseignante et de lui poser des questions sur certains aspects du travail observés. Cette attitude a pour finalité d'avoir des explications ou plus d'éclaircissements sur sa démarche de travail.

Les leçons auxquelles nous avons assisté concernent uniquement le projet réalisé avec les élèves. Nous n'avons pas pu malheureusement être présente tout au long de la semaine pour suivre les cours de français donnés au groupe classe parce que l'emploi du temps du groupe classe nous ne convenait pas vu notre travail. Nous avons donc prévu des séances le lundi et le jeudi après-midi parce que les élèves et l'enseignante étaient libres et nous l'étions également. Donc, les horaires que nous avons fixés nous convenaient tous.

Puisque nous n'avons pas pu être présente à tous les enseignements, nous avons organisé une entrevue avec l'enseignante afin d'identifier les pratiques qu'elle adopte en classe particulièrement pour l'enseignement de l'écrit. (Nous verrons un peu plus loin les questions qui lui ont été posées et nous essayerons, partant des réponses qu'elle nous fournira, de décrire la démarche qu'elle suit en classe).

Avant de procéder à l'observation du groupe classe où nous comptions camper notre recherche, nous avons tenu à informer davantage l'enseignante sur le travail envisagé et à lui préciser en quoi consistait notre rôle d'observatrice. Nous lui avons expliqué également que notre rôle d'observatrice ne nous empêche pas de lui venir en aide, si elle en éprouve le besoin, particulièrement sur le plan technique (préparation de matériel, photocopies…etc).

Nous n'avons pas perdu de vue aussi de signaler à l'enseignante qu'elle devrait agir à l'image de ce qu'elle fait habituellement avec ses élèves. Nous avons voulu que les enseignements se fassent de la manière habituelle. (Nous n'avons pas voulu influencer ou perturber par notre présence ni les élèves ni l'enseignante).

1.2- La cueillette des données

Afin de recueillir les données qui peuvent nous aider dans notre analyse, nous nous sommes basée sur les notes prises sur le terrain, les textes produits par les élèves, l'entretien avec l'enseignante, ainsi que sur un questionnaire destiné aux élèves afin d'identifier leurs représentations de l'écrit. Sans négliger de recueillir tout ce qui peut situer le travail dans le contexte de la classe et de l'année.

Les notes que nous avons prises lors de notre présence sur le terrain ont pour finalité de décrire la manière dont les sujets observés interagissent et les actions qu'ils effectuent (dans notre cas, spécialement celles reliées aux différentes étapes de la réalisation du projet).

Notre travail d'observation a consisté à prendre des notes tout en nous basant sur les indicateurs figurant dans la grille d'observation que nous avons confectionnée en nous référant à d'autres grilles (une grille d'observation de séance proposée par l'IUFM de Créteil[1] et une grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant[2], en plus d'une grille d'observation[3] construite en partie à l'aide du *Livret d'évaluation et d'aide à l'élève en difficulté* de L'ecpa et d'un outil d'analyse des difficulté de l' élève). "Voir annexe B". Etant donné que le projet est une réalisation collective propre à l'ensemble de la classe, nous nous sommes basée particulièrement sur l'observation de certains critères comme l'interaction à l'intérieur du groupe et avec l'enseignante lors des différentes phases du projet et à la manière dont fonctionne le groupe lors de la réalisation des tâches données (planification de l'action, gestion du temps, initiative du groupe,...). Nous avons veillé, à chaque fois, à vérifier si l'action des élèves répond aux objectifs fixés.

Par ailleurs, nous avons recueilli toutes les traces écrites produites par les élèves (nous visons ici les textes écrits alors que nous sommes sur le terrain). De même, nous avons considéré comme important de photocopier les brouillons ou les « premiers jets » des élèves afin de suivre le développement de leurs écrits tout au long du projet.

Nous avons également photocopié différents documents informatifs (faune et flore du désert algérien, les relations dans un écosystème, les Touaregs et un album sur les dinosaures « annexe E ») qui ont été présentés aux élèves comme objets d'observation

[1]Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des écoles. Disponible sur le site : http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr (consulté le 12janvier 2010).

[2]Document d'accompagnement du programme, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Français 1ère année, avril 2005, p.6

[3]Groupe E formation CAPA-SH. Cette grille est disponible sur le site :

et non comme modèles à suivre. Nous tenons à signaler que ces documents (sauf celui des relations dans un écosystème) ont été réalisés suite à une recherche sur Internet. Nous avons agi ainsi parce que nous avons remarqué que l'enseignante se sert uniquement du manuel scolaire pour les supports à étudier en classe. Nous avons voulu aider l'enseignante et lui montrer qu'elle peut se servir d'autres supports qu'elle confectionne elle-même et qu'elle peut adapter au niveau des classes qu'elle prend en charge. L'enseignante avait accueilli notre proposition avec joie et elle a vu aussi que ces documents pourraient représenter une véritable source de motivation pour les élèves. Certes, nous n'avons pas voulu influencer l'enseignante ni lui imposer un matériel de travail, ni intervenir lors des séances de classe comme nous l'avons signalé plus haut mais, nous avons surtout voulu vérifier quel effet pourrait avoir un document attractif sur les élèves, nous visons ici surtout l'album sur les dinosaures qui nous a demandé beaucoup de temps pour le préparer et nous étions surprise de voir que parmi les documents présentés aux élèves c'était celui qu'ils ont apprécié le plus (ils ont aimé aussi celui sur la faune et la flore du désert algérien) et c'est de cela que découle leur souhait de réaliser un document pareil. Ils ont même demandé à l'enseignante s'ils pouvaient le faire réellement. (Nous reviendrons à cette idée lorsque nous passerons à la réalisation en classe du projet par les élèves).

Lors de la discussion avec l'enseignante, nous lui avons expliqué que nous ne voulons pas nous éloigner du rôle que nous nous sommes fixée au départ et qu'au lieu de se baser uniquement sur les supports figurant sur le manuel scolaire, il est possible de recourir à d'autres qu'elle peut puiser dans diverses sources ou qu'elle peut élaborer elle-même, même si cela demande davantage d'efforts de sa part.

Dans le même sens, le groupe d'Ecouen estime que cette phase d'observation et d'analyse des écrits permet d'*« arracher aux textes existants les secrets de leur spécificité et de leur fonctionnement* ». Il lui attribue trois principaux rôles : « *que les enfants soient en mesure de construire un texte analogue, qu'ils soient capables d'expliciter les choix que cela implique, qu'ils prennent l'habitude de se poser d'eux-mêmes ces questions* ».[1]

L'intérêt de cette activité est beaucoup plus de permettre à l'élève la construction de référents pour l'écriture. De ce fait l'observation des textes ne consiste pas à faire uniquement des remarques concernant les différentes règles régissant les textes étudiés.

[1]Groupe De Recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes.* Paris, Hachette, 1994, p.45

L'objectif fondamental de cette phase est l'élaboration de critères pour l'écriture et l'évaluation des écrits et la construction d'outils servant à l'écriture.

De ce fait, il n'est pas question de mettre à la disposition des jeunes scripteurs des textes modèles qu'ils imiteront mais, au contraire leur fournir des sources qu'ils sont appelés à exploiter. Cela donnerait la chance aux élèves de se représenter le type d'écrit à produire.

Nous tenons à signaler que dans une démarche de projet, ces modèles aideraient les élèves à l'élaboration d'une liste initiale de critères indiquant à quoi doit ressembler l'écrit demandé. Cela leur sera d'une grande utilité surtout durant les phases de l'évaluation.

En effet, le fait de se familiariser avec ce type d'écrits permet aux élèves de savoir à quel type de texte devrait aboutir leur production finale parce qu'ils se sont faits préalablement des représentations du texte à produire.

Le tableau présenté ci-dessous montre les différentes étapes de notre travail, les sujets concernés, les finalités de chaque phase ainsi que les divers types de données recueillies tout au long de ces étapes.

Phases	**Sujets**	**Buts**
Phase I : Exploration / observation de la classe. - recueillir un corpus de textes répondant à trois consignes d'écriture données par l'enseignante. - Questionnaire adressé aux élèves.	- l'enseignante - les 30 élèves	- Se familiariser avec les élèves et l'enseignante. - Identifier les difficultés des élèves à l'écrit ainsi que les représentations qu'ils ont de cette tâche. - Recueillir les textes produits afin de les analyser et de mettre le point sur les difficultés majeures des élèves.

Phase II : Proposition d'un dispositif pédagogique pour remédier aux difficultés rencontrées : **la pédagogie de projet.** Observation et accompagnement de la classe tout au long de la réalisation du projet.	- l'enseignante - les 30 élèves	-Suivre les différentes étapes du projet. -Identification du rôle des outils élaborés pour la réécriture des textes. - Recueillir à chaque fois les textes produits afin de les analyser.

1.2.1- Types de cueillette des données

Les premières séances d'observation du groupe classe impliqué dans le test nous ont permis de nous familiariser avec les sujets de notre étude et ont été également une occasion pour l'exploration du lieu d'observation. (Lors de la réalisation du projet, je compte être présente dans la classe deux fois par semaine, le lundi et le jeudi de 14h à 16h).

Notre présence aux séances de cours données (du début jusqu'à la fin de chaque séance) a été pour nous une occasion pour prendre des notes sur divers aspects observés et cela à l'aide de la grille d'observation qu'on a élaboré et dont on a déjà parlé plus haut. Nous tenons à signaler que nous n'avons eu recours en salle de classe à aucun moyen d'enregistrement (ni magnétophone, ni caméra) et nous nous ne sommes pas intervenue durant les séances de classe données (observation non participante). Cette attitude nous a été imposée parce que l'enseignante n'a pas accepté qu'on fasse des enregistrements en classe. Elle a même ajouté que cela pourrait la gêner et dérangerait même certains élèves, c'est pourquoi elle nous a assuré sa collaboration et elle nous a révélé qu'elle serait plus à l'aise si nous assistions au cours sans faire recours à un matériel d'enregistrement. Elle nous a même affirmé qu'elle est prête à répondre à toutes nos questions.

Lors de la prise de notes sur le terrain, nous avons essayé au maximum d'être attentive à tout ce qui se produit en classe (Même si cela reste difficile dans l'absence

d'un moyen d'enregistrement). Après chaque visite de classe, nous procédons à la relecture des notes prises afin d'en faire un résumé. Nous tenons également à signaler que nous revenons souvent du terrain avec des observations écrites et beaucoup d'autres en mémoire, c'est pourquoi nous essayerons, à chaque fois, juste après la séance observée d'écrire ces dernières pour qu'elles complètent celles que nous avons écrites.

Etant consciente qu'une présence étrangère (inspecteur, directeur, enseignant ou même stagiaire) en salle de classe peut amener les élèves et même l'enseignant à se comporter autrement et à opter pour de nouvelles attitudes et afin de ne pas perturber les pratiques habituelles de la classe observée, nous avons tenté, à chaque fois, d'être "discrètement présente"[1] et nous nous sommes pas autorisée à toute intervention en classe.

Notre présence en salle de classe nous a permis, dans un premier temps, de recueillir des données après un premier test que nous avons fait aux élèves afin d'identifier les problèmes qu'ils rencontrent en cours de langue et particulièrement en séances de production d'écrits. Ce corpus démontre clairement les difficultés des élèves à l'écrit et cela sur tous les plans. (Voir annexe C).

Nous procèderons à l'analyse des écrits produits, après une présentation de ce pré-test et des tâches qui ont été demandées aux élèves.

2- Pré test

2.1- Evaluation du niveau des élèves à l'écrit

Toute pédagogie débute, dans un premier temps, par l'identification des besoins spécifiques d'une classe, que ce soit au niveau collectif ou individuel de l'élève. Par conséquent, nous avons procédé d'abord à un pré-test à travers lequel nous avons voulu détecter les difficultés que rencontrent les élèves à l'écrit en vue d'essayer de donner des explications et proposer ainsi des modes convenables d'interventions pédagogiques.

Pour cela, l'enseignante avait proposé à la classe de rédiger trois courtes productions en réponse à des consignes d'écriture qu'elle a données. La rédaction s'est déroulée en classe. Les élèves ont écrit sans qu'ils soient informés du test. Ils ignorent donc les

[1]A. Zetili. *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de Doctorat D'Etat. Constantine : Unniversité Mentouri, 2006.

destinataires réels de leurs textes. Ils vont ainsi écrire des textes destinés à leur enseignante.

Les productions ont été réalisées séparément (la rédaction s'est faite en trois heures). L'enseignante ne donnait la consigne suivante qu'après avoir été sûre que tous les élèves aient terminé la rédaction. La première consigne a été élaborée par l'enseignante, alors que les deux autres ont été prises dans le manuel scolaire de 1ère année secondaire Lettres. Pour les consignes d'écriture 2 et 3, les élèves ont déjà vu en classe des textes sur la communication et sur l'évolution de l'écriture. (Ce sont des textes du manuel scolaire).

L'enseignante a consacré à chaque consigne une heure de temps durant laquelle elle a écrit au tableau la consigne, a expliqué aux élèves ce qu'il faut faire et a demandé à chacun de rédiger un texte individuellement.

L'analyse des écrits des élèves serait un moyen pour dévoiler les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite et pour connaitre ainsi ce qu'ils ne maîtrisent pas ou ce qui leur pose vraiment problème.

- **Consigne1 :**

  Présentez en quelques lignes une personne que vous aimez. Dites pourquoi vous la préférez ?

- **Consigne 2 :**

  « Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement ».

  Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez cette affirmation.

- **Consigne3 :**

  Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité.

Nous tenons à signaler que les consignes d'écriture proposées aux élèves n'indiquent pas de destinataires des écrits qui seront produits. En réalité, une situation de production pareille en classe réduit cette tâche à une simple activité ayant pour objectif fondamental de savoir si l'élève pourrait parvenir à la production d'un texte ressemblant à ceux qu'il est habitué à étudier en classe. Donc, partant de ces consignes, nous constatons qu'un élément important dans le processus de planification de l'activité d'écriture est occulté.

A notre sens, la situation de production proposée au groupe classe n'était pas très difficile étant donné que les thèmes de l'écriture et de la communication avaient été étudiés en classe à travers deux textes.

Partant de cette première situation d'écriture, nous avons constaté que ces élèves, bien qu'ils soient en classe de 1ère année secondaire n'écrivaient pas dans l'ensemble et que bien que les sujets proposés aient déjà été abordés en classe, leurs écrits montrent de nombreuses insuffisances que ce soit au niveau de la forme ou du contenu, qu'il n'est même pas possible de les qualifier dans leur majorité, de textes.

2.1.1- Utilisation du tableau du groupe « EVA »

Pour analyser les productions des élèves nous nous sommes référée à la grille d'analyse du groupe EVA 1991 (voir annexe D). Nous avons choisi de nous référer à cet outil d'évaluation en raison de la précision des critères qui y figurent et de leur clarté.

Cette grille ne mentionne ni situation particulière (écrit fonctionnel ou fictionnel), ni type de texte particulier, ni cycle ou niveau.

Chaque ligne horizontale mentionne un éclairage possible de l'écrit à évaluer : éclairage pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspects matériels.

Notre analyse a porté donc sur les niveaux suivants :

- Le texte dans son ensemble
- Les relations entre les phrases
- La phrase en tant qu'unité du texte

Chaque niveau a été exploité en prenant en considération divers aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

2.1.2- Analyse des productions des élèves et interprétation des résultats

A/ Au niveau du texte

1- L'aspect pragmatique

Pour cet aspect de l'écrit, nous tenons à signaler que les faiblesses intervenant à ce niveau-là signifient que l'élève n'a pas identifié le but communicatif de la situation qui lui est proposée et que s'il se trompe de type de texte, c'est pour cette raison.

Nous avons déjà signalé plus haut, en parlant des consignes d'écriture données aux élèves, que les textes produits par les élèves ne précisent aucun destinataire. Les consignes d'écriture données ne l'indiquent pas. Les élèves ont écrit des textes qui

auront pour seul destinataire l'enseignante qui se chargera de leur évaluation. Donc, ces écrits n'ont aucun « enjeu communicatif ». L'absence de ce facteur peut être à l'origine de la démotivation de la plupart des élèves.

Pour cela, l'enseignant doit faire produire les élèves dans des situations authentiques. Il est important que l'élève sache pour qui il écrit et que son écrit ait une fonction bien déterminée soit décrire, informer ou raconter.

Nous aborderons un peu plus loin ce point en détail en évoquant la notion des représentations qui selon qu'elles soient motivantes ou dissuasives, exercent une grande influence sur les élèves surtout lors de l'activité d'écriture.

Souvent, l'enseignant demande aux élèves de produire des textes qui correspondent aux types de documents supports étudiés en classe dans le cadre de chaque projet didactique (l'argumentatif, le narratif, l'expositif,…). Donc, il juge que le fait de familiariser les élèves avec ce genre de documents leur permet de produire des écrits semblables au niveau du plan, de l'énonciation, des temps dominants,...

Cependant, le problème ne réside pas dans la maîtrise de tel ou tel type de texte mais plutôt dans l'enjeu communicatif de la situation de production.

Il devient alors important que les élèves sachent pourquoi ils produisent et pour qui ?

L'absence de cet aspect fonctionnel de l'écrit dans les consignes données a fait que les élèves se sentent perdus en écrivant même si les thèmes des productions demandées ont déjà été abordés en classe. Les productions des élèves nous permettent de confirmer cela surtout que parmi les trois consignes données aux élèves, deux concernent des thèmes déjà vus en classe à travers deux textes figurant sur le manuel scolaire.

Certains élèves ont produit de courts passages et parfois ces passages ne véhiculent aucun sens comme le montrent les exemples ci-dessous :

> *Je suis prefare ta seur parceque antilgent, et très bale à la bon qualités, et all mad Dans problame est eriont Dans com brond lilsont, je suis jotam Ma seur booke.* Copie 6 (T1).
>
> *la teknologies develement devient le monde un petit village a l'aide de science. Tout dévelope se propager.* Copie15 (T3).

De même pour les copies 8 (T1), et 14 (T1 et 2).

Parlant des difficultés dues à cet aspect pragmatique, Jean-Paul Bernié évoque la notion de fictionnalisation.

> *A l'origine, la notion est le fruit des recherches du Père Ong, Jésuite et psychologue cognitiviste américain du milieu du XXème siècle : l'organisation cognitive d'un sujet scolaire, dans une tâche individuelle ou polygérée, est en premier lieu l'effet de sa fictionnalisation du contexte de l'interaction sociale, c'est-à-dire de la représentation qu'il se fait des paramètres de la situation, que l'on peut modéliser d'après le modèle de Bronckart et al.*[1] *: l'énonciateur (« En tant que qui est-ce que je parle, écris, interagis ? »), le destinataire, le but et le lieu social* [2].

1.1- Rôle du contexte social et culturel

Ce qui précède montre que l'interprétation du contexte social et culturel de la tâche, que fait tout élève même s'il ne s'en rend pas compte, influe de manière très profonde sur la nature de ses productions, et qui n'est donc pas uniquement fonction de ce qu'il sait ou ne sait pas.

On considère que cela passe par l'attribution de valeurs aux paramètres communicatifs de la situation scolaire (en reprenant le modèle qu'en donne Bronckart : but de la tâche, destinataire de la tâche, lieu social de la tâche, et énonciateur).

Quand la situation n'est pas claire, l'élève attribue à ces paramètres des valeurs qui ne correspondent pas à ce que le professeur a voulu, et cela entraîne donc des malentendus et diverses formes de dérapage (« hors sujet », ou écrit qui commence bien mais se termine de manière incohérente, etc.). Du même coup, cela compromet l'apprentissage qui est censé être réalisé à travers la tâche en question.

Voici quelques exemples qui illustrent la grande difficulté qu'éprouvent les élèves à produire un passage ayant du sens.

L'écriture dans monde encien aide l'homme et d l'écriture valeur l'écriture envention utilise l'homme de monde.

Dans continent d'Afrique se caractérise de l'ecriture rapidement et l'ecriture dans Notre hépoc spécial divelopement et ganie le temps. (Copie 9 T3)

Les affirmation justifiez grace à tecknologie et c'est justifiez dépicher vous. et grace à l'enternet et moiens d'enformation et pour les difirant tiupe (copie 11 T2)

---

[1] J-P. Bronckart et al.. *Le fonctionnement des discours -Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Delachaux & Niestlé, 1985

[2] J-P. Bernié. Synthèse écrite du colloque « Interactions Didactiques », organisé par l'Université de Lyon II en juin 2010

Pour presque tous les élèves, trouver deux ou trois idées s'est avéré difficile ou même impossible. En lisant leurs productions on constate qu'ils répètent tous la même idée.

Bien entendu, la préparation avec la classe d'une tâche quelconque, en particulier d'écriture, consiste à donner à l'élève les moyens qui pourront l'aider et qui contribuent à réduire l'amplitude possible des aberrations. Par exemple, les Genevois Dolz et Schneuwly font tout un travail sur les genres qu'ils vont faire produire à l'élève : ils ont proposé des modules sur le genre « réponse au courrier des lecteurs » dans la presse pour adolescents : qui parle, à qui, pour quoi, que peut-on dire ou ne pas dire dans le « lieu social » qu'est un journal, etc….

De pareilles précisions sur les écrits à produire peuvent aider l'élève lors de la tâche d'écriture étant donné qu'ils attribueront une finalité à son action.

2- L'aspect sémantique et morphosyntaxique

2.1- La cohérence du vocabulaire

Il est évident que pour aborder un thème quelconque, il faut avoir une certaine compétence linguistique qui permettrait de concrétiser les idées qu'on a.

Nous savons tous que la compétence linguistique des élèves surtout en langue étrangère est limitée. C'est la raison pour laquelle ils rencontrent de grandes difficultés à exprimer leurs idées vu la pauvreté du vocabulaire en leur possession et aussi en raison des difficultés syntaxiques qu'ils éprouvent et que les exemples cités ci-dessus laissent aussi apparaître.

Dans le même sens Woodley[1] précise que les difficultés linguistiques qu'éprouvent les scripteurs « *contraignent leur capacité d'expression et les conduisent à réduire la quantité d'idées qu'ils prévoient d'exprimer. Les productions contiennent alors moins d'informations et donc moins de contenu. Les textes ainsi obtenus sont par conséquent plus courts* ».

En analysant les textes des élèves nous constatons qu'ils ont tous eu recours aux termes figurant dans les consignes d'écriture données. (*préféré, aimer, les nouvelles, l'invention de l'écriture, l'humanité*).

[1]M.P. Pery-Woodley. « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le Français dans le Monde*, n°192, 1985.

Il y a même des élèves qui ont commencé leurs textes en reprenant la consigne telle qu'elle est (les copies : 02, 10, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28) pour la consigne 2 « Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement ».
Et pour la consigne 3 « L'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité », les copies : 6, 7, 8, 9, 10, 24.
Cependant, nous constatons que certains élèves ont essayé d'élargir le lexique afin d'enrichir leurs textes, même si ces mots sont mal orthographiés. Comme c'est le cas des exemples ci-dessous :

> *Depuis la paraission de l'être humain, il a essayé de se communiquer avec l'autre avec plusieurs moyens jusqu'à l'invention de l'écriture qui facilité, beaucoup de choses entre les peuples de la même race et les peuples voisin.* (Copie 01 « T2 »)

> *dans le passé les personnes communiquent par le dessins mais il change après l'invention de l'écriture et le premier qui utilise l'alphabet c'est le phénicien*. (Copie 15 « T2 »).

En comparant ces deux extraits avec ceux qui précèdent, nous constatons qu'ils sont d'une bien meilleure qualité que les précédents, y compris sur le plan de la syntaxe. Nous signalons qu'aucun travail particulier n'a été fait là-dessus, de la part de l'enseignante. Cela s'explique par le fait que les élèves ont fait appel à un lexique déjà vu en classe à travers deux textes figurant dans le manuel scolaire.
Nous constatons, malgré les capacités linguistiques limitées des élèves, l'emploi de certains mots qui ne figurent pas dans les consignes, même si la plupart d'entre eux sont mal orthographiés : (*inventeur, époque* «écrit *hépoc* par certains élèves », *teknologie, signes, dessins, les phéniciens, les siècles passés, les langues, les lettres, la préhistoire* « écrit par certains apréhistoire », *science, message*,…)

Concernant la structure des textes produits par les élèves, nous constatons que la totalité des textes n'ont pas de structure précise permettant leur identification. La plupart sont constitués d'un seul paragraphe. On ne voit ni introduction, ni conclusion dans leurs écrits. (Voir annexe C).

2.2- La maîtrise des valeurs temporelles des verbes

L'emploi des temps dépend du type du texte. Pour les productions demandées aux élèves, ils sont censés employer le présent pour présenter une personne de leur choix (consigne1). Mais, cela n'exclut pas la possibilité d'employer d'autres temps si nécessaire comme le futur (*Il restera mon meilleur ami*) ou le passé composé (*J'ai connu plusieurs persones*).

Alors que pour les consignes 2 et 3, les élèves doivent employer le présent, l'imparfait et le passé composé. Cependant, nous constatons que, pour les trois consignes, de nombreux élèves ne maîtrisent pas la conjugaison, ils font un mauvais usage des différents temps. Voici quelques exemples :

Je suis préfare (copie 6) / *Je suis préfer* (copie7) *Je suis préférez* (copie23), *Je préférez* (copie 22)

Je connu / il me conseiller / Il est aider les gens (copie29)

Je ouver ma cœur / les gens étaient communiquer (copie11),

L'examen des productions des élèves a révélé qu'ils ne maîtrisent pas cet aspect, c'est pourquoi un travail de renforcement sur ce point grammatical devrait être prévu par l'enseignante afin de combler ces insuffisances en se basant sur plusieurs textes.

Il est possible de proposer aux élèves un ensemble d'exercices où ils sont appelés à transformer des textes (des passages du singulier au pluriel, de l'imparfait au présent,…etc).

3- L'aspect matériel

Nous remarquons que toutes les productions des élèves ne comportent pas de titres.

Après avoir lu la consigne, ils se sont lancés dans la production sans proposer des titres aux textes qu'ils ont produits (cela s'applique aux trois consignes données).

Pourtant ils sont familiarisés avec cet élément et connaissent son rôle particulièrement pour la formulation des hypothèses initiales du sens d'un texte.

3.1- L'organisation des textes en paragraphes

Un simple examen des textes produits par les élèves permet de remarquer qu'ils sont presque tous présentés en un seul paragraphe.

Pourtant les élèves sont familiarisés avec cet élément et c'est d'ailleurs la première observation qu'ils font d'habitude en classe avant d'entamer la lecture d'un texte (étude

des éléments périphériques : titre, disposition du texte, nombre de paragraphes, présence d'illustrations accompagnant le texte,…).

Certains élèves ont marqué les paragraphes par des alinéas, mais nous constatons que dans l'ensemble leurs textes ne comportent qu'un seul paragraphe. Ce phénomène pourrait être expliqué par le fait que les élèves savent que le début du paragraphe se marque par un alinéa, mais les idées qu'ils développent sont limitées vu la pauvreté de leur bagage linguistique en langue étrangère, par conséquent leurs productions sont dans la majorité limités au développement d'une seule idée.

Certains d'autres marquent les paragraphes par des signes comme les tirets (-) ou une étoile (*). Voir les copies 1, 2, 21,28, 23. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves sont habitués à utiliser ces signes en entamant l'écriture de tout texte. Cela pourrait se remarquer même lorsqu'ils rédigent en langue maternelle.

Pour la copie 18, l'élève a marqué le début des deux premières productions par un tiret et la troisième par une étoile.

On constate ce signalement de paragraphe dans les copies 25, où l'élève a employé les connecteurs « d'abord, ensuite, enfin » pour énumérer les qualités de la personne décrite dans son texte (Il a marqué le début de chaque paragraphe par le respect de l'alinéa et des majuscules). Mais cela uniquement pour le premier texte (consigne1), alors que pour les deux autres, il s'est contenté d'énoncer une seule idée et il a rédigé donc un seul paragraphe.

La même remarque s'applique à la copie 20, mais l'élève a respecté l'alinéa pour marquer le début des paragraphes dans les trois productions, sans faire recours aux connecteurs.

B/ Les liens entre les phrases

1- L'aspect pragmatique

1.1- Etude de la progression thématique

En lisant les productions des élèves, nous constatons qu'elles ne comportent pas beaucoup d'idées (dans l'ensemble, les élèves expriment une seule idée).

Nous ne savons même pas si nous pouvons vraiment identifier le type de progression qu'ils suivent parce qu'il ya une rupture claire entre les éléments qui constituent le texte.

Même pour ceux qui ont produit des textes assez longs, ils n'établissent pas de liens entre les informations sauf pour certains textes.

Les exemples ci-dessous illustrent ce problème de progression dans les écrits des élèves.

Pour certains écrits, la progression est complètement absente et nous ne savons même pas de quoi parle l'élève. Les deux textes ci-dessous illustrent nos propos :

> *Les invention de L'écriture ils sont pas toujour, je vais expliquer comment L'syacle passé été écri en déssiné s'est constité Le français été Les Gaulois on fini Le parler plus ou moins L'homme dans L'syacle passé signes est d'un éta d'une autre éta* (copie 21 « T2 »)

> - *Les affirmation justifiez dépicher vous pour les moiens d'information paré Exemple Les message de enternet est Les telex pour les difirant tiupe est la comunecation pour des enternets.*
>
> *Je préferez Les affirmation jeustifiez pas que elle est très ticnologie.* (Copie 22 « T2 »)

Le même problème se manifeste aussi dans les copies : 6, (T1), 7, 9 (t3), 8 (T1), 11(T3), 15 (T1 et T3), 28 (T3)

Cela nous amène à conclure que les élèves ignorent complètement cette notion de progression. Ce qui est étonnant c'est qu'elle figure dans le nouveau programme de première année (les trois types de progression : à thème constant, linéaire et éclatée).

Nous pensons que l'enseignante devrait la travailler avec les élèves vu son importance dans l'apprentissage de l'écrit.

Elle pourrait l'enseigner en étudiant la notion de substitution, comme elle peut l'aborder à travers de courts textes afin que les élèves soient familiarisés avec elle.

1.2- L'emploi des connecteurs textuels

L'analyse des textes dont nous disposons montre presque l'absence des connecteurs qui assurent le lien entre les différentes parties du texte.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ne les maîtrisent pas ou parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'idées pour les lier à l'aide des connecteurs.

Cependant, nous constatons que certains élèves les ont utilisés. Copie 25 (T1).

Certains d'autres n'ont employé que l'articulateur « enfin » pour indiquer la dernière idée et marquer ainsi la fin du texte mais, ils n'emploient dans leurs écrits aucun organisateur avant. (Copie 2 et 20 « T1 »).

Alors que dans la copie 01 (T1), l'élève a employé l'articulateur « d'abord » pour la première idée mais pour le reste du texte, il a employé la conjonction de coordination « et » pour marquer le lien entre les phrases.

Le même cas est signalé dans la copie 28 (T2) où l'élève a employé l'articulateur « troisièmement » sans marquer les idées antérieures d'aucun articulateur.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'élève a voulu employer l'adverbe finalement pour introduire une conclusion.

En réalité, l'absence de ces outils dans les écrits des élèves fait des textes qu'ils ont produits un ensemble de phrases qui n'entretiennent entre elles aucune relation.

Certains élèves emploient ces organisateurs mais ces derniers ne jouent pas vraiment leur rôle parce que leur emploi est inadéquat.

Nous constatons aussi dans les écrits des élèves le recours à la conjonction de coordination « et » pour marquer le lien entre les phrases, comme si l'emploi de « et » pouvait remplacer tous les autres connecteurs.

Les élèves emploient parfois « et » et « est » à la fois pour marquer l'enchaînement entre les mots et les phrases. Cet emploi est souvent exagéré. Il sert à tout : coordonner, organiser,… Voici quelques exemples :

J'aime Farid il est un bonne élève et calme est très gentillent et il est des beaucoup des information (Copie 16 « T1 »)

J'aime mon frère parce que Il courageux et gentil et très calme et alaise et il a bien comprend et sirioux… (Copie 8 « T1 »).

Les nouvelles se transmettent ….il y'a le internet et le portable et la SMS et le journaliste et le TV… (Copie 7 « T2 »).

La copie 17 illustre bien cette confusion et l'emploi exagéré de « et » (employé 8 fois, l'élève emploie parfois « et » et parfois « est » pour marquer la coordination).
Ce problème se manifeste presque chez tous les élèves. Il apparaît 4 fois et plus. C'est le cas des copies 7 (T1), 8 (T1), 9 (T2), 11(T1), 17, 24 (T1)… « Voir annexe C ».

2- L'aspect sémantique

2.1- L'utilisation des substituts

Dans les textes analysés, les élèves ne font pas un bon usage de la substitution (lexicale ou grammaticale). Ils ont tendance à réemployer à chaque fois le même mot et cela nuit à la cohérence du texte.
Nous citerons à titre d'exemple le mot « écriture » qui revient quatre fois dans de courts passages rédigés. Voir les copies (18, 28, 29)
De même pour le mot « invention » qui est cité 5 fois dans un court texte. Copie 25 (T3).
Le recours à la répétition se manifeste aussi dans les copies 22, 24, 27,…
Dans ce cas, l'enseignante doit leur faire un rappel sur les substituts (parce ces notions ont déjà été étudiées au cycle moyen) afin qu'ils puissent les exploiter dans leurs productions et éviter ainsi de recourir à chaque fois aux mêmes « unités linguistiques ».

2.2- Les mots de liaison ou les connecteurs logiques

Sous cet aspect, nous vérifierons l'emploi des mots de liaisons servant à marquer les rapports logiques (cause, opposition, conséquence, but,…) et qui se manifestent dans les textes par l'emploi des outils : parce que, car, puisque, donc, grâce à, mais, pour,…
Pour ces connecteurs, nous constatons la présence de la locution conjonctive « parce que » dans presque toutes les productions (26 copies). Parfois, l'usage de "parce que" est exagéré ce qui nuit à la cohérence du texte comme le montre l'exemple suivant :

> « *Lorsque les phénicien invente l'écriture elle faire un grand pas et parce que avant l'invention la communication elle était difiçile et grâce à l'invention ....* » (Copie : 25 « T3 »).

Alors que la conjonction « puisque » est employée par un seul élève (copie 20 « T1 »).
La préposition « grâce à » apparaît aussi dans de nombreuses productions (15 copies). Nous citerons à titre d'exemple :

« *Grâce à l'écriture la vie devenu développé* » copie 11 (T2)

« *Le monde est devenu une petit village grace à les moyens d'information* » Copie : 12 (T2)

Nous constatons donc que les productions des élèves comportent beaucoup plus des subordonnées causales introduites généralement par « parce que ». Dans la plupart des cas leurs textes représentent un ensemble de phrases sans aucun lien.

Nous remarquons aussi le recours de certains d'entre eux à la conjonction de coordination « mais » (copies : 11, 15, 17, 20, 22).

De nombreux élèves pour assurer ces liens entre les phrases emploient la conjonction de coordination « et » mais, elle est employée maladroitement et d'une façon exagérée (parfois ils la confondent même avec le verbe « être » au présent de l'indicatif).

Nous pensons aussi que la dominance des connecteurs exprimant la cause par rapport aux autres : conséquence, but, condition,… est due en réalité aux types de textes proposés aux élèves (les consignes précisent de justifier, dire pourquoi ?)

3- L'aspect morphosyntaxique

3.1- La cohérence et la concordance des temps et des modes

En examinant les productions des élèves, nous constatons que ce problème de cohérence temporelle se pose pour presque tous les élèves.

Nous citerons à titre d'exemple quelques passages où la cohérence temporelle n'est pas assurée :

« *les moyens de communication aujourd'hui est beaucoup […] parce que les hommes vous inventer les moyens*… » (Copie : 8 t2)

« *Les siècles passé, l'écriture est très difficile* » copie 2 (T3)

« *dans les siècles passé l'écriture est n'a pas développer parce que il y a pas des inventeur de l'écriture* » copie 29 (T2)

« *A la préhistoire, les gens étaient communiqué dificilement* » copie 30 (T3)

3.2- La maîtrise de la substitution grammaticale (les pronoms de reprise)

A travers les textes, nous constatons que les élèves emploient mal les substituts grammaticaux qui se limitent à l'emploi des pronoms personnels.

Cependant, ils en font un faux usage en confondant surtout le genre, ils remplacent un groupe nominal qui ne convient pas en genre, comme le montre les exemples suivants : (voir copies : 2, 7, 8, 11 et 13)

> « *J'aime mes sœurs boucoup, mais warda ma prefere parce qu'il c'est une fille très intellegent* » copie 02
>
> « *Je suis préfer ma mère parce que ma mère […] il se caractérise la pasionse* » copie 07
>
> « *J'aime mon cousin Sabrina parce qu'elle très gentille et intelligente* » copie 13
>
> « *J'aime mon frère parce que il courageux et gentil […] elle est jénireux et tré sociable* » copie 08

4- L'aspect matériel

Sous cet aspect, nous avons vérifié l'emploi des signes de ponctuation par les élèves. Les signes qui apparaissent dans leurs productions sont le point, la virgule, les deux points. Leurs textes montrent que la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas leur emploi parce qu'ils sont dans la plupart des cas employés d'une façon aléatoire.

Cependant, nous constatons, dans certains textes, que les élèves marquent les débuts des paragraphes par une lettre majuscule mais, leurs textes ne comportent aucun signe de ponctuation (8 « t1 », 9, 11 « t2 et 3 », 14, 21 « t2 », 23 « t2 », 24 « t3 », 25 « t3 », 26 « t1 et 3 », 28 « t1 », 29 « t2 »).

D'autres élèves ont ponctué leurs textes à l'aide du point seulement (voir les copies : 10, 12, 13, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28). Il s'agit généralement, du point final. Nous pouvons même compter ces textes parmi ceux qui ne sont pas ponctués.

Ce qui attire l'attention aussi dans les textes de certains élèves c'est que chez le même élève, nous remarquons un usage différent des signes de ponctuation d'un texte à un autre. Cet usage peut varier de l'absence totale des signes de ponctuation dans le texte (28 « t1 »), à l'usage du point final uniquement (28 « t2 ») ou du recours au point et à la virgule (28 « t3 »).

Les deux points apparaissent dans 5 productions (1 « T1 », 4 « T2 », 10 « T3 », 17 « T3 », 20 « T2 et 3 »). Ils sont employés par les élèves pour marquer une énumération.

C/ L'analyse au niveau de la phrase

1- L'aspect pragmatique

1.1- Les déictiques

Nous avons vérifié à ce niveau la maîtrise de certains éléments linguistiques par les élèves comme les pronoms personnels sujet, les pronoms compléments, les adverbes de temps, les articles, les possessifs, les démonstratifs et les qualifiants.

Les productions des élèves montrent une maîtrise de l'emploi des pronoms personnels sujets. Ils emploient « Je, Moi » et nous avons même repéré le pronom indéfini « on » (*On peut découvrir la vie période par période* « copie 06 »).

Cependant, certains élèves rencontrent des difficultés dans leur emploi. Chez certains, nous avons relevé l'emploi de deux pronoms personnels à la fois comme le montrent les exemples suivants :

« *Il j'aime tout le monde »* (18)

« *Il préfer tous les mond et j'aime une seul personne sa professeur Houria »* (28)

Dans ces deux cas, il semble que l'erreur vient d'une insuffisance d'analyse de la forme verbale, comme si le 2ème pronom en faisait partie.

Certains d'autres confondent le nombre comme le montre l'exemple :

« Les phéniciens inventer l'écriture, Il change le mond » (13)

Donc, l'emploi des pronoms personnels n'est pas maîtrisé par tous les élèves, certains confondent le genre comme nous l'avons déjà signalé pour le cas des pronoms de reprise.

Pour les pronoms compléments, nous constatons qu'ils posent problème pour de nombreux élèves, comme c'est le cas dans les copies :

« *Elle donne moi des conseils » (01)*

« Il aide moi dans mes problème » (05)

« Mon père donne moi des conseille dans ma vie » (12)

« Fatima c'est la fille qui comprend a moi » (16)

Dans tous ces cas, le problème est le verbe à la forme pronominale réfléchie (le sujet et le pronom COD étant la même personne).

Concernant les adverbes de temps, nous constatons leur présence dans presque tous les textes qui répondent aux consignes 2 et 3.

Les indicateurs temporels les plus employés par les élèves sont : *aujourd'hui, maintenant, au passé, en ce temps, notre époque, les siècles passés, à la préhistoire,…*

Pour les articles, les élèves ne montrent pas de difficultés dans leur emploi sauf quelques uns qui éprouvent des difficultés concernant le genre de certains noms, comme le précisent les exemples ci-dessous :

« Le monde devenu une petite village » (17)

« Dans le passé les moyenes de communication… » (08)

« inventer le télévision » (05)

« J'ai un seul personne que j'aime » (04)

En réalité cette confusion du genre est due à un problème d'interférence entre l'arabe et le français. Les mots *: village, moyen,* sont de genre féminin en arabe. Influencé par la langue arabe, les élèves les ont employés au féminin alors qu'ils sont de genre masculin en français.

Alors que les mots : « *personne* et *télévision »* sont de genre masculin en arabe, c'est pourquoi les élèves les ont mis au masculin.

Pour les possessifs et les démonstratifs, surtout les adjectifs (parce qu'on n'a trouvé aucun emploi des pronoms possessifs ou des pronoms démonstratifs).

Les adjectifs possessifs employés par les élèves sont : « ma, mon, mes, notre ». Pour les adjectifs démonstratifs, ils les ont employés tous (ce, cet, cette, ces).

Cependant, nous avons relevé des difficultés dans l'usage des adjectifs possessifs chez certains élèves. Ces lacunes se manifestent chez certains par la confusion de la personne « *Je suis préfare ta seur »* (06) et chez certains d'autres, par l'emploi du pronom personnel tonique au lieu de l'adjectif possessif *« Elle est comme une sœur de moi »* (26).

Pour les adjectifs démonstratifs, ils sont limités dans les textes des élèves. Malgré leur usage limité, ils posent problème pour certains au niveau de l'accord. Voici quelques exemples :

« Cet invention marqué l'histoire » (04)

« A cette jour » (14)

Concernant les qualifiants, leur emploi est fréquent dans les textes. Cependant, de nombreux élèves rencontrent des problèmes concernant leur accord en genre et en nombre. Les exemples suivants illustrent ce problème :

« Une fille très intellegent et gentil » (02)

« Il a un fort personnalité « (04)

« Elle est très intélégent »(03)

« La communication est important dans notre monde » (04)

« J'aime mon père […] il est très gentille » (12)

« Aujourd'hui avec les nouveaux techniques » (30)

2- L'aspect sémantique

2.1- La maîtrise du vocabulaire

En lisant les productions des élèves, nous constatons que le vocabulaire est limité. A chaque fois ce sont presque les mêmes mots qui reviennent.

Certains élèves font un mauvais usage des mots. Ils sont incapables d'employer convenablement les noms, les adjectifs, les verbes,…

Dans certains cas les élèves n'arrivent pas à former le verbe ou l'adjectif à partir du nom ou l'inverse. Les exemples sont nombreux, nous citerons quelques uns :

« Les moyens d'information est plus developpement et rapidement dans notre époque » (02)

« Sans Zakaria Je ne peut pas vie » (04)

« Aujourd'hui, les nouvelles très rapide arriver pour tous le mond » (16)

« Bachir et moi fraternité » (20)

Parfois, l'élève confond les mots comme c'est le cas pour les verbes « former » et « informer » :

« les phénicien inventer des letter pour utiliser pour informer des mots » (12)

2.2- L'acceptabilité du sens

Pour certaines productions, on arrive à comprendre les idées exprimées par les élèves, même si leurs textes contiennent beaucoup d'insuffisances sur tous les plans.
Toutefois, nous avons relevé dans certaines productions des passages incohérents et d'autres qui n'ont même pas de sens.

> *« l'écriture dans monde ancien aide l'homme et l'écriture valeur l'écriture envention utilise l'homme de mond » (09)*
>
> *« La teknologie develement devient le monde un petit village a l'aide de science. Tout dévelope se propager. » (15)*

Les exemples sont nombreux voir aussi la copie 22 (T2) qui représente un texte n'ayant aucun sens.

3- L'aspect morphosyntaxique

3.1- La syntaxe de la phrase

Les élèves emploient généralement des phrases simples. Même s'ils ont recours parfois à la subordination (surtout les subordonnées de cause), nous remarquons que leurs textes contiennent des difficultés liées à l'enchaînement des éléments dans la phrase, à l'emploi incorrect et inadéquat de certains éléments et au non respect de l'ordre des éléments constituant la phrase.
Toutes ces difficultés font que les élèves produisent des phrases grammaticalement inacceptables. Cela pourrait s'expliquer par leur faible niveau en langue française.

3.2- La morphologie du verbe

Nous avons constaté chez les élèves des difficultés au niveau de la morphologie verbale. Les élèves emploient les verbes à l'infinitif et même s'ils les conjuguent, ils commettent des erreurs au niveau de la terminaison selon le temps employé, du choix de l'auxiliaire et de la forme du participe passé pour les temps composés.
Les exemples sont nombreux, nous nous contenterons de citer quelques uns seulement :

> *« Aujourd'hui les nouvelles est tré conut » (03)*
> *« Je suis préfare ta seur » (06)*
> *« Grace à l'écriture la vie devenu divlopie » (11)*
> *« Les phéniciens inventer l'écriture. Il changer le monde » (13)*
> *« Les personne comuniques et recherches les informations » (16)*

« Je préferez mon amais cherifa » (22)

« Dans le passé le écriture été ait des desin des animaux » (26)

« Les hommes fait tout les ifort pour dévlope l'écriture » (29)

3.3- La maîtrise de l'orthographe

Les textes analysés montrent que les élèves n'ont aucune maîtrise de l'orthographe. Ils ont commis des erreurs de tous types (lexicales, grammaticales, phonétiques).

Les erreurs commises sont tellement nombreuses que nous ne pouvons même pas les compter.

Ces difficultés que rencontrent les élèves pourraient être dues, d'une part, à la « complexité de l'orthographe française », et d'autre part, à « l'acte pédagogique » même. Nous savons qu'il n y a pas vraiment un enseignement de l'orthographe dans nos écoles bien que cette composante soit importante dans l'acquisition de la compétence scripturale.

C'est pourquoi, nous pensons qu'il est indispensable de retravailler cet aspect de la langue avec les élèves, à travers des activités variées (la dictée négociée, la correction de textes courts par des pairs, l'écoute de textes enregistrés,…) qui correspondent au niveau des élèves.

Un autre point s'ajoute à l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, c'est celui de l'emploi des majuscules.

Nous remarquons que les élèves les emploient aléatoirement et ils ne respectent aucune règle. Ils débutent parfois leurs textes par une lettre majuscule et mettent des majuscules dans le texte là où il ne faut pas. En voici quelques exemples :

*« Dans cette ville **J**'ai un seul personne qui **J**'aime » (04)*

*« **l**es siècles passé, l'écriture est très difficile » (02)*

*« Pour **F**amile **J**'aim mon frère beaucoup parce que **I**l courageux et gentil » (08)*

*« **j**'aime beaucoup **M**a mère parce qu'elle **A** la bonne qualités » (10)*

*« **L**a developement dans tequnologé changé **L**es moyene de cominication il y a **L**es message **L**'homme ridégé un message dans minit » (21)*

4- L'aspect matériel

4.1- La ponctuation

Comme nous l'avons déjà signalé, la ponctuation n'est pas maîtrisée par la majorité des élèves. La plupart d'entre eux se contentent de mettre le point final et parfois quelques virgules mises aléatoirement pour délimiter les phrases.

Nous avons constaté, en outre, que les élèves ont tendance à employer la conjonction de coordination pour assurer le passage d'une phrase à une autre ce qui influe sur la cohérence du texte comme nous l'avons mentionné précédemment.

Bilan

A travers cette analyse et en se basant sur les textes que les élèves ont produits, nous avons tenté de mettre en lumière les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous avons pu relever que les élèves éprouvaient des problèmes d'écriture au niveau de la phrase, entre les phrases et aussi au niveau du texte.

Même sur le plan matériel, certains d'entre eux ont remis à l'enseignante des écrits mal soignés et raturés. (Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas envisagé d'étudier les ratures comme indice de ce que les élèves savent et ce qui leur manque. Cela pourrait constituer un thème de recherche à part. Nous signalons que notre thème principal étant la pédagogie du projet comme médiation pour le développement de l'écrit chez les élèves).

En effet, passant d'une copie à une autre, nous pouvons repérer les mêmes erreurs (conjugaison, orthographe d'usage, syntaxe,…). Leur fréquence varie selon les élèves.

Dans l'ensemble, le groupe classe observé n'écrivait pas et cela pour des motifs qui changent d'un élève à un autre que ce soit en qualité ou en intensité.

Pour certains d'entre eux la difficulté qu'ils éprouvent se situe même au niveau de la compréhension des consignes d'écriture données. Par conséquent, il leur arrive souvent de recopier la consigne au lieu d'y répondre.

Nous avons pu également sentir un désintérêt face à la tâche d'écriture dû certainement à un sentiment de crainte et de démotivation.

A cela s'ajoute un autre problème que nous avons pu repérer concernant la production d'écrits est celui du niveau des élèves en langue française. La plupart d'entre eux font trop d'erreurs de tous types. Nous avons même constaté que souvent certains

mots erronés réapparaissent dans leurs productions écrites même s'ils ont été corrigés préalablement par leur enseignante.

A notre sens, toutes ces lacunes sont le reflet d'un niveau insuffisant et d'une faible maitrise de cette langue étrangère. En effet, les élèves ne sont pas conscients de leurs erreurs et même si l'enseignant leur demande de revenir sur leurs écrits pour les corriger ils sont incapables de le faire tout seuls. Donc, il est important qu'ils soient accompagnés dans cette tâche par l'enseignant qui va les aider à réfléchir sur l'orthographe erronée, comme il est possible aussi d'organiser des corrections par les pairs, toujours sous le contrôle de l'enseignant.

Notre présence en classe, nous a permis de remarquer que certains élèves écrivent une phrase ou un petit passage et sollicitent l'enseignante pour leur dire si ce qu'ils ont rédigé est en adéquation avec ce qui est demandé dans la consigne ou non. Nous avons pu également remarquer que de nombreux élèves ne cessent de demander à l'enseignante la traduction en français de certains mots, certaines expressions ou même des idées qu'ils avaient en arabe. Alors que d'autres au lieu de faire appel à l'enseignante, sollicitent l'aide d'un camarade ou ils consultent parfois le dictionnaire bilingue arabe / français.

Ce qui a attiré notre attention aussi est que deux élèves ne se sont pas mis au travail de rédaction (ils étaient incapables d'écrire). Ils ont attendu jusqu'à ce que l'un de leurs camarades de classe ait achevé son écrit pour l'emprunter et le recopier, sans même comprendre ce qu'ils écrivaient.

En effet, les écrits des élèves montrent un désintérêt face à une tâche qu'ils redoutent, qui n'a pas de sens pour eux et qui ne leur procure aucun sentiment de satisfaction.

En réalité, l'ensemble des difficultés constatées dans les écrits des élèves pourraient être un point de départ pour remettre en question ce qui se pratique en classe pour l'enseignement de l'écrit afin de venir en aide aux élèves pour qu'ils surmontent certains problèmes rencontrés. De ce fait, la question initiale à laquelle doit réfléchir tout praticien est la suivante :

Comment dois-je agir afin de donner l'envie à tous les élèves pour qu'ils s'impliquent dans toute activité d'écriture ?

Pour tenter de trouver une réponse à cette interrogation, il est d'abord important de chercher la source de ce désintérêt qui pourrait être dû aux différentes représentations que les élèves se font de l'écrit en FLE.

2.2- Identification des représentations des élèves à l'écrit

Une représentation, selon Moore,[1] est « *une construction mentale d'une réalité ou d'un objet permettant à un individu ou à un groupe d'appréhender l'environnement. Elle est à la fois un processus et un produit permettant une reconstruction du réel tout en lui attribuant une signification* ».

Cependant, l'auteur précise qu'une représentation ne peut être directement observable, c'est une « construction hypothétique ».

En réalité, les réactions des apprenants face à une tâche précise, comme le précise Dabène[2], sont en général le résultat des perceptions qu'ils se font de l'école, de la matière elle-même, de l'enseignant, du travail à effectuer et aussi d'eux-mêmes. Selon que ces représentations sont « dissuasives ou motivantes ».

Reuter[3] affirme, à son tour, que « *les apprenants adoptent des attitudes positives ou négatives selon les aides et les obstacles à l'apprentissage* ».

Concernant le groupe classe observé, nous avons pu remarquer la présence des deux attitudes chez les élèves. Cependant, c'est le deuxième type d'attitude qui domine.

En effet, dans la classe observée, une minorité d'élèves seulement a été motivée pour la tâche d'écriture. Ils n'ont montré aucune forme de refus, ils ont manifesté au contraire un vrai intérêt pour la tâche proposée. Par contre, d'autres élèves ont exprimé d'une manière explicite le refus d'écrire en classe en demandant à l'enseignante de faire la rédaction chez eux.

Nous avons même pu remarquer que certains élèves, faisant semblant de travailler, feuilletaient le manuel scolaire ou leurs cahiers et écrivaient des mots sur leurs copies pour donner l'impression qu'ils travaillent.

Devant ces diverses attitudes négatives, le praticien est souvent incapable d'agir pour modifier cette situation. Même s'il essaye parfois d'orienter les élèves en leur donnant des conseils, son intervention reste sans résultat.

---

[1] D. Moore. « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». In, Moore (coord.), 2001

[2] M. Dabène. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères*, 1991, n°04 (nouvelle série), INRP, p.10

[3] Y. Reuter. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, 1996, p.94

A notre avis, il est possible d'intervenir pour modifier ses attitudes en étudiant deux facteurs psychologiques les représentations et le climat du travail qui sont pour Reuter à l'origine de la motivation des élèves. Pour Reuter cette intervention est possible parce que les représentations sont modifiables[1].

Donc, l'enseignant doit proposer aux élèves des situations d'écriture qui les intéressent et pour lesquelles ils sentent qu'ils ont quelque chose à dire. Certes, il est difficile d'obliger un élève à écrire s'il refuse de le faire mais, il est possible d'agir sur les ressources (le matériel utilisé) et de créer les conditions nécessaires afin de faire naître chez l'élève le besoin et le désir d'écrire.

Il est également important de sensibiliser les élèves à la nécessité de pratiquer l'écrit. L'enseignant est appelé aussi à devenir un lecteur et à être à l'écoute des élèves et non un simple correcteur de leurs écrits. Autrement dit, lors des situations d'écriture en classe, l'enseignant devrait lire ce que les élèves ont produit et donnerait son avis sur ce qu'il a lu. Ainsi, il pourra les orienter. Il devrait également sensibiliser les élèves à l'importance du retour sur ce qui a été écrit pour une révision, une reformulation, un déplacement de mots ou d'idées,…

Une autre possibilité s'offre aux praticiens afin de changer les anciennes pratiques d'écriture en classe qui ont montré leur inefficacité pour les élèves : toujours "finaliser l'acte d'écrire", c'est-à-dire mettre en place des situations d'écriture de textes relativement fonctionnelles (bien finalisées) : pourquoi ? Pour qui ? Donc ayant une fonction clairement définie : raconter, décrire, informer…pour tel ou tel lecteur, le plus authentique possible.

De cette manière, il sera possible pour l'élève de projeter d'écrire tel type de texte précis dont il a, sans doute, une représentation. Ainsi que de se mettre à la place de son lecteur : " va-t-il comprendre ce que je dis ? "

Cette définition claire des textes à produire permet en outre à l'enseignant de définir des critères permettant d'analyser les productions des élèves.

Ainsi, en situation d'écriture, il est essentiel de répondre à la question : « à quoi ça sert ? ». C'est d'ailleurs une question qui revient souvent dans la bouche des élèves. Il est important que les élèves sachent pourquoi ils écrivent et pour qui ?

[1]Ibid.

La socialisation des écrits permet, alors de valoriser le produit de l'élève. Nous verrons à travers le projet réalisé par le groupe classe quel effet réel a la socialisation de l'écrit sur les jeunes scripteurs.

2.2.1- Le questionnaire

Afin d'identifier les représentations des élèves à l'écrit, nous avons préparé un questionnaire auquel ils ont répondu. Nous leur avons posé en tout sept questions. (Voir annexe A)

Les questions abordées portent particulièrement sur les points suivants : l'activité d'écriture en français, les modifications apportées aux écrits, l'usage du brouillon, la planification des textes, le travail en équipe,...

2.2.2- Interprétation des réponses des élèves

En étudiant les réponses des élèves au questionnaire donné avant le projet afin d'identifier les représentations qu'ils ont de l'écrit, nous avons pu relever les remarques suivantes :

Concernant l'écriture en français, tous les élèves ont déclaré qu'écrire en français est difficile parce qu'ils n'ont pas le bagage linguistique nécessaire pour exprimer leurs idées. Ils n'arrivent pas à concrétiser leurs idées parce qu'ils ne maîtrisent pas les règles de base de la langue. Ainsi, mettre en forme de leurs idées s'avère une tâche difficile. Nombreux d'entre eux ont avoué qu'ils ont des mots et des idées en langue maternelle (arabe), mais ils n'arrivent pas à les traduire en français. Cela prouve surtout l'importance des connaissances linguistiques pour écrire.

Il est reconnu que la production d'un texte écrit implique diverses connaissances. Ces dernières participent comme le précise Pery-Woodley[1] « *à la mise en œuvre des différents processus rédactionnels : des connaissances thématiques et rhétoriques, métalinguistiques et enfin des connaissances linguistiques. Il est admis que ces dernières déterminent les performances des rédacteurs en langue cible* ».

D'autres élèves ont ajouté qu'ils craignent d'écrire en français parce qu'ils commettent trop de fautes.

Il semble que la pratique de l'écrit en classe est limitée. Même chez eux, les élèves écrivent rarement en français soit pour faire des exercices ou une rédaction cela pour répondre à leurs obligations en tant qu'élèves. A notre sens cette attitude n'est pas

[1]M.P. Pery-Woodley. Loc-cit.

surprenante étant donné que même les locuteurs natifs ne pratiquent l'écrit à domicile que rarement.

Concernant les corrections et les changements effectués sur les textes, la plupart des élèves disent qu'ils font ces changements pour avoir un texte plus clair et qui sera compris par l'enseignant. Ils font ces modifications surtout pour corriger les erreurs et avoir une bonne note parce qu'ils savent que leur texte sera évalué et noté par l'enseignant.

Ceci démontre qu'à l'école, les élèves travaillent souvent pour satisfaire l'enseignant et leurs parents et pour réussir et que rares sont les situations où les élèves travaillent par envie d'apprendre ou pour le plaisir. Il semble donc qu'en classe, l'élève écrit dans le but de réussir parce qu'il se trouve dans un système où il craint l'erreur, le jugement de l'enseignant qui est censé évaluer son travail et la crainte de la note,.... Tous ces facteurs le pousse à redouter la tâche et peut être c'est pour cette raison que parfois certains élèves refusent de se lancer dans la tâche surtout qu'ils sont complètement conscients de leurs lacunes.

Pour ce qui est des changements apportés aux écrits, la majorité des élèves ont déclaré que les modifications qu'ils introduisent touchent prioritairement l'aspect superficiel des textes (correction de l'orthographe, ajout d'un mot,...). Cela n'est pas du tout étonnant, selon Jean-Paul Bernié, étant donné que cette attitude est également commune aux écoliers français écrivant en français. Par ailleurs, quelques élèves affirment faire parfois des changements au niveau des idées. Nous avons pu constater que même si les élèves lors de la rédaction arrêtent d'écrire pour chercher un mot dans le dictionnaire ou même pour réfléchir. Il semble qu'ils changent peu les idées inscrites sur le papier.

Pour les élèves qui affirment utiliser un brouillon, ils précisent que son usage les aide énormément dans l'organisation de leurs idées. Ils voient également que le brouillon leur permet de remettre un écrit propre et sans ratures ce qui valorise à leurs yeux le travail effectué. A notre avis, les élèves accordent une importance à cet aspect parce qu'ils voient les ratures comme un signe d'échec et c'est un risque qu'ils ne sont pas prêts à prendre.

Cependant cet avis n'est pas partagé par tous les élèves. Pour beaucoup d'entre eux, le brouillon rédigé représente la version finale sur laquelle ils introduisent parfois certaines modifications superficielles.

Cette attitude prouve que les élèves ne sont pas conscients de l'importance du brouillon qui peut constituer pour eux un espace libre qui leur donne la possibilité de raturer, ajouter, supprimer et reformuler leur écrit comme ils le veulent.

Même si la plupart des élèves sont d'accord sur le rôle important de la réécriture pour l'amélioration de leurs écrits que ce soit en langue étrangère ou même en langue maternelle, nous constatons que les modifications introduites sur les écrits lors des révisions sont davantage reliées à l'aspect mécanique qu'à l'aspect sémantique. Cela pourrait être interprété par le fait que les élèves redoutent les changements portant sur l'aspect sémantique du texte parce qu'ils les obligent à chercher des idées, à reformuler et à introduire de grandes modifications sur le texte alors que les changements en lien avec l'aspect mécanique exige moins d'efforts de leur part, c'est pourquoi ils dominent dans leurs écrits.

Pour transformer cette tendance, nous pensons qu'il est important de sensibiliser les élèves à l'importance des changements sur le plan sémantique pour l'amélioration des écrits qu'ils produisent. L'enseignant pourrait aider les élèves dans cette tâche, lors des moments de révision, en essayant d'attirer leur attention sur les parties ou les phrases incompréhensibles ou incohérentes (en les soulignant par exemple) et leur demander de les reformuler ou de les remplacer par d'autres idées qu'ils proposent.

Pour la planification des textes, certains élèves mentionnent qu'ils ne font pas de plan. Plusieurs d'entre eux disent qu'ils se mettent à écrire juste après avoir trouvé leurs idées. Parfois, ils écrivent une phrase et s'arrêtent pour réfléchir avant de poursuivre et si nécessaire ils font appel au dictionnaire pour chercher les mots adéquats en français.

Cependant, nous trouvons des élèves qui avouent qu'après avoir compris la consigne, ils réfléchissent d'abord en arabe pendant un certain temps avant de commencer à écrire en français. C'est-à-dire que la planification se fait en arabe, leur langue maternelle.

Donc, le recours à la langue maternelle pour élaborer un plan servant à l'écriture est une stratégie utilisée par plusieurs élèves. Selon Pery-Woodley[1] cette situation est fréquente chez les scripteurs en L2, notamment en ce qui concerne le vocabulaire. Dans ce cas, les rédacteurs planifient mentalement et non en élaborant d'un plan écrit. L'auteur explique ce comportement par le fait que les élèves n'ont pas appris auparavant à planifier par écrit soit en L1 ou en L2.

[1]Ibid.

Concernant le travail en équipe, la majorité des élèves le perçoit comme favorable surtout pour apprendre à écrire. Travailler en collaboration leur permet d'échanger les idées et permet ainsi de mieux apprendre. Ils ajoutent aussi que le groupe aide à corriger les erreurs parce que parfois les élèves n'osent pas demander l'aide de l'enseignant et préfèrent celle d'un camarade. Cependant, certains élèves estiment que les petits groupes (binômes) sont préférables car quand le nombre d'élèves dans le groupe est élevé, beaucoup de personnes ne travaillent pas et le travail se fait souvent par une ou deux personnes.

En réalité, ce sont généralement les élèves éprouvant plus de difficultés qui préfèrent travailler en équipe parce qu'ils y trouvent plus de bénéfice.

Parmi les trente élèves de la classe observée, deux seulement ont déclaré qu'ils préfèrent travailler de manière individuelle. D'une part, parce qu'ils voient dans le travail collectif un dérangement. Ils ajoutent aussi que quand il y a plusieurs points de vue cela les dérange et les empêche d'apprendre, c'est pourquoi ils préfèrent travailler seuls.

3- Mise en place d'un dispositif pédagogique : la pédagogie du projet

3.1- Description et mise en œuvre du projet

Le présent travail part d'un diagnostic pour proposer une démarche d'apprentissage : la pédagogie du projet. L'objectif principal de cette réflexion est de montrer que la production d'un écrit ne consiste pas uniquement à la maîtrise et à l'application de certaines normes mais il est question plutôt d'une pratique sociale qui consiste avant tout à maîtriser une série de savoir-faire.

Le projet s'est déroulé sur une période de 8 semaines entre le 16 mars et le 21 mai de l'année 2009 (32 heures). Les élèves travaillaient sur le projet 4 heures par semaine. Les séances prévues sont programmées le lundi et le jeudi de 14h à 16h. Les trente élèves de la classe 1ère année Lettres1 ont réalisé un documentaire à destination de leurs camarades du lycée (le livre sera mis à la bibliothèque du lycée).

Certes, ce sont les élèves qui sont appelés à jouer un rôle important pour la réalisation de leur projet mais cela n'exclut pas le rôle de l'enseignant qui doit intervenir pour définir les objectifs à atteindre, organiser le travail et le gérer.

Pour préparer ce travail, nous nous sommes d'abord basée sur la trame de préparation proposée par le groupe d'Ecouen. Nous n'avons pas suivi la trame telle quelle est mais nous l'avons par la suite complétée. Cet outil va permettre à l'enseignante impliquée

dans cette recherche de mettre au clair les rôles que doivent jouer les élèves à divers niveaux : situation de communication, caractéristiques du texte à produire, produit fini, structure d'ensemble et linguistique du texte.

Ainsi, avant que les élèves ne soient engagés dans la réalisation du projet, l'enseignante doit savoir d'une façon générale à quoi doit aboutir le travail des élèves. De plus, la préparation préalable de cet outil permet à l'enseignante de définir d'une manière précise les objectifs qu'elle veut atteindre.

Vu l'importance de la trame de préparation de l'enseignant, cet outil doit être conçu d'une façon réfléchie et précise. Cependant, il est important de signaler que cette organisation pourrait subir des changements au cours de l'avancement du travail : ajouts ou suppression d'activités en fonction des besoins des élèves, de leurs propositions et des difficultés rencontrées par ces derniers tout au long de la réalisation du projet.

3.2- Trame de préparation de l'enseignant

- ✓ Type de texte mis en chantier dans la classe ⇨ texte documentaire (informatif)
- ✓ La situation de communication ⇨ les élèves vont rédiger des textes informatifs à leurs camarades du lycée.
- ✓ Caractéristiques du texte que nous prévoyons : (avec l'aide de l'enseignante, les élèves identifieront les caractéristiques du texte)

  - Schéma typologique ou silhouette ⇨ titre général, sous-titres et paragraphes accompagnés d'illustrations.
- ✓ But ⇨ donner des informations claires et précises sur un thème choisi par les élèves.
- ✓ Objet précis de la communication : présentation et définition de tout ce qui se rapporte au thème choisi.
- ✓ Allure générale du texte : chaque groupe doit produire un texte inséré dans une double- page où doivent figurer textes et illustrations. Les doubles pages constitueront l'album qui possèdera première, quatrième de couverture et sommaire.

  Le documentaire réalisé rassemblera toutes les productions des élèves. (Ouvrage collectif).
- ✓ Choix du matériel ⇨ stylo, papier, images.

  - Linguistique du texte : fonctions dominantes organisatrices du langage ⇨ informative, explicative, référentielle

- ✓ Choix pertinents pour ce type de texte (énonciation, système de temps, lexique,….)

  ⇨ - Les « on », « il ». (L'élève doit identifier la présence du pronom indéfini et de la tournure impersonnelle)

  - Temps dominant : le présent
  - Lexique relatif au thème choisi

- ✓ Cohérence à rechercher ⇨ insister sur le fait que dans un texte informatif, l'auteur n'exprime pas son avis et que le texte est souvent écrit au présent et que les informations doivent être enchaînées.

Après cette mise au point sur le type de l'écrit à produire, nous avons essayé d'énumérer les objectifs fondamentaux de ce travail.

3.3- Objectifs disciplinaires

- l'identification des caractéristiques du documentaire et la manière dont il s'organise,
- la familiarisation avec l'écrit documentaire,
- la production d'un écrit documentaire en respectant ses caractéristiques et en s'appuyant sur diverses lectures,
- apprendre le travail : en autonomie et en collaboration,
- procéder à des recherches documentaires,
- apprendre à relire et à réécrire,
- élaborer et utiliser des fiches- outils.

Ainsi, en travaillant la production d'écrits sous forme de projet, l'enseignant peut amener les apprenants à acquérir de nombreuses compétences. Cependant, l'enseignant doit s'interroger et réfléchir sérieusement au type d'organisation qu'il doit privilégier afin qu'il parvienne à mettre en œuvre ces divers apprentissages.

Faire construire les diverses compétences à l'oral et à l'écrit des élèves est inscrit dans les instructions officielles1. C'est spécialement en se référant aux procédés et aux moyens permettant de construire une compétence scripturale que nous désirons soutenir la réflexion concernant l'apprentissage dans une démarche de projet d'écriture.

C'est en fonction des représentations que les élèves se font de la tâche d'écriture à effectuer (ici le texte explicatif), qu'ils peuvent la percevoir de diverses manières et

[1]*Programme de 1ère année secondaire.* O.N.P.S, Mars 2005, p. 26

parvenir ainsi à des résultats qui diffèrent selon le cas : problèmes ou réussites. Il est clair que face à la tâche d'écriture, la complexité n'est pas du même degré pour tous les élèves et les processus d'appropriation des savoirs dépendent du type des problèmes qui ont été détectés et résolus par les apprenants.

> *Entrer dans la démarche pédagogique par la construction des compétences incite alors à promouvoir la sollicitation réciproque de l'agir et du savoir : d'une part en sélectionnant et en combinant (in-) consciemment les savoirs déjà acquis pour guider et réaliser l'action, d'autre part en générant d'autres savoirs par un retour réflexif sur l'action réalisée* [1]…

Les séances d'observation du groupe classe nous ont donné l'occasion de suivre la réalisation du projet étape par étape. A chaque fois, l'enseignante met les élèves en situation d'écriture en leur donnant une consigne précise. Le but étant de produire des textes personnels (les idées, la reformulation) en se basant sur un ensemble de documents recueillis par les élèves.

Nous avons également senti que notre présence en classe n'a pas dérangé les élèves, cela par opposition aux craintes que nous avions avant de commencer notre enquête.

[1]Y. Reuter (éd). *La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.18

3.4- Les étapes de réalisation du projet

Le projet d'écriture a été découpé en plusieurs étapes :

- Lancement du projet

- Elaboration des premiers repères afin d'écrire (*le 16 et 19mars*).

(Identification des caractéristiques du texte explicatif et choix du thème du projet après négociation avec les élèves)

- Elaboration de la fiche outil n°1. (Voir annexe O : c)

Du 21mars au 03avril (vacances du printemps).

Nous n'avons pas pu travailler durant les vacances parce que certains élèves étaient absents. (Les élèves ont profité des vacances pour collecter les informations nécessaires).

- Rédaction de la première version « 1er jet individuel » en s'aidant des documents recueillis par les élèves (*le 06 avril*)

- Evaluation personnelle du 1er jet à l'aide d'une grille de relecture. (*Le 09 et le 13avril de 14h à 16h*)

- discussion collective pour déterminer le lexique relatif au thème. (élaboration de la fiche-outil 2).
- discussion collective sur la prise de notes. (fiche 3).
- Préciser les thèmes à aborder en relation avec le sujet choisi.

- Rédaction du 1er jet collectif (*le 16 avril*)

- Evaluation par les groupes des productions anonymes (*le 20 avril*)

- 1ère réécriture par le groupe rédacteur (les scripteurs) (*le 23avril*)

- 2ème réécriture par les scripteurs (*le 27avril*)

- Dernière réécriture : rédaction finale et insertion des illustrations (*le 30avril*)

- Finalisation du travail (*Le 04 et le 07mai)* : discussion avec les élèves

- Elaboration de la première de couverture (fiche n°4) et du sommaire

Le 11 mai : travail en salle informatique (saisie et réécriture des textes)

Le 14 mai : Organisation du texte et insertion des illustrations.

Le 18 mai : finalisation du travail et impression.

- Evaluation du projet (le *21mai*) : questionnaire adressé aux élèves.

Appréciation du projet par les élèves.

Nous ne négligeons pas de signaler que la réalisation d'un projet nécessite certes une préparation de la part de l'enseignant mais, il ne s'agit pas d'une programmation stricte décidée à l'avance par l'enseignant, il s'agit plutôt comme le précise Francis Ruellan[1] « *de créer, avec les élèves, des espaces de paroles conjointes pour que les intérêts, les besoins des élèves et les objectifs d'enseignement puissent se confronter afin de décider de l'organisation à venir* ».

Nous verrons, à présent, en détail les différentes étapes de la réalisation du projet.

3.4.1- Lancement du projet

3.4.1.1- Elaboration des premiers repères en vue de l'écriture : (*le 16 et le 19 mars*)

Première séance : le 16 mars (durée 2h)

Matériel utilisé : un ensemble de documents : (voir annexe E).

Doc 1 : Faune et flore du désert ;

Doc 2 : Les relations dans un écosystème ;

Doc 3 : Les Touaregs ;

Doc 4 : Les dinosaures.

- Observation des différents documents par les élèves.

Objectifs

- Identification des points communs entre les divers documents.
- Découvrir et faire ressortir les caractéristiques d'un texte informatif.
    - Au plan de l'organisation générale (titre principal, sous-titres, illustrations,…)
    - Au niveau du texte : les marques d'énonciation, les temps dominants.

Nous pouvons dire que l'objectif initial a été effectivement de montrer nettement aux élèves ce qu'est un texte explicatif (informatif), et cela en se basant sur différents documents qui leur avaient été présentés. Il s'agit également de les sensibiliser au rôle important que jouent les illustrations dans ce type de textes. Tout cela a pour finalité d'amener les élèves à la décision de réaliser eux-mêmes un documentaire mais portant

[1] Ibid. p.24

sur une thématique de leur choix. Le produit réalisé sera destiné aux élèves du lycée afin de les informer.

En examinant les divers documents, l'enseignante a repéré avec les élèves leur allure générale et les aspects généraux les caractérisant.

L'objectif est de montrer aux jeunes lecteurs que chaque type de texte a ses propres caractéristiques et qu'il est écrit pour un objectif bien précis. Les textes informatifs ont pour finalité d'enrichir et de faire progresser le lecteur sur le plan des connaissances. Cela suppose dans un premier temps de s'interroger sur ce qui est connu sur le sujet et sur ce que le lecteur cherche à savoir. Cet aspect de ce qui est déjà connu est important pour l'enseignant qui doit toujours lors de l'évaluation diagnostique partir des acquis antérieurs des élèves, à travers une négociation et une discussion du thème du travail, afin de les conduire à acquérir progressivement d'autres connaissances qu'ils ignorent.

Pour montrer clairement la différence entre un texte informatif et un texte explicatif, nous pouvons dire que le texte explicatif se caractérise principalement par la présence d'illustrations, de reformulations et aussi la définition des termes techniques. Tous ces procédés explicatifs facilitent la compréhension du texte au lecteur.

Pour le groupe de recherche d'Ecouen[1] :

> *Cerner les paramètres de la situation de production est une entrée dans l'activité indispensable, avant que les élèves ne s'emparent du papier pour commencer à écrire. C'est l'étape première de toute stratégie de production de textes et donc c'est un apprentissage à mener avec exigence jusqu'à ce que cela devienne un automatisme pour chaque élève (à qui je m'adresse ? pourquoi ?...etc).*

Dans le même sens, Garcia-Debanc précise : « *Pour écrire, il est utile d'avoir une représentation de l'écrit à produire. Une interaction active entre lecture et écriture en favorise la construction* ».[2]

En effet, l'observation des textes s'avère importante parce qu'elle permet aux lecteurs d'élaborer progressivement un certain nombre de critères. Ces derniers seront organisés par la suite sous forme d'outils de régulation précisant les caractéristiques de l'écrit à produire (temps dominant, structure générale du texte, l'énonciation,...). Ces outils accompagnent les scripteurs dans la réalisation de leurs écrits et peut également les aider lors des révisions des leurs textes.

---

[1]Groupe De Recherche d'Ecouen. Op-cit. p.36.

[2]C. Garcia- Debanc. « Organiser les apprentissages en production écrite ». Entretiens Nathan, 92.

Déroulement

- Interroger les élèves à propos des documents observés :
  - De quels éléments sont composés les différents documents ?
  - Les auteurs des différents écrits expriment-ils leurs avis dans les textes ?
  - Quels sont les temps utilisés dans ces textes ?

Les réponses des élèves seront portées au tableau.

Il paraît que le fait de faire participer les élèves dans la recherche des caractéristiques d'un écrit leur donne l'occasion de connaitre les spécificités de ce type d'écrit afin de les respecter ultérieurement lors de la rédaction.

Cette première phase représente un moment privilégié pour amener les élèves à faire appel à leur expérience et à s'exprimer. Cela pourrait les responsabiliser et les pousser à s'organiser tout au long de la réalisation de leur projet.

La production d'un écrit suppose en fait que « *tout membre d'une communauté linguistique est confronté à un univers de textes « déjà là »,* comme l'écrit le psycholinguiste J.P. Bronckart, qui ajoute : « *La confrontation à ces genres préexistants produit, chez les locuteurs, une manière de connaissance intuitive de leurs règles et propriétés spécifiques, connaissance de sens commun (qualifiée) d' « horizon d'attente ».*[1]

Donc, cette étape va permettre de donner le temps à chacun d'entrer dans l'idée du projet.

Afin de récapituler l'ensemble des acquis, l'enseignant peut, avec l'aide des élèves, énumérer tous les paramètres qui déterminent la situation d'écriture et cela sous forme de questions à se poser avant l'écriture :

- A qui j'écris ?
- Dans quel but ?
- Qu'est-ce qui risque de se passer si mon texte n'est pas bien rédigé ?
- Qu'est-ce que je veux dire au juste ?
- Mon texte aura un seul ou plusieurs destinataires ?

Avant d'entamer l'écriture, ce temps de réflexion préparatoire s'avère nécessaire, cependant, il ne faut pas que cela soit exagéré, c'est-à-dire que l'enseignant au lieu d'avoir une attitude purement « questionnante », est appelé à mener oralement un échange entre les élèves sur divers éléments en relation avec l'écrit à produire.

[1]J-P Bronckart. *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*. Lyon, Voies livres v78, 1996, p.5. Cité par. J-P Bernié dans « Français. Ecrire ».

En somme, cette phase d'exploration a donné l'occasion aux élèves d'être dans une situation où ils : observent, comparent, cherchent à comprendre et aussi découvrent.

Deuxième Séance : le 19 mars (2h)

Afin de donner une idée claire aux élèves sur la démarche à suivre et les conditions qui doivent être respectées pour réaliser l'écrit attendu, l'enseignante a formulé avec l'aide du groupe classe des consignes pour l'écriture sous la forme d'une fiche-outil.

La fiche outil, selon le groupe EVA, « *n'a pas pour fonction de régler définitivement les problèmes rencontrés, mais elle constitue une aide, en fonction de l'état de construction des compétences des élèves à un moment donné. Elle fonctionne comme une notice de type prescriptif et descriptif.* »[1]

Cette fiche-outil sera utilisée, tout au long du projet, comme un repère et ne sera pas considérée comme un modèle imposé par l'enseignant et que les élèves doivent suivre. Elle explicitera aux jeunes scripteurs les points qu'ils doivent travailler soit individuellement ou en collaboration avec les autres élèves. Elle devient donc une référence pour une évaluation critériée des écrits.

3.4.1.2- Elaboration d'une fiche-outil concernant l'organisation et les caractéristiques d'un texte informatif. (fiche-outil « 1 » voir annexe 0 : c).

Après avoir identifié la fonction et les caractéristiques d'un texte informatif, l'enseignante a annoncé aux élèves qu'ils sont appelés à réaliser un documentaire sur un thème de leur choix pour transmettre des informations à leurs camarades du lycée.

La réalisation d'un tel documentaire exige une recherche d'informations et une organisation précise afin que les élèves bénéficient du savoir figurant dans les textes rédigés.

A notre sens, la réalisation d'un livre, sous la forme d'un album pourrait donner une autre dimension à l'écriture pour les élèves. Nous pensons qu'une démarche pareille pourrait encourager les élèves parce qu'ils seront mis en position d'écrivains. Cette activité leur permet également de valoriser leur travail vu l'effort qu'il a nécessité. La création d'un album est aussi une occasion pour les élèves afin de prendre conscience de l'importance des illustrations dans un texte écrit.

[1]Groupe EVA- INRP. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette, 1996, p.78

Pour illustrer ce que nous venons de dire nous citons un projet[1] d'écriture qui a été réalisé par une classe de CM2 de 19 élèves de l'école de Saint Martin Lalande. Les élèves ont écrit des récits qu'ils ont accompagnés d'illustrations pour des élèves du primaire. L'ensemble des textes produits par les élèves a constitué l'album fini.
L'auteur de ce travail estime que « *le fait de créer un produit fini pour les autres est une manière pour un élève de valoriser tout le travail fourni au cours de sa scolarité à de multiples niveaux : maîtrise de la langue, créativité, techniques artistiques,…* ». Il ajoute : « *cette activité encourage les élèves à avoir plus de recul vis-à-vis du livre en les mettant dans la position de l'écrivain. Elle permet aux enfants de se rendre compte de la somme de travail qu'il représente, et par là même de sa valeur* ».

Dans le même sens le groupe de recherche Ecouen dirigé par J. Jolibert précise :

> *Il faut que les enfants trouvent leur place dans le monde de l'écrit non plus comme lecteurs et récepteurs mais comme producteurs, comme éditeurs et comme diffuseurs. Il faut que les enfants sachent que les écrits sociaux existent rarement sous forme de feuilles volantes comme ils ont l'habitude de les rencontrer à l'école, mais plutôt sous forme d'écrits complexes : journaux, revues, magazines, livres,...*[2]

A notre avis, le projet d'écriture pour la réalisation du livre documentaire parait répondre aux critères "constructivistes". En découvrant les divers documents lors de la phase d'observation, les élèves étaient intéressés et enthousiastes. Ils étaient influencés par les deux documents sur "la faune et la flore du désert algérien" et particulièrement par celui sur "les dinosaures". En réalité, ils étaient motivés et ont montré un véritable intérêt pour en réaliser un sur un thème de leur choix. Après avoir donné différentes propositions sur « le cycle de l'eau », « Les lions », « les fourmis », « les loups », « la pollution » et « les oiseaux », ils ont opté majoritairement pour les abeilles.

Il est important de signaler que quel que soit le projet à réaliser, il est important de prendre en considération les connaissances qu'ont les élèves sur le sujet et leurs représentations.
A leur sortie du lycée, les élèves doivent commencer la collecte des informations sur ces insectes. (Les élèves auront tout le temps pour chercher des informations durant les vacances de printemps).

---

[1]S. Henric. *Comment conduire la création d'albums par des élèves de cycle 3 ?* IUFM de Montpellier, Centre de Carcassonne, 2002. p.32
[2]Groupe De Recherche d'Ecouen. Op-cit. p.17

Pour Fayol[1], « *le fait de produire un texte sur un sujet connu et suffisamment maîtrisé par le sujet-scripteur peut contribuer à alléger le coût cognitif de la production* ».
Cependant, l'auteur ajoute qu'il est possible de faire écrire les élèves sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas bien tout en suivant les trois étapes : d'abord, la recherche préalable des idées, puis l'organisation de ces dernières et enfin la rédaction.

Bref, Ces premières séances avaient pour finalité de vérifier si les élèves avaient retenu l'allure et les caractéristiques générales du texte documentaire. Certes, au cours de l'observation les élèves interagissent avec l'enseignante et donnent leurs avis ou répondent aux questions de l'enseignante, cependant, cette atmosphère de travail ne permet pas d'évaluer tous les élèves.

A notre sens, même si les élèves étaient motivés et ils avaient répondu à toutes les questions de l'enseignante, il semble que le travail effectué avec le groupe classe était trop guidé par l'enseignante. En fait, les élèves n'étaient pas véritablement impliqués dans le travail de recherche étant donné qu'ils n'avaient été mis au contact que des critères choisis par l'enseignante.
Même si certaines insuffisances ont été constatées durant cette première étape du projet, cette phase a été quand même bénéfique parce qu'elle a permis aux élèves de se former une idée du projet à réaliser et de comprendre ce qui est attendu d'eux dans les phases à venir.

[1]M. Fayol. « La production du langage écrit ». In J. David et S. Plane (éds.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, PUF, 1996. p.20

3.4.2- Rédaction du 1er jet individuel, en se référant aux outils élaborés et à la documentation recueillie (le 06 avril de 14h à 16h)

Les élèves ont pris tout leur temps en profitant des vacances du printemps pour collecter des informations sur le thème de leur choix (les abeilles). Ils ont eu recours à différentes sources d'informations (Internet, Encarta, encyclopédies, livres de biologie,…).

3.4.2.1- Lecture individuelle des documents et prise de notes

Pendant cette séance de lecture, les élèves travaillaient seuls sans recours à aucun outil et sans l'intervention de l'enseignante qui surveillait de loin le travail. Pour garder une trace de leurs lectures, les élèves soulignaient des phrases ou des passages qui les attiraient et qui semblaient utiles à leur projet.

Ces activités de lecture et de recherche d'informations permettent de mettre les élèves dans de véritables « situations de communication » parce que partant de divers documents, les élèves doivent les exploiter de façon à en tirer un savoir qui sera communiqué à d'autres personnes.

En réalité ce qui est attendu des élèves ne se limite pas à une simple lecture mais exige de leur part plus d'attention parce qu'ils doivent repérer les spécificités des textes dont ils disposent tout en essayant :

- d'identifier les composantes des documents qui sont devant eux ;
- de rechercher le lien entre les textes et les images ;
- de comparer ce qu'ils ont pu comprendre des textes lus avec leurs connaissances antérieures ;
- de procéder à une nouvelle lecture et de prendre ce qui paraît pertinent dans les documents.

Les élèves vont se retrouver également face à un nouveau lexique (des termes peu fréquents) propre à ce type de support. Cela peut également poser un problème de compréhension. Ils sont, par ailleurs, appelés à repérer les spécificités linguistiques de ce type de textes.

- identification de la situation d'énonciation
- repérage du processus de reformulation (c'est-à-dire, les parenthèses, les mots en relation avec les images)

- découverte des tournures syntaxiques propres à l'explication de mots (remplacer le mot par sa définition).
- observation de la ponctuation
- voir comment s'organise la progression thématique.

Toutes ces tâches montrent la complexité de ce qui est attendu des élèves et qu'ils ne peuvent pas s'en passer de l'aide de l'enseignant qui guidera les apprentissages.

A travers cette étape de lecture, l'enseignante voulait amener les élèves, partant des remarques dégagées des lectures, à tracer les repères pouvant les aider pour la rédaction du 1er jet. Le véritable objectif de cette étape consiste à élaborer des « outils critériés » et à identifier leur utilité pour l'écriture (l'énonciation, le rôle des illustrations, le vocabulaire utilisé, le temps dominant dans ce genre d'écrit,…). Ces divers points représentent une aide aux élèves pour l'élaboration d'outils qui peuvent les aider à réaliser leur projet. Comme le fait remarquer le groupe EVA

> *Le critère se manifeste dans l'écrit par un/des indicateurs. Un indicateur est un fait observable qui traduit la présence du caractère ou de la propriété qui constitue un critère pour l'évaluateur. Dans un texte explicatif, le critère de prise en compte du destinataire pourra être manifesté par la présence de reformulations et d'exemples adaptés, la définition de termes techniques…* [1].

Il apparaît donc que le critère et son indicateur représentent un seul point important qui consiste à montrer si telle caractéristique figure ou non dans le texte produit.

Après la lecture des documents par les élèves, l'enseignante leur avait donné la consigne suivante :

Première consigne d'écriture :

Rédigez un texte à vos camarades du lycée pour les informer sur tout ce qui concerne les abeilles (mode de vie, types d'abeilles, leur importance, comment elles communiquent,…)

Le premier jet a été réalisé individuellement. Pour repérer et organiser les informations nécessaires à leur projet, les élèves se sont basés sur les différents supports recueillis de diverses sources en plus du dictionnaire. Ils ont également sollicité l'aide

[1]Groupe EVA, INRP. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette, 1991, p.226

de leurs camarades de la classe et celle de l'enseignante qui a fourni beaucoup d'efforts en passant d'un élève à un autre afin de répondre à leurs besoins.

L'enseignante a soutenu les élèves dans leur recherche, elle les a aidés à comparer les informations provenant de différents documents et à les reformuler dans leurs propres mots. Elle les a aidés également, en réponse aux différentes sollicitations, dans l'articulation des différentes informations.

A cette étape, la médiation de l'enseignante était importante pour aider les élèves comme le précisent Nadia Miri et Anne Rabany[1] « *Tout apprentissage est déstabilisant car il provoque chez l'apprenant un conflit cognitif. Le rôle de l'enseignant est, dès lors, de ne pas le laisser seul dans la résolution de ce conflit en étant lui-même médiateur et en facilitant notamment les confrontations entre pairs* ».

En fait, dans cet essai, les élèves utilisent ce qu'ils possèdent déjà comme outils d'expression écrite, en fonction de la situation-problème dans laquelle ils sont placés. Le rôle de l'enseignante se limite à expliciter au besoin les consignes et à apporter les aides concernant l'orthographe, à la demande, rapidement et discrètement.

> *Enseigner en utilisant des situations-problèmes c'est donner du sens aux apprentissages quand ceux-ci n'en ont pas. C'est permettre un autre type de communication entre enseignant et enseignés. C'est créer un nouvel élan chez le maître, une dynamique qui porte les élèves et qui modifie en profondeur l'état d'esprit du travail de la classe*.[2]

Bien que tout soit préparé pour la production du premier jet, très vite, des problèmes sont apparus et le groupe classe a montré certaines difficultés dues aux rythmes de production variés. Cette situation a obligé l'enseignante à passer d'un élève à un autre. Parmi ces élèves, il y a eu ceux qui ont rapidement saisi le sens de la consigne d'écriture donnée mais ils avaient des questions d'ordre grammatical ou lexical du type : "Comment on dit...? ou "comment on écrit ?" et d'autres élèves qui ne savaient pas ce qu'il faut faire. Certains d'autres ont commencé la production mais, ils l'ont abandonnée parce qu'elle ne les satisfaisait pas, ils sollicitaient l'aide de l'enseignante pour en recommencer une autre. Il fallait que l'enseignante réponde à toutes les interrogations.

Cependant, les appels à l'aide simultanés ont rapidement fatigué l'enseignante qui, malgré les efforts qu'elle a fournis, n'a pas pu répondre à tous les besoins des sujets scripteurs. Cette situation a été réellement difficile et elle n'a pas pu la gérer.

---

[1]N. Miri & A. Rabany. *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*. Belgique, Bordas, 2003, p.56

[2]G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi. *Faire vivre de véritables situations problème.* Paris, Hachette, 2002, p.243

Répondre simultanément aux différents besoins des élèves a été un travail fastidieux pour l'enseignante, surtout que les élèves n'avaient pas tous les mêmes besoins. Au bout d'une vingtaine de minutes, l'enseignante ne pouvait plus s'occuper individuellement des difficultés de l'ensemble de la classe.

« *Accompagner l'élève dans ses tâtonnements dans l'écriture est devenu un souhait de la plupart des enseignants qui mesurent toute la difficulté de l'entreprise au vu du nombre des élèves qui ont besoin d'être aidés* ».[1]

Certes, l'intervention de l'enseignant est importante pour aider l'élève à dépasser les maladresses qu'il commet lors de la production d'un écrit que ce soit pour écrire ou réécrire son texte. Bien que cette tâche soit difficile, elle demeure quand même irremplaçable. Vygotski a insisté sur l'importance de l'interaction de l'élève avec son entourage et a parlé aussi de l'importance de la médiation de l'enseignant. Pour lui cela définit la zone proximale de développement.

Autrement dit, ce que l'élève apprend en interaction avec autrui définit la zone de proche développement, qui lui permet de réaliser plus tard des tâches individuellement.

Cela nous amène à penser au rôle important de l'enseignant médiateur dans l'apprentissage. (Nous avons déjà abordé en détail cela dans le chapitre 3)

Cependant, il est important de signaler que l'enseignant est censé connaître à l'avance les difficultés que peut poser la tâche d'écriture proposée aux élèves surtout si cette dernière est nouvelle pour eux. En agissant ainsi, il pourrait simplifier la tâche aux élèves par la mise en place d'un dispositif constitué d'un ensemble de phases successives qui auront pour finalité de « *simplifier la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution* »[2].

Dans le même sens, les instructions officielles[3] précisent qu'avant toute action d'enseignement /apprentissage, il est important que chaque enseignant ait une idée assez claire :

1. des objectifs à atteindre ;
2. des stratégies auxquelles il faut recourir ;

---

[1] A-M. Tauveron. « Accompagner l'écriture d'invention en classe ». In, *Pratiques* n° 127 -128, décembre 2005.

[2] C. Cornaire & P. Mary Raymond. *La production écrite*. Paris, CLE International, 1999, p.127

[3] *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*. Office National des Publications Scolaires, Français 2AS, 2006. p.19

3. de la mise en œuvre d'une planification du travail (contenus à enseigner, tâches à accomplir).

De plus, pour soutenir l'élève lors de la tâche d'écriture, cet accompagnement doit être contrôlé et cela par l'adoption d'une « posture un peu particulière » comme le souligne Nicole Biagioli :

> *Comme toutes les pratiques expertes, l'écriture se gère selon le principe de l'improvisation planifiée. On n'y introduit pas quelqu'un en l'accablant de suggestions mais en l'aidant à diagnostiquer ses malaises, en ouvrant l'éventail des solutions possibles, en les corrélant à des conséquences, en lui laissant l'entière responsabilité de ses choix*.[1]

Un dispositif pareil pourrait contribuer à la création d'un climat interactif où chacun sera écouté, soutenu et aidé par les suggestions des autres. Cependant, cela nous conduit à l'interrogation suivante : comment une relation pareille pourrait-elle s'instaurer en classe entre un enseignant et au minimum 30 apprenants ? Certes, cette tâche n'est pas du tout facile mais, nous pensons qu'avec l'aide de l'enseignant et celle des élèves (notamment lors du travail en petits groupes), les résultats pourraient être encourageants. D'ailleurs les interactions incessantes de l'élève avec son entourage (ses pairs et son enseignant), selon Vygotski, lui permettent de se développer sur le plan cognitif.

En travaillant en petits groupes, les élèves peuvent prendre en commun des décisions et réaliser des tâches collectives dans un but bien précis : celui de faire un échange d'opinions afin de trouver une solution au problème posé. Tout cela se fait bien sûr avec l'aide de l'enseignant qui les guide afin d'effectuer la tâche demandée et de progresser dans leurs acquis.

Nous aborderons ce point en détail dans les pages à venir.

[1]N. Biagioli-Bilous. « Ecole, écrit et créativité ». In, *Le français aujourd'hui*, n° 127, 2000, p.16

Bilan de la première phase d'observation

a- Etude des interactions en classe

De façon générale, dans une situation d'observation de classes, il est évident d'accorder une importance particulière aux interactions, notamment celle portant sur « *l'enseignant devant le groupe classe* »[1].

L'étude de ces interactions s'avère importante surtout dans le cas de la production d'écrits en classe. Lors de l'écriture, l'apprenant sollicite l'aide de l'enseignant et même celle des autres camarades de la classe.

Pour le groupe classe observé, les appels à l'aide ont été sous diverses formes. Certains étaient signifiants et intéressants alors que d'autres étaient flous et insensés. Pour exprimer leurs besoins, les élèves faisaient appel à l'arabe ou au français ou bien ils alternaient les deux langues. Nous avons constaté que l'usage de la langue diffère selon qu'ils s'adressent à l'enseignant ou à leurs pairs. Les échanges entre les élèves se faisaient en arabe alors qu'avec l'enseignant ils font des efforts pour s'exprimer en français ou ils alternent les deux langues en cas de blocage.

Il est clair que les élèves communiquent entre eux en arabe parce qu'ils se sentent à l'aise et ils négocient l'activité dans leur langue maternelle et se comprennent facilement. Ce sentiment de sécurité en utilisant l'arabe pourrait s'expliquer par le degré de maitrise de la langue étrangère (une maitrise insuffisante) qui ne leur permet pas de communiquer aisément dans cette langue comme ils le font en arabe.

Les élèves sont conscients qu'en s'adressant à l'enseignant, ils doivent s'exprimer en français, la langue d'enseignement. Cependant, parfois ils sont incapables de le faire. Nous avons constaté qu'ils font des efforts pour s'exprimer en français mais, à chaque fois qu'ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils veulent en français, ils reviennent à l'arabe dans le but de se faire comprendre. A notre sens, ces va-et-vient entre l'arabe et le français ne constituent pas un obstacle à leurs acquisitions mais, au contraire nous pouvons les envisager comme quelque chose de positif qui peut aider les élèves à apprendre et à progresser.

En observant le groupe classe, nous avons remarqué que les interactions entre les élèves se limitent à de simples demandes d'aide : recherche d'un mot, d'une idée, se renseigner sur l'orthographe,... Ces interactions sont un signe qui révèle que les jeunes scripteurs rencontrent des difficultés en écrivant en FLE et que cela est dû spécialement

[1]C. Barré- De-Miniac. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris, Presse universitaire de Septentrion, 2000, p.129

à l'insuffisance du bagage linguistique dont ils disposent dans cette langue étrangère. Cette pauvreté linguistique influe sur leur capacité de produire un écrit parce que souvent on constate qu'ils ont des idées mais ils n'arrivent pas à les concrétiser en langue étrangère. C'est justement pour cette raison que les élèves, lors de la tâche d'écriture, sollicitent beaucoup l'aide de l'enseignante soit pour formuler une idée qu'ils donnent en arabe ou pour leur donner un mot qui manque dans leur écrit ou pour l'explication d'un autre,... Parfois, certains élèves demandent à l'enseignante de lire leur écrit, avant même qu'il ne soit achevé, pour leur donner son avis sur ce qu'ils ont produit et s'ils sont sur la bonne voie.

En effet, toutes ces sollicitations de la part des élèves montrent que l'intervention de l'enseignante s'avère, pour les élèves, indispensable parce qu'elle les aide à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

A notre sens, pour que la tâche d'écriture donne réellement des fruits, il est important qu'elle soit pratiquée d'avance et bien préparée par l'enseignant. Cela va l'aider à mieux connaître où résident les difficultés. De ce fait, dès le début il saura quelles sont les contraintes que peuvent rencontrer les élèves et au lieu d'attendre qu'il soit sollicité, il déclenchera les questionnements en passant d'un scripteur à un autre ou d'un groupe d'élèves à un autre.

Les productions individuelles des élèves figurent en annexes. (Voir annexe F)

b- Examen du premier jet des élèves

L'examen de ces écrits montre les problèmes que les élèves rencontrent sur tous les plans (microstructure et macrostructure).

Passant du brouillon au propre, nous n'avons noté aucune tentative d'amélioration des textes par les principales activités de réécriture : « *le déplacement, la suppression ou l'expansion d'éléments textuels »*[1]. Cela confirme le fait que les élèves ne conçoivent pas réellement le rôle du brouillon dans l'acte d'écrire. Pour eux, l'usage du brouillon a pour finalité de remettre à l'enseignant une copie propre et sans ratures. Selon Jean-Paul Bernié, cette attitude est la réaction spontanée de la plupart des élèves en France aussi.

Certains élèves n'ont même pas utilisé le brouillon. Ils ont écrit directement un seul jet qu'ils ont remis à l'enseignante.

[1] *Programme de 1ère année secondaire.* Op-cit. p.39

Nous pensons que le praticien détient une grande part de responsabilité dans tout cela parce qu'il doit dès le départ le recommander aux élèves afin de les habituer à son usage et les sensibiliser par la suite à son rôle important dans l'acte scriptural.

En réalité, les élèves ne voient pas dans le brouillon un espace où ils peuvent modifier et corriger leur production comme ils veulent. Or, il est indéniable, comme le précisent Nicolas Lacoste et Marie-Noëlle Simonard, que *toute « réécriture » ne peut se faire sans « relecture »!* [1] Il s'avère donc important d'habituer les élèves à cette compétence de lecture vu son importance.

Evoquant la notion de révision et comment elle est perçue par les jeunes scripteurs, Zetili[2] précise que même si les élèves révisent leur texte, *« ils n'opèrent pas de modifications significatives. Ils se contentent de corrections relevant du niveau local, du moment qu'ils n'envisagent aucune réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. »*

Ainsi, il est important de faire comprendre aux élèves que le passage du brouillon au propre ne consiste pas uniquement à faire des corrections superficielles (ponctuation, orthographe,...), mais en plus de ces modifications, ils doivent centrer le travail d'amélioration de leurs écrits sur des phrases ou même des paragraphes en procédant à des suppressions, des ajouts ou des déplacements.

Or, il convient de faire dans ce cas un rappel des directives des nouveaux programmes : « *A l'entrée au lycée, les élèves devraient maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes (...) et la maîtrise de l'orthographe élémentaire »*[3]. Autrement dit, il faut développer chez l'apprenant le goût de l'écriture tout en lui donnant les moyens indispensables à cela.

Il faudrait, également, que l'activité d'écriture ne soit pas adressée uniquement à l'enseignant qui est censé l'évaluer.

En général, lorsque l'élève rédige soit pour convaincre, raconter ou pour informer, il doit imaginer qu'il s'adresse à une autre personne qu'à son professeur. Mais, en réalité c'est à son enseignant qu'il écrit. Dans l'absence d'un réel destinataire, les élèves écrivent dans le seul but de répondre aux exigences de l'enseignant qui représente pour eux l'institution et la norme. Afin de remédier à cette situation, les recherches en didactique

---

[1] Lacoste. & M-N. Simonard. (1994). *Lire, écrire aux cycles 2 et 3 et en sixième.* CRAPONNE : Les dossiers du CEPEC, 44.

[2] A. Zetili. « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». *Synergies Algérie*, n°5-2009. pp.31-32

[3] *Programme de 1ère année secondaire*, Op.cit. p.26

de l'écrit ont mis en valeur, ces dernières décennies, de nouvelles pratiques pour le développement de l'écrit en classe de langue. Il est question des ateliers d'écriture et de projets d'écriture longue qui peuvent s'étaler jusqu'à une année.

Ces nouveaux dispositifs mis en œuvre même dans le système éducatif algérien avec la nouvelle réforme qui a touché l'institution algérienne depuis quelques années, ont pour finalité de proposer à l'apprenant des situations de communication où il doit s'adresser à des destinataires réels et où l'enseignant n'est pas l'unique lecteur de son produit.

3.4.3- Evaluation personnelle du 1er jet à l'aide d'une grille de relecture. (Le 09 avril de 14h à 16h)

Le contrôle des acquis, que ce soit au niveau individuel ou collectif, est parmi les facteurs assurant le progrès de l'apprenant. Pour cette raison, l'enseignant est appelé a recourir à des outils d'évaluation qui l'aideront à suivre la progression des élèves.

Dans une démarche de projet, l'élève doit jouer un rôle actif dans la construction de son savoir et dans son évaluation. Il est appelé à apprendre à s'auto-évaluer et à co-évaluer.

Dans le cadre du projet à réaliser en classe par les élèves, l'enseignante leur avait demandé de faire une auto-évaluation de leur premier jet afin de les impliquer dans l'acte d'évaluation et de les responsabiliser davantage, surtout qu'ils ne sont pas habitués à ce genre de pratique et pour eux cette tâche revient uniquement à l'enseignant.

Nous tenons à signaler que cette autoévaluation n'est guère concevable sans une phase préparatoire, la construction d'un outil,…. Nous reviendrons à ce point dans ce qui va suivre.

A propos du processus de révision, le groupe EVA[1] précise que la révision d'un écrit se fait en trois étapes :

- **la relecture** de l'écrit (soit de manière partielle ou totale),
- **l'évaluation** de ce qui vient d'être relu,
- **la prise de décision** de faire une réécriture ou non.

De façon générale, la relecture du texte écrit se fait par le scripteur pendant et après la rédaction. Cependant, le retour sur ce qui est rédigé ne se limite pas à de simples corrections de surfaces (orthographe, ponctuation,...) comme c'est le cas pour la plupart des jeunes scripteurs.

[1]Groupe EVA. *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette, 1996.

Vu son importance pour l'amélioration de l'écrit, la relecture des textes mérite un apprentissage. Cela pourrait être fait à l'aide de grille de relecture formée d'un ensemble de questions qui guideront la relecture du texte soit par le sujet écrivant lui-même (relecture interne) ou par ses pairs (relecture mutuelle).

De ce fait, il devient important d'apprendre aux élèves à intervenir sur leur écrit pour l'évaluer, En d'autres termes, il paraît nécessaire que les élèves deviennent des "lecteurs évaluateurs" de leurs propres textes afin qu'ils puissent y introduire les modifications nécessaires.

Cependant, il n'est pas facile, comme le souligne Claudine Fabre-Cols, pour un élève-scripteur de se faire une représentation de la vision portée par le récepteur sur l'écrit. « *L'investissement psycho-cognitif et psycho - affectif que requiert la tâche d'écriture est par conséquent souvent antinomique par rapport à la révision d'un texte qui nécessite cette capacité de distanciation* »[1]. De ce fait, Il est important d'aider l'élève pour qu'il puisse « se dégager de son texte » pour le mieux comprendre et pouvoir l'évaluer et finalement l'améliorer.

Donc, pour aider l'élève lors de la révision et de l'évaluation de son écrit, il est important de lui fournir des outils sous forme de fiches d'aide qui l'accompagneront tout au long de la rédaction et l'aideront à s'auto-évaluer. C'est ainsi que l'évaluation pourrait être formatrice pour lui.

Afin de guider les élèves dans l'évaluation de leur premier jet, l'enseignante leur avait proposé une grille de relecture (voir annexe O : a). Cette dernière a été conçue par l'enseignante en reprenant les critères que les élèves ont dégagés durant la séance portant sur l'étude des spécificités des supports présentés au départ.

Après l'écriture du premier jet, l'enseignante a donné aux élèves la grille de relecture. Elle leur avait demandé de la compléter en revenant à leurs textes. En effet, le rôle des élèves consiste à vérifier l'existence ou la non existence, des critères indiqués sur la grille et qui ont particulièrement trait à : la présentation du texte, les phrases et les informations données par le texte.

Le document d'accompagnement[2] montre que l'évaluation de la première version est formative. Elle a pour finalité de vérifier d'une part, si le texte produit répond à

[1]C. Fabre-Cols. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* Paris, ESF éditeur, 2002, p.120

[2]*Document d'accompagnement 2AS*. Op-cit. p.32

l'objectif tracé au début et d'autre part vérifier le contenu pour un repérage des dysfonctionnements que ce soit au niveau de la forme ou du contenu.

En effet, cette évaluation initiale se présente comme « une confrontation du texte » produit à l'ensemble des critères (élaborée lors des phases précédentes). Cette liste aura pour finalité d'orienter l'élève pour améliorer la première version de son texte.

Le tableau (voir annexe O : b) montre les résultats obtenus. Pour chaque critère, nous avons le nombre de réponses pour « oui » et pour « non ».

L'examen des réponses des élèves montre que pour la majorité des critères figurant dans la grille, les élèves ont coché la case « oui », sauf pour celui « Tu as suivi un plan », la plupart des élèves ont répondu négativement.

Ce constat nous conduit à dire qu'avant de passer à la mise en texte, les élèves ne font pas de plan. Bien que nous pensions qu'écrire sans suivre un plan amène le scripteur à intégrer directement et au hasard les idées trouvées dans le texte sans aucune organisation. Cela pourrait avoir un effet sur la cohérence du texte. A notre sens, écrire sans planifier est une tâche difficile parce que le scripteur ignore quelles idées composeront son texte afin de le limiter. Dans le même sens Zetili[1] affirme : « *Lorsque l'écrit n'est pas planifié, l'élève ne sait pas quelles idées vont composer son texte, ne sélectionne pas les informations, ne définit pas la perspective d'analyse et l'orientation à donner à son écrit, ignore à quel moment il doit clôturer son texte* ».

Donc, pour qu'il ait un apprentissage de l'écriture, il est important de passer par cette étape de planification qui consiste à « faire un plan » avant la mise en texte.

Nous avons fait également la même remarque pour le critère concernant la ponctuation, les majuscules et les alinéas.

Bien que les élèves sachent que ces critères sont importants, ils ne les respectent pas ou ne leur accordent pas une attention particulière lors de l'écriture.

Cela pourrait être dû au fait que, lors de l'écriture en langue étrangère, la plupart d'entre eux se concentrent davantage sur la recherche des mots et des idées et n'accordent pas beaucoup d'importance à l'aspect formel de l'écrit.

[1]A. Zetili. Lo-cit. p.31

Pour les autres critères : importance des informations, l'enchaînement des idées, le temps employé. Les élèves répondent positivement. Les résultats figurant sur le tableau indiquent qu'ils n'ont pas de problèmes, alors que leurs écrits montrent le contraire.
Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas réellement compris le sens de ces critères ou qu'ils ont réfléchi seuls face à leur propre écrit.

Nous avons, par ailleurs, constaté que beaucoup d'élèves ont rempli la grille et l'ont rendu à l'enseignante sans même revenir sur leur texte. Cela nous a poussée à réfléchir pour trouver une explication à leur comportement.
Nous pouvons émettre certaines réserves à propos de la manière dont certains critères ont été formulés.
En réalité, certains critères ne sont pas vraiment précis. Comment l'élève peut-il savoir si *les phrases sont bien construites* ou non ? Comment peut-il savoir si *le texte est clairement présenté* ou non ?
A notre sens, pour que cet outil soit réellement efficace, il est important qu'il soit élaboré avec l'aide des élèves. Cela va leur permettre de connaître le sens des différents critères qui composent la grille de relecture.
L'enseignante devrait également sensibiliser les élèves à l'importance de cet outil et insister davantage pour qu'ils l'utilisent lors des productions écrites. Donc, le recours à de pareils outils en classe nécessite un apprentissage de la part des élèves.
N'ayant joué réellement aucun rôle dans l'élaboration de la grille de relecture et après avoir rédigé leur textes, les élèves l'ont remplie d'une manière aléatoire.
De façon générale, les jeunes scripteurs ont répondu par "oui" à beaucoup de critères sans même revenir sur leurs textes pour vérifier si les différents critères ont été réellement appliqués.

Nous estimons que pour qu'un outil pareil soit pertinent, il est important que les élèves participent à sa construction. Certes, cela demande un réel apprentissage dans le temps mais leur implication dans cette action pourrait faciliter le retour sur les textes déjà écrits et aiderait les élèves à porter un jugement critique sur leurs textes.

- La séance du 13 avril

Nous avons également remarqué la présence d'un autre problème chez les élèves. Certains d'entre eux écrivent le mot de façon phonétique, c'est-à-dire tel qu'ils l'entendent. Parfois, même si la graphie du mot a été corrigée, ils l'oublient et l'écrivent de façon incorrecte. Pour remédier à cela, il est important de construire un lexique de

mots-outils (fiche2 : mots-outils voir annexe O : d). Ces fiches-outils pourraient aider énormément les élèves à apprendre de nouveaux mots et enrichir ainsi leur lexique personnel.

3.4.4- Rédaction du premier jet collectif

Vu les insuffisances constatées lors de la rédaction individuelle du premier jet par les élèves, l'enseignante a pensé à la mise en place d'un autre dispositif de travail afin de pousser les élèves à écrire. C'est ainsi qu'elle a organisé, en classe, un travail en petits groupes.

Yves Reuter[1] précise « *Le rôle du groupe est appréciable quant à la motivation, à l'explicitation des critères, à la discussion de leur application, à leur mise en œuvre pratique* ».

Après la rédaction du 1er jet collectif, et pour les séances d'écriture qui vont suivre, il est question de parvenir à une amélioration du texte produit par le groupe par la modification du 1er jet. Tout cela dans le but de faire évoluer certaines représentations négatives qu'ont les élèves de l'écrit.

Nous verrons, dans ce qui suit, si ce dispositif pourrait réellement constituer une aide pour les élèves et faciliterait la production écrite si difficile pour eux.

3.4.4.1- Choix et répartition des thèmes

Avant de répartir les élèves en groupe, l'enseignante a discuté avec eux les différents points qu'il est possible d'aborder dans leurs textes qu'ils vont rédiger et qui se rapportent au thème choisi " les abeilles".

Les propositions des élèves ont été portées au tableau. Leurs idées se résument dans les points suivants :

- Vie sociale des abeilles : la colonie
- Morphologie de l'abeille
- Où vivent ces insectes ? (l'habitat)
- Que font les ouvrières ?
- La fécondation de la reine
- Que trouve t-on dans une ruche ? ou la typologie des abeilles.

[1]Y. Reuter. Op-cit. p.178

- De l'œuf à l'insecte (Les étapes de développement de l'abeille)
- La communication chez les abeilles
- Le miel
- Les abeilles et les guêpes
- Travail de l'apiculteur

Après avoir précisé les différents points qu'il est possible d'aborder, les élèves se sont répartis en 10 trinômes. Nous avons remarqué que l'enseignante n'est pas intervenue pour organiser les élèves en groupe. Elle leur avait dit uniquement qu'ils feront le travail à trois. Ce qui a attiré notre attention c'est que les élèves n'ont pas cherché à choisir les membres du groupe. La majorité s'est contentée de tourner, sans changer de place, afin de former les groupes. Après une distribution des rôles, le travail s'est engagé.

Une fois les thèmes ont été attribués aux différents groupes, les élèves doivent entamer la collecte des informations à propos du thème qu'ils ont choisi parmi ceux proposés ci-dessus. L'enseignante leur avait alors donné une nouvelle consigne.

- ***Deuxième consigne d'écriture :***

  Rédigez un texte pour informer vos camarades du lycée sur le thème que vous avez choisi. Accompagnez votre texte d'illustrations (images, schémas,…).

Le recours aux illustrations nous semble un bon repère permettant aux élèves de se lancer dans l'écriture. L'illustration pourrait souvent constituer pour le lecteur un « tremplin » qui lui facilitera l'entrée dans le texte et qui donnera du sens à ce qu'il lit comme le confirme les propos ci-dessous.

> *L'omniprésence de l'image dans le texte joue un rôle fondamental dans la motivation à la lecture car elle a deux capacités. Premièrement, elle dégage une charge affective et imaginaire qui a la possibilité de marquer un enfant dans sa sensibilité et donc de l'aider dans sa démarche de lecteur. Et deuxièmement, si ce n'est pas le cas, elle aère le texte agréablement ; la compacité de l'écriture constituant chez le novice et certains mauvais lecteurs un frein important à l'envie de lire*[1].

[1](s.n.). *Projet d'écriture et pédagogie de projet*. Mémoire professionnel, IUFM Académie de Montpellier. Site de Carcassonne, 2008. Disponible sur : http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2008/a/4/08A4019/08A4019.pdf (Consulté le 12/08/2009).

En réalité, la lecture de l'image pourrait conduire le lecteur à plusieurs interprétations différentes et c'est là où intervient le texte ou la légende accompagnant l'illustration afin de réduire la polysémie du « langage visuel ».

« *L'image seule peut susciter des associations d'idées différentes. C'est la légende qui limite le nombre des connaissances suggérées et impose la signification* »[1].

En effet, la légende qui accompagne l'illustration peut avoir diverses fonctions. Elle peut expliquer et contribuer ainsi à compléter l'information qu'apporte l'image. Comme elle peut servir à illustrer ou à argumenter et dans ce dernier cas, elle représente « *une sorte de redondance* »[2].

Après avoir collecté les informations nécessaires et avant que la rédaction des textes ne commence, les membres de chaque groupe entameront une discussion afin de se mettre d'accord sur les points qu'ils vont aborder et sur la façon de les organiser. Pour ce fait, les élèves ont tenté d'élaborer un plan de travail pour que les erreurs commises lors de la rédaction du premier jet individuel soient évitées.

Avant la rédaction, les élèves ont d'abord commencé par la lecture des différents documents qui sont à leur disposition, et qu'ils ont trouvés dans diverses sources, afin de repérer tout ce qui leur paraît approprié comme idées et qui pourrait les aider à la rédaction de leurs écrits.

Dans une première étape, les élèves sont appelés à repérer dans ces documents, ensemble et oralement, les informations qui leur paraissent pertinentes avant de passer à la rédaction d'un écrit qui rend compte de ce qu'ils avaient retenu des documents lus.

(Au cours de cette phase de lecture et de collecte des informations, les élèves effectuent un effort de planification de leur travail).

Puisque les élèves, à travers le projet à réaliser, sont appelés à produire un livre documentaire ayant pour finalité de transmettre des informations permettant d'enrichir les connaissances des lecteurs (les élèves du lycée) sur le sujet qu'ils ont choisi. Ainsi, chaque trinôme est appelé à réaliser une double page sur laquelle doivent apparaître texte et illustrations.

Le sommaire du documentaire attendu sera constitué des différents points, autour du thème central, qui seront traités par les dix petits groupes.

---

[1]CH. Cadet ; R. Charles & J-L. Gabus. *La communication par l'image*. Paris, Nathan, 1990. p. 92

[2]D. Abadi. *Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE : vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Batna : Université El-Hadj Lakhdar, 2012. p. 269

Pour que les élèves accordent plus d'attention au contenu à produire, l'enseignante leur avait demandé de penser uniquement aux idées qui constitueront leurs textes et de laisser les illustrations à la fin. Ces dernières seront ajoutées lors du dernier jet.

Donc, selon le thème choisi, chaque groupe a été appelé à penser aux différentes idées qu'il est possible d'aborder dans son texte tout en se basant sur les contenus trouvées dans la documentation recueillie. Nous avons remarqué que certains groupes ont commencé par l'élaboration d'un plan afin de limiter les éléments à traiter dans leurs textes.

3.4.4.2- Le groupe comme réassurance devant le « passage à l'écrit »[1] et les débuts de la conceptualisation

Le pari, dans le projet à réaliser, étant de donner la chance aux élèves pour qu'ils se lancent dans un travail d'écriture longue tout en surmontant, selon Régine Delamotte, l'étape difficile pour de nombreux scripteurs du « *passage à l'écrit* » par l'aide du groupe. De ce fait, les interactions à l'intérieur du groupe vont faciliter l'entrée dans l'écrit et aideront à la réalisation du jet collectif.

Selon Reuter, cette forme de travail constitue un cadre idéal de travail qui permet aux membres du groupe d'interagir, de négocier et de s'entraider. C'est ce que les constructivistes désignent par « *conflits socio-cognitifs* »[2].

Nous avons constaté que dans chaque groupe, un élève s'occupe de noter les idées énoncées par les membres du groupe après négociation et reformulation.

Certes, le travail collaboratif est bénéfique mais l'enseignant ne doit pas oublier que parfois il est préférable que le travail attribué aux élèves soit réalisé individuellement.

Il est clair que chaque type d'organisation a des avantages comme il a des inconvénients. Il suffit seulement de faire le bon choix selon la tâche proposée.

Nous estimons qu'avant chaque situation d'écriture, l'enseignant devrait choisir l'organisation convenable tout en expliquant aux élèves les motifs de son choix.

Dans la plupart du temps, l'organisation du travail en classe qu'elle soit individuelle ou en petits groupes, varie selon les tâches demandées aux élèves. D'après les instructions officielles, *« L'enseignant devra créer un environnement favorisant les*

[1]R. Delamotte et al. *Passage à l'écrit*. Retz, 2000. p.54

[2]Y. Reuter. Op-cit. p.83

apprentissages et le développement de l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler et accompagner l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage ».[1]
Les élèves peuvent s'entraider mutuellement c'est pourquoi il est utile, lors la répartition des membres de la classe en petits groupes, de veiller à la formation de groupes d'élèves de niveaux différents et d'attribuer à chaque élève un rôle précis selon ses capacités. Cette stratégie de travail pourrait être utile et rentable pour certaines leçons.

Vu l'hétérogénéité des niveaux dans le même groupe classe, l'enseignant peut attribuer les tâches aux élèves selon leurs compétences (animateur, secrétaire, lecteur,...). Cependant, le travail en groupe n'est pas toujours facile à mener parce que parfois des élèves, ayant certaines difficultés (émotionnelles ou comportementales) peuvent ne pas accepter de travailler avec les autres. Ils peuvent, ainsi influencer négativement l'apprentissage d'autrui. Dans un cas pareil, l'enseignant devrait encourager la réalisation des tâches de façon indépendante. Comme il est possible de réfléchir préalablement à la disposition des élèves si le travail collaboratif s'impose.
Il est vrai que le travail de groupe a des avantages mais parfois le fait de mettre les élèves par trois ou quatre n'est pas réellement suffisant pour qu'ils apprennent.
Le travail en équipe serait rentable dans le cas où les activités proposées aux membres du groupe exigent un échange d'informations entre les divers membres. Cependant, même si les élèves interagissent, le rôle de l'enseignant reste toujours primordial. Il doit intervenir selon les besoins des groupes et selon la sollicitation des élèves pour faciliter les interactions en cas de blocage.

Il ne faut pas oublier également que le travail coopératif doit être une occasion à chaque élève pour apprendre. Par conséquent, il devient important de réfléchir aux apprentissages indépendants de chacun des membres du groupe dans le cadre du travail en équipe.
Dans ce cas, il est possible que le travail en équipe soit précédé d'un travail individuel qui permet à chaque élève de réfléchir à la consigne, de s'approprier les documents et de noter également les idées qu'il a. Dans ce cas, les élèves pourront profiter des interactions parce qu'ils auront quelque chose à dire étant donné qu'ils se sont familiarisés d'avance à la tâche.

[2]Programme de1AS, Op-cit. p.9

Ainsi, le travail personnel précédent celui réalisé en équipe semble important. Cette démarche d'organisation est une occasion pour tester et connaître les véritables capacités de chaque membre du groupe.

Il est clair que les discussions avec les autres pourraient permettre à l'élève d'améliorer son apprentissage. Par ailleurs, le travail en équipe permet de développer « les habiletés d'écoute » ce qui influe positivement sur les relations enseignant/enseignés.

Lors de la réalisation du projet, un autre problème, non prévu, est apparu et a nécessité une intervention de la part de l'enseignante pour qu'il soit résolu. Ce problème concerne la prise de notes des divers documents recueillis. En réalité, les élèves n'ont pas pu s'éloigner des différents documents qui sont à leur disposition pour rédiger leurs écrits. Certains d'entre eux ont repris des parties de ces documents telle qu'elles sont et sans aucun effort de reformulation du contenu. Une attitude pareille a eu des conséquences sur la cohérence des écrits produits. (Absence de progression dans le texte).

Nous pensons que les difficultés rencontrées par les élèves seraient dues soit à l'incapacité de l'appropriation des informations pour leur reformulation, soit à une incompréhension des textes lus.

Il s'avère important dans ce cas d'initier les élèves à la lecture de ce genre de document. La connaissance des divers types de lecture s'impose (lecture repérage, survol,...).

La lecture d'un écrit documentaire ne nécessite pas d'approcher la page du début à la fin, mais plutôt de l'aborder comme un tout qu'il est important de répartir en différentes masses d'informations ayant un lien étroit avec les illustrations (schémas, images, graphiques,..). La lecture de ce genre de document exige, en effet, d'explorer conjointement le texte et l'illustration qui l'accompagne.

Par conséquent, il a fallu expliquer aux élèves la technique de lecture de ce genre de document et la manière de prendre des notes.

La fiche 3 (voir annexe O : e) résume quelques conseils dont il faut tenir compte en prenant des notes afin de retenir l'essentiel d'un document écrit.

3.4.4.3- L'évaluation et la réécriture

3.4.4.3.1- Pourquoi évaluer ?

Lorsqu'il est question de la production d'un écrit, on ne peut pas écarter tout ce qui concerne le traitement et l'évaluation de l'écrit. Devant la production écrite d'un élève, l'enseignant se retrouve face à un nombre important de difficultés (orthographique, syntaxique, de cohérence,...) engendrées par cette tâche.

Faire revenir les élèves sur leurs textes pour les rectifier et les améliorer n'est pas du tout une tâche facile à mettre en place. La réécriture n'est pas généralement pratiquée par les élèves parce qu'elle est liée aux différentes représentations qu'ont initialement les jeunes scripteurs de la tâche d'écriture : l'écriture comme don, les ratures comme dysfonctionnements,...etc.

De ce fait, apprendre aux élèves et les habituer à revenir sur leurs écrits s'avère indispensable. La réécriture devrait constituer une phase pour l'atteinte des objectifs fixés au départ au lieu d'être considérée comme un simple retour formel sur le produit écrit.

Il s'agit bien là, comme le précise Daniel Bessonnat[1], « *de définir des procédés pour corriger le texte, non pas pour obtenir un résultat irréprochable, ou pour aboutir au texte que l'enseignant aurait voulu voir écrit mais bien pour aider l'élève à progresser* ». Dans ce cas, tous les efforts et toutes les stratégies que l'élève mobilisera afin d'améliorer son texte sont parfois plus valorisés même si le résultat n'est plus lui-même.

Cela nous amène à l'élimination de toute démarche qui exclut la participation de l'élève à la tâche. Et c'est en réalité ce que préconisent les nouvelles démarches d'apprentissage (constructivisme ou socioconstructivisme) qui insistent sur le rôle actif joué par l'apprenant dans l'acte d'apprentissage. Pour que l'élève ait la possibilité d'agir réellement sur ce qu'il a écrit, il est important qu'il sache quels sont les parties à améliorer dans l'écrit produit. Certes, il est incapable de le faire seul, c'est pourquoi l'enseignant aura un grand rôle à jouer dans cette activité. A notre avis, pour que les résultats soient satisfaisants, il est important que l'évaluation de l'écrit soit objective et rigoureuse.

[1]D. Bessonnat. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n° 105/106, juin 2000.

Dans un article Paru dans la revue « L'Ecole et la Famille », Marie-Noëlle Simonard et Nicolas Lacoste présentent les processus mentaux entrant en jeu dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte, la révision et la réécriture. Ils précisent :

> *Savoir produire un texte, ce n'est pas seulement savoir le rédiger, c'est aussi être capable de le relire, d'y repérer ce qui posera problème au lecteur : ambigüités, manques de précisions, incohérences, incorrections dans le langage… C'est pouvoir, à partir de ce constat, améliorer, ajouter, modifier, réécrire, plusieurs fois si c'est nécessaire, pour que le texte devienne davantage communicable et qu'il atteigne mieux son but*.[1]

Les élèves ont donc besoin d'apprendre à intervenir sur leur écrit pour l'évaluer, autrement dit, ils doivent devenir des "lecteurs critiques" de leurs propres productions afin d'y apporter les améliorations nécessaires. Si l'enseignant s'occupe d'effectuer cette tâche à leur place, il privera l'élève de la construction d'une part importante de sa compétence scripturale.

Pour cette raison nous estimons que mettre fréquemment les élèves en situation d'écriture et d'évaluation des écrits pourrait les familiariser avec ces tâches et les aiderait à apprendre à s'auto-évaluer.

> *Il ne s'agit pas de vouloir simplement rectifier les erreurs mais plutôt de faire avec pour aller contre, C'est-à-dire de partir de la prise de conscience de l'obstacle par l'apprenant pour l'amener à déconstruire progressivement son ancienne conception afin qu'il puisse en reconstruire une autre, plus pertinente*.[2]

Evoquant toujours l'importance de la réécriture, Dominique Bucheton[3] précise : « *la réécriture permet de saisir la lente maturation du sens. Avec elle on voit la progressive émergence des compétences enfouies, inaccessibles au premier jet, le lent développement ou l'intériorisation des capacités en cours de structuration* ».

Certes, il n'est pas facile d'enseigner le processus de réécriture aux élèves dans l'absence d'une démarche pédagogique précise à suivre. Cependant, nous estimons que l'enseignant pourrait trouver des stratégies de travail appropriées pour le développement de ce processus chez les apprenants. L'étayage des pairs s'avère souvent bénéfique, c'est là où le travail collaboratif intervient pour améliorer le texte écrit à l'aide des outils

---

[1] M-N. Simonard & N. Lacoste. Op-cit.

[2] Bachelard Gaston, *La construction de l'esprit scientifique*. Vrin, 1938. Cité par G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi, p.42

[3] D. Bucheton & R. Bautier. *Conduite d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP de l'académie de Versailles, 1997, p.121

critériés. Mais, cela ne peut pas remplacer définitivement l'accompagnement de l'enseignant qui demeure indispensable.

Dans le cadre de la pédagogie de projet, nous assistons à un changement de la tâche de l'enseignant vers « des conduites de médiation ».

3.4.5- Evaluation par les groupes des productions anonymes

3.4.5.1- Rôle du groupe comme aide à la distanciation

Il est connu que même pour les scripteurs adultes, il est facile de détecter les insuffisances figurant dans les écrits des autres. Sur le terrain, les praticiens peuvent exploiter positivement ce point.

Afin d'évaluer le jet collectif, chaque groupe d'élèves doit porter un jugement évaluatif sur le texte produit par d'autres scripteurs. Le groupe évaluateur est appelé à jouer un rôle semblable à celui de l'enseignant. Les interactions entre les élèves devraient les aider à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'évaluation du texte.

Cependant, ce qui est remarqué est que cette aide reste limitée à des éléments de surface. Dans de pareilles situations de travail, le plus important à notre sens, est que l'échange entre les membres du groupe facilite pour les élèves l'entrée dans la tâche d'écriture et son évaluation. Cette évaluation collective de l'écrit permet aux élèves d'interagir et de se partager les tâches. Cela pourrait donner confiance à ceux qui redoutent la tâche d'écriture et son évaluation.

Puisque l'évaluation individuelle du premier jet des élèves n'a pas aidé vraiment les élèves à progresser, l'enseignante a opté pour une autre stratégie de travail : c'est la « relecture mutuelle » ou par les pairs. L'avantage de cette relecture est qu'elle permet, d'une part, une première socialisation de l'écrit étant donné que le texte sera lu et évalué par un autre lecteur que l'enseignant ou le scripteur lui-même. D'autre part, cette démarche permet une relecture critique parce que le lecteur n'est plus le scripteur.

Au sujet de l'évaluation mutuelle des premiers brouillons entre camarades de classe, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond[1] énumèrent quelques avantages :

> *Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins*

[1] C. Cornaire & P. Mary- Raymond. p.119

d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte rassurant.

Avant que les élèves n'entament la lecture des textes et pour que le travail d'évaluation soit plus objectif (éviter tout jugement personnel), l'enseignante a organisé le travail de la façon suivante : elle a d'abord, saisi toutes les productions des élèves sur traitement de textes pour que les textes soient anonymes. Elle a par la suite, accompagné chaque texte d'un ensemble de questions et d'indications (voir ci-dessous). Ces orientations portaient sur les divers points que les lecteurs sont appelés à vérifier dans les écrits à évaluer. Elles ont pour finalité de guider les lecteurs.

1- Quelles remarques pouvez-vous faire sur le texte lu ?

2- Y a t-il des phrases incompréhensibles dans le texte ? Si oui, soulignez-les.

3- Au cas où vous jugez nécessaire d'introduire de nouvelles idées pour améliorer le texte, ajoutez-les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

La consigne orale donnée aux élèves est la suivante :

- ***Première consigne pour l'évaluation mutuelle des écrits :***

  Vous allez essayer d'aider vos camarades à améliorer leur texte en vous aidant des indications en bas de la fiche.

Les textes ont été, par la suite, distribués au hasard après un tirage au sort.

Tout au long de cette phase, l'enseignante n'est pas intervenue. Elle a laissé les élèves travailler seuls. Ils avaient le temps de relire le texte, d'utiliser le dictionnaire, les fiches-outils déjà élaborées en classe, de discuter des divers points avec les membres du même groupe et également avec les autres groupes. Il s'agissait, dans cette étape, comme disait Francis Ruellan[1] « *d'accorder aux élèves la co-responsabilité des premières décisions de réécriture* ».

3.4.5.2- Le rôle du groupe pour proposer une réécriture

Le dispositif du travail suivi a permis à chaque groupe de lire le texte anonyme et de vérifier le contenu, en revenant à chaque fois aux indications précisées dans la consigne écrite et proposer, si possible, aux auteurs de cet écrit des conseils (ajouts, corrections, nouvelles idées,...) afin de les aider à l'amélioration de leur texte.

[1]Y. Reuter (éd). Op-cit. p.38

En effet, le retour sur les textes écrits permet aux élèves de réfléchir sur les difficultés rencontrées par les autres ce qui pourrait les aider à diagnostiquer plus tard leurs propres difficultés. Généralement, les élèves commettent presque les mêmes erreurs.

Après avoir fait une première correction des textes lus, les différents groupes ont récupéré leurs textes afin de les relire et d'y introduire les modifications qu'ils jugent nécessaires.

L'enseignante leur avait donné une nouvelle consigne :

- ***Deuxième consigne de réécriture :***

  Après la correction faite par vos camarades, réécrivez votre texte. Vous pouvez ajouter des idées si le texte n'est pas clair (expliquez les mots ou les phrases incompréhensibles).

N.B : Les ajouts en bleu concernent la correction faite par le groupe évaluateur.
Les ajouts en rouge ont été faits par le groupe rédacteur lors de la réécriture du second jet. (Voir annexe H)

Afin de montrer clairement les modifications introduites par les groupes évaluateurs et par les scripteurs, nous avons saisi les textes sur traitement de textes. Notre but consiste à vérifier si les élèves ont pris en considération les remarques faites par leurs camarades et de voir aussi s'ils ont eux-mêmes introduit des modifications sur leurs textes.

Les modifications faites par le groupe évaluateur sont en rouge, alors que les ajouts du même groupe après la réécriture sont en bleu. (Voir annexe K)

Il faut avouer que le dispositif de travail suivi avait un intérêt pour les élèves. Il a permis d'engager une sorte de dialogue entre eux. D'un côté, les producteurs de textes, en réponse aux remarques faites par les évaluateurs doivent justifier certains de leurs choix et expliquer leur démarche et se rendre compte des erreurs commises. D'un autre côté, le retour sur les textes écrits a été pour le groupe évaluateur une occasion pour s'enrichir grâce à cette confrontation par le développement de certaines compétences en lien avec la lecture, l'écriture (l'évaluation d'un écrit implique la maîtrise des principales règles de construction d'un texte) et à la communication de façon générale.

Ainsi, la relecture par les pairs a été formatrice pour les élèves. Même si les élèves ne sont pas réellement parvenus à réécrire l'intégralité de leurs textes, ils ont pu quand même réécrire certains passages.

Le fait de réfléchir sur les erreurs et les insuffisances des autres a donné l'occasion aux élèves de s'auto-évaluer.

Lors de la rédaction des écrits, les élèves ont travaillé en trinômes et ont sollicité aussi l'aide de l'enseignante en plus de l'aide apportée par les outils : liste de conseils pour écrire, fiches outils,...

Cette expérience a permis donc aux élèves de prendre conscience de l'importance des critiques des autres pour la construction du projet. Pour rédiger les écrits et réaliser le livre documentaire, ils devront travailler en collaboration.

Pour ce qui est du temps consacré à l'activité d'écriture, lors de la réalisation des diverses tâches, chaque groupe d'élèves avait consacré du temps pour lire, chercher les informations, discuter, réécrire,... Tous ces moments consacrés à l'analyse et à la transformation du texte relèvent selon Francis Ruellan[1] des « *situations fonctionnelles* ». Ces dernières sont considérées par l'auteur comme « *des moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés, dans un but de communication dont les paramètres sont définis par le projet* ».

Nous constatons que la moitié du temps dévolu au projet a été vouée à ce type de situation. Cela pourrait aider les élèves à apprendre à s'organiser lors de la réalisation de la tâche complexe d'écriture.

Nous nous intéresserons maintenant aux textes des dix groupes corrigés par leurs camarades.

[1] Ibid.

3.4.5.3- Analyse des résultats de l'évaluation mutuelle

En examinant les remarques faites sur les textes par les évaluateurs, en se basant sur les questions et les indications qui accompagnaient le texte, nous pouvons dégager les remarques suivantes :

a- Remarques générales des élèves sur les textes lus

Pour la première question qui concerne les remarques des élèves sur les textes lus, nous constatons que presque tous les groupes (3, 4, 5, 6,7 et 8) affirment que le texte lu est clair. Même les groupes qui ne l'ont pas exprimé directement ont jugé que le texte est bien (G9) et qu'il apporte beaucoup d'informations (G1 et 2). Sauf le groupe 10 qui voit que les idées ne sont pas organisées et que les informations sont insuffisantes.

Nous remarquons, en outre, que les groupes 2, 3, 6 et 8 signalent la présence de répétitions dans les textes.

b- Remarques concernant les mots et les phrases incompréhensibles

Tous les groupes ont affirmé la présence de mots et de phrases incompréhensibles qu'ils ont soulignés dans le texte. Sauf les groupes 3 et 5 qui n'ont fait aucun signal. Concernant ce point, ils ont écrit que les textes sont clairs et les mots sont faciles.

c- L'ajout des idées pour l'amélioration des textes

Les groupes 2, 3, 5 et 9 ont déclaré qu'ils n'ont aucun ajout à faire (mot ou phrase) pour améliorer les textes bien qu'ils estiment que les informations données sont insuffisantes (G5) et que les idées sont incomplètes (G3).

Cependant, nous constatons que le G2 a fait par la suite des ajouts.

Les groupes (1, 7, 8 et10) ont ajouté des mots et des phrases. Ils ont aussi reformulé certaines phrases et ont raturé d'autres (G1). Pour le G1, les modifications apportées au texte ne se sont pas limitées à la microstructure du texte parce qu'ils n'ont pas hésité à modifier quelques phrases du texte.

Pour certains d'autres, l'amélioration s'est manifestée dans le changement de l'ordre de certains mots tout en préservant le même sens parce qu'ils jugeaient leur organisation plus convenable (G8).

Pour les groupes 4 et 6, leur intervention sur le texte s'est limitée à l'amélioration d'une seule phrase. (Pour le G4, bien que leur proposition contienne toujours des erreurs, elle demeure plus correcte que celle du groupe rédacteur).

d- L'identification et la correction des erreurs orthographiques

Nous constatons que tous les groupes ont repéré et ont corrigé quelques erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale sauf les groupes (5 et 10) qui n'ont repéré que les erreurs d'orthographe d'usage.

Alors que le G7 affirme la présence d'erreurs dans le texte. Mais, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas relevé des erreurs dans le texte lu. Ils n'ont également corrigé aucune erreur.

Les erreurs d'orthographe grammaticale concernent l'accord S/V, nom/adj, déterminant/nom. Cependant, nous remarquons que de nombreuses erreurs figurent toujours dans les textes et qu'aucun des deux groupes n'a pu identifier.

Nous avons constaté que les modifications apportées aux textes concernent des changements de surface avec conservation du sens par ajout, suppression, substitution ou par déplacement. Donc, dans la plupart des textes des élèves, les modifications de remplacement concernent la substitution qui apporte des changements sur le plan de l'expression sans toucher à celui du contenu à communiquer.

Evidemment les insuffisances qu'ont les élèves sur le plan linguistique entrave l'aboutissement de la révision à des réécritures efficaces.

Cependant, nous ne nions pas le constat d'un début de changement chez les élèves qui se manifeste particulièrement dans l'intérêt qu'ils ont montré à l'écriture et à l'évaluation des écrits.

De nombreux représentants du courant de la psychologie sociale (Anne-Nelly Perret-Clermont, Foulin et Mouchon,…) ont démontré par leurs travaux l'influence des interactions sociales sur le progrès cognitif et sur l'acquisition du savoir.

Nous avons pu vérifier à travers le dispositif de travail choisi que le travail collaboratif peut permettre aux membres du groupe de tirer profit des échanges qui se font à l'intérieur du groupe à tous les niveaux comme l'a déjà démontré Perret-Clermont dans ses recherches. (Nous avons déjà abordé cela dans le chapitre 3 en parlant de la psychologie sociale et le développement d'un conflit socio-cognitif).

3.4.6- Le second jet des groupes après la correction des évaluateurs

Nous constatons après avoir examiné le second jet des élèves que tous les groupes ont pris en considération les remarques et les propositions faites par leurs camarades même si pour certains groupes (G3), elles ne sont pas nombreuses.

Pour certains groupes, la relecture était superficielle (absence de lecture réfléchie et le non recours au dictionnaire) comme c'est le cas du groupe 7.

Cependant, nous constatons que certains groupes, (1, 2, 3, 4, 5 et 8), ne se sont pas contentés des ajouts faits par leurs camarades et ils ont eux-mêmes introduit d'autres modifications sur leurs textes afin de les améliorer. Ils ont repéré d'autres erreurs concernant l'accord S/V et l'orthographe d'usage. Cette attitude des élèves est, à notre sens, intéressante même si cette dynamique est restreinte. Cela pourrait être dû au fait que les élèves, en réfléchissant sérieusement à ce qu'ils ont écrit, ont pu introduire de nouvelles modifications sur leurs écrits et ont corrigé des erreurs auxquelles ils n'ont pas fait attention au départ. Tout cela montre le rôle important de la finalisation de l'écrit. Etant conscients que leur texte sera adressé à un destinataire réel, ils ont fourni plus d'efforts pour l'améliorer.

Malgré les corrections faites par les élèves, nous constatons toujours la présence de certaines erreurs qu'aucun des deux groupes n'a pu identifier que ce soit les rédacteurs ou les évaluateurs (surtout celles d'orthographe d'usage). Cela est dû à leur niveau en langue française.

Même s'il -y a des erreurs non repérées par les deux groupes, nous remarquons une grande amélioration par rapport aux premiers jets, comme le montre les exemples ci-dessous. Les mots en gras montrent les modifications introduites par les évaluateurs :

> *« Les abeilles vivent colectivement dans des ruche (colonie) très organiser et rarement trouve abeille vie individuel. Elles forme une mervielleuse société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent parce que comme l'armé elles se dévise en 3 catygoré principal* » (le premier jet rédigé en groupe « G1 »)

« Les abeilles vivent colectivement dans des ***ruches (colonies)*** très ***organiseés. on trouve rarement des abeilles qui vivent individuelement***. Elles ***forment*** une ***merveilleuse*** société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé**. *E*lles** se ***dévisent*** en 3 ***catégories principals*** » (le même jet après l'évaluation par les pairs).

> « *Comme les hommes communique entre ils par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir transaction et échange. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et comment communique les ouvrières entre elle ?*
> *Pour cela, les abeilles utilise 3 méthode c'est : …* » (Premier jet rédigé en groupe « G2 »).

*« Comme **les hommes communiquent** entre ils par un langue, aussi les abeilles elle **communiquent** par un langue afin **de** pouvoir **échange les informations**. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et Comment **communiquent** les ouvrières entre **elles** ?*
*Pour cela, les abeilles **utilisent** 3 **métodes** c'est :… »* (Le même jet après l'évaluation par les pairs)

Concernant les ajouts faits pour expliquer les mots et les phrases incompréhensibles, nous constatons que les groupes (4, 5 et 6) ont fait des reformulations afin de faciliter la compréhension aux lecteurs. Les élèves ont saisi le but du texte produit (transmettre une information claire).

- Le groupe 9 a fait des ajouts à une seule phrase en revenant aux documents recueillis (les élèves ont mal recopié la phrase).
- Pour les groupes 2, 7 et 8 aucune explication n'a été apportée aux mots et aux phrases soulignés. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas eux-mêmes compris ces mots (les élèves les ont recopiés des documents recueillis). Au cours de la rédaction, certains groupes n'ont pas pu se détacher des documents dont ils disposaient. Ils n'ont pas fait d'effort personnel ni de production, ni de reformulation.
- Pour l'amélioration du texte, la plupart des groupes n'ont pas ajouté d'autres informations, sauf les groupes 5 et 10.

Les élèves du groupe 10, ont proposé un autre titre au texte, qui est en réalité plus convenable. A notre sens, cette réaction est très intéressante car elle montre de la part des élèves un progrès dans la réflexion et une prise de conscience de l'importance des remarques et des critiques faites par leurs camarades évaluateurs. Nous avons également constaté que ces élèves ont réorganisé des parties du texte et cela en réponse à la remarque des évaluateurs (mal organisation du texte). Cela est, à notre avis, très significatif et montre même un début de changement des représentations négatives qu'ont les élèves de la tâche d'écriture et de son évaluation.

Nous pouvons dire que les modifications apportées aux textes se limitent, pour la plupart des élèves, surtout à la microstructure.

3.6- Les processus rédactionnels et les étapes du projet

L'examen des productions écrites des élèves permet de prendre conscience des diverses difficultés relatives à la mémoire, à la planification, à la mise en mots et aussi la mise en texte. Bref, ces problèmes conduisent à réfléchir aux processus rédactionnels.

Dans le même sens, l'examen des différentes phases du projet pour apprendre aux élèves à rédiger un texte informatif montre que la démarche est faite selon les étapes des processus rédactionnels.

- Depuis le lancement du projet, la question du destinataire de l'écrit à produire a été discutée et la socialisation du produit fini a été prévue. Cette étape détermine le but de la communication et le contexte de production.
- L'identification des caractéristiques du texte à produire en se basant sur l'étude des critères de réussite. (Se référer à des fiches-outils)
- Rédaction d'un premier jet individuel
- Evaluation par le groupe
- Réécriture du texte par les rédacteurs
- Rédaction du jet final

La réécriture par les pairs a conduit à plusieurs tours de relecture/réécriture.

En suivant ces étapes, nous identifierons facilement les différents processus rédactionnels. Ce qui est spécifique à ce dispositif de travail en projet, c'est que la plupart des étapes s'effectuent en groupe et la socialisation de l'écrit à produire représente un moteur de l'écriture et de ses modifications.

Bilan

L'organisation du travail en petits groupes (trinôme) a permis aux élèves d'avoir des échanges à travers les lectures des textes produits. En travaillant collectivement, les élèves ont élaboré la fiche-outil 4 (Voir annexe O : f)

Les remarques figurant sur la fiche représentent des remarques sur les dysfonctionnements qui montrent les points qui nécessitent d'être travaillé dans les textes. Les élèves se sont rendus compte de l'importance des divers points comme la reformulation, la ponctuation, la substitution,...

Nous pensons qu'une simple discussion signalant l'importance de ces procédés n'est pas suffisante. Pour donner plus de précisions sur ces notions dont la maîtrise aide énormément à résoudre les problèmes de l'écriture, l'enseignante doit les aborder d'une manière plus approfondie, sous forme de fiches-outils auxquelles les élèves peuvent se référer en cas de besoin (fiche sur la ponctuation, la substitution et la reformulation,…).

Nous pouvons constater à travers les dix textes étudiés que la relecture des écrits par les autres membres du groupe classe a été bénéfique. Bien que la plupart des modifications apportées aux textes touchent l'écrit superficiellement (la microstructure), elles demeurent quand même encourageantes et il devient important d'attirer l'attention des élèves d'une manière progressive afin qu'ils prennent conscience des changements qu'ils pourraient apporter à la macrostructure du texte.

Ainsi, l'examen des textes produits par les élèves, nous amène à dire que la relecture par les pairs semble positive parce qu'elle a permis aux élèves de porter un regard critique sur les écrits des autres et d'y introduire certains changements. Cela montre un développement dans les savoirs et les savoir-faire des élèves. Cependant, ce qui paraît plus intéressant, est que les élèves dans un autre jet, ont pris en compte les remarques faites par le groupe évaluateur afin d'apporter des améliorations à leurs productions. Cette activité a donné la chance aux élèves de réécrire leurs textes ce qui pourrait modifier certaines des représentations qu'ils ont de l'écrit.

Dans ce sens, Dominique Bucheton[1], précise que la réécriture permet de « *redonner confiance aux élèves, de leur prouver qu'ils sont capables de mener à bien une tâche d'écriture et de les faire sortir de la situation de blocage dans laquelle ils se trouvent bien souvent quand on leur demande d'écrire* ».

[1]D. Bucheton & R. Bautier. Op-cit. p.126

Le plus important, à notre avis c'est qu'ils ont eux-mêmes introduit d'autres ajouts afin d'améliorer davantage leur texte en plus des remarques signalées par les évaluateurs. Pour Fabre-Cols, l'ajout est « *une modification très bénéfique pour la confection du texte, qu'elle relance et amplifie, et relativement coûteuse pour le scripteur, qui ne s'appuie pas seulement sur du texte déjà là et doit adopter une attitude créatrice et non plus seulement méliorative* ».[1]

Selon Fabre-Cols, l'ajout est considéré comme un « *indice de compétence ou de qualité scripturale* »[2], C'est pourquoi cette opération n'est fréquente que chez les scripteurs habiles.

Pour ce qui est du déroulement des séances de travail, lors des premières étapes du projet, nous n'avons pas remarqué un désintérêt ou un refus de travailler de la part des élèves. Au contraire, la plupart étaient motivés surtout en jouant le rôle de correcteur.

Les indications qui accompagnaient les textes ont énormément aidé les évaluateurs dans leur tâche, même si ces orientations touchaient divers niveaux d'analyse ce qui demande un énorme effort de leur part, les élèves se sont basés sur ces divers points pour évaluer les écrits. Par ailleurs, la collaboration entre les élèves les a aidés énormément à écrire par opposition à la situation, lors du premier jet, où ils avaient produit individuellement.

La relecture et la réécriture sont, en réalité, des attitudes fréquentes chez les rédacteurs experts. Vu leur difficulté, il est important qu'elles soient intégrées à l'apprentissage de l'écriture chez les jeunes scripteurs. Cela pourrait les aider à l'amélioration de leurs écrits.

Cependant, même pour les scripteurs experts, la réécriture n'est pas une tâche facile comme le précise Dominique Bucheton[3] « *Il n ya pas lieu d'être surpris de rencontrer des difficultés pour faire réécrire les élèves : un certain nombre de représentations forment des obstacles qui empêchent le travail de réécriture ou le rendent difficile à mettre en œuvre* ».

Par conséquent, nous pensons qu'il devient nécessaire d'habituer les jeunes scripteurs au retour sur leurs écrits par la pratique de ces activités ainsi que par la fabrication d'outils d'aide à l'amélioration des productions.

Lors des séances en classe, l'enseignante a veillé à ce que les élèves prennent conscience de l'importance d'intervenir sur leur texte par les différentes opérations de

[1]C. Fabre-Cols. Op-cit. p.58
[2]Ibid. p.108
[3]Ibid. p.114

modification. C'est ainsi qu'ils ont pris conscience de l'importance du brouillon lors de la révision d'un écrit.

C'est en passant d'un jet à un autre et en voyant les changements qu'ils introduisaient sur leurs textes que les élèves ont compris l'utilité du brouillon.

Nous pouvons dire que le recours à cette stratégie d'évaluation mutuelle a permis de développer l'esprit de l'entraide à l'intérieur du groupe. Cette démarche a été pour les élèves une bonne occasion pour faire des échanges et cela a motivé davantage les membres du groupe pour la production d'un écrit qui sera socialisé. A ce sujet, Yves Reuter[1] précise « *La démarche de travail en projet semble favoriser la réécriture grâce à l'enjeu collectivement élaboré et à la socialisation finale du produit qui supportent l'intérêt et justifient l'amélioration du produit* ».

En réalité, les élèves ont pu acquérir dans le cadre de ce processus des savoirs et des savoir-faire en cherchant des solutions aux différentes difficultés rencontrées lors de l'écriture et de l'évaluation mutuelle des écrits. Une telle démarche de travail a permis aux élèves de prendre conscience de la nécessité d'acquérir des connaissances afin d'atteindre les objectifs voulus. Ainsi, les apprentissages deviennent plus significatifs parce qu'ils découlent davantage d'un besoin que d'une obligation.

Nous dirons enfin que ce processus de travail a permis également le développement de certaines valeurs pédagogiques comme la coopération et la responsabilité.

A notre avis, cela pourrait aider les élèves à avoir confiance en eux et modifierait ainsi certaines représentations négatives qu'ils ont de l'écrit.

3.4.7- Le 3ème jet : correction par le groupe rédacteur

Après avoir pris conscience du rôle important de la réécriture pour l'amélioration du texte, les élèves ont réfléchi sérieusement afin de réécrire leur texte de façon à ce qu'il soit meilleur que celui rédigé précédemment.

L'avantage de cette activité est que les élèves ont réussi à identifier des erreurs de tous types auxquelles leurs camarades n'ont pas fait attention parce qu'ils se sont rendus compte que ces lacunes peuvent perturber la transmission du message et empêcher la compréhension.

Même si les élèves n'ont pas pu identifier toutes les erreurs (les textes contiennent toujours différentes erreurs) qui sont dues sûrement à leur niveau en langue française,

[1]Y. Reuter. Op-cit. p.179

nous pouvons dire que les résultats obtenus sont satisfaisants par rapport à leurs premiers jets.

Nous constatons par exemple que les groupes 2, 3, 4, 8 ont introduit des modifications sur certaines phrases en ajoutant et supprimant des mots afin d'améliorer les phrases. Nous pouvons citer quelques exemples :

« *La reine conserve le tout ce sperme dans sa ...* » remplacé par : « *la reine conserve tout le sperme dans…* ».G4

« *afin de pouvoir transaction et échanges les informations* » remplacé par : « *afin de pouvoir échange les informations* » G2.

« *Elles prennent soin la nourriture pour toute la colonie* » remplacé par : « *Elles assurent la nourriture pour toute la colonie* » G3

« *Le dernier partier il ne prend le miel* » remplacé par : « *La dernière partie où l'apiculteur prend le miel* » G8

Les exemples cités ci-dessus indiquent une part de compétence syntaxique. En réalité cette amélioration n'est pas le fait d'un travail sur la langue fait par l'enseignante mais, provient du retour des élèves aux documents qu'ils ont recueillis au départ du projet et qu'ils ont exploités afin de chercher des informations pour rédiger leur texte selon le thème qui leur avait été attribué.

Pour le groupe « 01 », les modifications concernent le changement d'ordre des mots dans la phrase. Les élèves du G1 ont, en outre, modifié certains mots dans le texte : ils ont par exemple remplacé un adverbe par un adjectif (« *individuellement* » par « *seules* »), un adjectif par un autre adjectif « *grands* remplacé par *volumineux* » et aussi un nom par un autre nom « **la pluparité* remplacé par *la majorité* ». Selon Jean-Paul Bernié, le dernier exemple montre une « création » lexicale amusante : elle se fonde sur un mot existant et sur un procédé morphologique bien réel en français ! Comme l'enfant qui, ignorant le verbe « éteindre », dit « déllumer ».

Alors que les groupes 5 et 8, se sont référés à la documentation recueillie au début pour faire des ajouts.

Pour ces deux derniers groupes, l'intervention sur les textes s'est manifestée aussi dans la correction de certaines fautes d'orthographe grammaticale qui concernent les homonymes, l'accord N/adj (*sont* rôle, les mâles restes*, alvéoles spécial*,…*)

Pour les groupes 2, 3 et 6, les modifications des mots concernent la correction des erreurs d'orthographe d'usage (**métode, un langue, les change, conaitre, antainnes, traveaux,…*).

Pour le groupe 6, il a fait recours au pronom personnel « *ils* » pour éviter la répétition. En plus de la correction d'une erreur due à l'interférence entre l'arabe et le français (*l'apiculture des abeilles*).

Cependant, nous constatons que les groupes 7 et 10 n'ont introduit aucun changement sur le troisième jet.

Pour le groupe 7, leur intervention sur le texte était limitée même après l'évaluation faite par leurs camarades. Ils n'ont pas apporté de modifications en réponse aux remarques faites par le groupe évaluateur. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils n'avaient pas compris les remarques faites par leurs camarades.

Pour le groupe 10, nous pensons que les élèves ont jugé les modifications introduites sur le second jet suffisantes surtout parce qu'ils ont modifié le dernier paragraphe du texte (voir annexe I, p.144) et qu'ils n'avaient rien d'autres à ajouter.

Les productions des élèves (second jet après la correction figurent en annexe I).

Nous pouvons conclure en disant que même s'il y a toujours des lacunes dans les textes des élèves, nous constatons une grande amélioration par rapport au premier jet.

Les différentes réécritures du texte ont aidé les élèves à s'auto-évaluer et à prendre conscience du rôle important de la réécriture dans l'amélioration de l'écrit.

Nous pensons aussi que les élèves ont pu acquérir des savoirs. Le fait de les impliquer dans l'évaluation de leurs textes leur a permis de changer les pratiques habituelles de classe particulièrement celle du travail individuel. Grâce à ce dispositif, les élèves ont eu la possibilité de prendre des décisions, de faire des choix en jouant un rôle dans l'évaluation de leurs écrits ce qui les a aidés à comprendre le pourquoi des actions qu'ils mènent.

3.4.8- Finalisation de l'écrit

Avant la réécriture du jet final, l'enseignante a donné aux élèves la consigne suivante :

> *Réécrivez votre texte pour la dernière fois. Vous pouvez toujours faire des ajouts. Accompagnez votre production d'illustrations (images, schémas, etc…)*

L'enseignante avait rappelé aux élèves que chaque groupe est appelé à réaliser une double page où doit apparaître le texte produit accompagné des illustrations. Elle leur avait rappelé également le rôle que doivent jouer ces dernières (renforcer l'information donnée). Par conséquent, les différentes illustrations ne doivent pas être placées aléatoirement. Il est important que leur disposition, par rapport à ce qui est écrit, soit bien réfléchie pour que les destinataires puissent mieux comprendre le texte produit.
Les élèves avaient la liberté de choisir à leur goût l'organisation du texte qui leur paraît convenable. L'essentiel, c'est qu'ils ont compris que l'organisation de l'espace dans le texte est très importante comme l'affirme Madeleine Couet-Butlen[1] dans le passage ci-dessous :

> *Le livre documentaire est un système pluri graphique. Il y a interaction entre texte et image qui souvent ne se conçoivent pas l'un sans l'autre. Le livre documentaire présente souvent un texte découpé en paragraphes qui alternent avec des titres et sous titres qui sont des jalons de lecture associés à tout un système d'illustrations et de légendes. Le choix de l'organisation spatiale est déterminant*.

3.4.8.1- Examen du jet final

En examinant le jet final des élèves, nous avons relevé les remarques suivantes :
Nous remarquons que les changements introduits par les groupes : 1, 4 et 8 étaient minimes. Chacun d'eux a corrigé une seule erreur au niveau de ce dernier jet. Les modifications se sont limitées au problème de l'accord (accord S/V, N/adj, accord du participe passé).
Les abeilles qui vit seule / les alvéoles de la reine sont plus grands / les mâles sont chassés ou tuées
Seul le groupe 5 a recopié le texte tel qu'il est sans introduire aucun changement. Peut être parce que les élèves de ce groupe estiment qu'ils ne peuvent pas faire mieux.

[1] M. Couet-Butlen. *Les documentaires scientifiques au cycle 3*. [En ligne]. CRDP de l'académie de Créteil, 15 février 2004. Disponible sur : http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/documentaires-anim.htm . Mis à jour 28 /03/2007. (Consulté le 7juin 2009).

L'intervention du reste des groupes sur les textes était quand même importante.

Ces changements sont remarquables chez les groupes 3 et 10 et se sont manifestés dans :

- l'ajout de nouvelles phrases (au début et à la fin du texte) ;
- le changement de titre du texte;
- l'amélioration de certaines phrases ;
- le changement de l'ordre des informations dans le texte (le G 10)

Remplacer par exemple « *et l'ouvrières change de tâche et il y a beaucoup de travaux qu'elle fait dans la ruche* » par « *et elles changent de tâche (travail) en fonction des besoin de la colonie* ».

Les élèves ont employé le pluriel parce que dans la phrase précédente ils parlaient des ouvrières. Et afin d'éviter la répétition, ils ont employé le substitut grammatical « elles ». Nous constatons aussi qu'ils ont mis entre parenthèses le mot (travail) pour expliquer « tâche ».

Toutes ces modifications s'expliquent par le retour des élèves aux documents qu'ils ont recueillis au début du projet. Même si les phrases ajoutées n'ont pas été produites par les élèves, nous pensons que le fait de les sélectionner et de les intégrer correctement dans le texte représente un pas très important. Cela prouve le souci des élèves de produire un texte riche et de qualité.

Pour le groupe 10, il a proposé deux titres au texte et a opté enfin pour un seul qui convenait au contenu. En plus, le changement de l'organisation des idées dans le texte pourrait s'expliquer par l'absence au début du processus de planification. Les élèves se sont lancés dans la rédaction du texte sans aucun plan.

Nous remarquons, en outre, que certains élèves (G 7 et 3) ont fait des ajouts entre parenthèses afin d'expliquer certains mots difficiles.

Beaucoup de termes incompréhensibles ont été soulignés par les groupes évaluateurs lors de l'évaluation de 1er jet. Cependant, lors de la réécriture du second jet, les élèves (G7 surtout) n'ont pas pris en considération la remarque de leurs camarades peut être par ce qu'ils n'ont pas pu simplifier les mots soulignés ou peut être parce que eux-mêmes les ont recopié sans les comprendre.

Pour expliquer les mots « *nutritionnel et thérapeutique* », ils ont mis entre parenthèses (*pour la nourriture*) et (*pour soigner les maladies*).

Leur réaction au niveau du jet final s'explique par le fait qu'ils ont compris que l'objectif principal du texte est d'informer les élèves c'est pourquoi les informations données doivent être claires et précises pour que le message passe.

Certes, cette dernière réécriture a été utile parce qu'elle a permis à la plupart des groupes de corriger certaines erreurs et de faire des ajouts qu'ils voient appropriés.
Cependant, nous remarquons que certains élèves ont ajouté d'autres erreurs à leurs textes (G : 2, 4, 7, 8 et 9). La plupart de ces erreurs sont des erreurs d'inattention parce que les mots étaient écrits correctement dans les jets précédents.
(*opercile, travaill, abeilles sauvage, la sperme, des ouvrière, ces larve, trois larve,…)*

A notre sens, ces erreurs qui reviennent souvent dans les écrits des élèves même si elles ont été corrigées avant montrent le manque de concentration des élèves et les difficultés qu'ils éprouvent en rédigeant en français.
Le document produit par les élèves figure en annexes (Voir annexe L)

Les séances qui ont suivi la rédaction du jet final ont été consacrées à la réalisation de certaines fiches-outils. L'objectif principal de ces séances est de bâtir ensemble l'organisation générale du documentaire. Pendant ces séances, le groupe classe a travaillé oralement et en collaboration pour l'élaboration de la première de couverture de leur livre documentaire et aussi du sommaire. Les élèves ont aussi voulu ajouter à la fin du documentaire une page sur laquelle ils ajouteraient d'autres informations sur les abeilles. En réalité l'idée a été proposée par une bonne élève dans la classe et elle a été accueillie avec joie par l'ensemble des élèves. Le groupe classe a décidé de donner comme titre à ces informations « Le saviez-vous ? ».

A notre sens, cette belle trouvaille serait à l'origine d'un « genre » d'écrit déjà lu par l'élève dans les journaux ou même dans les documents qui ont été recueillis par les élèves au début du projet. Nous avons évoqué dans le chapitre trois de notre travail l'importance de la référence pratique à des écrits sociaux.
En effet, le recours à des écrits de référence semble pertinent particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture. Partant des spécificités de ces écrits, les élèves pourraient par la suite construire des écrits analogues.
Nous tenons également à signaler que le recours à ces écrits pourrait aider les élèves dans l'élaboration de critères pour écrire ou pour évaluer leurs textes.

Lors de la proposition des titres pour le livre, une élève a proposé le titre « Bienvenue dans le monde des abeilles », mais la plupart ont vu qu'il ne convient pas comme titre. Un autre élève a proposé d'écrire cette phrase en caractère gras dans une

page qui précède les textes comme entrée et de l'accompagner d'une illustration afin de susciter la curiosité des élèves et les attirer pour découvrir le contenu du documentaire.
Donc, pour trouver un titre au documentaire, les élèves ont donné diverses propositions et ce qui paraît intéressant c'est qu'ils ont exprimé leur avis sur les propositions données par leurs camarades de classe.
Un autre élève qui a déjà parlé de l'importance des abeilles dans sa production et de leur citation dans le Coran (le livre sacré) a proposé de commencer le livre par les versets du Coran où sont cités ces insectes.

A travers ces séances, les élèves se sont pleinement impliqués dans l'élaboration du livre documentaire. La réalisation de ce documentaire leur avait permis de découvrir les différentes composantes du livre. Ils ont joué le rôle de vrais auteurs. Cette expérience leur avait permis de saisir l'utilité des différents éléments constituants le livre telle la première de couverture en décidant eux-mêmes d'un titre convenable et en mettant le nom de leur classe sur la couverture (voir annexe O : g- fiche 5).

Il semble que la socialisation du document produit a été à l'origine du grand intérêt que les élèves ont montré à la réalisation de leur projet. En réalité, le fait d'impliquer les élèves dans la réalisation du projet les a motivés. Cette motivation s'est traduite par plusieurs réactions. Avant même que le travail ne soit finalisé, de nombreux élèves ont demandé à l'enseignante s'ils pourraient avoir un exemplaire pour qu'ils puissent le montrer à leurs familles.
La réalisation d'un produit fini et sa diffusion a permis réellement d'impliquer les élèves dans le travail et de les responsabiliser. Ils ont fournis beaucoup d'efforts afin que le produit diffusé soit à la hauteur. Grâce à cette démarche d'apprentissage et malgré les insuffisances constatées, les élèves ont montré un véritable intérêt pour l'écrit en français ce qui représente un acquis pour l'enseignant du FLE.

Ce qui a posé énormément problème à l'enseignante tout au long de ce travail c'est de faire revenir les élèves sur leurs écrits pour les réécrire. La tâche de l'enseignante a été difficile mais malgré cela elle a pu conduire progressivement les élèves vers un retour sur leurs textes même si cette réécriture n'a pas touché tous les niveaux d'analyse qu'elle avait indiqués aux élèves.

Le temps accordé à la réécriture, comme le précise Yves Reuter[1], est fondamental. Il peut contribuer à « *réduire la surcharge cognitive* ». Dans la mesure où les jeunes

[1]Y. Reuter. Op-cit. p.172

scripteurs, particulièrement, sont incapables de tout gérer à la fois. Ce temps de réécriture peut également donner l'occasion au scripteur pour revenir sur les erreurs qu'il n'a pas pu voir en écrivant.

Pour élaborer la première de couverture, les élèves se sont basés sur la fiche-outil. Le recours à cet outil leur a donné l'occasion de connaître les divers éléments constituants la première de couverture et d'en garder une trace écrite qui a servi de brouillon.

Après avoir identifié le vocabulaire propre à la première de couverture, les élèves l'ont adapté à leur propre produit. Pour le nom de l'auteur, ils ont mis «La classe de 1AS lettres1». Alors que celui de l'éditeur s'est traduit par le nom de leur établissement «Lycée Rahal Abdelhamid, N'gaous ». Le groupe classe a également choisi une illustration qui a été trouvée dans les documents qu'ils ont recueillis au début du projet.

Pour ce qui est du titre, les élèves se sont mis d'accord sur celui-ci : « **Le royaume des abeilles : un monde fabuleux** » car ils ont jugé qu'il était représentatif par rapport au contenu de leur produit. Ce titre a été le résultat d'un débat collectif. Nous avons pu constater que les élèves se sont appuyés sur les titres figurants dans les documents dont ils disposaient (parfois ils lisaient les titres existants dans ces documents : articles téléchargés d'Internet, trouvés dans des encyclopédies ou dans des livres). Après avoir discuté les différentes propositions, ils ont opté pour celui cité ci-dessus.

L'élaboration du sommaire a été facile étant donné que les élèves avaient au préalable une idée des différents points qui ont été abordés par les dix groupes. Ce qui leur restait à faire, c'est de réfléchir ensemble à l'ordre dans lequel doivent apparaître les titres dans le sommaire.

Pour établir cet ordre, il y a eu un échange oral. Ils étaient conscients que les informations dans le livre doivent progresser du général au particulier, c'est pourquoi il n'est pas, par exemple, logique de parler des étapes de développement de l'abeille (de l'œuf à l'insecte parfait) avant de parler de la morphologie de l'abeille ou de la vie des abeilles.

Après avoir discuté les différentes propositions, les élèves ont opté pour le classement suivant :

1- La vie des abeilles
2- La morphologie de l'abeille
3- La ruche
4- Les ouvrières
5- La fécondation de la reine
6- Le développement de l'abeille
7- La communication chez les abeilles
8- L'apiculture
9- L'abeille et la guêpe
10- Le miel

Le sommaire a été recopié par un élève sur une feuille format A4.

3.4.8.2- Fonctions des outils utilisés en projet

Tout au long de la réalisation du projet, les élèves ont élaboré, avec l'aide de l'enseignante, des fiches-outils. Ces dernières n'avaient pas joué toutes le même rôle. En effet, nous pouvons différencier celles qui ont pour intérêt de faire une synthèse des connaissances construites ou à préciser les caractéristiques d'une partie du documentaire à réaliser comme c'est le cas pour les fiches concernant la première de couverture ou celle du sommaire. Ces dernières n'ont pas pour finalité d'aider les élèves à l'écriture individuelle étant donné que leur élaboration s'est faite de façon collective.

Selon le groupe EVA, ces outils de synthèse « *ont pour but de faciliter les transferts vers les tâches ultérieures : clarifier les savoirs construits, généraliser, évaluer…* »[1]. Autrement dit, ces outils formalisent des savoirs qu'il est possible de réinvestir dans de nouvelles situations de production d'écrits.

Nous pensons qu'il est préférable de consacrer à ses fiches un classeur auquel les élèves peuvent se référer en cas de besoin.

Dans le même sens, le groupe d'Ecouen parle de « dossier de chantier ». Ce dernier pourrait accompagner les élèves tout au long de leur scolarité et ils auront à chaque fois la possibilité de l'enrichir.

[1]Groupe EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris, Hachette, 1991, p.50

Pour ce qui est des outils se limitant à la tâche d'écriture, à l'image de ceux servant à l'évaluation (grille de relecture) ou ceux qui précisent des règles d'écriture, ...etc. Le rôle de ces outils est d'aider les élèves lors de la rédaction (surtout lors du premier jet). Ces outils interviennent surtout lorsque l'élève éprouve des difficultés lors de la réalisation de la tâche**.**

Néanmoins, ce type d'outils permet la conservation de critères d'écriture qu'il est possible de transférer à d'autres situations de production. Il est possible donc de les réutiliser à condition de les réadapter au nouveau contexte.

Ce qui précède nous amène à dire que la construction d'outils en situation d'écriture offre la possibilité d'apporter une aide à l'élève et donne également la chance aux élèves d'être en possession d'un ensemble de fiches méthodologiques qu'ils pourront transférer à d'autres situations d'écriture.

3.4.9- Finalisation du travail : utilisation du traitement de textes

Puisque la communication écrite ne se limite pas uniquement à transcrire des idées sur papier, la présentation de l'écrit a également une grande importance et elle constitue un moyen d'exprimer sa pensée, les élèves ont pris conscience de ce point. Par conséquent ils ont proposé à leur enseignante de saisir leurs productions finales sur ordinateur pour que leur livre ait la forme d'un vrai documentaire. Cette proposition a été accueillie avec un grand enthousiasme par le groupe classe.

Partant de cette proposition, l'enseignante a donné une nouvelle consigne aux élèves :

> *Saisissez le jet final de vos textes sur traitement de textes. Vous pouvez toujours modifier votre écrit. Corrigez vos erreurs en vous aidant du correcteur orthographique.*

Certes, dans le cadre de notre projet, le but n'est pas de vérifier si l'utilisation de l'ordinateur pourrait aider les élèves à développer une compétence rédactionnelle ou de les amener à écrire mais de voir l'effet qu'il pourrait avoir sur les élèves et sur la présentation de leurs textes. C'est une occasion aussi pour vérifier si les élèves sont capables de bénéficier des avantages qu'offrent le correcteur orthographique et corriger ainsi leurs erreurs. Surtout que nous avons remarqué que malgré les diverses réécritures des textes, les élèves ne sont pas parvenus à repérer toutes les erreurs qui y figurent, surtout celles ayant trait à l'orthographe d'usage.

Le travail de saisie sera effectué dans la salle informatique du lycée qui comprend 10 postes. Vu le nombre limité des postes dans la salle informatique et vu le nombre des élèves de la classe concernée par le projet d'écriture (30 élèves), les élèves ne travailleront pas individuellement mais seront répartis en trinômes. L'enseignante a voulu impliquer tous les élèves de la classe dans ce travail. Surtout que la réalisation du projet a impliqué toute la classe. Même si mettre les élèves par trois pour chaque poste est trop mais, nous pensons que l'enseignante a eu raison d'agir ainsi (elle ne pouvait pas faire un choix), c'est pourquoi elle a préféré impliquer tous les élèves dans le travail surtout qu'ils étaient très motivés à le faire.

Il est important de signaler que les élèves ont l'informatique comme matière d'enseignement. Le contenu du programme envisagé pour les élèves a pour but de les préparer à une initiation en informatique (apprentissage des notions de base : Word, Excel,…). Les élèves ont l'habitude de travailler dans la salle informatique deux heures par semaine. Ils sont donc familiarisés avec cet outil et avec le logiciel de traitement de textes.

Les dix groupes vont saisir d'abord le jet final sur ordinateur avant de procéder à une dernière réécriture.

En observant les élèves durant cette dernière étape du projet, nous avons constaté que la majorité d'entre eux étaient familiers avec le clavier et la souris. Ils avaient l'habitude d'utiliser l'ordinateur soit pour jouer, soit pour surfer sur Internet. Même durant les séances d'informatique, ils avaient la possibilité d'utiliser le traitement de textes pour écrire en arabe ou en français.

Avant de parler de l'intérêt général de l'outil informatique, des spécificités du logiciel de traitement de textes et de ses différentes fonctions et aussi de l'apport de cet outil pour les élèves, nous avons d'abord jugé nécessaire de parler de Célestin Freinet vu le rapprochement que nous avons vu entre sa démarche de travail et celle évoquée dans ce projet.

En réalité le recours à l'usage de l'informatique en classe comme aide pédagogique n'est pas une idée nouvelle. Cette idée renvoie à Célestin Freinet qui a utilisé l'imprimerie afin de diffuser les écrits des élèves. L'objectif principal de sa pédagogie est de faire comprendre aux élèves que leurs écrits seraient lus. Donc, Freinet s'est servi de l'imprimerie pour ses projets scolaires comme c'est le cas actuellement de l'usage de l'informatique dans le domaine pédagogique.

3.4.9.1- Célestin Freinet : le recours à l'imprimerie avant l'imprimante

De nombreux historiens de l'Education estiment que « *Freinet est associé à l'imprimerie d'une façon imprécise* »[1]. En réalité, Célestin Freinet « *s'est servi de l'imprimerie comme outil pour la réalisation de son projet d'écriture libre pour le journal scolaire de sa classe* »[2]. A notre sens, il est possible que Freinet, de nos jours, utilise l'outil informatique pour la diffusion de son projet scolaire. Ces élèves auront la possibilité de mettre leurs écrits au propre en les saisissant sur traitement de textes et les imprimant par la suite. En dépit des différences existantes entre l'imprimerie et l'ordinateur avec toutes les possibilités que ce dernier offre à l'image des logiciels d'aide à l'écriture, le « Power Point »,... , les fins pédagogiques des deux outils demeurent les mêmes. Elles consistent à faire appel à un outil attractif qui motive les élèves et donne plus de valeur à leur produit par la qualité de la présentation. Nous tenons également à signaler que, dans l'esprit de Freinet, il s'agissait d'impliquer les élèves dans la réalisation complète d'un texte y compris sur le plan matériel.

Nous devons également préciser que Freinet ne propose pas que des méthodes ou des outils, c'est toute une conception originale du projet, et il faudrait le présenter comme inspirant toute une gamme de choix possibles.

De son côté, Roger Favry[3] cite deux principales spécificités qui caractérisent selon lui l'approche Freinet :

• D'une part, la place primordiale accordée au projet dans le cadre des apprentissages scolaires.

• D'autre part, l'approche coopérative de la réalisation du travail.

Afin de favoriser l'action de l'élève en classe, Freinet s'est basé sur la notion de projet. Dans sa démarche pédagogique il accorde une grande valeur à la motivation de l'enfant et tient compte de ses processus d'apprentissage. Selon Freinet, il est important de donner une certaine liberté et un certain dynamisme à l'enfant ce qui permet de donner libre cours à son esprit inventif et permet aussi de le responsabiliser dans la démarche de la découverte du savoir. C'est ce que Freinet appelle le *"tâtonnement expérimental"*.

---

[1]L. Bruliard & G. Schlemminger. *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre vingt.* Paris, L'Harmattan, 1996, p.112

[2]S. Lacomare. *L'outil informatique : une médiation d'aide pour les élèves en difficulté.* [En ligne]. Mémoire professionnel, 2003. Disponible sur : http://dcalin.fr/publications/lacomare.html (consulté en 2012).

[3]R. Favry. « Du 'chef-d'œuvre' aux TPE - Travaux personnels encadrés ». In, *Le nouvel éducateur,* n° 136, fév. 2002, pp. 22-23.

Le projet représente alors l'élément central de la pédagogie Freinet. C'est dans une démarche de projet que les apprentissages se font et que les diverses compétences s'acquièrent. Le travail dans le cadre du projet se fait en collaboration entre les élèves.

Au sujet du texte libre des élèves de Freinet, Yves Reuter[1] précise que ce dernier se caractérise par quatre critères :

1. Le texte comme message écrit n'est pas isolé des autres pratiques d'expression comme le dessin, la musique,…etc. Ce qui fait que l'écriture en elle-même n'est plus le moyen privilégié de l'expression des élèves.
2. Le texte repose sur des outils particuliers (reproduction, conservation, transmission...).
3. Le texte n'est pas uniquement un moyen pour apprendre la langue mais, il est surtout une pratique communicative. De ce fait, l'accent est centré davantage sur une communication réelle et sur le choix du support et des outils utilisés pour produire un écrit.
4. Pour évaluer les écrits des élèves, Freinet ne les notait pas. Il procédait à une lecture de ceux-ci en collaboration avec la classe et c'est en fonction de l'intérêt que le produit a suscité qu'une impression-diffusion est décidée.

   Le travail réalisé avait aussi une finalité d'échange entre classes : la correspondance scolaire.

Il apparaît donc clairement que la pédagogie Freinet a eu une grande influence sur les pratiques de classe actuelles.

Stéphane Lacomare[2] précise que « *Freinet critique l'enseignement magistral et les livres scolaires, il souhaite les remplacer par de nouveaux outils comme les albums* ».

En pédagogie Freinet, le projet peut se définir de la manière suivante :[3]

• le thème du projet répond aux intérêts des élèves et leur permet de faire appel à diverses disciplines pour le réaliser ; (Nous avons déjà parlé dans le chapitre trois du caractère interdisciplinaire du projet).

•le projet est généralement le résultat d'un travail collaboratif ;

[1]Y. Reuter. Op-cit. p.24.
[2]S. Lacomare. Op-cit
[3]Le projet comme outil pédagogique n'est pas l'apanage de la pédagogie Freinet. Il doit être situé dans le cadre de l'Éducation Nouvelle, voir par exemple les apports américains comme W. H. Kilpatrick. (1918), J. Dewey (1902) qui ont influencés C. Freinet.

•le projet oblige les élèves à faire un travail de recherche (recherche documentaires, recherches sur le terrain,…) ;
•le travail en projet aboutit à un produit qui sera présenté sous diverses formes : écrites (journal, album, affiche…), orales (exposé, jeu théâtral, radio…), visuelles (exposition, diaporama…), multimédia (correspondance scolaire, publication Web, CD-Rom…).

Dans le même sens, Gerald Schlemminger[1] précise que les étapes de réalisation d'un projet en classe de Freinet sont généralement les suivantes :
• la négociation collective du choix du projet à réaliser ;
• la fixation et la répartition des tâches à effectuer ;
• la planification des différentes étapes du projet ;
• l'évaluation des besoins en fonction des difficultés rencontrées ;
• l'échange permanent pour évaluer l'avancement du travail ;
• la discussion des résultats et leurs jugements dans le but d'une amélioration du travail ;
• la publication du produit fini sous diverses formes : présentation en ligne, exposition, journal scolaire,…etc

Nous constatons que la réalisation de projets dans la pédagogie Freinet est semblable à celle appliquée actuellement et dont parlent les nouveaux réaménagements des programmes et qui vise principalement à développer diverses compétences chez l'élève à travers son implication dans l'acte d'apprentissage.
Il est clair que Freinet a fait usage d'un outil de son temps. Avec l'apparition de l'ordinateur, de nouvelles réflexions ont été menées concernant l'usage de ce moyen de communication comme outil pédagogique. Actuellement, l'usage de cet outil s'englobe dans les TICE.

Avant de parler de l'avantage de l'association d'un projet d'écriture et TICE, nous avons d'abord jugé nécessaire de faire un rappel sur le logiciel du traitement de textes et sur ses différentes fonctions. Nous verrons par la suite ce que cet outil a eu comme effet sur les productions des élèves.

[1]G. Schlemminger. « La pédagogie Freinet et le travail en projet ». [En ligne]. In, *les langues modernes*, 2003, n°3, p 49. Disponible sur : http://www.phkarlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/ped_duprojet.pdf (Consulté le 09/06/2010).

3.4.9.2- Le traitement de textes pour écrire

« *Un traitement de texte est l'ensemble des techniques informatiques qui permettent la saisie, la mémorisation, la correction et la mise en forme de textes* »[1]. Il est donc question d'un logiciel qui donne la possibilité de produire un écrit, qui sera mémorisé sous format numérique. Après la saisi, le sujet écrivant a aussi la possibilité de revenir sur son écrit pour une modification, une correction ou même pour un déplacement.

Le traitement de textes offre au scripteur la possibilité d'une mise en forme du produit écrit par la modification de la taille des caractères ou de la police d'écriture. Après la saisie, le scripteur peut également diffuser l'écrit sous la forme qu'il choisit, soit de façon numérique en l'envoyant par exemple par mail, soit en format papier en l'imprimant.

Le recours au traitement de textes dans le cadre du projet réalisé pourrait être pertinent en assurant une typographie pertinente et une orthographe plus soignée.

L'ordinateur permet d'avoir un écrit lisible, propre et bien présenté. L'élève a la possibilité en utilisant le traitement de textes d'organiser son écrit comme il veut, il suffit seulement de maîtriser certaines options. L'élève peut aussi travailler son texte et le modifier sans raturer, ni laisser les traces des corrections antérieures. Il a également la possibilité de faire recours au correcteur orthographique ou au dictionnaire de synonymes, malgré leurs limites, en cas de besoin.

Grâce au traitement de textes, l'élève pourra réécrire son texte, développer le début ou la fin de son texte, ajouter ou supprimer des mots ou des passages de son écrit. Toutes ces opérations d'intervention sur le texte pourraient se faire facilement.

3.4.9.2.1- Traitement de textes comme outil motivant pour l'élève

Parlant des possibilités qu'offre le logiciel de traitement de textes, Jean Clément[2] précise que cet outil permet d'abord de produire « *des textes mieux finalisés et mieux socialisés* ». Cependant, cela ne veut pas dire qu'avant l'ordinateur l'écrit n'a pas été un moyen de communication. L'auteur attire uniquement l'attention sur le fait que l'ordinateur est un outil efficace qui a favorisé la dynamique des échanges.

[1] Petit Larousse Illustré. Paris, Larousse, 1987.
[2] J. Clément. *Écriture et informatique*. Paris, Nathan, 2003, p.195

Il ajoute que le traitement de textes permet, en outre, d'avoir un nouveau rapport au texte et cela grâce aux différentes formes d'interventions qu'il permet (transformer, déplacer, insérer, copier,...). Certes, ces différentes opérations ont toujours existées mais elles deviennent plus faciles et ne laissent aucune trace dans le cas de l'ordinateur.
Ainsi, comme le signale l'auteur, « *Le travail d'écriture, de réécriture* et *de correction est facilité »*[1] parce qu'il est possible de corriger les erreurs sans laisser aucune trace et cela par opposition au support papier où la tâche demandée au scripteur est réellement fastidieuse.

Cela nous amène à dire qu'en dépit des nombreux avantages de l'ordinateur, il ne remplacera jamais le crayon. Cet outil permet surtout de faciliter l'intervention sur le texte à produire et de ce fait le traitement de textes agit comme un "*déclencheur*" et un "*facilitateur d'écriture*".[2]
Jacques David et Sylvie Plane précisent à ce sujet :

> *Le traitement de texte est un instrument qui devrait permettre avant tout de faire évoluer les représentations des élèves sur les textes et sur l'écriture, en faisant prendre conscience de la mutabilité du texte ; du moins, c'est cette fonction qui nous paraît la plus intéressante pour le travail en français*.[3]

3.4.9.2.2- Le correcteur orthographique

Du point de vue pédagogique, le correcteur orthographique peut être utile parce qu'il donne la possibilité à son utilisateur de revenir sur ce qui est écrit pour une évaluation. Cependant, il faut être prudent dans son usage parce qu'il a de nombreuses limites. Après la saisie du jet final sur traitement de textes, les élèves doivent, avant d'insérer les illustrations, corriger les erreurs d'orthographe d'usage en s'aidant du correcteur orthographique. L'enseignante leur avait expliqué qu'ils peuvent toujours faire des ajouts ou modifier leur texte, s'il le juge nécessaire, avant son édition.
L'une des spécificités du correcteur est qu'il souligne, juste après la saisie, le mot erroné. Cela permet de développer chez l'élève le réflexe du questionnement à propos de l'orthographe du mot souligné. C'est ainsi qu'il pourra apprendre à s'auto-corriger.

---

[1] Ibid.
[2] D. Calin. *L'enfant à l'ordinateur.* Paris, L'Harmattan, 2000, p.75
[3] J. David & S. Plane. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. Paris, PUF, 1996, p.74

Nous constatons dans toutes les productions des élèves que le correcteur orthographique a repéré des erreurs. Les élèves peuvent les identifier facilement parce qu'elles sont soulignées en rouge.

En réalité, le correcteur orthographique souligne les erreurs d'orthographe d'usage qu'il repère et donne, en remplacement du mot fautif, un autre mot ou même une liste de mots et c'est à l'utilisateur de choisir l'orthographe convenable.

L'usage du correcteur orthographique a été utile et a aidé énormément les élèves dans la correction de certaines erreurs parce qu'il leur donne une seule proposition qui représente la bonne orthographe, comme c'est le cas de (*fèrtile, aprés, volunineaux, héxagone, developpement, opercile, traveaux, desire, eviter, invertibrés, nouriture, brulures, plusieur, abandamment, trés, prondre ...).* Les élèves ont pu corriger facilement ces erreurs en cliquant sur le mot proposé.

Cependant, nous signalons qu'il est important que l'élève soit accompagné lors de l'utilisation de cet outil. L'intervention de l'enseignant, dans ce cas, demeure indispensable afin d'aider l'élève pour le choix de l'orthographe correcte surtout dans le cas où le correcteur donne un groupe de termes se ressemblant phonétiquement ou alphabétiquement. Ce logiciel est incapable de corriger à titre d'exemple des erreurs d'homophonie ou celles qui sont liées au sens du texte.

Dans ce cas, l'élève doit réfléchir sur les diverses orthographes proposées afin de faire le choix convenable.

Ce qui pourrait induire les élèves en erreur sont les représentations qu'ils ont de cet outil. La plupart d'entre eux pensent que l'utilisation du correcteur leur permet de corriger définitivement leurs écrits. C'est ainsi qu'ils optent généralement pour le premier mot donné dans la liste proposée, comme aide, par le logiciel qui acceptera les corrections faites avec des mots figurant dans son lexique.

Il est évident que le choix fait par l'élève n'est pas toujours le meilleur. C'est pourquoi les élèves ne font pas, dans la plupart des cas, un bon usage du correcteur. Les élèves qui ont de vraies difficultés orthographiques risquent d'augmenter le nombre des erreurs dans leurs écrits en utilisant cet outil. Nous citerons à titre d'exemple le participe passé dans la phrase « *La reine, les ouvrières et les mâles nourrient à la viande crue* » (Production du groupe 7). Le correcteur a donné les propositions suivantes : « *nourrirent, nourris, nourries* ».

Les élèves ont choisi le premier mot proposé qui ne convient pas.

De même pour le nom « travail » dans la phrase « *le premier travaill de…* »

(Production du groupe de 9), le correcteur orthographique a proposé : *travaille, travaillé, travailla, travail, travaillés.* Les élèves ont cliqué, sans réfléchir, sur le premier mot de la liste qui ne convient pas.

Un autre exemple concerne le mot « Dadant », dans la phrase « *Ruche dadant…* » (Groupe 5). Le groupe a obtenu « *Ruche datant…* », en cliquant sur le premier mot figurant dans la liste proposée par le correcteur orthographique : *datant, dardant, Dadant*.

Tous les exemples qu'on vient de donner montrent qu'il est important de sensibiliser les élèves sur ce point et sur la nécessité de réfléchir sérieusement à l'orthographe proposée afin de ne pas ajouter des erreurs aux textes.

Certes, le correcteur peut être utile pour certaines erreurs mais, si le mot est mal orthographié et l'orthographe est trop éloignée, dans ce cas, le correcteur au lieu de donner la bonne orthographe, il donnera un terme qui n'a rien à avoir avec le mot recherché. Comme c'est le cas pour le nom « *bénéfice* », dans la phrase « *Il y a deux bénifices* ». Les propositions du correcteur sont : "*bennières, benthiques, benzidines"*. Nous constatons que ces propositions n'ont rien à avoir avec l'erreur repérée.

Il arrive également que le correcteur ne détecte pas du tout l'erreur. Nous avons remarqué cela dans presque toutes les productions *(*armé, meure, d'or, les déférences, une notre,*…)

Dans certains cas, il est possible que le logiciel souligne un mot correct (*maturateur*, *spermathèque*). Cela peut arriver lorsque le mot ne figure pas dans le lexique initial du correcteur.

De ce fait, il devient important d'initier les élèves à la bonne utilisation du correcteur orthographique par un retour réflexif sur les différentes propositions données à chaque fois par le logiciel.

En effet, l'utilisation de l'ordinateur a permis de montrer aux élèves que cet outil n'est pas parfait et cela après avoir pris conscience des limites du correcteur orthographique. Ce logiciel peut être utile pour la correction de certaines erreurs lexicales, mais ce n'est pas toujours le cas surtout pour les erreurs de l'accord à titre d'exemple.

Profitant de cette défaillance du correcteur, l'enseignante a expliqué aux élèves que la machine ne pouvait pas donner toujours la bonne solution et cela contrairement à l'humain qui a la capacité de réfléchir et de comprendre pourquoi un mot s'écrivait de telle ou telle manière.

L'utilisation du correcteur orthographique a été une occasion pour montrer aux élèves que le sens d'un mot est étroitement lié à sa graphie parce que la mauvaise orthographe peut défigurer complètement le sens du mot et même celui de la phrase.

Cependant, il faut signaler que le contrôle et l'aide de l'enseignant dans le cas de l'utilisation de cet outil sont nécessaires. Sans cette présence, l'élève risque de faire un mauvais usage du correcteur. Les corrections peuvent être imposées par le logiciel, comme la correction d'un mot erroné qui se fera au hasard partant d'un ensemble de propositions.

Même si l'ordinateur facilite les opérations d'intervention sur le texte saisie notamment pour des modifications, il n'est pas aussi facile d'effectuer une relecture et une réécriture du texte sous format numérique comme dans le cas du texte manuscrit.
Le papier permet, selon Crinon et Legros, « *d'avoir une vision d'ensemble d'un texte et donc de réactiver sa signification globale* »[1]. C'est pourquoi, il est parfois nécessaire d'imprimer le texte afin d'avoir une vue d'ensemble de ce dernier.

Il est important de ne pas compter totalement sur les correcteurs orthographiques parce qu'ils ne sont pas toujours fiables. Parfois le logiciel souligne des mots justes. Dans ce cas il faut apprendre à l'élève à réfléchir sur les propositions qui lui sont faites comme le souligne Nicole Marty [2] en disant « *cultiver le doute orthographique* ».

Bien que l'enseignante ait signalé dans la dernière consigne qu'elle a donnée aux élèves qu'ils pouvaient intervenir sur leurs textes et faire les modifications et les ajouts qu'ils désirent, nous constatons que deux groupes seulement parmi les dix ont fait des ajouts qui restent toujours limités. Il s'agit du G3 qui a ajouté à la fin du texte la phrase « *Donc, les ouvrières travail* de la naissance à la mort sans arrêt* ». Nous constatons que le correcteur orthographique n'a pas souligné le mot « travail » dans la phrase bien qu'il soit faux, parce que ce mot existe dans son lexique interne.
En réalité, il s'agit d'une erreur d'orthographe grammaticale que ce genre de logiciel n'a pas pu détecter. Cependant, depuis quelques années, il existe des correcteurs orthographiques qui prennent en compte les problèmes d'accord et de syntaxe mais toujours dans le cadre de groupes de mots restreints.
Avec un peu de réflexion et plus d'attention, les élèves peuvent corriger ce type d'erreur et ils sauront qu'ils ne doivent pas compter uniquement sur la machine pour corriger les erreurs.

[1]J. Crinon & D. Legros. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin, 2002. p.113
[2]N. Marty. *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Nathan, Cahors, 2005

Le deuxième groupe qui a introduit un ajout est le G10. En réalité, les élèves ont complété la phrase « *…des corbeilles pour récolter* ? », en ajoutant « *le nectar et le pollen* ».

Les élèves se sont rendu compte que la phrase est incomplète, c'est pourquoi ils ont fait cet ajout.

Après la révision des textes, les élèves ont organisé leurs écrits tout en introduisant les illustrations nécessaires. A cause du problème de connexion et pour faciliter la tâche aux élèves, une banque d'images a été mise à leur disposition pour qu'ils choisissent celles qui conviennent et qu'ils veulent introduire dans leurs textes.

Pour les autres pages du livre qui ont été réalisées collectivement (le sommaire, la première de couverture,…), la saisie a été attribuée aux groupes qui ont achevé de saisir leurs textes. Pour ces pages il ne s'agit pas en réalité d'une réécriture car elles ont été réalisées collectivement avec le groupe classe (elles ne contiennent pas d'erreurs). Les élèves vont juste les saisir et insérer les illustrations tout en essayant de profiter des avantages qu'offre l'outil informatique.

Bien que les modifications introduites par les élèves sur leurs écrits soient limitées (correction de quelques erreurs d'orthographe d'usage à l'aide du correcteur orthographique), nous avons pu remarquer leur implication dans cette tâche. Cet outil a permis donc de les motiver. Le plus important à notre sens est d'arriver à maintenir cette motivation en classe durant les séances de français et notamment celle de la production écrite.

L'utilisation de l'ordinateur a permis également aux élèves de bénéficier de la qualité de la présentation du texte offerte par cet outil. Les élèves ont pu, à la fin du projet, obtenir des écrits soignés, lisibles, propres et surtout bien illustrés. Sachant que ces qualités sont très valorisées que ce soit de la part de l'élève, de l'enseignant et des lecteurs également.

« Le traitement de textes, autorisant toutes les manipulations possibles, est ici un instrument particulièrement bien adapté pour mettre en forme l'ensemble des textes écrits au cours du projet »[1].

L'ensemble des textes saisis par les élèves ont été imprimés et reliés.

(Le jet final sur ordinateur figure en annexes "voir annexe M").

[1]B. Michonneau. *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi.* Le bulletin de L'EPI, 1999.

3.4.10- L'avantage d'une association : projet d'écriture et TICE

3.4.10.1- Pour une démarche "constructiviste" de l'apprentissage

En parlant de l'usage des TICE dans une conception constructiviste de l'apprentissage, nous visons le développement progressif chez l'élève de diverses compétences. Ces dernières sont constituées sur le terrain partant d'une situation-problème qui oblige l'élève à faire appel à ses pré-requis et aussi à des sources externes afin de trouver une solution au problème posé. En effet, le but est que « *l'élève travaille (...) en autonomie plus ou moins guidée, à son rythme, et en s'appuyant sur des compétences actives qu'il restructure et complète en fonction des besoins mis en évidence par une situation-problème* »[1].

En réalité, l'ordinateur a de nombreux atouts. Il représente d'une part, un outil moderne, familier et motivant pour les enfants avec son aspect ludique et le tas d'informations qu'il offre à l'utilisateur.

L'introduction de l'outil informatique en classe pourrait de cet effet répondre à la fois à un besoin de modernisation et permet également d'actualiser les modalités de l'enseignement/apprentissage.

En général, les enfants éprouvent du plaisir en manipulant l'ordinateur. Même si dans la plupart des temps cet outil n'est utilisé que pour jouer.

Cet aspect ludique ne devrait pas être négligé, surtout lorsque l'on sait que la lassitude fait parti des facteurs entravant tout apprentissage.

Le projet des élèves qui consiste à réaliser un documentaire destiné aux élèves du lycée s'inscrit dans une vision constructiviste. En effet, après la recherche des informations, les élèves étaient obligés de les synthétiser, les reformuler et les organiser. Tout cela s'est fait avec l'apport et l'aide de l'enseignante et aussi grâce aux interactions entre les pairs. Même si nous parlons de construction de savoir par les élèves, mais il semble, en général, difficile de dire que l'élève « construit » ses savoirs sans apport du maître.

Les élèves ont pu, après plusieurs tâches, réaliser leur document personnel. Ils ont construit leur savoir en se basant sur l'aide de l'enseignante et sur leurs acquis antérieurs, et cela par opposition au fait de penser qu'ils ne possèdent aucune base de

[1]M. Sanchiz & al. . *L'étude de : français et informatique tome 1, Activités pédagogiques sur traitements de texte (s) en pédagogie différenciée,* CRDP, 1997, p.9

connaissances et que l'enseignant doit tout bâtir chez eux comme le préconise l'approche béhavioriste.

Jacques Fijalkow[1], dans son livre « l'entrée dans l'écrit », énumère un ensemble de critères de l'apprentissage de l'écrit dans un cadre constructiviste :

1- L'accent est mis sur le processus d''apprentissage de l'élève et sur ses **activités cognitives**. Les élèves ont un rôle actif dans la construction de leurs savoirs et cela contrairement au modèle transmissif où ils ne sont que des récepteurs.
2- **Le statut de l'erreur** : L'erreur n'est plus un signe dévalorisant de l'élève. Elle n'est plus une faute mais, « *une méprise dans le sens de connaissance originale construite par l'élève à partir de ses propres règles personnelles* ».
3- **L'attitude de l'adulte** n'est plus normative mais elle a beaucoup plus un caractère descriptif et explicatif en réponse au comment.
4- **L'attitude de l'apprenant** : n'est pas passive mais il fait des hypothèses en réponse à un problème rencontré.
5- **Les unités d'écrit** : ne se transmettent pas directement mais elles sont « *à redécouvrir par émissions d'hypothèses* ».
6- **La progression dans l'apprentissage** se fait selon le niveau de l'élève. Elle ne se fait plus de manière croissante selon l'ordre de complexité.

D'après cette énumération des critères de travail dans une approche constructiviste, nous pouvons dire que le projet réalisé par les élèves semble réellement correspondre aux critères cités ci-dessus. Nous pouvons même dire que vu l'importance des interactions dans les activités que nous avons décrites, il serait plu juste de les qualifier de « socioconstructivistes ».

3.4.10.2- Pour une pédagogie de projet

L'utilisation des TICE dans la réalisation d'un projet de classe pourrait être très utile et cela grâce aux différentes possibilités d'édition offertes par l'outil informatique.
Dans une démarche de projet, l'élève produit pour un destinataire réel. Cela lui donne le sentiment que ce qu'il fait est utile pour lui et pour les autres. Par conséquent, toutes les

[1]J. Fijalkow. *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse, Presses universitaires de Mirail, 1996, p.121.

actions qu'il mène dans le projet prennent sens pour lui. D'ailleurs, comme le précisent Riginald Grégoire-Inc et Thérèse Laferrière[1] :

> *La possibilité d'éditer la production de la classe sur papier ou par Internet peut renforcer leur raison d'être. En effet, si un projet a pour but celui d'intéresser un lecteur éventuel, il amène l'élève à prendre conscience des exigences auxquelles doit répondre un produit ''fini'' et ''finalisé'' en fonction d'un destinataire*.

Ainsi, afin de répondre aux attentes du destinataire, l'élève accordera plus d'attention à sa production que ce soit au niveau de la forme ou même au niveau du contenu (présentation de l'écrit, typographie, correction orthographique,....). De cette manière, comme le précise Sanchiz, M et al. « *La maîtrise exacte des notions requises par la réalisation du produit vont lui paraître intuitivement comme des aspects évidemment incontournables* »[2].

L'implication de l'élève dans l'action va lui permettre de prendre conscience qu'il « *peut être lui aussi à l'origine d'un acte créateur. Par conséquent, il pose sur sa production un regard d'artisan* »[3].

Ainsi, la réalisation des différentes tâches pourrait motiver davantage l'élève, le responsabiliser et le pousser à devenir l'acteur de son propre apprentissage.

Travailler dans une démarche de projet pourrait également développer chez l'élève des savoirs se situant au plan méthodologique et qui concerne particulièrement le sens de l'organisation. Cela pourrait par conséquent amener l'élève à prendre conscience du rôle important du brouillon lors de la production d'écrits. En effet, dans une démarche de projet, le travail du brouillon intervient lors de la définition des grandes lignes du projet d'écriture c'est-à- dire lorsque le scripteur tente de planifier son action. L'élève effectue donc, de façon générale, les tâches qu'il devrait réaliser habituellement dans des situations d'écriture en un temps bien précis. C'est ainsi que l'élève pourrait se rendre compte de l'importance de l'étape de la planification pour la réussite de son action.

La réalisation d'un projet d'écriture longue donne d'une part, plus de temps à l'élève pour intervenir sur son écrit et le modifier afin de l'améliorer. D'autre part, l'utilisation de l'ordinateur va lui permettre d'enrichir son écrit et de l'amplifier par les illustrations et

---

[1] R. Gregoire-Inc & T. Laferrière. « Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau ». [En ligne]. Réseau scolaire canadien. Guide à l'intention des enseignants, 1998, dernière mise à jour 31mai 2001. Disponible sur : www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html (Consulté le 20 Août 2009).

[2] M. Shanchiz & al. Op.cit. p.11

[3] C. Garcia-Debanc (coord.). *Objectif : Ecrire.* CDDP de Lozère, 2000 (nouvelle édition). p.12

il pourrait même y introduire des sons. Cela pourrait être une occasion pour l'élève d'exploiter et de développer ses compétences interdisciplinaires. Le projet d'écriture en se servant de l'outil informatique pourrait favoriser alors une "productivité" et aussi un "rendement". Ainsi, l'élève peut prendre conscience de ce qu'« *un comportement social* » implique, d'un côté en étant lui même actif et producteur au sein d'un groupe (la classe) et en adressant son produit à un autre groupe (les élèves d'une autre classe, le lycée, la société,...). Nous tenons également à noter que chez Freinet, la dimension sociale du projet est très importante.

D'un autre côté, cela va renforcer sa confiance en soi en lui permettant de se sentir valorisé.

En définitive, il apparait que la réalisation d'un projet avec les TICE est liée à une « pédagogie de contrat ». D'une part, le contrat de l'élève avec lui-même en se fixant des objectifs à atteindre. D'autre part, le contrat de l'élève avec ses pairs en travaillant en collaboration et également avec l'enseignant qui accompagne l'élève et l'aide en cas de besoin dans toutes les étapes du projet.

Le travail des élèves dans la salle informatique, même s'il se fait en trinôme, exige la présence de l'enseignant qui est sollicité de temps en temps par les élèves. Parfois, les élèves, face à un problème technique, demandent l'aide d'un camarade qui manipule aisément l'ordinateur.

Dans la classe observée, tous les élèves ont montré une grande satisfaction en travaillant en français avec l'ordinateur. Cela leur a permis de sortir de la routine habituelle du travail en classe de FLE et leur a donné le sentiment d'être dans une situation nouvelle.

Bilan final du projet

- **La démarche suivie pour évaluer le projet**

Afin de savoir si la démarche d'apprentissage suivie en classe a été formatrice pour les élèves ou non, les élèves ont été appelés à répondre à un questionnaire. Nous leur avons posé en tout neuf questions. Le but de ce questionnaire était de connaître leurs avis sur le projet réalisé (les savoirs acquis), au niveau de la motivation (si la démarche de travail les a motivés et s'ils souhaitent la réutiliser), et également la forme de travail qu'ils privilégient,... (Voir annexe N).

Pour l'évaluation du projet réalisé, nous avons jugé nécessaire d'accorder une importance et une valeur à l'avis des élèves parce que cela permettrait à l'enseignant de connaitre leurs représentations, ce qui a posé problème pour eux dans cette démarche de travail, ce qui les a motivés,... L'enseignant pourrait se baser sur l'analyse de ces différents points afin de proposer aux élèves, dans d'autres tâches ou projets, des activités qui répondent à leurs besoins et qui les impliquent davantage dans l'acte d'apprentissage et inscrit l'élève dans une approche constructiviste afin de développer chez lui les diverses compétences comme le recommande la nouvelle réforme qui a touché le programme ces dernières années en Algérie.

Certes, en classe c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de guider la classe étant donné que c'est lui qui sait où il veut en venir et qui possède les connaissances nécessaires. Cependant, en donnant l'occasion aux élèves pour exprimer leur avis, il peut leur montrer qu'il n'est pas le seul détenteur du savoir et que leurs connaissances et leurs avis comptent également. Cela pourrait renforcer chez les élèves le sentiment de la responsabilité et de la confiance en soi qui font parti des principaux objectifs visés par la pédagogie du projet.

- **Les avantages d'un travail en projet**

La pédagogie du projet est une démarche d'apprentissage ayant pour finalité d'impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire faire de lui un élément actif qui participe à sa propre formation.

En dépit du rôle principal joué par l'élève dans son apprentissage, l'enseignant a également un rôle important à jouer et dont il n’est pas possible de s’en passer quelque soit le niveau des élèves. Il est une personne ressource qui doit accompagner l'élève dans la réalisation des différentes tâches en classe.

Il est important de signaler que le travail en projet, même s'il se réalise généralement dans la collaboration, renforce le sens de l'autonomie chez les élèves. Il ne s'agit pas en réalité d'une autonomie complète parce que l'autonomie ne peut pas s'acquérir d'un seul coup ou à travers la réalisation d'un seul projet, mais on peut dire que c'est une autonomie maîtrisée visant un but déterminé et prévu.

Au cours du processus d'apprentissage, les élèves ont besoin des orientations et de l'aide de leur enseignant qui reste prêt à toute sollicitation. Certes, ce genre de situations n'est pas général et dépond de la tâche donnée aux élèves, parce que parfois c'est à l'enseignant de prendre l'initiative, décider et enseigner. Même si parfois l'enseignant met les élèves face à des situations qui suscitent leur réflexion et il se contente de surveiller leur démarche de loin, il ne doit pas toujours attendre d'être sollicité, il est important qu'il intervient parfois pour orienter les élèves. Nous pouvons dire que la tâche de l'enseignant s'effectue avec succès lorsqu'il arrive de manière progressive à amener les élèves à se débrouiller seuls. C'est de cette manière qu'il peut progressivement les amener à devenir autonomes. A notre sens, cette notion d'autonomie est semblable à celle de l'examen où l'élève doit se débrouiller seul, sans aucune aide, afin de résoudre des problèmes posés (répondre au sujet d'examen) en un temps limité.

Le projet réalisé avec le groupe classe a été formateur pour l'enseignante parce qu'il lui a permis de travailler la production écrite autrement. Les élèves ont également montré un certain progrès pour ce qui est de l'intérêt accordé à l'activité d'écriture et à son évaluation. En effet, d'une séance à une autre, les élèves étaient devant de nouveaux acquis. Bien sûr, il ne faut pas exagérer. Le travail réalisé par l'ensemble de la classe reste très modeste, mais il y a quand même un travail de recherche et de réflexion fait par ces jeunes apprenants et le résultat auquel ils sont arrivés est positif. Ils ont cassé la routine habituelle du travail en classe de langue en s'inscrivant dans une démarche de projet. Nous avons pu remarquer grâce à cette démarche de travail, un début de changement de certaines représentations négatives chez les élèves.

Le travail en projet a été une occasion pour échanger les idées entre les élèves. Il a renforcé la collaboration entre les membres du groupe classe. Nous avons pu voir tout au long du projet que souvent les élèves demandaient l'aide de leurs camarades au lieu de solliciter directement celle de l'enseignante. Nous tenons à signaler que ces interactions entre les élèves se font uniquement en arabe, leur langue maternelle, et se

limitent à de simples demandes d'aide : rechercher un mot en français, se renseigner sur l'orthographe d'un mot ou demander l'explication d'un mot qu'ils n'ont pas compris.

- **L'avis des élèves**

A l'aide d'un questionnaire anonyme, les élèves ont été amenés à donner leur avis sur le projet réalisé.

Ce questionnaire a mis le point sur les opinions des élèves et a mis également en évidence certains aspects positifs du travail en projet. L'analyse de leurs réponses révèle des éléments positifs concernant cette démarche d'apprentissage. Ci-dessous quelques-unes de leurs opinions :

(Je veux faire le projet plus longtemps), (Le projet permet de mieux plonger dans le sujet), (*J'aime bien les projets en français*), (*J'espère faire plusieurs projets dans l'année),* (*Le projet nous a permis de mieux nous plonger dans le sujet),…*

Les élèves ont apprécié de travailler en projet. Cette démarche d'apprentissage les a motivés ce qui nous conduit à dire que les nouveaux réaménagements des programmes et qui se basent principalement sur l'approche par compétences et la pédagogie du projet pourraient être très enrichissants et pourraient développer diverses compétences chez les élèves s'ils sont bien exploités.

Le temps accordé aux élèves pour réaliser leur projet a été aussi un facteur important de réussite. Tout au long des huit semaines, ils ont eu le temps de chercher des informations, d'écrire et de réécrire à maintes reprises leurs textes. Il apparaît que travailler sur un projet long et aboutir à une réalisation concrète représentent des facteurs motivants pour les élèves.

L'analyse des réponses des élèves montre que le travail coopératif les a aidés à faire des échanges oraux.

Ils ont affirmé que travailler pour réaliser un projet leur a permis de progresser tout en affrontant des situations-problèmes.

De plus, tous les élèves ont exprimé leur souhait de réutiliser cette forme de pédagogie. Parmi les 30 élèves concernés par le test, seul un élève a répondu négativement sans donner aucune justification ou un commentaire. L'étude de l'ensemble des réponses qu'il a données dans le questionnaire montre qu'il apprécie le travail en groupe et que le travail demandé lui a permis d'avoir des connaissances sur le sujet abordé. En dépit de son affirmation qu'il ne désire pas réutiliser cette démarche d'apprentissage, nous constatons que cet élève a classé le travail en projet en 2ème

position par rapport à d'autres méthodes de travail proposées. Il apparaît clairement qu'il privilégie travailler en équipe.

Par ailleurs, les élèves doivent classer par ordre de préférence les méthodes de travail suivantes : le projet, le cours magistral, le travail en groupe, les TD.

L'étude des questionnaires montre que 26 élèves classent le projet en 1ère position. Ils ont exprimé leur souhait de réaliser d'autres projets et leur désir de reprendre le travail en s'inscrivant dans cette démarche d'apprentissage pour maintes raisons :

Pour certains élèves, travailler en projet leur donne l'occasion de faire des recherches et d'enrichir ainsi leurs connaissances. Alors que d'autres ont révélé que travailler en projet leur avait permis de collaborer et de prendre ainsi conscience de l'importance de l'échange avec les pairs.

Un autre élève a déclaré que le travail en projet est très intéressant et qu'il souhaite réaliser d'autres projets au cours de l'année.

Bref, nous pouvons dire que les élèves ont montré leur accord sur une chose est que la pédagogie du projet est une démarche de travail intéressante et qu'ils désirent la réutiliser en classe.

Parmi les 30 élèves de la classe, deux élèves classent le projet en 2ème position et deux autres le mettent en 3ème position. Ces élèves accordent plus d'intérêt aux travaux dirigés et à la recherche en groupe.

Cependant, ces derniers élèves ont quand même avoué que la pédagogie de projet est importante et jugent positivement le projet réalisé parce qu'il a contribué à l'amélioration de leurs connaissances et les a aidés à la production d'un écrit qui est habituellement une tâche pénible à effectuer. Ils ont ajouté également que le travail en projet leur avait permis de faire des échanges avec leurs camarades bien qu'ils aient classé le cours magistral en 1ère place.

Sans nier qu'il a appris, grâce au projet réalisé, énormément de choses, un des deux élèves dont on a déjà parlé en haut a déclaré qu'il était « un peu » motivé. La seule explication qu'on peut donner à ce manque de motivation c'est le choix du thème parce qu'il a répondu que le thème ne l'a pas intéressé bien qu'il soit choisi par la plus grande majorité des élèves.

Nous pouvons donc, déduire que le problème pour cet élève ne réside pas dans la méthode de travail utilisée qui est la pédagogie de projet mais plutôt dans le thème choisi. Peut être que cet élève a voulu travailler sur autre chose.

Pour les travaux dirigés et la recherche en groupe, 26 élèves les ont classés en 2ème position et 26 autres les ont mis en 3ème place. Parmi les 30 élèves, 28 ont classé le cours magistral en 4ème position.

Il apparaît également que les cours magistraux ne sont pas du tout appréciés par les élèves parce qu'ils ne permettent pas à l'enseignant de capter l'attention des élève en classe de français.

Le projet d'écriture réalisé en classe nous a permis de voir l'effet qu'il a eu sur la motivation des élèves à écrire et l'intérêt qu'ils ont montré pour l'amélioration de leurs productions. Ainsi, il apparaît que lorsque l'élève réalise n'importe quelle tâche avec plaisir, son amélioration ne représente plus pour lui une contrainte mais devient par contre un véritable besoin.

Nous pouvons donc dire que malgré toutes les difficultés qui se présentent sur le terrain, si les enseignants avaient l'occasion d'avoir une formation sur la pédagogie de projet, ils pourraient exploiter certaines circonstances (moins d'élèves en classe, collaboration avec les collègues, matériel disponible,…) afin de réaliser avec les élèves des projets pédagogiques en FLE.

Finalement, un retour sur les conditions motivationnelles citées dans le chapitre 2 de ce travail par Rollon Viau[1], nous permet d'évaluer le projet réalisé. Nous pouvons constater que le projet des élèves concernés par le test satisfait la plupart des conditions de motivation citées par l'auteur comme l'indique le tableau ci-dessous :

[1]R. Viau. *La Motivation dans l'apprentissage du français*. Canada, Renouveau Pédagogique, 1999, p.63

Objectif du projet et activités	Conditions de motivation satisfaites
1- L'objectif global du projet est d'amener les élèves à produire un livre documentaire à destination de leurs camarades de l'autre classe afin de les informer sur un sujet de leur choix. Le but est d'offrir aux élèves des situations d'écriture qui sortent de l'ordinaire afin de les amener à mobiliser leurs compétences pour l'accomplissement de la tâche d'écriture.	• Projet signifiant, productif comportant des consignes claires et exigeant des élèves un engagement cognitif. • Activité se déroulant sur une période de temps suffisante. • Activité offrant un défi à l'élève
2- Présenter aux élèves plusieurs documents afin de découvrir les caractéristiques d'un texte informatif au niveau de l'organisation générale et au niveau du texte.	• Activité exigeant un engagement cognitif
3- La tâche de l'enseignant consiste à guider les élèves dans leur travail et intervenir pour les aider en leur offrant les outils nécessaires pour qu'ils puissent évaluer et réécrire les différents jets. L'enseignant donne aux élèves le temps nécessaire pour l'accomplissent des différentes tâches tout en permettant l'échange entre les élèves.	• Activité exigeant un engagement cognitif • Activité permettant aux élèves d'interagir avec leurs camarades et aussi avec l'enseignante. • Activité permettant aux élèves d'interagir et de collaborer avec les autres.
4- Les élèves réaliseront un premier jet individuel en se référant aux documents recueillis. Les lectures engagées aideront les élèves à constituer les repères pour l'écriture du 1er jet. Ce jet sera évalué par les élèves à l'aide d'une grille de relecture.	• Activité exigeant un engagement cognitif • Activité permettant aux élèves de faire des choix.

2ème jet collectif. Evaluation par les groupes. Réécriture par les scripteurs. Ces réécritures ont permis de prendre en considération les remarques faites par les évaluateurs et ont permis au même groupe de faire lui-même des ajouts afin d'améliorer le texte. Réécriture du texte plusieurs fois avant la rédaction finale. Rédaction du jet final et insertion d'images.	• Activité signifiante • Activité productive
5- Bâtir l'organisation générale du documentaire. (élaboration de fiches-outils). Les élèves réaliseront ensemble la première de couverture, le sommaire Utilisation de l'ordinateur : Les élèves ont saisi le texte sur traitement de textes. Exploiter les avantages du correcteur orthographique. 6- Finalisation et édition du livre.	• Activité productive • Activité diversifiée et intégrée aux autres activités. • Activité permettant aux élèves de faire des choix • Activité exigeant un engagement cognitif • Activité pluridisciplinaire

4- L’enquête avec l’enseignante

Dans le cadre de cette recherche nous n'avons pas pu interroger plusieurs enseignants pour connaitre leurs pratiques habituelles en classe spécialement en ce qui a trait à l'enseignement de l'écrit, parce que nous avons jugé que cela pourrait constituer un sujet pour une autre recherche. Nous rappelons que le but principal de notre recherche est de voir quel effet pourrait avoir sur les élèves un apprentissage de l'écrit s'inscrivant dans une démarche de projet. C'est pour cette raison que nous avons interrogé une seule enseignante, celle chargée d'enseigner le groupe classe concerné par notre test et qui a accompagné le groupe classe durant la réalisation du projet. Par conséquent, nous avons jugé nécessaire de donner d'abord des éléments d'informations concernant les caractéristiques et les perceptions de cette dernière (son ancienneté, ses pratiques habituelles, ses conceptions pédagogiques,...etc) afin de pouvoir interpréter certains aspects de ses réponses. Nous avons abordé ces derniers points en détails ci-dessous en parlant des caractéristiques et des perceptions de l'enseignante.

Il est question, dans cette enquête, d’un entretien directif parce qu’il s’agit d’une liste de questions à poser dans un ordre préétabli (certes au cours de l’entrevue il peut y avoir des ajouts et des questions secondaires imposées par la discussion). En cas d'incompréhension, l’enquêteur a la possibilité de revenir sur les questions pour les reformuler et pour apporter plus de précisions à la personne interviewée.

4.1- L’objet de l’enquête

Nous cherchons à travers ce test à définir la démarche adoptée habituellement par l’enseignante en classe pour enseigner l’écrit.

En réalité, cette partie nous semble indispensable parce qu'elle complète notre enquête. Certes, le chercheur, en se basant sur l'observation, peut décrire les conditions générales dans lesquelles se déroule l’activité d’écriture en classe et peut également faire une description des interactions qui se font en classe entre élèves ou entre élèves et enseignant mais, il est difficile pour lui de savoir :

- quelles démarches adopte l’enseignant d’habitude pour enseigner l’écrit ;
- s’il change de démarche de travail d’un groupe classe à un autre et en fonction des types d’écrits à produire ;
- la façon par laquelle il procède pour évaluer le travail écrit des élèves...etc.

Pour ces raisons, ce second test représente en réalité un prolongement du premier qui a consisté à l'observation de la classe tout au long de la réalisation du projet (nous avons signalé au début que nous n'avons pas pu malheureusement assister à toutes les séances de cours vu notre travail, c'est pourquoi nous étions obligée de prévoir des séances, hors le programme de la classe, pour suivre la réalisation du projet).

Autrement dit, ce deuxième test complète le premier parce qu'il permet de donner plus d'éclaircissement sur la démarche de l'enseignante surtout les « *aspects non visibles* »[1] de son action lors des séances d'observation.

Nous avons tenté donc de recueillir, auprès de l'enseignante, des informations sur les aspects qui n'apparaissent pas dans les séances que nous avons observées.

Les séances durant lesquelles nous avons observé le groupe classe, nous ont été réellement bénéfiques pour penser aux questions à aborder avec l'enseignante.

Nous avons essayé, en effet, de baser nos questionnements sur les points qui n'ont pas été évoqués dans l'enquête précédente (observation des élèves tout au long de la réalisation du projet). Mais cela ne nous empêche nullement de faire un retour sur des points déjà vus et qui nous paraissent importants surtout en séance de production écrite.

Les questions que nous avons soulevées avec l'enseignante sont énumérées ci-dessous :

1- Est-ce que vous pratiquez souvent l'écrit en classe (les situations d'écriture sont elles nombreuses ?)

2- Est-ce que vous procédez toujours de la même manière lors des séances de production écrite ?

3- Est-ce que vous sollicitez vos élèves pour choisir le sujet d'écriture ?

4- Quel type d'organisation de travail adoptez-vous généralement lors des séances de production écrite ? (travail individuel ou en petits groupes)

5- Engagez-vous directement les élèves dans la production écrite après avoir donné une consigne ou faites-vous une phase de préparation à l'écrit ?

[1] A. Zetili. Op-cit. p.253

6- Accordez-vous suffisamment de temps aux élèves pour rédiger ? La rédaction se fait-elle en classe ou hors de la classe ?

7- En cas de blocage des élèves. Comment vous réagissez ?

8- Quels genres d'écrits proposez-vous généralement en classe ? (essai, résumé, synthèse de documents, compte rendu, prise de notes…)

9- Est-ce que vous vous basez sur les insuffisances rencontrées chez les élèves pour proposer un travail de remédiation ?

10- Est-ce que vos pratiques de l'écrit ont changé avec la nouvelle réforme des programmes ?

11- Comment procédez-vous pour évaluer les écrits de vos élèves ?

12- Est-ce que vos pratiques évaluatives ont changé avec la nouvelle réforme ?

13- Est-ce que vos élèves réalisent vraiment à la fin de chaque projet leur propre projet que vous évaluerez et qui sera socialisé ?

14- Est-ce que vous pratiquez l'écrit en classe ou dans votre vie quotidienne ?

En tout, nous avons posé à l'enseignante 14 questions sur des aspects que nous avons jugé utiles d'aborder. Nous avons veillé à ce que les questions soient formulées d'une façon claire afin de faciliter la mise en pratique du test. (Les questions seront reformulées en cas d'ambigüité).

Nous essayerons à travers ces questions de mettre en relief les pratiques qu'adopte l'enseignante en production écrite et cela à travers les réponses qu'elle fournira.

Le but de cet entretien avec l'enseignante est de recueillir des informations sur les pratiques de l'écrit en classe, c'est pourquoi notre souci majeur était de veiller à la précision et à la clarté des questions posées, mais surtout à la cohérence entre les différentes questions.

4.2- Caractéristiques et perceptions de l'enseignante interrogée

La première caractéristique qui attire l'attention chez l'enseignante interrogée est son air de jeunesse (elle enseigne depuis 19 ans). D'allure décontractée. Elle montre également un grand intérêt pour apprendre tout ce qui est nouveau.

Titulaire d'une licence en langue française (BAC+ 4). Elle a une bonne maîtrise de la langue française. Le français est pour elle l'idiome de la technologie et des sciences. Elle voit en cette langue un outil pour l'ouverture de notre pays sur le monde.

A son avis « *Qu'on le veuille ou non, la langue française est présente dans la réalité algérienne et avec la mondialisation et la multiplication des échanges, la maitrise du français devient nécessaire* ». (Voir annexe Q, p.592).

En ce sens, selon elle, l'Algérie ne pourrait accéder à ces deux domaines que si les algériens s'intéressent davantage à la maîtrise des langues étrangères en général et au français en particulier.

Pour elle, le français a perdu actuellement sa connotation de langue de colonisateur. Cette langue étrangère sert toujours à l'enseignement de certaines disciplines notamment à l'université comme la médecine, l'informatique, l'architecture, l'électronique,…. Ce choix de la langue française est particulièrement dû au manque flagrant de la documentation dans ses disciplines en langue arabe.

Elle a enseigné une année au cycle moyen (collège) et 9 ans au lycée technique (actuellement cette appellation de lycée technique a disparu et a cédé la place à celle du lycée d'enseignement général) en tant que vacataire. L'enseignante a été intégrée au lycée en 2001. Deux ans après son intégration au lycée, elle a eu le CAPES. Elle enseigne toujours dans le même établissement depuis 2001.

Elle a aussi donné des cours de français administratif en bureautique et en secrétariat dans une école privée d'informatique.

Elle a, par ailleurs, été chargée d'assurer des cours à des enseignants de primaire en exercice. Les ateliers qu'elle avait dirigés s'intéressaient particulièrement aux styles d'enseignement. Le but est d'amener ces praticiens à améliorer et aussi à adapter leurs pratiques éducatives aux nouvelles exigences.

Pour sa démarche de travail, cette enseignante travaille selon les principes généraux d'une approche communicative. D'habitude, elle commence son cours par une préparation assez longue afin d'expliquer l'intention de communication et de mettre les élèves dans la situation de communication. Cette première phase est suivie par la

pratique, autrement dit par la réalisation de l'activité prévue. Pour un retour sur les activités réalisées, l'enseignante procède généralement à une correction en groupe.
Pour la réalisation des tâches en classe, elle a l'habitude d'explorer différentes stratégies : travail en petits groupes, elle sensibilise également les élèves à la coopération et à la prise de parole en classe afin de s'impliquer dans l'apprentissage. Cependant, ces divers points ne sont pas réellement exploités par l'enseignante à fond.
Pour la forme d'organisation de la classe au cours de l'année, l'enseignante affirme que dans la majorité, les élèves privilégient le travail en groupes. Cependant, elle précise que pour la formation des groupes, les élèves apprécient de former des équipes du même sexe : que ce soit les filles ou les garçons, ils préfèrent travailler avec leurs coéquipiers.

Bien que cette enseignante soit compétente, nous avons noté un certain manque de motivation chez elle. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs : classes surchargées, manque de formation continue, programmes difficile à mettre en pratique en raison de l'insuffisance de cette formation et du niveau des élèves.
Elle voit que les choses se sont compliquées surtout depuis la rentrée 2005/2006, l'année où la réforme a été entamée au lycée pour la première année secondaire.
Elle précise : « *Franchement, à mon avis la formation initiale est insuffisante pour mettre en œuvre la nouvelle méthodologie. Pour cette raison, une formation continue est nécessaire. Elle pourrait enrichir et actualiser les savoirs dont disposent les profs*». (Voir annexe Q, p.589)
Bien que l'enseignante ne nie pas la richesse des nouveaux programmes, elle avoue qu'elle était plus à l'aise avec l'ancien programme. Elle juge que ces nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences conviennent beaucoup plus à de bons élèves et que la majorité des élèves n'arrivent pas à les suivre ni à les assimiler.
Elle est même allée à dire que si un autre emploi permanent lui a été offert ailleurs, elle n'hésitera pas du tout à quitter le poste qu'elle occupe.

En ce qui concerne les conditions de travail, elle voit qu'il y a beaucoup de difficultés qui influencent l'enseignement du FLE et que les enseignants doivent affronter sur le terrain. Parmi ces conditions elle cite le nombre d'heures destinées à l'enseignement du français. Pour les classes scientifiques, le nombre est de 3 heures par semaine alors que pour les classes lettres, il est de 5 heures.

En plus, les séances de français sont généralement programmées en fin de journée ce qui influe sur les élèves qui sont souvent désintéressés et bruyants en raison de la fatigue.

A cela s'ajoute aussi le nombre d'élèves par classe (classes surchargées dans la plupart des cas) ce qui complique davantage la tâche de l'enseignant.

Cette enseignante voit que pour ce qui est de l'enseignement du français, la compréhension fait parti des problèmes majeurs que rencontrent les élèves.

Donc, à son avis, « *le problème majeur qui empêche souvent les élèves de produire, particulièrement ceux qui ont de grandes difficultés en langue étrangère, demeure la compréhension. Devant une consigne, un texte,… ils sont incapables d'agir sans qu'ils ne soient encouragés et aidés. Parfois, ils refusent même de faire la tâche proposée* ». (Voir annexe Q : p.590)

Cependant, elle précise que ce problème d'incompréhension ne l'empêche pas de faire écrire les élèves, même s'il s'agit parfois de courtes rédactions où les élèves défendent un point de vue, racontent,…

A notre sens, même si les élèves éprouvent parfois des problèmes de compréhension de la langue étrangère enseignée, cela est évident et il revient à l'enseignant de faire écrire souvent les élèves parce que la pratique de l'écrit pourrait développer progressivement leurs capacités de compréhension et de production.

Elle ajoute également que face à des situations d'incompréhension et dans des situations que la pratique de la classe lui impose (cas de synonymie, explication de mots nouveaux pour les élèves,…), elle fait appel parfois à la langue maternelle. Et cela contrairement à ses anciens enseignants qui ne toléraient pas le recours à la langue maternelle en classe de français et sanctionnaient les élèves qui le faisaient.

Elle ajoute que dans la plupart des cas, le recours à la langue maternelle s'impose et les enseignants y font recours en cas de blocage uniquement.

Ce recours à la langue maternelle pourrait être expliqué aussi par la composition actuelle du corps professoral qui englobe des enseignants issus de l'école fondamentale où la langue de tous les enseignements est l'arabe. La durée de 3 ou 4 ans de formation en langue française dans le cadre de la formation initiale (préparation de la licence) n'est pas du tout suffisante pour que les futurs formateurs maîtrisent la langue française. A cela s'ajoute le niveau médiocre des élèves en langue française.

Nous avons pu constater, au cours de la réalisation du projet, que les élèves font recours à leur langue maternelle (l'arabe) surtout quand ils s'adressent à leurs pairs et ils

s'adressent rarement à l'enseignante en arabe (Ils essayent parfois de lui poser la question en français mais lorsqu'ils ne trouvent pas le mot en français ils le disent en arabe).

A notre sens ces va-et-vient entre l'arabe et le français, comme nous l'avons précisé plus haut, ne constituent pas un obstacle à leurs acquisitions mais, au contraire, nous pouvons les envisager comme quelque chose de positif qui peut aider les élèves à apprendre et à progresser.

L'enseignante a, par ailleurs, évoqué un autre problème qui concerne l'absence d'une collaboration et d'une entraide entre les enseignants (elle travaille avec quatre enseignantes dont une permanente) dans l'établissement où elle exerce alors qu'elle privilégie la coopération et le travail en équipe que ce soit pour les professeurs ou pour les élèves.

Nous avons pu comprendre que la collaboration entre l'équipe de formateurs est rare pour ne pas dire qu'elle est totalement absente et que la préparation des enseignements se fait le plus souvent d'une façon individuelle.

L'enseignante que nous avons interrogée a avoué qu'elle se sent souvent isolée dans l'absence d'une coopération entre les enseignants alors qu'elle est consciente que cela est très important. Cette enseignante paraît du type qui apprécie l'échange avec autrui et le partage des questionnements, des idées ou même du matériel pédagogique. Dans l'absence de toutes ces stimulations, elle paraît moins motivée et également moins productive.

Pour ce qui est de la formation des enseignants, elle voit qu'une formation continue manque parce que la plupart des enseignants, dans la cadre de leur formation initiale, ont fait à l'université quatre ans d'étude pour obtenir la licence en FLE. Cette formation est beaucoup plus théorique et ne les prépare pas à faire face à la réalité de la classe. Pour cela, elle trouve exigeant de devoir toujours être à la recherche d'un matériel adéquat « *Je dirai qu'en tant que praticiens, nous sommes appelés à chercher toujours le matériel adéquat (documents authentiques adaptés aux besoins des élèves) pour travailler en classe, même si une formation manque ».* (Voir annexe Q : p.591)

L'utilisation de l'ordinateur, dans le cadre du projet réalisé en classe, a constitué une expérience enrichissante pour elle. Elle a dit qu'elle n'a jamais utilisé cet outil en classe avec ses élèves et cela bien que la matière informatique soit intégrée au programme des élèves avec la nouvelle réforme de l'éducation.

Face à cette expérience, l'enseignante a exprimé à la fois une satisfaction et une lucidité. Elle a été ravie de voir les élèves produire des écrits et après les saisir sur traitement de textes. Toutefois, elle a l'impression que les élèves ont beaucoup plus aimé l'usage de l'outil informatique que vraiment appris à rédiger.

Il est important d'ajouter aussi que le rythme d'apprentissage varié des élèves dû à l'hétérogénéité des niveaux l'a parfois découragée. Tout en étant consciente de la diversité des niveaux en classe, elle s'interroge souvent sur ce qu'elle pourrait changer dans sa démarche de travail afin d'assurer des enseignements qui conviennent à l'ensemble de la classe.

Elle voit que l'enseignant est obligé parfois d'adapter la démarche de travail à l'ensemble des élèves afin de permettre à tous les élèves de participer et d'être impliqués dans le travail réalisé en classe. Elle précise « *Je veux dire par là qu'il est possible de proposer des activités où les élèves (forts ou faibles) pourront fonctionner chacun selon ses capacités et son rythme d'apprentissage. Certes, cela demande d'énormes efforts de la part de l'enseignant, surtout avec le nombre d'élèves dans les classes qui dépasse parfois 40 élèves* ». (Voir annexe Q : p.591)

L'horaire des élèves au lycée est échelonné sur 5 jours, réparti en deux périodes par jour. Les élèves reçoivent des enseignements dans différentes disciplines (mathématiques, lettres arabes, sciences, français, informatique, anglais,…). Pour le français, les élèves ont 5 heures de cours par semaine pour les classes littéraires alors que pour les classes scientifiques ils font uniquement 3 heures de français.

L'enseignante affirme que ce volume horaire n'est pas du tout suffisant surtout pour la pratique de l'écrit qui demande énormément de temps afin d'accorder à l'élève le temps nécessaire pour comprendre la consigne, planifier son travail, chercher les idées, rédiger, réviser et évaluer « *On a pas assez de temps pour faire ce qu'on a envie d'avoir comme résultat final* ». (Voir annexe Q : p.591). C'est ce manque de temps, selon elle, qui fait que les enseignements se font rapidement et superficiellement.

Certes, le facteur temps représente un problème que rencontrent les praticiens surtout en production écrite. Cependant, nous pensons que cela devrait être dépassé. L'enseignant devrait proposer aux élèves des écrits qui ne sont pas trop longs et même si les élèves n'ont pas achevé la rédaction, il pourrait prévoir une deuxième séance afin que la rédaction s'achève en classe et toujours avec l'aide et l'orientation de l'enseignant. Certes, parfois les enseignants pensent qu'ils vont perdre beaucoup de

temps en agissant ainsi, mais il faut penser beaucoup plus au niveau de développement de l'enfant et à ses capacités et agir ainsi selon ses besoins.

Nous rejoignons ici Vygotski qui estime qu'il n'est pas possible de créer une harmonie parfaite entre les contenus des programmes présentés à l'enfant et le développement de ce dernier.

De ce fait, il revient à l'enseignant de choisir le moment qui convient pour donner la connaissance à l'enfant et lui accorder suffisamment de temps pour assimiler les savoirs et il ne doit pas être uniquement attaché aux contenus du programme.

Puisqu'elle estime qu'il est important d'exposer le plus souvent les élèves à l'écrit dans la langue étrangère, elle a l'habitude d'écrire au tableau que ce soit des mots nouveaux pour les élèves, des mots ou des phrases dits par ces derniers lors de la préparation d'une activité de production écrite,... Tout cela dans le but de « stimuler visuellement » les élèves et les aider afin qu'ils fassent le lien entre la graphie et le son. Elle voit également qu'il est important que les élèves écrivent au tableau surtout lors des moments de correction et d'évaluation des différentes tâches.

Pour ce qui est de la gestion de la classe, l'enseignante précise qu'elle fait participer les élèves au sujet des décisions à prendre pour le thème d'une activité ou le travail en équipe. En revanche, nous avons pu remarquer à travers l'observation de la classe et aussi d'après ses propos (comme elle le précise ci-dessous) que c'est finalement elle qui décide le plus souvent. Cela est dû parfois au fait que les élèves ne réagissent pas et même s'ils essayent de le faire cela demande beaucoup de temps et fait perdre inutilement énormément de temps. Il arrive aussi que l'enseignante ne soit pas d'accord avec ce qui est décidé.

« Et *ben, des fois ils sont obligés de faire ce que je prépare à la maison. Ce qui veut dire à commencer par choisir un bon sujet qui va avec le.. le niveau de mes élèves, leur compétence, leurs connaissances…Des fois faute de temps. Tellement on n'a pas le temps on est obligé de travailler avec le manuel. Ils ont le livre donc ils n'ont pas les moyens d'aller chercher les informations, on les pousse à accepter un petit peu, pour ne pas dire à les obliger le sujet que nous préparons à la maison* ». (Voir annexe Q : pp.585-586).

4.3- Analyse des réponses de l'enseignante interviewée

Question 01

A travers cette question, nous voulons savoir si les élèves sont souvent mis en situation de production d'écrits en classe, en dehors des moments prévus à cette tâche c'est-à-dire à la fin de chaque projet ou de certaines séquences.

Si nous revenons au programme tracé pour la première année secondaire, nous constatons que les pratiques discursives et les intentions communicatives consistent à :

- exposer pour donner des informations sur divers sujets ;
- dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre ;
- argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue ;
- relater un événement en relation avec son vécu ;
- relater un événement fictif.

Ce contenu montre l'importance accordé à l'écrit. L'écriture est l'un des pôles autour desquels s'organisent les programmes, les autres pôles étant la lecture et l'oral.

« *Les thèmes proposés en 1AS aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l' « ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps* »[1].

Ainsi, l'un des rôles de l'enseignant de langue est d'aider ses élèves et de les munir des outils nécessaires afin qu'ils soient capables de produire des écrits cohérents et compréhensibles dans n'importe quelle situation.

En réalité, étant consciente de l'importance de l'écrit pour l'amélioration du niveau des élèves, l'enseignante a précisé que les élèves produisent d'habitude soit en répondant à des consignes d'écriture prises du manuel ou qu'elle leur propose elle-même. Les tâches d'écriture proposées aux élèves concernent surtout la rédaction de courts textes de différents types selon ce qui proposé dans les programmes. L'enseignante ajoute qu'elle fait écrire les élèves lors des séances d'entrainement à l'écrit même si ce qu'ils produisent durant ces séances n'est pas vraiment du texte mais plutôt de simples réponses à des questions ou des idées que les élèves essayent de rédiger sous formes de simples phrases.

Cependant, le travail de l'écrit en classe n'est pas fréquent et se pratique à des intervalles de temps éloignés. Cela pourrait être dû à l'énorme travail de correction

[1]Programme de 1AS.Op-cit. p.37

qu'elle doit accomplir à chaque fois, surtout avec le nombre élevé d'élèves dans chaque classe. Par conséquent, elle préfère réduire les situations de production en classe.
Cette situation nous amène à affirmer que la multiplicité des classes à gérer et également leur surcharge constitue une entrave pour l'évaluation des écrits des élèves. Devant ces différentes difficultés, il arrive parfois à l'enseignante de mettre les élèves par petits groupes pour écrire afin d'avoir un nombre limité de copies à corriger. Cette situation pourrait aider l'enseignante à avoir moins de copies à évaluer mais soulève en même temps un autre questionnement : comment évaluer un écrit collectif ? Le travail réalisé en groupe permet-il réellement d'évaluer chaque élève ?
Certes, non. A notre sens, lors d'une tâche d'écriture, si le travail de l'élève n'est pas évalué cela risque de le démotiver parce que son écrit n'a aucune finalité (ni destinataire, ni but précis).

Question 02

Pour la question concernant la démarche de l'enseignante dans ses pratiques de classe, nous voulons à travers cette question savoir si sa démarche de travail change, selon le niveau des élèves et les filières des groupes classes.
L'enseignante a précisé qu'elle aborde la séance de production écrite selon le niveau de la classe et également selon les besoins des élèves qui diffèrent généralement d'une classe à une autre. Cependant, elle a précisé que son rôle en séance de production écrite consiste généralement à :

- expliquer la consigne d'écriture afin que les élèves comprennent ce qui est attendu d'eux ;
- essayer d'orienter la production en posant des questions aux élèves ;
- accompagner les élèves tout au long de la réalisation de l'activité d'écriture afin de les aider à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.

Elle a même précisé que souvent elle rencontre beaucoup de difficultés afin de répondre aux différents besoins des élèves surtout avec l'hétérogénéité des niveaux et le nombre des élèves dans la même classe.

Question 03

Cette question concerne la sollicitation des élèves pour le choix des sujets à aborder en classe. A ce sujet, l'enseignante répond que les tâches d'écriture sont généralement proposées par elle. Elle précise également qu'elle ne négocie pas le choix de l'activité, ni celui de la thématique de l'écrit à produire avec les apprenants. Les consignes d'écriture sont souvent prises du manuel scolaire ou elles sont élaborées par elle même.

Cela nous amène à dire que le thème d'écriture est souvent imposé aux élèves, ce qui pourrait nous amener à penser que cela constitue une raison de démotivation pour nombreux d'entre eux.

Il est tout à fait naturel que l'intérêt des élèves diminue si l'enseignant leur impose à chaque fois ce qu'il faut faire, surtout si ce qui leur est proposé ne répond pas réellement à leurs attentes.

Cependant, nous estimons que la fait que les tâches d'écriture soient proposées par l'enseignante ne pose pas de problème surtout que les élèves peuvent adhérer à un thème donné par l'enseignant si ce dernier se donne vraiment les moyens de leur en faire percevoir l'intérêt, y compris en ce qui concerne l'importance des savoirs et savoir-faire qu'ils vont pouvoir acquérir en y travaillant.

Certes, du point de vue pédagogique, il est important que l'enseignant sache l'avis des apprenants sur la tâche à accomplir en classe, notamment le choix des sujets qui les intéressent. Même s'il est obligé de faire lui-même des choix, il doit veiller à ce que la thématique choisie intéresse la majorité des élèves. En agissant ainsi, l'enseignant pourrait même impliquer les élèves dans la formulation de la consigne. (Certes, l'intervention de l'enseignant pour la reformulation de l'énoncé et son amélioration est indispensable).

Question 04

Cette question concerne le type d'organisation du travail lors des séances de production écrite.

Il faut signaler qu'en mettant les élèves en situation de production d'écrits, l'enseignant doit penser à toutes les conditions qui peuvent avoir un effet sur le déroulement de la tâche (soit en l'entravant ou en la facilitant) afin que l'activité demandée soit effectuée convenablement.

L'enseignante a précisé que le type d'organisation du travail qu'elle adopte (travail individuel ou en petites équipes) dépend du groupe classe concerné par la tâche. Pour

certaines classes, le travail en groupe s'impose vu le nombre des élèves comme nous l'avons précisé précédemment cela facilite d'une part la tâche d'évaluation à l'enseignante comme le montre ces propos « *avec le niveau des élèves qu'on a je préfère corriger quelques copies que d'avoir des copies qui mérite pas attention* » (voir annexe Q : p.586) et permet, d'autre part, aux élèves faibles d'être aidés en s'intégrant dans le groupe.

En effet, pour produire un écrit, le scripteur doit recourir à un matériau particulier : la langue. La concrétisation de la pensée par des mots représente une tâche pénible pour les jeunes scripteurs qui n'ont pas encore la maîtrise des notions de base de la langue étrangère. C'est pourquoi lors de la rédaction, ils se sentent bloqués et par conséquent ils produisent peu.

L'enseignante interrogée a précisé que la plupart des élèves fournissent de grands efforts lorsqu'ils sont mis en situation d'écriture, mais les écrits qu'ils produisent sont souvent courts et incohérents c'est pourquoi il est préférable qu'ils soient mis en groupe avec leurs pairs afin qu'ils interagissent et échangent les idées.

Ce qui précède nous amène à dire que lors des séances de production écrite en classe, c'est souvent l'enseignante qui décide la forme d'organisation des élèves. Ce choix est dicté par de nombreux facteurs : les types de textes que les élèves sont appelés à produire, par exemple pour la narration et l'argumentation, elle préfère souvent les productions individuelles parce que dans ce genre d'écrits, caractérisés par la subjectivité, l'auteur doit s'impliquer dans ce qu'il écrit. Pour la rédaction de certains textes, expositifs à titre d'exemple, qui se caractérisent par la neutralité du discours, le travail en groupe pourrait aider les élèves à s'entraider mais l'enseignant doit toujours intervenir pour gérer le travail et pour organiser au départ les groupes qui doivent être choisis en veillant à avoir une certaine compatibilité entre les membres du groupe afin que les rôles soient partagés. Parfois en raison de la longueur des textes à produire et de leur complexité, l'enseignante opte pour le travail en petits groupes parce que les confrontations des opinions pourraient permettre à l'écrit de s'élaborer et de s'enrichir.

Nous avons déjà abordé les avantages et les inconvénients du travail en groupe dans le chapitre 2 et nous avons également parlé, dans le chapitre 3, du conflit socio-cognitif qui peut être engendré par les interactions entre les membres du groupe.

Nous dirons à ce sujet que c'est à l'enseignant de choisir la forme d'organisation du travail en classe en fonction de l'activité de rédaction donnée aux élèves.

L'enseignante a précisé que la majorité des élèves préfèrent travailler en groupe parce que la collaboration leur permet d'échanger les opinions et de les enrichir ce qui leur facilite la production. Les élèves sont de ce fait conscients du rôle important que jouent les interactions à l'intérieur du groupe et l'échange des connaissances, même si ces interactions entre pairs se font le plus souvent, en langue maternelle.

Question 05

Nous visons par la phase de préparation de l'écrit, toutes les activités accomplies avec les élèves et qui ont pour finalité :

- l'identification des caractéristiques du texte à produire (la présentation, l'énonciation, les temps dominants,…) ;
- l'élaboration d'un plan de travail ;
- la recherche des idées ;…etc

Toutes ces actions sont désignées dans l'approche cognitive par le processus de planification. En suivant Bronckart, cela va plus loin : il s'agit aussi de la réflexion portant que le but de l'écrit, la nature du destinataire, etc.

Bref, nous visons par la question de la préparation à l'écrit toutes les actions ayant pour but d'introduire d'une manière progressive l'élève dans la tâche de production d'un écrit.

L'enseignante a précisé qu'elle explique toujours la consigne d'écriture donnée aux élèves pour qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux et elle fait un rappel sur le type textuel et les sensibilise à l'élaboration d'un plan qui consiste à proposer des informations qui seront incluses dans le texte mais surtout à déterminer les articulations dans le texte à produire (le schéma du texte selon la typologie textuelle).

En réalité, cette opération ne correspond pas au processus de planification telle qu'il est défini par ces auteurs, principalement Hayes et Flower, dans les modèles d'écriture qu'ils ont proposés.

Question 06

Pour cette question, concernant le temps accordé aux élèves pour la réalisation de la tâche d'écriture, l'enseignante a précisé que le temps prévu pour la rédaction est insuffisant parce qu'elle est obligée en une heure de temps de donner la consigne d'écriture, l'expliquer, demander aux élèves de faire un brouillon et puis recopier au propre. Toutes ces tâches ne peuvent être effectuées en ce temps limité c'est pour cette raison que parfois les élèves sont obligés de terminer la rédaction à domicile. Et là, un

autre problème surgit : certains élèves remettent des écrits bien rédigés qui sont faits soit par les parents ou par d'autres personnes de leur entourage. Dans un cas pareil l'enseignante ne peut pas évaluer de manière objective le niveau de ses élèves.
Pour cette raison l'enseignante a affirmé qu'elle oblige les élèves à terminer leur travail de rédaction en classe quelque soit la qualité de la production remise.

A notre sens, quand l'enseignant charge les élèves d'achever, à domicile, la rédaction d'un écrit qu'ils ont entamé en classe, faute de temps, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit dans ce cas d'un enseignement de l'écrit. Cela est dû au fait que l'élève n'est pas accompagné dans la réalisation de la tâche et que souvent la tâche demandée à l'élève est faite par une autre personne de son environnement (père, frère, sœur, ami,…) comme l'a déjà signalé l'enseignante plus haut.

Pour éviter ce genre de situation, nous pensons que l'enseignant doit réfléchir sérieusement à l'organisation temporelle en classe des séances d'écriture, même si l'activité de production s'étale sur plusieurs séances. Ainsi, il pourra contrôler l'activité de l'élève, intervenir pour l'aider en cas de besoin et s'assurer que les élèves ont participé à la réalisation de l'exercice d'écriture demandé.

Question 07

A travers cette question, nous voulons décrire le rôle joué par l'enseignante lors de la réalisation de la tâche d'écriture afin de savoir comment intervient-elle pour aider les élèves en cas de difficultés.

Nous savons qu'en situation de production écrite et surtout en langue étrangère, l'élève est confronté à de nombreuses difficultés : absence d'idées, incapacité d'entamer la production, incapacité de trouver les mots adéquats, d'exprimer ses pensées, d'assurer la cohérence du texte,…etc
Parfois, ce ne sont pas les capacités réflexives qui manquent aux élèves mais plutôt la crainte de la norme (respect de la grammaire, l'emploi du lexique adéquat,...) qui constitue un obstacle à l'écriture.
C'est justement là où l'enseignant doit intervenir pour savoir la nature du problème rencontré par l'élève et agir de façon à l'aider à surmonter les difficultés rencontrées et faciliter ainsi au scripteur le travail de production.
Mais dans tous les cas, l'enseignant doit éviter de faire le travail à la place de l'élève même si cette démarche facilite la tâche à l'enseignant et à l'élève et leur permet de gagner du temps. Cependant, elle ne permet jamais à l'élève d'apprendre.

Certes, lors d'une rédaction en FLE, les élèves montrent une résistance et un désintérêt à exécuter la tâche. Leur réaction est tout a fait naturelle parce que pour pouvoir rédiger en FLE, l'élève a besoin de savoirs techniques en plus de savoirs langagiers. Ces insuffisances pourraient être comblées par la lecture. Les textes lus peuvent fournir à l'élève les informations et représenter une source qui, avec l'aide de l'enseignant, pourrait amener les élèves à produire un écrit. C'est justement de cette manière que nous avons fonctionné pour la réalisation du projet d'écriture avec les élèves. En effet, les documents recherchés par les élèves avaient servi de source d'informations et également comme source ressource pour la formulation et l'expression (les élèves ont eu aussi recours à ces documents lors des moments de l'évaluation de leurs écrits). Les élèves ont pu grâce à ces textes identifier la structure et les caractéristiques de ce type de texte. Ils ont pu à titre d'exemple reconnaitre le rôle important des divers procédés explicatifs tels la reformulation et l'illustration.

Cela nous amène à dire que le recours permanent à la lecture offre aux élèves une sorte de banque de données à laquelle ils feront recours pour écrire, en cas de besoin (Nous avons pu vérifier cela à travers le projet mené avec les élèves, les documents de départ ont énormément servi les élèves et les ont inspirés que ce soit au niveau des informations ou même au niveau des caractéristiques de ce type d'écrits).

Question 08

Pour ce qui est des techniques d'expression écrite pratiquées en classe, l'enseignante a précisé qu'elles dépendent du projet étudié. A titre d'exemple pour le premier projet de la première année (la vulgarisation scientifique), les techniques étudiées sont le résumé et la contraction des textes. En plus de ces techniques, la pratique de l'essai est fréquente. Alors que pour la prise de notes et le compte rendu, elles figurent dans le programme mais elles ne sont pratiquées que rarement.

Donc, les activités de production écrite en classe sont centrées particulièrement sur l'enseignement des deux techniques : l'essai et le résumé. L'enseignante justifie cette pratique par le fait que ces deux techniques sont les plus importantes dans le programme.

A notre avis, l'enseignant ne peut pas pratiquer tel type d'écrit parce qu'il juge qu'il est plus intéressant ou important que les autres. Nous pensons que toutes les techniques d'expression avec les spécificités qu'a chaque type (résumé, essai, compte rendu,

synthèse de documents ou autres…) sont importantes étant donné qu'elles ont pour but d'amener l'élève à produire.

Certes, avant la réforme l'essai et le résumé étaient les seules techniques utilisées pour évaluer la compétence scripturale des élèves. Elles font même l'objet d'une évaluation à chaque examen trimestriel. Même à l'examen du baccalauréat, le résumé et l'essai sont proposés au choix aux candidats et ils permettent leur évaluation au niveau de l'écrit. L'élève a donc le choix entre le résumé du texte proposé à la compréhension et entre la rédaction personnelle dont le thème est en relation avec le sujet abordé dans le texte support.

Mais, avec les nouveaux réaménagements qu'ont connus les programmes, de nouvelles techniques d'expression écrite ont été introduites dans les programmes à enseigner (selon les filières), tel le compte rendu critique et la synthèse de documents.

Bien que le nouveau programme exige la pratique de nouvelles techniques comme la prise de notes, le compte rendu et la synthèse de documents, elles ne sont pas prises en considération par l'enseignante.

Elle a affirmé qu'elle n'aborde que rarement les autres techniques bien qu'elles soient programmées au cycle secondaire (la synthèse de documents est programmée pour les classes terminales seulement mais elle n'est pas pratiquée vu le niveau des élèves). Elle justifie ce choix par le niveau des élèves en français qui ne permet pas de travailler certaines techniques surtout la synthèse de documents.

A notre sens, les différentes techniques d'expression écrites telles la synthèse de documents, la fiche de lecture, la prise de notes exigent d'appliquer sur les documents initiaux des techniques et des principes (reformulation, condensation,…) qui se rapprochent de la technique du résumé.

A ce sujet, Zetili[1] précise que « *certains spécialistes contestent le fait qu'en milieu scolaire on oppose toujours le résumé de textes à la contraction de textes, au commentaire et au compte rendu* ». L'auteur ajoute que les spécialistes « *préconisent que l'on s'intéresse à d'autres techniques comme la synthèse, l'analyse, la quatrième de couverture, le slogan,… ».*

Ecrire en français quel que soit la technique utilisée et le type de texte à produire est une tâche difficile pour la grande majorité des élèves, cela serait dû peut être à la volonté des scripteurs novices à faire usage du français comme ils manipulent l'arabe

[1]A. Zetili. Op-cit. p.209

leur langue maternelle qu'ils peuvent utiliser dans toute situation de communication en intégrant les savoirs dont ils disposent pour l'élaboration d'un texte mais, la langue les trahit.

Vu la complexité de la tâche d'écriture en FLE pour les élèves, il nous semble important que cet apprentissage se fasse progressivement et avec l'accompagnement et l'aide de l'enseignant.

Question 09

L'évaluation est une étape fondamentale dans le processus de production d'un écrit. Mais quelle évaluation adopter en classe ? Celle qui consiste à corriger et à noter ou celle qui doit tenir compte des problèmes rencontrés par les élèves et de proposer différentes stratégies pouvant être mise en œuvre pour les surmonter ?

A travers la question posée à l'enseignante sur l'évaluation, nous voulons savoir si le travail d'évaluation qu'elle adopte aboutit à une exploitation des insuffisances repérées dans les écrits des élèves. Ces insuffisances peuvent servir de moyen d'apprentissage.

L'enseignante peut par la suite prévoir des séances d'auto-évaluation et de réécriture qui permettront aux scripteurs de revenir sur leurs écrits en corrigeant les erreurs signalées. A notre avis, une démarche pareille pourrait donner un sens à l'écrit en classe et permettrait à l'élève de s'améliorer tout en restant dirigé par l'enseignant.

En impliquant l'élève dans l'évaluation de son écrit, il peut comprendre comment procéder pour l'amélioration d'un écrit déjà produit.

Nous pensons que les pratiques évaluatives de l'enseignant ne seront pas significatives si elles n'impliquent pas l'élève dans l'acte d'évaluation en ne lui donnant pas un rôle à jouer dans le repérage des erreurs et leur correction. C'est de cette manière que l'élève pourrait améliorer progressivement son niveau à l'écrit.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, il est important que l'enseignant prenne conscience du rôle important de l'évaluation. Afin de mener un projet pédagogique réussi et constructif, l'enseignant doit suivre les élèves afin d'être au courant de ce qu'ils ont acquis et de connaitre leurs lacunes. Dans ce cas, l'erreur n'est plus bannie mais elle devient au contraire une étape indispensable pour la construction des connaissances car l'enseignant a besoin de connaître la représentation que l'élève se fait du problème afin de proposer des outils convenables pouvant remédier à la situation rencontrée. Charles Hadji souligne cette conception de l'erreur en précisant :

L'erreur ne serait pas une faute à réprimer, mais une source d'informations, et cela à la fois pour le maître, dont le devoir est d'analyser la production et, à travers elle, la situation de l'élève, et pour l'élève, qui a besoin de comprendre son erreur pour ne plus la commettre et progresser.[1]

Nous pouvons donc dire que l'erreur constitue une étape sur le chemin de l'apprentissage : l'élève « essaie » quelque chose et comme il n'a pas toutes les connaissances en main, il se trompe.

Il est possible que, dans le cas d'une évaluation en groupe, l'élève risque de compter sur les autres pour la correction des erreurs et de cette façon il ne s'implique pas dans la tâche de correction et ne bénéficie pas de l'opération de l'évaluation.

Pour éviter une situation pareille, l'enseignant doit suivre les élèves et les contrôler lors de cette phase de correction afin de s'assurer que tous les élèves sont actifs et qu'ils participent réellement à cet acte et surtout comprennent l'origine des mots erronés afin de ne plus refaire les mêmes erreurs. Certes, cela demande beaucoup de travail de la part de l'enseignant mais, les résultats peuvent être satisfaisants si les actions sont bien menées.

Question 10

Est-ce que vos pratiques de l'écrit ont changé avec les nouveaux réaménagements des programmes ?

Pour cette question l'enseignante a précisé que la réforme n'a pratiquement rien changé dans ses pratiques. Elle a même avoué que la plupart des enseignants s'enferment toujours dans leurs anciennes pratiques qui s'inscrivent davantage dans une approche communicative ou même transmissive. Elle a précisé que le problème réside dans la formation des formateurs (absence de stages et de formation continue).

Dans ce sens, nous pensons qu'il est très important que les inspecteurs soient impliqués à la diffusion de la réforme et au lieu que leur rôle se limite à un simple contrôle de l'action pédagogique, il devrait normalement consister en un accompagnement des diverses pratiques sur le terrain.

L'enseignante a précisé aussi que les activités de production écrite dans le nouveau programme sont nombreuses et intéressantes selon la typologie textuelle mais parfois le niveau faible des élèves en langue étrangère les empêche de réaliser ces travaux. Nous comprenons, de ce qui précède, que les enseignants n'ont pas été sérieusement

[1]CH. Hadji. *L'évaluation démystifiée*. Paris, ESF Editeur, 1997 (coll. Pratiques et enjeux pédagogiques). p.9

préparés pour enseigner avec la nouvelle méthodologie basée sur l'approche par compétences. Certes, des journées de formation et d'études ont été programmées et dirigées par les inspecteurs de la matière, mais elles se sont avérées sans aucun intérêt étant donné qu'elles se basent particulièrement sur la théorie alors que la réalité du terrain ne permettrait pas, avec toutes les contraintes qui s'y trouvent, (classes surchargées dans certaines écoles, manque de matériels « salle informatique, Internet, … »), la réalisation des différentes directives.

L'examen du manuel scolaire de l'élève donne une idée sur les thèmes qui y sont abordés et qui sont en lien avec le vécu des apprenants. A la fin de chaque unité pédagogique, l'élève est appelé à réaliser un projet en se basant sur des informations réelles qu'il doit recueillir par recours à diverses sources d'informations (Bibliothèque, Internet,...). Les résultats ne peuvent pas être satisfaisants avec des classes fonctionnant avec le minimum de moyens qui entravent l'exécution des nouveaux contenus des programmes avec la nouvelle méthodologie de travail.

Naturellement, l'enseignant est obligé d'accomplir sa tâche, même si une formation adéquate manque et même si le matériel nécessaire n'est pas disponible. Il doit quand même travailler et essayer même en faisant appel à l'approche dite transmissive comme l'a affirmé plus haut l'enseignante interrogée.

Xavier Roegiers[1] précise que la réforme ne doit pas introduire des changements formels mais plutôt des changements en profondeur. Pour illustrer ces changements de "surface" qui sont pour lui des "non-changements", il a donné l'exemple de l'enseignant qui a recours au terme "compétences" qu'il introduit en classe au lieu "d'objectifs" dans le seul but de montrer qu'il s'inscrit dans la nouvelle méthodologie alors qu'il continue à travailler selon les anciennes pratiques.

L'auteur ajoute qu'il est difficile d'obtenir un changement durable, c'est pourquoi il a énuméré un certain nombre de conditions qui doivent être réunies pour atteindre ce but :

• D'abord, il est important que le changement soit précédé par une formation adéquate de tous les acteurs concernés ;

• Ensuite, ce changement doit être l'objet d'un accompagnement rigoureux et d'un suivi (un suivi par les encadreurs et par des experts nationaux et / ou internationaux)

[1]X. Roegiers. *Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie.* In, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ministère de l'Education nationale. Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif. UNESCO-ONPS, 2006. pp.188-189

• Enfin, les résultats doivent être évalués régulièrement. Ces évaluations permettraient de proposer les régulations nécessaires afin d'assurer la continuation du changement entrepris.

Il est, certes, insensé d'attendre d'un enseignant qu'il change totalement ses pratiques habituelles de classe en s'inscrivant dans une approche par les compétences, sans qu'il ne soit préparé par une formation adéquate, à suivre ces programmes surtout qu'il est habitué à travailler, avec les méthodes du fondamental, en suivant des approches centrées sur les contenus et sur la transmission des savoirs de façon directe. A notre sens le fait d'introduire tous ces réaménagements dans les programmes sans accorder d'attention à la formation des formateurs pourrait faire naître chez les praticiens un sentiment de résistance au changement. C'est en réalité ce que nous a révélé l'enseignante que nous avons interrogée lorsqu'elle a affirmé que beaucoup de praticiens restent toujours enfermés dans leurs anciennes pratiques dans l'absence d'une formation qui puisse les guider. La question qui se pose : que faut-il faire pour les convaincre de la nécessité du changement ? Il semble que les décideurs de programmes, sans le vouloir bien sûr, ont mis la charrue avant les bœufs !

Il est important de signaler que même si le changement s'impose, il est quand même indispensable de préparer le terrain pour l'application des nouvelles méthodes et leur adaptation au nouveau contexte. Même si ces méthodes ont montré leur efficacité ailleurs, il est primordial de préparer un personnel compétent capable de les concrétiser sur notre terrain. Personne ne nie la présence de nombreuses difficultés auxquelles est confronté quotidiennement l'enseignant et qui sont dues principalement à l'insuffisance ou nous dirons même l'absence de cette formation.

Question 11

Pour évaluer les écrits des élèves, l'enseignante a affirmé qu'elle évalue beaucoup plus l'aspect linguistique de l'écrit (la grammaire, l'orthographe, la conjugaison,….)
Cela ne veut pas dire, selon elle, que ce niveau a plus d'intérêt par rapport au niveau supérieur qui concerne la cohérence, la progression thématique,…
L'enseignante précise que le niveau local est plus facile à cerner par rapport au niveau supérieur. En réalité, les deux niveaux posent problème pour les élèves surtout le second. La non maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et des modèles textuels représente un des problèmes majeurs que rencontrent les élèves lors de la rédaction.

L'enseignante a ajouté que le travail d'évaluation des écrits consiste dans la plupart des cas à repérer les difficultés des élèves sur tous les plans, mettre les remarques sur les copies et parfois attribuer une note à l'élève (pourtant cela n'est plus recommandé par les nouveaux programmes). Nous tenons à signaler que les évaluations que nous avons faites après avoir vécu cette expérience d'écriture avec les élèves que quelque soit le niveau des élèves, l'enseignant pourrait penser à des démarches de travail en classe qui impliquent les élèves dans le travail et leur permettent de prendre conscience de l'importance du retour sur le texte et de l'utilité de la réécriture pour l'amélioration de la production.

Le dispositif de travail que nous avons mis en place en classe, nous a permis de voir que l'évaluation mutuelle a été bénéfique et a aidé les élèves à s'auto-évaluer et à co-évaluer les différents écrits. Certes, une telle démarche demande une organisation et une préparation préalable, en plus de l'effort d'accompagnement et de contrôle de la part de l'enseignant, mais nous avons pu voir que les résultats étaient satisfaisants même si les erreurs n'ont pas été complètement détectées par les élèves lors des différents retours sur leurs écrits.

Nous pensons que le fait de corriger l'écrit de l'élève, de noter les remarques sur les insuffisances n'est pas du tout significatif, ni rentable pour l'élève parce qu'il ne lui permet pas de progresser. Les notes écrites souvent par l'enseignant évaluateur sur la marge n'apportent rien pour l'élève étant donné qu'elles ne lui permettent pas de traiter ses erreurs, ni de les rectifier. Quel est l'intérêt de la note attribuée à l'élève surtout que cette note ne reflète pas le niveau réel du scripteur parce qu'elle est souvent subjective.

Donc, il apparaît selon les propos de l'enseignante que nous avons interrogée que l'évaluation de l'écrit produit par l'élève a pour finalité de vérifier les acquis linguistiques de l'élève au niveau de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe.

Cette forme d'évaluation n'implique pas l'élève dans l'acte d'évaluation (évaluation formative) et de ce fait elle ne représente pas une aide à l'apprentissage en cours. Elle se concrétise souvent sous forme d'une note accompagnée d'un jugement appréciatif ou dépréciatif qui reste souvent loin de toute objectivité.

Afin de rendre l'opération d'évaluation plus objective, le groupe EVA parle de l'importance du recours à des critères d'évaluation en classe en situation de production d'écrits, selon eux « *l'élaboration et l'utilisation de critères d'évaluation par les élèves et le maître donnent aux premiers des pistes tangibles sur les savoirs à construire, leur permettant de se représenter ce qu'il faut apprendre et apprendre à faire aussi bien que*

de constater ce qui est acquis »[1]. Si l'enseignant désire réellement noter les écrits des élèves, il n'a qu'à attribuer un barème correspondant aux différents critères d'évaluation.

L'enseignante que nous avons interrogée a affirmé également que souvent en classe, elle a l'impression que le travail de correction n'est d'aucune utilité parce qu'elle fait beaucoup d'efforts, surtout avec le nombre d'élèves qu'elle a en classe, à lire les copies afin de faire ressortir toutes les erreurs mais, lors d'une autre activité de production écrite, les mêmes erreurs réapparaissent. Elle a avoué que cette situation la décourage et elle sent que ces efforts sont inutiles.

Dans le même sens et dans une recherche menée sur un corpus de 69 copies d'expressions écrites d'élèves de l'Ecole Fondamentale et du Secondaire évaluées par une quinzaine d'enseignants, la chercheure a précisé que « *les modes d'évaluation des productions écrites en Algérie ne semblent pas pouvoir permettre aux élèves de progresser* ».[2] Elle est arrivée à la conclusion que, bien souvent, les erreurs ne sont pas clairement identifiées et caractérisées. Pour cela les élèves auront beaucoup de mal à les comprendre et donc à les éviter lors de productions ultérieures.

A partir de l'analyse des données recueillies et afin d'accroitre l'efficacité de l'évaluation, la chercheure a suggéré d'élaborer, avec les élèves, un guide d'évaluation d'écriture ciblant tous les niveaux sur la base :

- des caractéristiques textuelles des écrits étudiés en classe ;
- des erreurs les plus fréquemment commises.

Elle ajoute aussi que ce guide doit être utilisé par les élèves et même par l'enseignant. Il servira l'élève comme aide mémoire pendant l'écriture afin de savoir ce qu'il faut prendre en considération lors de la rédaction. Et il pourrait également l'aider à repérer ses erreurs après la production. Les élèves auront ainsi à leur disposition un moyen leur permettant de voir ce qui ne va pas dans leur texte.

Il servira aussi les enseignants afin qu'ils sachent quels sont les points sur lesquels ils focaliseront leur attention lors de l'évaluation des textes.

Donc le recours aux critères comme le précise le groupe Eva permet d'orienter l'élève en lui précisant les points essentiels qu'il est important de respecter dans le texte.

---

[1]Groupe Eva. *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris, Hachette Education.1991, p.14

[2]S. Ameur-Amokrane. « Mieux évaluer...pour accroitre la maîtrise de l'écrit ». In, *Synergies Algérie*, n°1-2007, p.233

De ce fait, il serait inutile d'évaluer les écrits des élèves tout en leur indiquant leurs insuffisances. Il est important que les élèves soient impliqués dans l'acte d'évaluation pour qu'ils apprennent, en corrigeant leurs erreurs, à ne jamais les refaire.

Nous estimons qu'il est essentiel lors de l'évaluation d'un écrit de se référer à des grilles de relecture qui permettent à l'enseignant et même aux élèves de vérifier si les critères figurant dans la grille ont été respectés ou non.

L'enseignante a affirmé que les grilles d'évaluation ou d'autoévaluation sont utiles mais elle a cité un problème qui réside dans le niveau des élèves et qui les empêche de les utiliser d'une façon autonome pour s'auto-évaluer.

Avant d'appliquer ces grilles les élèves sont obligés de produire un écrit plus ou moins lisible, plus ou moins acceptable. Elle ajoute que l'élève qui n'arrive pas à produire ne pourra jamais s'auto-évaluer.

Nous comprenons par cela que les pratiques évaluatives de l'enseignante sont les mêmes que celles qu'elle pratiquait avant la réforme.

Ce qui précède nous amène à dire que lorsque nous évoquons l'évaluation de la production écrite, la précision de la fonction de cette évaluation devient une nécessité. En effet, l'action d'évaluer permet certes de faire le point sur les acquis et les insuffisances des élèves, mais elle a principalement pour but de les aider à progresser. Cela montre le rôle important joué par l'évaluation dans la production écrite. Nous rejoignons par ces propos Claudine Garcia-Debanc qui voit que c'est dans le temps de l'évaluation que l'on acquiert les savoirs et savoir faire nécessaire à la production de textes. Nous avons déjà parlé dans le chapitre 2 des apports de Garcia-Debanc au domaine de l'écriture et particulièrement de l'évaluation des écrits.

Evaluer consiste également à récupérer dans les copies des élèves des informations pouvant servir de base pour l'enseignant afin de les analyser et d'essayer de comprendre quelle est leur origine et proposer ainsi l'aide qui convient aux élèves. Pour aider ces derniers à progresser dans le processus d'apprentissage, il est important de les impliquer dans cette tâche pour qu'ils prennent conscience de leurs difficultés. En procédant ainsi l'évaluation sera formative.

Bien que ce travail soit difficile, le groupe EVA insiste sur le fait que l'évaluation des écrits s'inscrive dans une démarche d'évaluation formative :

> *S'opposant à une simple correction du maître, l'évaluation formative met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. La lecture critique des écrits produits en classe devient une activité à*

part entière qui implique l'auteur, les autres élèves et le maître. Les cadres d'analyse sont les mêmes pour tous : ils se définissent en critères qui explicitent ce à quoi on se réfère pour faire avancer le travail d'écriture (...).[1]

Pour pouvoir installer cette forme d'évaluation en classe de FLE, il est possible de faire recours à la lecture de différents types de textes (articles, publicités, textes documentaires,…).

Certes, chaque type de texte a des spécificités et des caractéristiques qui le distinguent des autres. L'explicitation des critères pourrait aider les jeunes scripteurs à identifier les particularités de tel ou tel type d'écrit. Il n'est pas question bien sûr de reproduire de manière mécanique les mêmes traits des textes modèles mais il est plutôt question de dégager les dimensions qui puissent aider l'élève dans la production de son écrit.

Nous tenons à signaler qu'il est important que les critères soient élaborés par les élèves ou du moins avec la contribution des élèves et sous le contrôle de l'enseignant pour que l'évaluation soit vraiment efficace.

Pour l'élaboration des critères, l'enseignant peut faire appel à des activités basées sur le principe d'interaction lecture/écriture, l'observation d'écrits sociaux, le tri de texte,...)

L'activité de tri de textes par exemple permet aux apprenants d'expliciter progressivement certaines dimensions qui seront prises en compte dans les écrits qu'ils sont appelés à réaliser dans diverses situations. Ces critères dégagés peuvent être qualifiés selon Garcia-Debanc de "*critères de réussite*".

Question 12

Cette question est le prolongement de la question précédente. L'enseignante a affirmé qu'elle n'utilise jamais une grille pour évaluer les écrits des élèves. Nous pouvons dire qu'elle évalue les écrits des élèves en fonction du type de texte proposé à la rédaction et en jugeant globalement la qualité de la production. Peut-on dire que cette évaluation est vraiment objective ?

Dans les pratiques antérieures d'évaluation de l'écrit, cette action était considérée comme normative. L'enseignant rendait à l'élève une copie notée sans aucune implication de l'élève dans l'acte d'évaluation. Alors qu'actuellement elle accorde de l'importance à l'action de l'élève et au progrès qu'il réalise par rapport à un ensemble d'objectifs pédagogiques tracés au préalable. Avec la nouvelle réforme des programmes,

[1]Groupe EVA. Op-cit, p.14

de nombreux réaménagements ont touché l'activité de l'évaluation, vu son importance dans la progression des élèves. Ces programmes proposent différentes formes d'évaluation : diagnostique, formative et sommative qui n'ont pas toutes les mêmes finalités.

Pour produire un écrit, le scripteur est appelé à mobiliser un nombre important de savoirs et c'est en réalité cette richesse qui rend l'apprentissage de l'écrit compliqué et difficile. Pour cette raison, il devient important de munir l'élève de tous les outils qui puissent lui venir en aide dans la tâche de rédaction (respect du type de texte à produire et de toutes ses caractéristiques).

Parmi les outils à proposer aux jeunes scripteurs lors de l'évaluation de leurs écrits, les grilles d'évaluation. La grille d'évaluation comporte généralement un ensemble de critères définis à l'avance qui permettent à l'élève lors de la relecture de son texte de vérifier si l'ensemble des critères qui y figurent sont pris en compte dans son écrit ou non.

Les recherches faites par le groupe EVA sur le terrain ont démontré la pertinence de cet outil. Même si le recours à cet outil ne pourrait pas régler toutes les difficultés que rencontrent les élèves. Nous avons pu vérifier cela à travers le projet réalisé en classe. La plupart des élèves ont rempli la grille sans relire leurs textes parce qu'ils n'avaient pas compris le sens de nombreux critères. Nous avons signalé que cela pourrait être expliqué par le fait que la grille a été élaborée par l'enseignante alors qu'il est important d'impliquer les élèves dans sa construction afin qu'ils comprennent ce qu'ils doivent vérifier dans leurs écrits.

Il est important que ces pratiques évaluatives soient revues afin que des outils soient intégrés pour aider l'enseignant dans sa pratique.

Yves Reuter évoque ces grilles d'évaluation et de réécriture, il précise « *les grilles d'évaluation guident la relecture et la réécriture et elles peuvent se transformer en guides d'écriture, centrées soit sur les opérations à effectuer, soit sur les critères du texte. Elles servent donc à expliciter la consigne et à accompagner l'écriture* ».[1]

[1]Y. Reuter. Op-cit. p.176

Question 13

Pour cette question, l'enseignante a précisé que les élèves sont obligés de réaliser leurs projets personnels à la fin de chaque unité pédagogique étudiée. Cependant, elle affirme que le travail qu'ils remettent ne répond pas, pour la plupart d'entre eux, à ce qu'on attend d'eux parce qu'ils font un mauvais usage d'Internet en faisant comme elle a dit « du copier-coller ».

Donc, les élèves n'étudient pas sérieusement les informations trouvées pour sélectionner celles qui sont pertinentes tout en essayant de les reformuler et de les organiser de façon personnelle.

Pour cela, il n'est pas du tout étonnant que ces travaux, pour la plupart d'entre eux, ne soient pas réellement réalisés avec sérieux et ainsi ils n'aideront pas les élèves à progresser.

A notre sens, il est primordial que l'élève soit accompagné et aidé par l'enseignant dans la réalisation de son projet surtout les projets d'écriture s'il veut réellement améliorer le niveau des élèves et les aider à acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Il est également nécessaire de sensibiliser les élèves à l'aspect social de l'écriture. L'enseignant doit veiller à la réalisation de projets qui auront un vrai destinataire.

Sachant que les écrits qu'ils produiront ne sont pas destinés uniquement à l'enseignant, cela les encouragerait à fournir davantage d'efforts afin que leurs écrits soient lisibles et plus compréhensibles. C'est ainsi qu'ils pourront intéresser les récepteurs.

En effet, produire un écrit pour un destinataire réel et connu permet de rendre les élèves plus motivés et plus attentifs à ce qu'ils produisent et les pousse à fournir plus d'efforts pour écrire. (Nous avons pu vérifier cela à travers le projet réalisé par les élèves et nous n'avons senti à aucun moment un désintérêt de leur part, au contraire, les élèves étaient motivés pour produire).

Avec la nouvelle réforme, cet aspect communicatif de l'écrit est valorisé. La production d'écrits correspond à de réels besoins et s'élabore dans des situations d'écriture authentiques. Tous ces aspects sont valorisés dans une démarche de projet.

Question 14

A travers cette question, nous voulons savoir si l'enseignante possède elle-même une activité scripturale dans la vie quotidienne.

A notre sens, si l'enseignant écrit de temps en temps cela pourrait l'aider à détecter les difficultés que rencontrent les élèves en écrivant puisqu'il a fait lui-même l'expérience. Cela pourrait l'aider dans la gestion de la tâche d'écriture donnée en classe et il pourrait ainsi proposer aux élèves les remédiations nécessaires. (Consulter l'ouvrage d'Yves Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire » 1996, p. 89 pour plus de détails sur ce point).

L'enseignante interrogée a répondu qu'elle écrit des lettres, des réflexions. Elle a parlé de l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne de tout individu. Mais, elle a avoué que parfois, il lui arrive de préparer un travail et elle oriente les élèves de façon à obtenir la rédaction qu'elle attend d'eux.

La réponse de l'enseignante révèle qu'elle rédige à domicile des écrits exemples (modèles) pour la classe et elle guide les élèves pour qu'ils produisent un écrit semblable. Elle a justifié cela par le fait que c'est la seule façon de faire écrire les élèves et d'éviter les blocages qu'ils éprouvent en rédigeant. Elle a ajouté aussi qu'elle agit de cette façon faute de temps.

Elle voit également que pour lire et comprendre la consigne, planifier son travail, chercher des idées et rédiger, les élèves ont besoin de beaucoup de temps et cela n'est pas possible en classe et ne pourrait jamais s'effectuer en une heure de temps même avec l'aide et l'intervention de l'enseignant.

L'enseignante interrogée ajoute aussi que lors des séances de production écrite, elle donne aux élèves des explications avant qu'ils ne commencent la rédaction. Elle rappelle aussi aux élèves qu'ils doivent utiliser des phrases simples (sujet, verbe, complément) et qu'ils doivent faire attention aux différentes règles de l'accord (s/v, nom/adj, participe passé,…) lors de la rédaction.

En plus de cela, elle a précisé que partant d'un ensemble de questions qui correspondent à un plan préétabli, elle essaye d'orienter les élèves afin qu'ils puissent ressortir les différents éléments de son plan.

A notre sens, cette démarche même si elle amène les élèves à réaliser un écrit tout en suivant les orientations de l'enseignante, pourrait bloquer leur créativité et les empêcher d'écrire ce qu'ils ont envie de dire car il est évident qu' ils ne réfléchissent pas tous de la même façon que l'enseignante.

En agissant ainsi l'enseignante limite leurs idées et leur créativité en les obligeant à penser comme elle.

Nous pouvons enfin conclure que la planification dont parle l'enseignante interrogée ne correspond pas réellement à celle décrite dans le modèle de Hayes et Flower (L'écrit produit n'a ni destinataire réel, ni but précis et bien défini).

Finalement, nous dirons que malgré toutes les difficultés rencontrées sur le terrain, nous avons pu constater d'après notre modeste expérience en tant que PES qu'il y a toujours des praticiens motivés qui cherchent à comprendre et à s'informer afin d'améliorer leurs techniques d'enseignement et de les adapter aux besoins des apprenants et aux exigences du terrain.

A notre sens, avec de tels praticiens, les nouvelles démarches apportées par la réforme telle la pédagogie du projet, l'évaluation formative,... pourraient être efficaces et donneraient des fruits.

Conclusion générale

Dans l'absence d'une démarche précise pour l'enseignement de la compétence scripturale, nous avons tenté à travers cette recherche, en nous intéressant à l'étude de la pédagogie du projet, de voir quels effets pourrait-elle avoir sur l'apprentissage de l'écrit chez des élèves du cycle secondaire. Notre travail s'est articulé sur deux plans : théorique et pratique. Sur le plan pratique, nous avons testé la pédagogie du projet, démarche d'apprentissage introduite avec la nouvelle réforme du système éducatif. Cela a été une occasion pour connaitre ces avantages et ces limites.

Pour le plan théorique de notre recherche, nous l'avons réparti en trois chapitres. Le premier chapitre nous a permis de voir la place privilégiée qu'occupe la langue française dans les pratiques courantes des algériens et dans notre système éducatif et cela malgré la politique d'arabisation. Le français est la première langue étrangère enseignée dans le cursus scolaire de l'élève. Ce statut est dû au fait qu'elle soit une langue de communication et d'accès à la technologie. Nous avons pu également voir sa place dans le système éducatif particulièrement après la réforme des programmes ces dernières années. Ces réaménagements des programmes ont été à l'origine de l'introduction de nouvelles démarches d'apprentissage et d'évaluation des pratiques de classe notamment celle de l'écriture. (Approche par compétences, pédagogie du projet, évaluation formative). En abordant la question de la réforme de notre système éducatif, nous sommes arrivée au résultat que le problème de ce changement ne réside pas dans les méthodes elles-mêmes, mais plutôt dans les conditions dans lesquelles elles ont été appliquées, surtout que le terrain n'a pas été vraiment préparé avant leur mise en pratique ce qui a engendré des difficultés aux praticiens.

Le deuxième chapitre nous a permis de nous interroger sur l'écriture et de l'étudier en tant qu'acte de communication dont l'usage quotidien impose la maîtrise. Nous avons essayé de voir comment peut-on intervenir pour faciliter son apprentissage. A travers la distinction entre les deux codes oral et écrit, nous avons pu constater que malgré la différence entre les deux codes, ils possèdent quand même des points communs et se complètent parce qu'ils servent tous les deux à communiquer. Cette relation de complémentarité apparaît clairement dans une démarche de projet.

En effet, dans le cadre d'un projet d'écriture et afin de mener convenablement ce dernier, il est important de s'appuyer d'abord sur l'oral (phase de négociation) afin de discuter ensemble les étapes de l'élaboration du projet et les contenus possibles et passer par la suite à l'écrit qui sera toujours accompagné de phases orales qui permettent des interactions entre les apprenants et l'enseignant ou entre pairs.

S'intéressant toujours à l'écrit, nous avons procédé à l'examen des aspects cognitif et didactique de cette tâche. Pour comprendre son fonctionnement et identifier toutes les opérations qui mènent à la réalisation du texte, nous nous sommes basée sur l'étude de différents modèles d'écriture s'inspirant de la psychologie cognitive et aussi de la psychologie interactionniste de Vygotski. Les premiers modèles (ceux de Hayes et Flower et ceux de Bereiter et Scardamalia) s'intéressent, donc, à l'étude du texte non comme produit final mais, à l'étude de toutes les opérations qui interviennent pour sa réalisation. Alors que le troisième (celui de Bronckart) est un modèle didactique, il met l'accent sur l'importance de l'écrit en tant qu'acte social et met en valeur les paramètres extralinguistiques (destinataire, énonciateur, lieu social et finalité) dans la production d'un écrit.

En se référant au courant cognitif, notre intention était de nous inspirer des différentes recherches accomplies sur les processus rédactionnels afin de voir s'ils participeraient à la redéfinition de la démarche de l'enseignement de l'écrit adoptée dans nos classes de français. Malgré leurs apports, ces différents modèles ont été critiqués soit parce qu'ils s'appliquent sur des adultes soit parce qu'ils n'ont pas réellement abordé les questions relatives à l'apprentissage de l'écrit (la mise en texte) en accordant davantage l'importance aux processus de planification et de révision tout en insistant sur les différences entre rédacteurs adultes et novices. Cependant, la maîtrise de l'écrit n'est plus une question d'âge. Si les adultes ou rédacteurs experts sont capables de rédiger, ce n'est pas en raison de leur âge, c'est plutôt qu'ils ont appris de le faire. Nous retrouvons cette idée chez Vygotski qui pense que l'apprentissage scolaire contribue fortement au développement des capacités psychiques, qui ne grandissent pas toutes seules simplement parce que le sujet avance en âge.

Toujours autour des processus rédactionnels, nous nous sommes étalée sur l'étude du processus de révision considéré comme l'un des moyens privilégiés pour l'amélioration des textes produits. A travers les recherches faites sur le sujet, nous avons pu retirer que les différences entre enfants et adultes concernant la rédaction s'appliquent aussi au problème de révision. De nombreux chercheurs ont montré l'intérêt de travailler la révision en collaboration parce que les interactions entre les pairs contribuent à diminuer la charge cognitive du travail vu la répartition des tâches en groupe. Mais cela ne veut nullement dire que le simple fait de mettre les élèves en situation d'interaction leur permet d'apprendre et de progresser. Autrement dit, il y a aussi un rapport entre réécriture-interactions et acquisition de savoirs à qui il faut

donner toute son importance. La réécriture devrait, dans ce cas, être intégrée comme une étape dans l'apprentissage de l'écrit toujours sous le contrôle de l'enseignant qui doit donner à la réécriture un but et sensibiliser les élèves à l'importance de ce processus et à ses effets sur l'amélioration du texte. Afin d'amener le scripteur à être capable de modifier ce qui ne va pas dans son texte, Reuter[1] précise que l'utilisation de grilles d'évaluation pourrait guider la relecture et la réécriture.

Nous avons également mis le point sur l'intérêt pédagogique, en situation d'apprentissage, de la connaissance des différents processus mis en œuvre par l'élève lors de la tâche de rédaction. En proposant des activités concernant les différents processus d'écriture (travail avec les pairs, écrire à un destinataire connu et réel, activité sur la progression thématique,...), l'enseignant pourrait amener progressivement les élèves à produire des écrits.

Nous nous sommes aussi interrogée sur la complexité de l'acte d'écrire pour les élèves est qui est due principalement aux représentations qu'ils se font de cette tâche et qui constituent un blocage pour se lancer dans l'écriture. L'identification de ces représentations négatives par l'enseignant l'aide énormément à proposer une démarche afin de débloquer progressivement les jeunes scripteurs. Il est donc important d'agir afin de modifier les représentations dissuasives qu'ont les élèves d'eux-mêmes et de l'écrit en attribuant aux écrits un sens et une finalité qui constitueront des facteurs de motivation pour les élèves.

Pour ce qui est du climat dans lequel se déroule le travail dans la classe observée, nous avons constaté de nombreux aspects positifs. En réalité, l'enseignante a pu maîtriser sa classe. Elle s'est montrée capable d'établir une atmosphère de travail convenable. Elle a pu gérer et accompagner les élèves dans la réalisation des différentes tâches proposées en classe (La gestion des interactions, la vérification des travaux des élèves et leur orientation,...).

En abordant la question de « l'enseignabilité » de l'écrit, nous sommes parvenue à la conclusion que pour les enseignants il n'est pas du tout facile d'enseigner cette compétence surtout en l'absence de théorie ou d'un modèle propre à l'écrit, ils se voient par conséquent démunis et éprouvent d'énormes difficultés pour faire acquérir aux élèves une compétence scripturale ce qui les pousse souvent à agir de manière intuitive. C'est justement la complexité de l'écriture qui fait que son enseignement soit difficile.

[1]Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : 1996, ESF éditeur

C'est pourquoi l'enseignant a pour rôle d'amener progressivement les élèves à écrire par une pratique régulière et fréquente de l'écrit. Il doit également stimuler chez l'élève (même s'il ne s'agit pas d'enseignement à proprement parler) l'envie d'écrire en engendrant la motivation nécessaire afin d'éviter que l'écriture n'apparaisse comme une corvée.

Cependant, nous pensons que le rôle joué par l'enseignant serait davantage fructueux s'il est lui-même habitué à la pratique de l'écriture parce que l'exercice de ce qui proposé aux élèves l'amènerait à gérer de manière efficace sa tâche et le mettrait au courant de tous les obstacles que peuvent rencontrer les élèves lors de la rédaction.

Nous avons vu également que le fait d'inscrire la production d'écrits dans une démarche de projet a été rentable pour les apprenants et a entrainé un changement d'attitude chez eux, ce qui a permis de modifier certaines de leurs représentations à l'égard de l'écrit.

Pour ce qui est des critères d'évaluation, nous avons pu voir, en outre, que leur élaboration tout au long de la réalisation du projet avec la contribution des élèves a permis à ces critères d'être opératoires. Ainsi, nous avons pu voir que l'implication des élèves dans l'évaluation de leurs écrits (particulièrement l'évaluation mutuelle) leur avait permis de prendre conscience de l'importance de cette phase dans le travail d'écriture et que l'écrit ne se fait jamais en un seul jet. Donc, l'évaluation dans une démarche de projet, constitue un élément essentiel permettant la régulation des processus d'apprentissage de l'écrit.

En évoquant l'écriture, nous n'avons pas pu ne pas parler de la lecture. Nous avons pu voir à travers la démarche du projet quel effet à le recours à des écrits de références sur la production d'écrits. A travers le projet réalisé, nous nous sommes rendu compte que la lecture et l'écriture sont deux activités complémentaires et visent un objectif unique, l'apprentissage du langage écrit. Tout au long du projet, les élèves ont fait appel à la lecture de divers documents, avant la rédaction, qui ont contribué à alimenter les connaissances des élèves sur le sujet de l'écrit et ont complété celles dont ils disposaient déjà.

Nous avons soulevé aussi dans cette première partie la forme d'organisation du travail de l'écrit en classe. Certes, l'écrit est une tâche qui est souvent individuelle mais, parfois elle s'effectue en groupe. Cela nous a permis de voir l'effet qu'a eu le travail en groupe sur les pratiques habituelles de l'enseignement de l'écrit en classe. La rédaction en groupe a permis certainement aux élèves d'interagir mais cette forme de travail n'a

pas du tout facilité la tâche de l'enseignante qui a été sollicitée à tout moment et il a été parfois très difficile de répondre aux préoccupations de tous les élèves vu l'hétérogénéité des niveaux dans la classe.

Nous sommes enfin parvenue à la conclusion que pour apprendre aux élèves à écrire, cet apprentissage devrait se faire d'une manière progressive tout en passant par un entraînement. Il ne faut pas également oublier le rôle d'accompagnateur que l'enseignant est appelé à jouer afin d'aider les jeunes scripteurs dans le développement des « *compétences en cours de construction* »[1]. Il est aussi important de faire comprendre aux élèves que la réécriture fait partie de l'acte d'écriture en leur permettant un retour sur le texte écrit afin de l'améliorer. Les élèves devraient prendre conscience qu'écrire est une activité qui nécessite du temps et de constants retours sur ce qui est déjà écrit.

Dans le dernier chapitre nous avons fait un tour d'horizon sur la littérature de la pédagogie du projet. L'étude des caractéristiques théorique et pratique de cette méthode nous a permis de voir que cette pédagogie, en se basant sur la motivation des apprenants et en faisant appel à d'autres pédagogies telle que la pédagogie différenciée, la pédagogie coopérative,... mobilise les élèves dans la construction de leur propre savoir et donne ainsi un sens à leur apprentissage. Accompagnés par l'enseignant dans leur action d'apprentissage, les apprenants sont appelés à effectuer des tâches afin d'arriver à une production concrète qui sera socialisée.

Nous avons essayé, en outre, dans ce chapitre de chercher les liens entre la pédagogie du projet et les théories des psychologues comme Piaget et Vygotski et aux théoriciens du conflit socio-cognitif qui ont valorisé les méthodes actives. Nous avons pu voir chez Piaget l'idée maîtresse d'une démarche de projet qui insiste sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de son savoir. Nous avons pu aussi, remarquer chez Vygotski la valorisation des connaissances antérieures des apprenants et que le savoir peut s'acquérir dans l'expérience. Nous avons retrouvé également chez Vygotski qu'il est important d'agir selon les besoins des apprenants en adaptant le programme aux objectifs fixés. Nous avons ainsi retrouvé dans le concept de la zone de proche développement, le rôle important accordé au travail coopératif, celui de l'enseignant facilitateur et l'importance de la pédagogie différenciée. Nous avons enfin, grâce aux

[1]C. Garcia-Debanc. « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit », *Pratiques*, 1986, p.36

théories du conflit socio-cognitif, pu voir le rôle de la coopération et du conflit qui s'y produit dans le développement de l'activité cognitive.

Cette partie nous a permis, par ailleurs, de voir de quelle façon une démarche de projet permet-elle l'amélioration de la production d'écrits. Nous avons vu quels effets a la lecture et les écrits de référence sur l'apprentissage de l'écriture. Nous avons précisé que faire appel à des écrits de référence peut aider dans l'élaboration des critères pour l'écriture et l'évaluation de l'écrit et nous avons vu le moment opportun pour le recours à ces outils. Pour terminer, nous avons enfin souligné les dérives et les limites de cette démarche d'apprentissage afin de dépasser les obstacles qui peuvent entraver la réalisation de tout projet.

Le cadre méthodologique de cette recherche nous a permis à travers l'investigation que nous avons faite sur le terrain et qui a consisté en un premier temps à un pré-test qui nous a permis d'identifier les difficultés des élèves à l'écrit, que nous avons analysé à l'aide de la grille EVA, et en un questionnaire destiné aux élèves afin de connaitre les représentations qu'ils ont de l'écrit.

En étudiant les écrits produits par les élèves, nous avons pu constater que les élèves éprouvaient des difficultés d'écriture au niveau de la phrase, entre les phrases et au niveau textuel. En réalité, l'ensemble des difficultés constatées chez les élèves ont constitué le point de départ pour une remise en question des pratiques de classe concernant l'enseignement de l'écrit afin de venir en aide aux élèves pour qu'ils surmontent certaines de ces difficultés. Il a fallu donc répondre à la question : Comment doit agir tout praticien afin de donner l'envie à tous les élèves pour participer à la tâche d'écriture ?

Pour répondre à cette question, nous avons étudié à travers un questionnaire les représentations des élèves à l'écrit parce qu'elles pourraient être à l'origine de leur désintérêt.

L'étude de leurs réponses a montré un manque d'envie et un désintérêt pour une activité qu'ils redoutent et qui ne leur procure en réalité aucune satisfaction parce qu'elle manque de sens pour eux.

Nous avons pu voir que l'interprétation du contexte social et culturel de la tâche, que fait tout élève même s'il ne s'en rend pas compte, influe énormément sur la nature de ses productions, et qui n'est donc pas uniquement fonction de ce qu'il sait ou ne sait pas. De ce fait il est important que les aspects communicatifs de la situation scolaire soient précisés (but de la tâche, destinataire de la tâche, lieu social de la tâche, et

énonciateur). Ces aspects qui relèvent de l'extralangage ont représenté un élément central dans le modèle de Bronckart.

Pour ces raisons nous avons mis en place un dispositif pédagogique : la pédagogie du projet. Nous avons procédé à l'observation de la classe tout au long de la réalisation d'un projet pédagogique. La réalisation du projet s'est étalée sur deux mois. La démarche de travail en projet a été vécue à la fois comme une activité à planifier et comme une véritable improvisation à de nombreux moments de la démarche. L'enseignante était obligée d'accepter les idées des élèves, d'anticiper, de prévoir et parfois même de susciter l'imprévu. Ce qui fait que le découpage du projet en étapes n'était pas prévu avant la réalisation du projet. Même si l'enseignante est partie d'une trame qu'elle a préparée à l'avance mais, il a fallu à certains moments introduire des modifications en fonction des besoins ressentis par les élèves au cours du déroulement des différentes tâches et l'objectif final de ce projet.

Certes, au cours du projet, certaines décisions étaient préalablement prises par l'enseignante (lecture de divers textes informatifs et élaboration de grille de critères avant la rédaction de la première version du texte,...), par contre, le temps accordé pour effectuer ces activités, ainsi que la manière de les faire et de les compléter par des exercices de structuration qui n'étaient pas prévus dès le départ, ce sont des décisions prises au cours du projet en fonction des besoins et des propositions des élèves.

Le projet a permis de donner un sens et un but à cet apprentissage, surtout que les efforts des élèves ont aboutit à un produit qui a été socialisé (il a un destinataire réel).

Puisque les élèves ont montré une grande satisfaction en voyant leur projet achevé, l'enseignant pourrait les impliquer, dans le futur, dans la réalisation d'autres types de projets (ex : construire un recueil de contes pour des élèves du primaire).

A travers l'observation de la classe lors de la réalisation du projet, nous avons pu voir que travailler dans le cadre de la pédagogie du projet a permis de motiver les élèves. Le travail qu'ils ont réalisé avec l'ensemble de la classe s'est répercuté positivement sur les conceptions qu'ils avaient sur le cours de français et sur l'écrit en FLE. En réalité, la socialisation des écrits a été un véritable facteur de motivation qui a encouragé les élèves à l'atteinte des objectifs du projet. Nous avons pu remarquer que tout en avançant dans le travail, les élèves étaient de plus en plus actifs et ils avaient hâte de voir « leur œuvre » achevée.

Il paraît donc que produire pour réaliser un produit fini a été rentable pour les élèves. D'une part, parce que la réalisation concrète, fruit de leurs efforts a permis de valoriser

leur travail surtout pour les élèves peu confiants en eux. D'autre part, le fait de réaliser un travail commun à toute la classe a permis à tous les élèves d'être dynamiques, de s'impliquer dans la tâche, de lire et de s'intéresser aux écrits de leurs camarades.
La finalisation de l'écrit a permis donc de renforcer chez les élèves le désir d'écrire et elle a également été un facteur important pour sensibiliser les élèves sur la nécessité de la réécriture.

A notre sens, bien que ce projet soit modeste, nous avons éprouvé un grand plaisir en voyant les élèves contents et satisfaits de leur réalisation et surtout lorsque certains d'entre eux ont exprimé leur désir de réaliser d'autres projets dans le futur.
Nous pouvons donc dire que ce projet a été constructif pour les élèves parce qu'ils ont tiré profit de toutes les activités réalisées surtout lors de la phase de réécriture.

L'enseignante observée a été coopérative, ce qui nous a donné la chance d'effectuer notre enquête dans des conditions acceptables et naturelles (discipline, sérieux des élèves).
Nous avons pu remarquer à travers l'observation du groupe classe tout au long de la réalisation du projet que deux mois de travail collaboratif ont permis quand même la modification de certaines représentations chez les élèves. Ces derniers, par leurs comportements, ont montré plus d'intérêt pour le cours de français (la séance de français était difficilement vécue par beaucoup d'entre eux) et particulièrement pour l'écrit en classe de FLE.

Afin d'apporter un plus à notre test d'observation de classe, nous avons fait appel à un autre outil d'investigation c'est l'entrevue avec l'enseignante. L'analyse de ces réponses nous a permis de dévoiler des aspects sur la pratique de l'écrit que nous n'avons pas pu voir lors de l'observation de la classe.
L'entretien avec l'enseignante nous a permis de mettre le point sur quelques aspects qu'elle adopte pour enseigner l'écrit. Ce test a été un outil d'investigation ayant pour finalité d'identifier les avantages et les inconvénients de son action et leurs effets sur la classe. A travers l'analyse de ses réponses nous avons pu tirer les conclusions suivantes :

- Les activités d'écriture proposées en classe sont le plus souvent imposées (pas de négociation du contenu avec les élèves). Donc, les élèves ne sont pas impliqués dans le choix des thématiques de l'écriture ce qui pourrait être parfois démotivant pour eux.

- Les pratiques évaluatives de l'enseignante présentent des inconvénients du fait qu'elle ne fait pas recours à des grilles d'évaluation qui lui permettent de juger, selon les critères qui y figurent, la qualité de la production de l'élève.
- A cela s'ajoute le fait que l'évaluation faite n'implique pas les élèves dans l'action et elle n'est pas formative parce qu'elle ne permet pas une exploitation pédagogique des erreurs afin de permettre aux élèves d'améliorer leur niveau.
- L'analyse des données obtenues fait ressortir que l'enseignement de l'écrit, adopté en classe par l'enseignante est minimal.

Certes, nous aurions aimé que l'entretien que nous avons fait touche un public plus large d'enseignants afin de pouvoir généraliser les résultats obtenus mais nous n'avons pas pu malheureusement le faire dans le cadre de cette recherche étant donné que ce n'est pas le but de notre réflexion et parce que nous n'avons fait recours à cette enquête avec l'enseignante que comme un complément à notre premier test de projet.
Nous espérons que la réflexion sur les pratiques enseignantes en classe de FLE notamment celle de l'écriture surtout avec la nouvelle réforme pourrait constituer un bon sujet de réflexion pour de futurs travaux de recherches.

Nous présenterons maintenant quelques perspectives d'une mise en œuvre de la pédagogie du projet dans le système éducatif algérien et dans l'enseignement du FLE.

Le projet réalisé avec les élèves et auquel nous avons assisté nous a fourni des résultats positifs concernant cette démarche d'apprentissage. Cependant, nous avons relevé des difficultés qui nécessitent une action de la part des autorités scolaires (ministre de l'éducation, les concepteurs de programmes, les inspecteurs,…) : il s'agit de la formation des enseignants.

A notre sens, il est indispensable de proposer aux formateurs une formation à la pédagogie du projet que ce soit dans le cadre de leur formation initiale et même continue. Cette formation devrait être sur les deux plans théorique et pratique.
Sur le plan théorique, il est important de proposer des contenus centrés sur l'aspect théorique de cette démarche d'apprentissage. Il est indispensable d'être informé de certaines notions de base sur des pédagogies et des stratégies importantes dans la réalisation d'un projet telle : la pédagogie différenciée, la pédagogie coopérative, l'évaluation formative,…

Alors que sur le plan pratique, il est possible de procéder à une formation pratique en organisant des ateliers de pratique du projet qui ne consistent pas bien évidemment à réaliser des projets complets (parce que cela demande énormément de temps, certains projet peuvent s'étaler même jusqu'à une année) mais, donnent surtout l'occasion aux personnes en formation de travailler en groupe, d'élaborer des objectifs ou des grilles d'évaluation, réaliser des phases de projets,…

Comme il est possible de prévoir des visites sur le terrain qui permettent aux stagiaires d'observer les différentes pratiques de classes et suivre des projets en réalisation (assister à des séquences pédagogiques), apprendre à élaborer des fiches pédagogiques,…etc

Durant cette formation, les personnes formées peuvent apprendre des techniques indispensables à la mise en pratique d'un projet comme l'organisation d'une séquence pédagogique, l'élaboration du matériel pédagogique nécessaire, l'utilisation de supports autre que le manuel (des supports ou outils qui enrichissent et complètent ce que le manuel propose comme contenu à enseigner), la recherche documentaire,…

En classe, les praticiens doivent tenter d'ancrer certaines habitudes et comportements chez les élèves. Ils peuvent leur apprendre à coopérer avec leurs pairs, à négocier avec l'enseignant et les autres élèves les formes de travail, à s'autoévaluer,… Et ils doivent veiller à ce que les élèves prennent conscience des effets positifs de telles attitudes.

Pour arriver à cela, il est important de recourir à plusieurs stratégies à titre d'exemple motiver les élèves en leur proposant des projets réalisés par d'autres classes ou encore visiter une exposition organisée par des élèves (les élèves de la classe-projet peuvent commenter l'exposition. Cela pourrait même les amener progressivement à s'habituer à l'expression orale en langue française).

Nous avons pu constater à travers cette recherche que la mise en œuvre de la pédagogie du projet en classe de FLE a permis d'aboutir à des résultats encourageants malgré les insuffisances et les difficultés rencontrées.

Nos réflexions nous ont menée à penser que le problème de base dans notre système éducatif ne réside pas dans ces nouvelles démarches d'enseignement, ni dans le manque de liberté accordée aux praticiens, par le système, mais plutôt à la résistance d'un nombre important de praticiens au changement (comme l'a montré notre enquête avec l'enseignante) en raison de l'ignorance de la façon de mettre en ouvre la pédagogie du

projet. Surtout que travailler en suivant une démarche de projet impose à l'enseignant « de travailler autrement », d'avoir un esprit créatif et aider les élèves à réaliser une production réelle. Il est sûr que l'atteinte d'un objectif pareil demande d'énormes efforts de la part de l'enseignant.

Cela nous amène à penser que si une attention est accordée à la formation des formateurs chargés de mettre cette démarche en place, les résultats pourraient être probants.

Parmi toutes les recherches et les théories que nous avons exposées dans ce travail, nous estimons que beaucoup d'entre elles sont importantes et devraient être intégrées dans la formation des enseignants afin que leur pratique sur le terrain et notamment en classe de FLE soit efficace.

Nous pensons que l'enseignement de l'écrit, notamment dans l'absence d'une théorie précise et de modèles particuliers à suivre, pourrait être bénéfique si sa conception prend en compte les travaux réalisés par les théoriciens de la psychologie cognitive, c'est-à-dire en se basant sur les différents processus rédactionnels. En situation d'apprentissage, la connaissance des différents processus mis en œuvre par l'élève lors de la tâche de rédaction est très importante. Pour cette raison nous estimons que cela pourrait améliorer la démarche adoptée dans nos classes de langues pour l'enseignement de l'écrit particulièrement avec la nouvelle réforme qui privilégie l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Cela pourrait être bénéfique surtout que les trois processus mis en lumière par Hayes et Flower et qui interviennent au cours de la rédaction constituent les trois étapes à respecter pour élaborer un projet d'écriture comme nous l'avons vu dans le chapitre 2.

Pour ce qui concerne la conception vygotskienne, ce qui a été vu dans ce travail nous permet également de dire qu'elle s'adapte à l'apprentissage d'une langue étrangère.

La psychologie interactionniste de Vygotski a influencé de nombreux chercheurs parmi lesquels Bronckart et son équipe qui ont montré par leurs travaux le rôle important du contexte dans la production du discours et ont proposé des opérations de planification nécessaires au développement des capacités de l'élève à produire des écrits de manière autonome.

De plus, nous avons pu voir, en comparant les différentes bases théoriques, que la pédagogie du projet se réfère aux conceptions vygotskiennes et à celles des psychologues socio-cognitifs.

En réalité, la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski est très importante. Les interactions dans une démarche de projet ou dans la théorie de la zone de proche développement occupent une place non négligeable**.** Dans une démarche de projet, les interactions que ce soit entre apprenants ou entre apprenants et enseignant contribuent au développement des compétences chez les apprenants. Ces échanges s'effectuent surtout quand ils travaillent en groupe. Si nous revenons à Vygotski, nous constatons que pour lui l'interaction de l'enfant avec les autres est indispensable. Il affirme que cet échange social contribue au développement individuel des sujets apprenants. Ces interactions entre les membres du groupe permettent aux opinions de se confronter et de s'enrichir provoquant ainsi un conflit socio-cognitif.

A notre sens, l'intégration de ces notions à la formation des enseignants semble réaliste. Mais, il faut du temps, en plus d'une formation théorique et pratique pour que la pédagogie du projet puisse réellement avoir un effet sur notre système et influencer, à la fois les comportements des apprenants et des enseignants.

Références bibliographiques

- Abadi, D. (2012). *Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE : Vers une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*. Sciences du langage. Batna : Université El-Hadj Lakhdar.
- Achouche, M. (1981). « La situation sociolinguistique en Algérie ». In, *Langues et Migrations*. Centre de didactique des langues. Université des Langues et des Lettres de Grenoble.
- Ait Dahmane, K. « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation ». In, *Synergies Algérie* n°1, 2007. pp.173-180.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». In, M. Fayol (Ed.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives.* Paris : Hermès. pp. 45-65.
- Allal, L. (1999). « L'énigme de la compétence ». *Raisons éducatives*, n°2. Bruxelles : De Boeck. pp.77-94.
- Allal, L., Chanquoy, L. & Largy, P. (Eds.). (2004). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Norwell, M A: Kluwer Academic Publisher.
- Ameur-Amokrane, S. (2007). « Mieux évaluer...pour accroitre la maîtrise de l'écrit ». In, *Synergies Algérie*, n°1.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys.
- Barré-De-Méniac, C. & Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presse universitaire de Septentrion.
- Barthelemy, Y. (1997). *Evolution de projet (s) et accompagnement*. Mémoire DURF (Tours, université François Rabelais : Diplôme Universitaire de Responsable de formation).
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes.* Paris : ESF.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'apprentissage des langues*. Paris : Editions Didier.
- Bellenger, L. & Couchaere, M.-J. (2002). *Animer et gérer un projet*. Paris : ESF.

- Belzil, S. (1996). *L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal.
- Benabbes, S. (2008). *La prise en compte de l'appartenance socioculturelle d'un lecteur dans la phase de révision d'un écrit en FLE*. Didactique. Batna : Université El-Hadj Lakhdar.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah Editions.
- Bernié, J-P. (2010). Synthèse écrite du colloque « Interactions Didactiques », organisé par l'Université de Lyon II.
- Bernié, J-P [s.d]. *Français. Ecrire*. FR 65-FR 66. Cours CNED- Toulouse.
- Bessonnat, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In, *Pratiques*, n°105/106.
- Biagioli-Bilous. N. (2000). « Ecole, écrit et créativité ». In, *Le français aujourd'hui*, n° 127
- Billal. L. (2006). « La réforme de L'enseignement primaire en Algérie ». [En ligne]. Synthèse de Billal algerie-dz.com. D'après le *Quotidien d'Oran*. Mardi 25 juillet 2006. Disponible sur : langues.superforum.fr/t305-reforme-de-lenseignement-primaire-en-algerie (consulté en 2010).
- Bisault, J. ; Rebiffé, C. ; Lavarde, A. & Fontaine, V. (2000). « Communiquer en sciences à l'école : des élèves cyber-chercheurs ». [En ligne]. Disponible sur : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8755/ASTER_2000_31_121.pdf.txt?sequence=2 (Consulté en mars 2013).
- Bordallo, I. & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- Bouanani, F. (2008). « L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux ». In, *Synergies Algérie*, n° 3, pp. 227-234
- Boudreau, G. (1995). « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique ». In, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Coll. Ss. La dir. de Boyer, J-Y et al. Montréal : Editions Logiques.
- Bouhadiba, F. (2002). *Continuum linguistique ou alternances de codes ?* In, Cahiers de linguistique et didactique. Alger : Dar Elgharb.

- Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet*, 5ème édition, Paris : PUF.
- Boyer, H. (1991). *Elément de sociolinguistique*. Paris : Duculot.
- Bracke, A. (2001). « Activité langagière et pédagogie de projet ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, numéro spécial, pp.175-187.
- Brassard, D. & Greuwez, C. (1980). « Pour une didactique de la compétence de communication ». In, *Repères,* n°56.
- Bronckart, J-P. (2008). *Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue,* [En ligne]. Volume XIII - n°1/2. Coordonné par Christophe Gérard. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/index.php?id=86. Résumé par Sivan Cohen-Wiesenfeld. (Consulté en décembre 2012).
- Bronckart, J-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Delachaux & Niestlé.
- Bru, M. & Not, L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* 2ème éd., Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- Bruliard, L. ; Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre vingt.* Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. & Bautier, E. (1997). *Conduite d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'académie de Versailles.
- Bureau de l'UNESCO pour e Maghreb. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme D'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. Rabat.
- Cadet, CH ; Charles, R. et Gabus, J-L. (1990). *La communication par l'image*. Nathan, Paris.
- Calin, D. (2000). *L'enfant à l'ordinateur.* Paris : L'Harmattan.
- Caré, J-M. (1999). « Simulations globales et productions romanesques ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, pp.154-160.
- Caubet, D. (1998). « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? ». In, *plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14.
- Cherrad-Bencherfa, Y. (1990). *Contacts de langues et enseignement du français en Algérie*. Thèse de doctorat, Tome 1, Université de Constantine.

- Chichignoud, B. (2001). « Les CEMEA et la pédagogie du projet : le projet d'activités et les activités de découvertes techniques et scientifiques ». [En ligne]. Disponible sur : http://www.cemea.asso.fr/adtsljbw4a.rtf (consulté en septembre 2009).
- Charolles, M. (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques,* n° *49*, pp. 3-21
- Clément, J. (2003). *Écriture et informatique*. Paris : Nathan.
- Commission Nationale des Programmes. (2005a). *Programme de français (première année secondaire).* Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Commission Nationale des Programmes. (2005b). *Français 1ère année secondaire. Document d'accompagnement du programme*. Alger : Office National des publications Scolaires.
- Commission Nationale des Programmes. (2006). *Document d'accompagnement de français. 2AS*. Alger : Office National des publications Scolaires.
- Cornaire, C. & Mary Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Couet-Butlen, M. (2004). *Les documentaires scientifiques au cycle 3*. [en ligne], CRDP de l'académie de Créteil. Disponible sur : http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/documentaires-anim.htm. mis à jour 28 /03/2007. (Consulté le7 juin 2009).
- Crinon, J. & Legros, D. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris : Armand Colin.
- Dabène, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères,* n°4, INRP.
- Daury, J & Drey, R. (1990). *Apprendre à rédiger*. CDDP de Charente Maritime, FR65-66 TEXTES ECRIRE.
- Dautry, C-L. (1994). « Et pourtant, ils apprennent ! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, *ELA*, n°94.
- David, J & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (2007). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.

- Delamotte, R, Gippet, F; Jorro, A & Penloup, M-C. (2000). *Passage à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF (Collection éducation et formation).
- Dolz, J ; Schneuwley, B. (2001). « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite ». In, *Résonances.*
- Douik, R. (2008). « Réformes de l'enseignement algérien. Entre ambitions et lacunes ». [En ligne]. Disponible sur : www.algerie-focus.com . (Consulté le 5/8/2009)
- Dumas, B & Leblond, M. (2002). « Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet ». [En ligne]. In, *Québec français*, n°126, pp.64-66. Disponible sur le site : http://id.erudit.org/iderudit/55845ac (consulté le 4 avril 2012).
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* Paris : ESF éditeur.
- Farid, A. (2005). « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation.* Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. pp.45-56
- Favry, R. (2002). « Du 'chef-d'œuvre' aux TPE - Travaux personnels encadrés ». In, *Le nouvel éducateur*, n° 136, pp. 22-32.
- Fayol, M. ; Gombert, J-E. (1987). « Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire de recherches en psycholinguistique ». In, *Repère*s, n° 73
- Fayol, M. (1984). « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique ». In, *Repères*, n°63.
- Fayol, M. (1996). « La production du langage écrit ». In, J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 9-36.
- Fayol, M. (Ed.). (2002). *Production du langage.* Paris : Hermès. pp. 251-260.
- Ferhani, F-F. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le français Aujourd'hui*, n° 154, pp.11-18
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris : ESF.
- Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses universitaires de Mirail.

- Foulin, J.-N ; Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Editions Nathan.
- Garcia-Debanc, C (coord.) (2000). *Objectif : Ecrire,* CDDP de Lozère (nouvelle édition).
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens? ». In, *Repères*, 26/27, pp.293-310.
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit ». In, *Pratiques*, n°49, pp. 23-49
- Garcia-Debanc, C. (1988). « Savoir évaluer : pourquoi ? Comment ? ». [En ligne]. In, *Pratiques*, n°19, pp.70-85. Disponible sur le site : lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?...2 ne étlusnoc) .(2012 lirva
- Garcia-Debanc, C. (1992). *Organiser les apprentissages en production écrite*. Entretiens Nathan.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz
- Gérard, F-M. (2002). *L'indispensable subjectivité de l'évaluation.* Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF).
- Grandguillaume, G. (2004). « Les langues au Maghreb : des corps en peine de voix ». In, *Esprit immobilisme au Maghreb*.
- Gregoire-Inc, R. & Laferriere, TH. (1998). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. Réseau scolaire canadien. [en ligne], Guide à l'intention des enseignants, disponible sur : www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html, dernière mise à jour 31mai 2001. (Consulté le 20 Août 2011).
- Groupe de Recherche d'Ecouen. (1994). *Former des enfants producteurs de textes.* Paris : Hachette Edition.
- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris : Hachette Education.
- Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Education.

- *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*. (2006). Office National des Publications Scolaires, Français 2AS.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF Editeur, (coll. Pratiques et enjeux pédagogiques).
- Hagege, C. [s.d]. *Une autre manière de concevoir et de dire le monde*. [En ligne]. Entretien sur TV5. Disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/labelfrance/FRANCE/INDEX/i26.htm (consulté le 21/ 7/2009).
- Halté, J-F. (1989). « Les enseignants et la correction ». In, *Pour une didactique de l'écriture- Didactique des textes*.
- Halté, J-F. (1989). « Savoir écrire - Savoir faire ». In, *Pratiques*, n°61.
- Hayes, J-R. (1998). « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*. ss. la dir. de Piolat, A et Pelissier, A. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- Henric, S. (2002). *Comment conduire la création d'albums par des élèves de cycle 3 ?* IUFM de Montpellier, Centre de Carcassonne.
- Heurley, L. (2006). « La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive ». In, S. Pétillon ; F. Garnier (Eds.), *La révision de textes : méthodes, outils et processus. Langages*, n°164. Paris : Larousse / Armand Colin, pp.11-25.
- Hirtt, N. (2009). « L'approche par compétence : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, *L'école Démocratique*, n°39. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (Consulté le 24 mai 2012). http://scholar.google.com/scholar?q=related:zK3GWzmPuC4J:scholar.google.com/&hl=fr&as_sdt=0,5&as_vis=1 (Consulté le 14/09/2010)
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale.
- Hubert, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette.
- Irane, B. (2009). « Khaoula Taleb Ibrahimi aborde le problème linguistique en Algérie ». [En ligne]. In, Le Jour d'Algérie. Publié dans Fédéralisme/autonomie. Disponible sur : iflisen2008.over_blog.com/article-32036913.html. (Consulté le 2 décembre 2009).

- Johsua, S. (1999). « La popularité pédagogique de le notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté majeure ? ». In, *Raisons Educatives, L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck-Université (Paris- Bruxelles), n°2. Coordonné par Joaquim Dolz et Edmie Ollagnier.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants,* Bruxelles : De Boeck.
- Ketele, J.M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». In, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*
- Lacomare, S. (2003). *L'outil informatique : une médiation d'aide pour les élèves en difficulté.* [En ligne]. Mémoire professionnel. Disponible sur : http://dcalin.fr/publications/lacomare.html (consulté en 2012).
- Lacoste, N. & Simonard, M-N. (1994). *Lire, écrire aux cycles 2 et 3 et en sixième.* CRAPONNE : Les dossiers du CEPEC, 44.
- Lafortune, L. (2002). « Une pédagogie du projet ». In, *Les cahiers pédagogiques*, n°408.
- Lafortune, L. ; Deaudelin, C. ; Doudin, P-A & Martin, D. (2001). *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamy, M-N. (2001). « L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». *Notions en questions*, n°5 : "Interactivité, interactions et multimédia". pp.131-144.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. [En ligne]. Repris d'un document tunisien destiné aux enseignants de français. Disponible sur : http://www.renaudbray.com/Livres_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982 (Consulté le 4 novembre 2009).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Lebrave, J.L. (2002). « La critique génétique et l'étude des processus d'écriture littéraire ». In, M. Fayol (Ed.). *Production du langage*, Paris : Hermès. pp. 251-260.
- Lestage, A. & Belmas, P. (2002). *Réseaux de projets et réussite scolaire*. Editions Nathan [pédagogie].
- Mammeri, M. (1985). « L'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie ». In, *Culture vécue, culture du peuple, Dérives*, n°49, Montréal.

  Marin, B & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. Bruxelles : De Boeck.
- Marin, B & Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Martinez, M.-L. (1989). « le socio-constructivisme et l'innovation en français ». In, *Pratiques*, n°63 septembre, pp.37-62.
- Marty, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Nathan, Cahors.
- Matthey, M. (2005). « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues ». In, J-P Bronckart ; E, Bulea & M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Septentrion, pp.139-159.
- Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse D'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe.
- Meirieu, Ph. (1999). *Apprendre...Oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Meziani, A. (2007). *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : cas des élèves de la 2ème année secondaire*. Mémoire de magistère, Université de Batna.
- Michonneau, B. (1999). *Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi*, le bulletin de L'EPI.
- Ministère de l'Education nationale (2003). Adapté de «*Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif* ».

- Miri, N. & Rabany, A. (2003). *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*. Belgique : Bordas.
- Moore, D. (2001). « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». In, Moore (coord.).
- Moreau, E. (2005). *Comment amener les élèves à écrire ?* [En ligne]. Extrait de mémoire professionnel de stagiaire de 2ème année. Collège disciplinaire français. Disponible sur : http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/moreau.html (Consulté en mars 2011).
- Morsly, D. (1990). « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie ». Actes du colloque international, *langage et Praxis.* pp.127-133.
- Morsly, D. (2000). « Paroles de femmes en textes. De la mise en écriture de l'insécurité linguistique des femmes ». In, *Expressions*, Revue du département de langues, Université Mentouri, Constantine, Algérie. Actes du colloque international : Des femmes et des textes dans l'espace maghrébin.
- Nyssen, H. (1970). *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue*. In, Jeune Afrique, collection B, Arthaud. Paris.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». In, *Le langage et l'homme.* 38 (2), pp.191-206.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Penloup, M-C. (1994). « Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture ». In, *Le français Aujourd'hui*, n°108.
- Perraudeau, M. (1996). *Les méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2002). « Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? ». In, *Educateur*, n° 14, décembre, pp.6-11.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF, 3ème éd.
- Perrenoud, ph. (2000). « Construire des compétences ». [En ligne]. Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. Disponible sur : http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html (Consulté en 2011).

- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne]. Actes du 20ème colloque de l'AQPC. Disponible sur : http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers_travail_%20mises_en_ligne/Travaux%20exp%E9rimentaux/groupe_pedagogie_eval_differenciee/approches_par_competences.pdf. (Consulté le 14/09/2010).
- Pery-Woodley, M.P. (1985). « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le français dans le Monde*, n°192
- Petit Larousse Illustré. (1987). Paris : Larousse.
- Petitjean, A. (1988). « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique ». In, *Pratiques*, n° 97-105.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoel/ [coll.Folio/essais].
- Piolat, A. & Roussey, J-Y. (1992). « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive". In, .*Langages*, pp.106-125
- Piolat, A. (2004). « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire ». [En ligne]. In, *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X), 51*,2004, pp. 55-74. Disponible sur : http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/ documentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf (consulté en 2012).
- Plane, S. (1996). « Ecriture, réécriture et traitement de textes ». In, J, David ; S, Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris : PUF, pp.37-77.
- Plane, S. (2004). « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention ». [En ligne]. In, *Linx* 51, mis en ligne le 28 janvier 2011, Disponible sur : http://linx.revues.org/184 (consulté le 21 novembre 2011).
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap : Ophrys. Collection "AEM".
- Poussard, C; Vincent-Durroux, L. (2002). *Module d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral* (MACAO). *S'entrainer à la reconnaissance*. METICE : Montpellier. pp. 251-260,
- Préfontaine, C. et al. (1994). « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le*

français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ? Sous la dir. de Préfontaine, C. & Fortier, G. Montréal : Logiques. pp.153-164.

- Pudelko, B. & Legros, D. (2000). « J'écris donc j'apprends ? ». *Cahiers Pédagogiques*, dossier : « Ecrire pour apprendre ». n° 388-398.
- Puren, C. (1999). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : éd. Didier (coll. Crédif/essai).
- Rahal, S. (2001). *La francophonie en Algérie : mythe ou réalité ?* [En ligne]. Disponible sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm (consulté le 23/11/2009).
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur, 6ème édition.
- Rege Colet, N. (2003). « Enseignement interdisciplinaire : le défi de la cohérence pédagogique ». [En ligne] 20e congrès international de l'AIPU. *L'Université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ?* Colloque n°12 : *Intégration des savoirs par l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité*. Disponible sur le site : www.unige.ch/formev/publications/formation/Enseignementinterdisciplinaire. (consulté le 4 avril 2012)
- Reichler-Beguelin, M-J. (1990). *Ecrire en français*. Delachaux-Nestlé, Neuchâtel-Paris.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (éd) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ricardou, J. (1978). « Ecrire en classe ». In, *Pratiques*, n°20.
- Ringot, C. (1988). « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, n°19, INRP, pp.86-107
- Rioult, J. & Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école*. Paris : Bordas.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC dans le système éducatif algérien.* [En ligne]. In, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS, pp.51-85. Disponible sur :

http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc_dans_systeme_educatif_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr . (Consulté le 12 juin 2009)

- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. [En ligne]. Disponible sur : http://www.google.fr/search?q=Xavier+Roegiers= (Consulté le 12 juin 2009).
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. [En ligne]. Genève, Suisse, Bureau international de l'UNESCO. Disponible sur : unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159545f.pdf. (consulté en 2012).
- Roegiers, X. (2006). « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie ». In, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ministère de l'Education nationale. Programme d'appui de L'UNESCO à la réforme du système éducatif. UNESCO-ONPS, pp.171-204
- Ropé, F & Tanguy, L. (2003). *Savoirs et compétences*. Editions L'Harmattan.
- Rope, F. (2000). « Savoirs, savoirs scolaires et compétences ». Van Zanten, A. (dir.). *L'école : l'état des savoirs.* Paris : La Découverte. pp.161-169
- Roussey, J-Y. & Piolat, A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, pp. 351-372.
- Saint-Pierre, L. (1994). « La métacognition, qu'en est-il ? ». [En ligne]. In, *Revue des sciences de l'éducation*, n°20, pp.529-545. Disponible sur : http://id.erudit.org/iderudit/031740ar (consulté en 2011).
- Sanchiz, M. et *al*. (1997). *L'étude de : français et informatique tome 1, Activités pédagogiques sur traitement de textes en pédagogie différenciée,* CRDP.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1998). « L'expertise en lecture-rédaction ». In, *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. D'A. Piolat et A. Pélessier. Paris : Delachaux et Niestlé. pp.14-50
- Schlemminger, G. (1996). *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : Approche historique, systématique et théorique*, Bern, Peter Lang.
- Schlemminger, G. (2003). « La pédagogie Freinet et le travail en projet ». [En ligne]. In, *les langues modernes*, n°3, pp.47-57. Disponible sur : http://www.phkarlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/articles_publies/ped_duprojet.pdf, (Consulté le 09/06/2010).

- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Schneuwly, B. (1993). « Genres et types de discours ». In, *les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, dir. Yves Reuter.
- Schneuwly, B. (2002). « L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse ». In, *Pratiques* n°115 /116.
- Schneuwly, B. & Revaz, F. (1994). *Guide pédagogique. Expression écrite CM1*.
- Sebane, M.A. (2008). *L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie*. Thèse en didactique. Mostaganem : Université Ibn Badis.
- Séguy, A. (1994). « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire. Finalisation des écrits et critères de réécriture ». In, *Repères*, n° 10 (nouvelle série), INRP.
- [s.n.]. (2008). *Projet d'écriture et pédagogie de projet.* Mémoire professionnel, IUFM, Académie de Montpellier. Site de Carcassonne. Disponible sur : http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2008/a/4/08A4019/08A4019.pdf (Consulté le 12/08/2009).
- Taleb-Ibrahimi, KH. (1997). *Les algériens et leur (s) langue (s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Alger : Ed. El Hikma.
- Tauveron, A-M, (2005). « Accompagner l'écriture d'invention en classe ». In, *Pratiques*, n° 127 -138.
- Tawil, S. (2005). « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation.* Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. pp.33-44.
- Tessa, A. (2008). « L'enseignement du français ne peut se faire que si l'on tient compte des langues nationales ». [En ligne]. Entretien avec Madeleine Rolle Boumellic. Secrétaire générale de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) paru dans le journal El-Watan, du 5 janvier 2008. Disponible sur : http://www.djazairess.com/fr/elwatan/83964 (consulté en 2010).
- Timbal-Duclaux, L. (1986). *L'écriture créative*. RETZ.

- Verdelhan-Bourgade, M. (1986). « Compétence de communication et communication de cette compétence ». In, *Langue Française*, n°70, pp.72-86.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vergnes, G. (1995). « Education à l'environnement et projets interdisciplinaires ». In, *Cahiers série didactique*, n°11, (Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E)
- Viau, R. (1999). *La Motivation dans l'apprentissage du français*, Renouveau Pédagogique, Canada.
- Vigneau, F. ; Diguer, L. ; Loranger, M. & Arsenault, R. (1997). « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». [En ligne]. In, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°2, pp. 271-288. Disponible sur : http://id.erudit.org/iderudit/304947ar (Consulté en mai 2010).
- Vigner, G. (2001). *Enseigner l'écrit comme langue seconde*. Paris : CLE International.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève, avant- propos Yves Colt, 3ème éd., Paris : La Dispute.
- Yelles, M. (2002). « Pour en finir avec le patrimoine ? Production identitaire et métissage dans le champ culturel algérien ». In, *Revue Insaniyat*, n°12, Oran, CRASC.
- Zetili, A. (2006). *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*. Thèse de Doctorat D'Etat en didactique. Constantine : Université Mentouri.
- Zetili, A. (2009). « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». In, *Synergies Algérie*, n°5, pp. 27-38.

Index des notions

A

action · ***15***, ***16***, ***51***, ***62***, ***64***, ***68***, ***70***, ***101***, ***114***, ***120***, ***127***, ***128***, ***153***, ***154***, ***155***, ***162***, ***164***, ***165***, ***166***, ***167***, ***169***, ***170***, ***173***, ***174***, ***176***, ***178***, ***188***, ***200***, ***203***, ***205***, ***211***, ***220***, ***246***, ***259***, ***268***, ***303***, ***315***, ***325***, ***345***, ***349***, ***351***, ***361***, ***365***, ***366***, ***378***, ***380***
agir · ***11***, ***13***, ***14***, ***15***, ***52***, ***59***, ***60***, ***61***, ***65***, ***68***, ***75***, ***84***, ***114***, ***118***, ***119***, ***121***, ***125***, ***126***, ***150***, ***169***, ***179***, ***183***, ***184***, ***194***, ***196***, ***198***, ***205***, ***206***, ***210***, ***237***, ***239***, ***246***, ***276***, ***301***, ***329***, ***332***, ***340***, ***359***, ***360***, ***362***, ***363***
approche par compétences · ***4***, ***18***, ***24***, ***50***, ***51***, ***52***, ***53***, ***54***, ***55***, ***56***, ***57***, ***58***, ***60***, ***61***, ***62***, ***63***, ***64***, ***65***, ***66***, ***68***, ***69***, ***75***, ***76***, ***88***, ***319***, ***328***, ***345***, ***368***, ***372***, ***381***, ***385***, ***386***
arabisation · ***18***, ***31***, ***35***, ***36***, ***37***, ***39***, ***40***, ***41***, ***42***, ***74***, ***357***
autonomie · ***14***, ***30***, ***51***, ***63***, ***72***, ***84***, ***89***, ***104***, ***146***, ***157***, ***158***, ***162***, ***164***, ***246***, ***312***, ***318***, ***378***

B

brouillon · ***113***, ***118***, ***198***, ***240***, ***241***, ***242***, ***263***, ***290***, ***297***, ***315***, ***339***, ***380***

C

cognition · ***95***, ***122***, ***137***, ***377***
communication · ***10***, ***11***, ***13***, ***16***, ***17***, ***27***, ***28***, ***39***, ***42***, ***46***, ***57***, ***74***, ***78***, ***79***, ***80***, ***83***, ***86***, ***87***, ***136***, ***137***, ***144***, ***155***, ***156***, ***158***, ***163***, ***168***, ***176***, ***181***, ***195***, ***197***, ***216***, ***217***, ***227***, ***228***, ***231***, ***232***, ***244***, ***245***, ***255***, ***257***, ***264***, ***270***, ***271***, ***281***, ***282***, ***286***, ***299***, ***300***, ***303***, ***304***, ***307***, ***328***, ***343***, ***357***
compétence scripturale · ***4***, ***10***, ***13***, ***19***, ***88***, ***117***, ***131***, ***133***, ***193***, ***235***, ***238***, ***246***, ***276***, ***342***, ***357***, ***360***, ***374***
constructivisme · ***4***, ***15***, ***18***, ***25***, ***52***, ***62***, ***68***, ***154***, ***175***, ***276***, ***379***
contexte algérien · ***28***

D

didactique du FLE · ***23***
didactique de l'écrit · ***23***, ***80***, ***82***, ***83***, ***121***, ***122***,***271***, ***145***, ***167***, ***172***, ***194***, ***296***, ***303***, ***311***

E

écrit · ***11***, ***12***, ***13***, ***14***, ***16***, ***17***, ***18***, ***19***, ***20***, ***29***, ***51***, ***71***, ***77***, ***78***, ***79***, ***80***, ***82***, ***83***, ***84***, ***86***, ***87***, ***88***, ***89***, ***90***, ***91***, ***92***, ***93***, ***94***, ***96***, ***97***, ***98***, ***99***, ***103***, ***104***, ***105***, ***106***, ***107***, ***108***, ***109***, ***111***, ***112***, ***113***, ***114***, ***115***, ***116***, ***117***, ***118***, ***119***, ***120***, ***121***, ***122***, ***123***, ***125***, ***126***, ***127***, ***128***, ***130***, ***131***, ***132***, ***133***, ***134***, ***135***, ***136***, ***137***, ***138***, ***139***, ***140***, ***141***, ***142***, ***144***, ***145***, ***146***, ***149***, ***156***, ***160***, ***164***, ***175***, ***185***, ***186***, ***187***, ***190***, ***191***, ***193***, ***194***, ***196***, ***197***, ***198***, ***202***, ***206***, ***208***, ***209***, ***210***, ***211***, ***213***, ***214***, ***215***, ***216***, ***217***, ***218***, ***219***, ***220***, ***221***, ***222***, ***225***, ***236***, ***237***, ***238***, ***239***, ***240***, ***241***, ***242***, ***243***, ***245***, ***246***, ***250***, ***251***, ***252***, ***253***, ***254***, ***256***, ***257***, ***258***, ***259***, ***262***, ***263***, ***264***, ***265***, ***266***, ***267***, ***269***, ***272***, ***275***, ***276***, ***278***, ***279***, ***280***, ***281***, ***282***, ***284***, ***286***, ***287***, ***288***, ***290***, ***292***, ***293***, ***295***, ***296***, ***300***, ***303***, ***306***, ***307***, ***313***, ***314***, ***315***, ***320***, ***324***, ***325***, ***326***, ***332***, ***334***, ***335***, ***336***, ***337***, ***339***, ***340***, ***341***, ***342***, ***343***, ***344***, ***347***, ***348***, ***349***, ***350***, ***351***, ***352***, ***353***, ***354***, ***357***, ***358***, ***359***, ***360***, ***361***, ***362***, ***363***, ***364***, ***365***, ***367***, ***371***, ***372***, ***375***, ***376***, ***381***, ***384***, ***385***
éducation · ***23***, ***24***, ***25***, ***27***, ***30***, ***31***, ***33***, ***34***, ***35***, ***36***, ***39***, ***44***, ***45***, ***46***, ***47***, ***49***, ***51***, ***53***, ***54***, ***57***, ***59***, ***60***, ***61***, ***64***, ***65***, ***70***, ***71***, ***73***, ***75***, ***79***, ***108***, ***110***, ***140***, ***142***, ***150***, ***151***, ***176***, ***331***, ***345***, ***366***, ***372***, ***375***, ***376***, ***378***, ***383***, ***385***
évaluation critériée · ***252***
évaluation diagnostique · ***181***, ***200***, ***250***
évaluation formative · ***54***, ***61***, ***87***, ***141***, ***187***, ***200***, ***348***, ***350***, ***355***, ***357***, ***366***
évaluation mutuelle · ***279***, ***280***, ***282***, ***290***, ***347***, ***360***

F

finalisation de l'écrit · ***20***, ***284***, ***364***
formation des enseignants · ***49***, ***67***, ***68***, ***131***, ***204***, ***330***, ***366***, ***367***, ***369***

I

interaction lecture/écriture · ***141***, ***351***
interactionniste · ***4***, ***19***, ***79***, ***101***, ***105***, ***145***, ***358***, ***368***

M

mise en texte · ***91***, ***92***, ***93***, ***94***, ***102***, ***106***, ***115***, ***116***, ***144***, ***145***, ***194***, ***197***, ***198***, ***266***, ***267***, ***276***, ***286***, ***358***
modèle d'écriture · ***88***, ***94***, ***108***, ***115***, ***137***
mondialisation · ***23***, ***36***, ***40***, ***52***, ***74***, ***327***, ***371***
motivation · ***18***, ***83***, ***95***, ***106***, ***121***, ***122***, ***123***, ***124***, ***125***, ***127***, ***139***, ***152***, ***153***, ***158***, ***160***, ***165***, ***186***, ***200***, ***205***, ***212***, ***239***, ***269***, ***271***, ***296***, ***303***, ***311***, ***317***, ***320***, ***321***, ***322***, ***328***, ***359***, ***360***, ***361***, ***364***

P

planification · ***19***, ***58***, ***79***, ***91***, ***92***, ***93***, ***94***, ***98***, ***105***, ***107***, ***109***, ***115***, ***117***, ***144***, ***145***, ***167***, ***172***, ***194***, ***197***, ***202***, ***211***, ***217***, ***240***, ***242***, ***243***, ***259***, ***267***, ***272***, ***276***, ***286***, ***294***, ***304***, ***315***, ***339***, ***354***, ***358***, ***368***

processus rédactionnels · ***4***, ***19***, ***78***, ***91***, ***92***, ***93***, ***94***, ***101***, ***105***, ***107***, ***109***, ***115***, ***145***, ***197***, ***240***, ***286***, ***287***, ***339***, ***358***, ***359***, ***368***, ***374***, ***380***
programmes · ***10***, ***12***, ***15***, ***24***, ***34***, ***39***, ***41***, ***44***, ***45***, ***46***, ***50***, ***51***, ***52***, ***54***, ***55***, ***65***, ***66***, ***67***, ***69***, ***70***, ***75***, ***87***, ***88***, ***113***, ***136***, ***137***, ***143***, ***167***, ***168***, ***177***, ***264***, ***304***, ***319***, ***326***, ***328***, ***332***, ***334***, ***342***, ***344***, ***345***, ***346***, ***351***, ***357***, ***366***, ***368***
projet d'écriture · ***4***, ***16***, ***19***, ***82***, ***185***, ***186***, ***190***, ***191***, ***193***, ***197***, ***206***, ***246***, ***253***, ***301***, ***302***, ***304***, ***312***, ***315***, ***321***, ***341***, ***368***
projet pédagogique · ***15***, ***150***, ***153***, ***158***, ***343***, ***363***
psychologie cognitive · ***4***, ***19***, ***69***, ***89***, ***90***, ***95***, ***96***, ***101***, ***108***, ***113***, ***150***, ***358***, ***367***, ***377***, ***381***, ***382***

R

rédacteurs experts · ***98***, ***99***, ***107***, ***144***, ***289***, ***358***
rédacteurs novices · ***98***
réécriture · ***4***, ***14***, ***17***, ***18***, ***88***, ***109***, ***111***, ***112***, ***113***, ***114***, ***120***, ***128***, ***132***, ***146***, ***186***, ***187***, ***188***, ***189***, ***191***, ***214***, ***242***, ***248***, ***252***, ***263***, ***265***, ***275***, ***276***, ***278***, ***280***, ***281***, ***286***, ***288***, ***289***, ***290***, ***292***, ***293***, ***294***, ***295***, ***297***, ***301***, ***307***, ***310***, ***311***, ***343***, ***347***, ***352***, ***359***, ***361***, ***364***, ***372***, ***375***, ***377***, ***381***, ***384***
réforme · ***4***, ***12***, ***18***, ***24***, ***25***, ***30***, ***31***, ***33***, ***34***, ***38***, ***39***, ***40***, ***41***, ***44***, ***45***, ***47***, ***48***, ***49***, ***50***, ***51***, ***52***, ***53***, ***54***, ***55***, ***64***, ***66***, ***68***, ***69***, ***70***, ***71***, ***72***, ***73***, ***75***, ***82***, ***87***, ***113***, ***146***, ***167***, ***209***, ***264***, ***317***, ***328***, ***331***, ***342***, ***344***, ***345***, ***349***, ***351***, ***353***, ***355***, ***357***, ***365***, ***368***, ***372***, ***373***, ***375***, ***376***, ***380***, ***383***, ***384***, ***385***
représentations · ***11***, ***14***, ***16***, ***17***, ***19***, ***20***, ***28***, ***36***, ***78***, ***80***, ***102***, ***105***, ***114***, ***118***, ***119***, ***120***, ***121***, ***122***, ***127***, ***146***, ***149***, ***179***, ***181***, ***183***, ***196***, ***211***, ***213***, ***214***, ***218***, ***238***, ***239***, ***240***, ***246***, ***254***, ***269***, ***275***, ***286***, ***288***, ***289***, ***290***, ***307***, ***308***, ***317***, ***318***, ***346***, ***359***, ***360***, ***362***, ***363***, ***364***, ***371***, ***380***
révision · ***90***, ***91***, ***92***, ***93***, ***94***, ***95***, ***106***, ***107***, ***108***, ***109***, ***111***, ***112***, ***113***, ***116***, ***128***, ***137***, ***145***, ***186***, ***188***, ***191***, ***193***, ***198***, ***239***, ***242***, ***263***, ***265***, ***266***, ***276***, ***279***, ***283***, ***290***, ***311***, ***358***, ***359***, ***372***, ***377***, ***383***, ***385***

S

savoir-être · ***53***, ***70***, ***165***, ***200***
savoir-faire · ***15***, ***16***, ***52***, ***53***, ***56***, ***58***, ***70***, ***127***, ***136***, ***146***, ***154***, ***155***, ***156***, ***159***, ***165***, ***166***, ***169***, ***173***, ***200***, ***244***, ***288***, ***290***, ***336***, ***353***
savoirs · ***11***, ***15***, ***16***, ***30***, ***52***, ***53***, ***54***, ***56***, ***58***, ***60***, ***61***, ***62***, ***63***, ***64***, ***69***, ***70***, ***73***, ***84***, ***110***, ***112***, ***127***, ***136***, ***138***, ***141***, ***146***, ***153***, ***154***, ***155***, ***156***, ***157***, ***159***, ***160***, ***161***, ***163***, ***164***, ***165***, ***166***, ***167***, ***169***, ***173***, ***177***, ***179***, ***180***, ***194***, ***200***, ***204***, ***246***, ***288***, ***290***, ***292***, ***299***, ***313***, ***315***, ***317***, ***328***, ***332***, ***336***, ***340***, ***343***, ***346***, ***348***, ***350***, ***351***, ***353***, ***359***, ***382***, ***383***
situation-problème · ***12***, ***53***, ***56***, ***62***, ***63***, ***82***, ***159***, ***169***, ***180***, ***184***, ***257***, ***312***
socialisation · ***72***, ***83***, ***154***, ***164***, ***165***, ***173***, ***186***, ***240***, ***279***, ***286***, ***287***, ***290***, ***296***, ***364***
socio-cognitif · ***134***, ***154***, ***176***, ***179***, ***180***, ***181***, ***184***, ***205***, ***206***, ***284***, ***337***, ***362***, ***368***
socioconstructivisme · ***15***, ***60***, ***176***, ***276***, ***378***
système éducatif · ***10***, ***12***, ***15***, ***18***, ***23***, ***24***, ***25***, ***26***, ***30***, ***31***, ***33***, ***34***, ***35***, ***37***, ***39***, ***40***, ***41***, ***44***, ***45***, ***47***, ***48***, ***49***, ***50***, ***51***, ***53***, ***58***, ***65***, ***69***, ***71***, ***72***, ***75***, ***82***, ***87***, ***136***, ***149***, ***208***, ***264***, ***345***, ***357***, ***366***, ***367***, ***368***, ***373***, ***375***, ***380***, ***383***, ***384***, ***385***

T

TICE · ***25***, ***50***, ***158***, ***304***, ***312***, ***314***, ***315***
Traitement de textes · ***17***, ***307***, ***312***, ***380***
travail coopératif · ***145***, ***274***, ***319***, ***362***

Z

zone proximale de développement · ***56***, ***115***, ***173***, ***178***, ***184***, ***258***, ***368***

Index des auteurs

A

Abadi · ***256***, ***347***
Achouche · ***39***, ***40***, ***347***
Ait Dahmane · ***36***, ***40***, ***347***
Alamargot · ***84***, ***88***, ***92***, ***94***, ***347***
Allal · ***57***, ***347***
Ameur-Amokrane · ***134***, ***326***, ***347***

B

Bailly · ***148***, ***347***
Barré-De-Méniac · ***347***
Barthelemy · ***162***, ***347***
Bassis · ***65***, ***347***
Bautier · ***80***, ***86***, ***125***, ***126***, ***261***, ***271***, ***349***
Beacco · ***53***, ***347***
Bellenger · ***141***, ***348***
Belmas · ***157***, ***355***
Belzil · ***76***, ***84***, ***85***, ***87***, ***88***, ***90***, ***91***, ***92***, ***100***, ***102***, ***348***
Benabbes · ***129***, ***348***
Benbouzid · ***25***, ***31***, ***33***, ***36***, ***45***, ***47***, ***48***, ***52***, ***58***, ***62***, ***348***
Bereiter · ***19***, ***85***, ***90***, ***91***, ***92***, ***93***, ***99***, ***104***, ***136***, ***335***, ***359***
Bernié · ***1***, ***60***, ***66***, ***75***, ***86***, ***95***, ***97***, ***185***, ***186***, ***209***, ***229***, ***238***, ***248***, ***274***, ***348***
Bessonnat · ***107***, ***110***, ***127***, ***260***, ***348***
Biagioli-Bilous · ***246***, ***348***
Billal · ***46***, ***348***
Bisault · ***95***, ***98***, ***348***
Bordallo · ***151***, ***154***, ***155***, ***158***, ***159***, ***191***, ***192***, ***348***
Bouanani · ***39***, ***348***
Boudreau · ***101***, ***116***, ***348***
Bouhadiba · ***29***, ***349***
Boutinet · ***141***, ***142***, ***143***, ***161***, ***162***, ***163***, ***164***, ***349***
Bracke · ***173***, ***193***, ***349***
Brassard · ***82***, ***349***
Bronckart · ***19***, ***76***, ***94***, ***95***, ***96***, ***98***, ***136***, ***147***, ***209***, ***238***, ***317***, ***335***, ***340***, ***344***, ***349***, ***355***
Bru · ***152***, ***349***
Bruliard · ***143***, ***284***, ***349***
Bucheton · ***80***, ***86***, ***104***, ***125***, ***126***, ***261***, ***271***, ***272***, ***349***

C

Cadet · ***256***, ***349***
Calin · ***288***, ***349***
Caré · ***150***, ***349***
Carmona-Magnaldi · ***57***, ***113***, ***114***, ***244***, ***261***, ***351***
Caubet · ***41***, ***349***
Chanquoy · ***84***, ***88***, ***92***, ***94***, ***347***
Charolles · ***87***, ***112***, ***131***, ***350***
Cherrad-Bencherfa · ***37***, ***350***
Chichignoud · ***143***, ***350***
Clément · ***288***, ***350***
Cornaire · ***93***, ***245***, ***262***, ***350***
Couchaere · ***141***, ***348***
Couet-Butlen · ***276***, ***350***
Crinon · ***291***, ***350***

D

Dabène · ***83***, ***226***, ***350***
Daury · ***79***, ***82***, ***117***, ***350***
Dautry · ***119***, ***350***
David · ***78***, ***89***, ***93***, ***106***, ***241***, ***288***, ***350***, ***351***, ***357***
De Vecchi · ***57***, ***60***, ***114***, ***244***, ***261***, ***351***
Delamotte · ***257***, ***351***
Dolz · ***55***, ***108***, ***210***, ***351***, ***354***
Douik · ***68***, ***69***, ***351***
Drey · ***79***, ***82***, ***117***, ***350***
Dumas · ***158***, ***351***

F

Fabre-Cols · ***251***, ***272***, ***351***
Farid · ***65***, ***215***, ***351***
Favry · ***284***, ***351***
Fayol · ***75***, ***83***, ***85***, ***88***, ***89***, ***92***, ***93***, ***94***, ***101***, ***102***, ***103***, ***106***, ***137***, ***241***, ***347***, ***351***, ***352***, ***355***
Ferhani · ***44***, ***49***, ***50***, ***351***
Fijalkow · ***84***, ***129***, ***294***, ***351***, ***352***
Foulin · ***168***, ***172***, ***267***, ***352***

G

Gabus · ***256***, ***349***
Garcia-Debanc · ***82***, ***87***, ***88***, ***89***, ***102***, ***103***, ***104***, ***105***, ***108***, ***109***, ***121***, ***123***, ***125***, ***133***, ***134***, ***138***, ***177***, ***182***, ***187***, ***237***, ***295***, ***327***, ***328***, ***352***
Gérard · ***57***, ***60***, ***98***, ***113***, ***135***, ***349***, ***352***
Ginestet · ***151***, ***154***, ***155***, ***158***, ***159***, ***191***, ***192***, ***348***
Gombert · ***106***, ***351***
Grandguillaume · ***30***, ***352***
Gregoire-Inc · ***295***, ***352***
Greuwez · ***349***
Groupe de Recherche d'Ecouen · ***352***
Groupe EVA · ***177***, ***182***, ***184***, ***239***, ***243***, ***250***, ***281***, ***328***, ***352***, ***353***

H

Hadji · ***321***, ***322***, ***353***
Hagege · ***29***, ***353***
Halté · ***81***, ***100***, ***120***, ***128***, ***129***, ***130***, ***131***, ***132***, ***353***
Hayes · ***19***, ***76***, ***83***, ***85***, ***86***, ***88***, ***89***, ***90***, ***95***, ***99***, ***100***, ***101***, ***104***, ***105***, ***106***, ***109***, ***115***, ***116***, ***129***, ***131***, ***136***, ***187***, ***195***, ***332***, ***335***, ***344***, ***353***
Henric · ***240***, ***353***
Heurley · ***102***, ***353***

Hirtt · ***59***, ***353***
Huber · ***141***, ***144***, ***145***, ***155***, ***156***, ***167***, ***191***, ***353***

I

Irane · ***31***, ***38***, ***353***

J

Johsua · ***55***, ***68***, ***69***, ***354***
Jonnaert · ***65***, ***354***

K

Ketele · ***132***, ***354***

L

Lacomare · ***284***, ***285***, ***354***
Lacoste · ***249***, ***261***, ***354***
Laferriere · ***352***
Lafortune · ***64***, ***152***, ***354***
Lamy · ***148***, ***354***
Largy · ***347***
Lasnier · ***55***, ***354***
Le Boterf · ***51***, 355
Leblond · ***158***, ***351***
Lebrave · ***102***, ***355***
Legros · ***83***, ***91***, ***104***, ***291***, ***350***, ***355***, ***357***
Lestage · ***157***, ***355***

M

Mammeri · ***71***, ***355***
Marin · ***91***, ***104***, ***355***
Martinez · ***166***, ***355***
Marty · ***291***, ***355***
Mary Raymond · ***245***, ***262***, ***350***
Matthey · ***147***, ***355***
Mavromara-Lazaridou · ***142***, ***148***, ***150***, ***155***, ***164***, ***167***, ***170***, ***172***, ***190***, ***199***, ***355***
Meirieu · ***13***, ***355***
Michonneau · ***17***, ***293***, ***355***
Miri · ***244***, ***355***
Moore · ***226***, ***356***
Moreau · ***113***, ***356***
Morsly · ***24***, ***37***, ***356***
Mouchon · ***168***, ***172***, ***267***, ***35***

N

Not · ***152***, ***349***
Nyssen · ***29***, ***356***

O

Olive · ***103***, ***356***

P

Pendanx · ***112***, ***356***
Penloup · ***106***, ***351***, ***356***
Perraudeau · ***171***, ***356***
Perrenoud · ***12***, ***63***, ***145***, ***154***, ***155***, ***156***, ***191***, ***356***
Petitjean · ***85***, ***113***, ***129***, ***357***
Piaget · ***53***, ***59***, ***140***, ***164***, ***165***, ***166***, ***167***, ***170***, ***194***, ***338***, ***357***
Piolat · ***85***, ***88***, ***89***, ***90***, ***91***, ***102***, ***103***, ***106***, ***115***, ***122***, ***129***, ***353***, ***356***, ***357***, ***359***
Plane · ***78***, ***93***, ***106***, ***136***, ***241***, ***288***, ***350***, ***351***, ***357***
Pothier · ***147***, ***357***
Poussard · ***148***, ***357***
Préfontaine · ***119***, ***122***, ***357***
Pudelko · ***83***, ***357***
Puren · ***148***, ***358***

R

Rabany · ***244***, ***355***
Rahal · ***25***, ***27***, ***28***, ***42***, ***199***, ***280***, ***358***
Raynal · ***141***, ***358***
Rege Colet · ***152***, ***153***, ***358***
Reichler-Beguelin · ***133***, ***358***
Reuter · ***79***, ***82***, ***94***, ***95***, ***108***, ***112***, ***115***, ***118***, ***122***, ***124***, ***156***, ***161***, ***184***, ***226***, ***227***, ***234***, ***254***, ***257***, ***263***, ***273***, ***280***, ***285***, ***314***, ***329***, ***331***, ***336***, ***347***, ***358***, ***359***
Ricardou · ***123***, ***358***
Rieunier · ***66***, ***141***, ***358***
Ringot · ***120***, ***189***, ***358***
Rioult · ***157***, ***358***
Roegiers · ***51***, ***58***, ***323***, ***359***
Ropé · ***57***, ***58***, ***60***, ***359***
Roussey · ***85***, ***88***, ***90***, ***91***, ***102***, ***106***, ***357***, ***359***

S

Sanchiz · ***293***, ***295***, ***359***
Scardamalia · ***19***, ***76***, ***85***, ***90***, ***91***, ***92***, ***93***, ***99***, ***104***, ***335***, ***359***
Schlemminger · ***143***, ***149***, ***166***, ***167***, ***284***, ***286***, ***349***, ***359***
Schneuwly · ***79***, ***81***, ***94***, ***126***, ***129***, ***131***, ***156***, ***184***, ***185***, ***210***, ***359***, ***360***
Sebane · ***30***, ***360***
Séguy · ***89***, ***114***, ***360***

T

Taleb-Ibrahimi · ***25***, ***35***, ***360***
Tanguy · ***60***, ***359***
Tauveron · ***245***, ***360***

Tawil · ***49***, ***360***
Tenne · ***157***, ***358***
Tessa · ***47***, ***360***

V

Vander Borght · ***65***, ***354***
Verdelhan-Bourgade · ***147***, ***360***
Vergnaud · ***170***, ***174***, ***360***
Vergnes · ***152***, ***153***, ***154***, ***361***
Viau · ***116***, ***301***, ***361***
Vigneau · ***102***, ***361***
Vigner · ***118***, ***361***
Vygotski · ***19***, ***53***, ***56***, ***76***, ***94***, ***95***, ***99***, ***109***, ***126***, ***136***, ***140***, ***164***, ***165***, ***167***, ***168***, ***170***, ***171***, ***173***, ***174***, ***175***, ***194***, ***245***, ***246***, ***312***, ***335***, ***338***, ***344***, ***345***, ***360***, ***361***

Y

Yelles · ***32***, ***361***

Z

Zetili · ***11***, ***75***, ***86***, ***89***, ***90***, ***95***, ***96***, ***118***, ***125***, ***126***, ***205***, ***249***, ***252***, ***320***, ***361***

Annexes

LISTE DES ANNEXES

Annexe A : Questionnaire afin d'identifier les représentations des élèves à l'écrit

Annexe B :

1- Grille d'observation élaborée pour l'observation de la classe concernée par le test.

2- Grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant

3- Grille d'observation de séance (IUFM de Créteil).

4- Grille d'observation des élèves (Groupe E formation CAPA-SH)

Annexe C : Pré-test : productions individuelles des élèves en réponse aux trois consignes données.

Annexe D : Grille d'évaluation des écrits du groupe EVA (1991)

Annexe E : Divers documents (faune et flore du désert, les relations dans un écosystème, les touaregs, les dinosaures) servant à l'évaluation diagnostique.

Annexe F : Premier jet d'écriture individuel

Annexe G : Premier jet collectif (productions en trinômes).

Annexe H : Evaluation du 1er jet du groupe

Annexe I : Deuxième jet après l'évaluation mutuelle

Annexe J : Troisième jet après la réécriture par les scripteurs

Annexe K : les productions des élèves après la double réécriture : celle faite par les pairs et celle du groupe scripteur.

Annexe L : Finalisation de l'écrit (introduction des illustrations)

Annexe M : Productions réalisées sur traitement de textes

Annexe N : Fiche d'appréciation du projet par les élèves à la fin du projet (questionnaire destiné aux élèves).

Annexes O : a- Grille de relecture du premier jet individuel.

b- tableau indiquant les résultats de la relecture des textes.

c- Fiche 1 : Caractéristiques des textes présentés

d - Fiche 2 : Mots-outils « abeille »

e - Fiche 3 : La prise de notes

f - Fiche 4 : La lecture des textes par les pairs

g- Fiche 5 : La première de couverture

- **Annexe P : Schémas et figures**

1- Schéma montrant le projet de restructuration du cycle d'enseignement post-obligatoire.

2- Schémas des différents modèles d'écriture

Figure 1 : Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)

Figure 2 : Schéma de C. Garcia-Debanc.

Figure 3 : Schéma de D.G. Brassart

Figure 4 : Schéma de Fayol et Heurley

Figure 5 : Modèle révisé de Hayes et Flower (1994).

Figure 6 : Stratégie des connaissances transformées (Bereiter & Scardamalia, 1987).

- **Annexe Q : l'entrevue avec l'enseignante**

La transcription de l'entretien avec l'enseignante

A/ Annexes avant le projet
Annexe A : Questionnaire afin d'identifier les représentations des élèves à l'écrit

1- Qu'est ce que tu penses de l'écriture en français : est-ce que c'est facile ou difficile ? Pourquoi ?

……
……

2- Qu'est ce que tu penses du travail en équipe ? Est-ce que cela t'aide à mieux écrire ?

……

3- Qu'est-ce que tu fais quand tu écris un texte en français : (mets une croix devant les phrases choisies).

- Est-ce que tu commences à écrire tout de suite ?
- Est-ce que tu réfléchis pendant un certain temps avant de commencer à écrire ?
- Est-ce que tu écris des notes ou fais un plan ?
- Est-ce que tu penses ou écrit d'abord dans ta langue maternelle ?
- Est-ce que tu penses à quelqu'un qui va lire ton texte quand tu l'écris ?

4- Est-ce que tu fais des corrections pendant que tu écris ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui : quels changements est-ce que tu fais ? (Orthographe, ponctuation, accords, ajout d'autres idées)

- Pourquoi est-ce que tu fais ces changements ?

……

……

5- Utilises-tu un brouillon ? Pourquoi ?

……

6- Quand tu finis d'écrire, que fais tu ? (relecture ou non ?)

……

7- Penses-tu pouvoir améliorer ton écrit grâce à la réécriture ?

……
……

Annexes : B

1- Grille d'observation élaborée pour l'observation de la classe concernée par le test

Critères d'observation	**Indicateurs**	**Points positifs ou négatifs**	
		Oui	**Non**
La communication en classe.	-Les élèves ressentent des difficultés à s'exprimer en classe (timidité, blocage,…) -Les élèves s'expriment souvent en classe. -Ils alternent français et arabe en posant des questions ou en répondant aux questions. -S'adressent à leurs pairs en français. -Le lexique qu'ils utilisent est : • riche • pauvre		
En séance de production écrite	-Les élèves participent dans le choix du thème de travail. -L'enseignant propose les thèmes du manuel scolaire. -Les écrits produits : • ont –ils un destinataire réel ? • s'adressent-ils souvent à l'enseignant ? -Le élèves planifie-t-ils leur travail ? -Le temps consacré à la rédaction est-il suffisant ? -Les élèves participent-ils dans l'évaluation des écrits ?		
Rôle de l'enseignant En production d'écrits	-Il n'intervient que s'il est sollicité. -Il intervient pour contrôler l'action même s'il n'est pas sollicité -Ses interventions portent sur : • la correction de l'orthographe. • la formulation d'une idée. • l'écriture d'un mot.		

	• la reformulation d'une phrase. • lecture de ce qui est écrit par les élèves. • demande de réécriture, de révision,… • traduction d'un mot en français.		
Organisation des tâches d'écriture en classe	-Rédaction individuelle. -Rédaction en petits groupes. -Variée selon la tâche proposée. L'organisation du groupe : • décidée par les élèves • recommandée souvent par l'enseignant. Relation au groupe : • Certains élèves n'acceptent pas de s'intégrer au groupe. • La plupart des apprenants acceptent de coopérer avec les autres. • Chaque apprenant accepte le rôle qui lui est attribué dans le groupe.		
Le rythme de travail	-Les élèves commencent la rédaction une fois la consigne donnée. -Ils planifient leur travail. -Ils font un brouillon • L'usage du brouillon est recommandé par l'enseignant. • Les élèves l'utilisent automatiquement (par habitude). -Les élèves bâclent leur travail.		

Comportement des élèves face aux activités proposées.	-Rapport au travail : • Les élèves sont souvent motivés à exécuter les tâches données. • Les élèves font parce qu'il le faut. • Les élèves refusent le travail proposé. -Rapport aux activités en classe (projets, visites,…) : • Les élèves éprouvent un intérêt et une curiosité pour la nouveauté. • Les élèves ont besoin d'être motivés par l'enseignant. -Le climat du travail : • Encourage –t-il les élèves à s'impliquer dans la tâche ? • Décourage-t-il les élèves ?		
Compétences cognitives	-La mémorisation : • Les élèves réutilisent des savoirs et des savoir-faire antérieurement acquis. • Les élèves ne restituent que les savoirs et les savoir-faire acquis récemment.		
Conscience de ses capacités et de ses limites	-L'élève analyse la tâche et sait délimiter son champ de compétence ou d'incompétence. • Il le fait seul • Avec l'étayage de l'adulte -En cas de difficulté : • Les élèves ont la capacité de solliciter une aide précise envers l'adulte. • Les élèves sollicitent en permanence l'adulte. • Les élèves attendent l'étayage de l'adulte pour poursuivre leur tâche. • Les élèves sollicitent surtout des		

	camarades pour les aider. • Les élèves font appel à des documents d'aide (dictionnaire, livre de conjugaison, cours…)		
Résultats	-En cas de production collective, la production finale : • Permet-elle à l'ensemble des élèves de participer à la tâche et de coopérer ? • Répond-elle aux objectifs fixés au départ ?		

2- Grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant

Critères d'observation	**Indicateurs**	**Oui**	**Non**
Fonctionnement du groupe	1-Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2-Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de l'activité ? 3- Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de l'activité ? 4- Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1-Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2-Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3-Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultats	1-Le produit final correspond-il à l'attente (objectif de l'activité) ? 2-Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

3- Grille d'observation de séance (IUFM de Créteil).

I Objectifs et compétences

- clairement définis ?
- adéquation aux IO ?
- au niveau de la classe ?
- ont- ils été atteints ?

II PREPARATION MATERIELLE ET DOCUMENTS:

- la préparation matérielle est bien pensée ?
- nature et statut des documents :
- choix, qualité, lisibilité (si accompagnés d'un questionnaire, celui ci est il cohérent ? en adéquation avec les objectifs ? avec les supports ? …)

III DEMARCHE :

- Présentation de la situation aux élèves (enjeu de la séance) : référence au contexte (activités situées en amont).
- La séance s'inscrit elle dans une progression ? dans un projet ?
- Y a-t-il progression dans la démarche ?
- une trace écrite ? (pas obligatoirement)
- une évaluation ? (sous quelle forme, de quel type ?)
- prolongement ? inter ou pluri disciplinarité ?
- gestion du temps.

IV MODES DE FONCTIONNEMENT :

- y a t il alternance ? (indiv, coll, en groupe ?)
- cette alternance est elle mise en place à bon escient ?

V CONTENUS :

- qualité, adéquation aux IO, aux objectifs visés, à l'âge et aux enfants.

VI ATTITUDE ET ROLE DU MAITRE :

- présence
- élocution, vocabulaire.
- consignes (clartés, concision…)
- incite au dialogue, à l'argumentation, aux échanges
- maîtrise l'hétérogénéité
- gestion du groupe
- des réajustements sont ils opérés ? une remédiation envisagée ?

VII : ATTITUDE DES ELEVES :

- activité ? passivité ? (pourquoi ?)
- participation, écoute, motivation.

VIII Remarques

Organisation de la classe, affichage

- matériel utilisé

IX ENTRETIEN :

- esprit d'analyse, aptitude à l'autocritique
- observation des enfants, repérage des difficultés
- argumentation, justification, réajustements et solutions envisagées.

DOCUMENTS PRESENTES : Fiches de préparation, cahier journal, fiches conseils des collègues ?

4- Grille d'observation des élèves (Groupe E formation CAPA-SH)

GRILLE D'OBSERVATION DES ÉLÈVES

Prénom :_____Date de naissance :_____Classe :_____ Enseignant :_____ Observateur :_____

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

L'élève s'exprime aisément avec son entourage en utilisant…

- un langage adapté aux situations de classe
- un langage adapté à son âge
- un langage mixte verbal/gestuel
- un langage infra-verbal (mimique, gestuelle, regard)

L'élève s'exprime peu ou pas du tout en…

- répondant aux sollicitations sans aborder les autres spontanément
- ne communiquant qu'avec une partie de son entourage
- fuyant et évitant volontiers les autres
- vivant à côté des autres sans avoir besoin de communiquer
- ressentant une difficulté personnelle à s'exprimer devant les autres (timidité, inhibition, mutisme…)

Niveau verbal

Syntaxe

- l'élève énonce des phrases complexes
- l'élève énonce des phrases simples
- l'élève produit un énoncé suffisamment explicite et communicable
- l'élève utilise correctement les pronoms
- l'élève utilise correctement les connecteurs (parce que, après, mais…)

Articulation

- l'élève produit les bons sons et articule correctement les syllabes
- l'élève déforme certains sons dans les mots
- l'élève inverse des syllabes dans les mots
- l'élève déforme systématiquement certains mots

Lexique

- l'élève utilise un lexique très riche
- l'élève utilise un lexique riche
- l'élève utilise un lexique familier
- l'élève utilise un lexique pauvre

COMPÉTENCES MOTRICES

L'élève et son corps

Maîtrise corporelle

- l'élève possède une aisance dans toutes les activités sportives
- l'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives ne demandant pas la manipulation d'objets
- l'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives ne demandant pas de stratégies d'évitement
- l'élève ne possède une aisance que dans les activités sportives de performance individuelle
- l'élève ne possède une aisance corporelle que dans les moments de récréation

Stabilité motrice

- l'élève adapte ses conduites à toutes les situations spontanément et durablement
- l'élève régule durablement son activité motrice à la suite d'un rappel
- l'élève contrôle ponctuellement ses conduites motrices

- l'élève n'ajuste pas convenablement, malgré les rappels, ses conduites motrices aux activités
- l'élève adopte une conduite inadaptée à toutes les situations

Motricité fine

- l'élève a une bonne tenue du crayon et une écriture fluide
- l'élève n'a pas une bonne tenue du crayon mais son écriture reste fluide
- l'élève se crispe sur le crayon mais produit des écrits lisibles
- l'élève se crispe sur le crayon et n'arrive pas à former ses lettres
- l'élève se crispe sur le crayon et n'arrive pas à suivre le lignage du cahier
- l'élève ne maîtrise pas l'outil scripteur
- l'élève découpe correctement à l'aide de ciseaux
- l'élève peut tracer des traits à l'aide d'une règle
- l'élève participe bien aux activités d'arts visuels
- l'élève participe bien aux activités de technologie

REPÉRAGE SPATIO-TEMPOREL

Compétences spatiales

L'élève et la classe

- l'élève repère aisément les différents espaces de la classe
- l'élève repère quelques espaces de la classe
- l'élève ne repère que sa place au sein de la classe
- l'élève repère aisément les affichages
- l'élève a parfois besoin d'être guidé pour repérer un affichage
- l'élève ne repère pas les affichages
- l'élève se repère aisément dans ses outils de classe (cahier, classeur…)
- l'élève a parfois besoin d'être guidé pour se repérer dans ses outils de classe (cahier, classeur…)
- l'élève n'arrive pas à se repérer et s'organiser dans ses outils de classe (cahier, classeur…)
- l'élève est bien latéralisé et sait repérer la droite et la gauche par rapport à lui-même et aux autres
- l'élève est bien latéralisé mais ne repère la droite de sa gauche que par rapport à lui-même
- l'élève confond encore parfois la droite de sa gauche
- l'élève n'est pas encore latéralisé
- l'élève est maladroit du fait de son agitation
- l'élève est maladroit du fait de son inattention
- l'élève est maladroit sans raisons particulières

Compétences temporelles

- l'élève se repère aisément dans le temps à l'oral et sur un calendrier (hier, aujourd'hui, demain ; école / jour libre)
- l'élève se repère dans le temps à l'aide d'un calendrier de classe (hier, aujourd'hui, demain ; école / jour libre)
- l'élève peut se repérer sur le calendrier de la classe mais se situe difficilement dans le passé ou le futur
- l'élève ne repère que quelques jours sur le calendrier de classe (anniversaires, Noël…)
- l'élève ne se repère dans le temps que sur la durée d'une journée (matin, récréation, repas….)
- l'élève n'arrive pas à se situer dans le temps

ADAPTATION À LA VIE DE CLASSE ET DE GROUPE

Relation au groupe

- l'élève est bien accepté par le groupe
- l'élève distrait ses camarades
- l'élève tente d'être meneur au sein de la classe
- l'élève ne veut pas s'intégrer au groupe
- l'élève est rejeté par le groupe

Participation à la vie de la classe

- l'élève s'investit dans la vie de la classe
- l'élève a besoin d'être sollicité
- l'élève ne se sent pas concerné
- l'élève perturbe la vie de la classe
- l'élève refuse la vie de la classe

Comportement face aux activités proposées

Rapport au travail

- l'élève est motivé
- l'élève persévère
- l'élève fait parce qu'il le faut
- l'élève abandonne en cours d'exécution
- l'élève n'est pas autonome
- l'élève refuse le travail proposé
- l'élève a une capacité longue de concentration
- l'élève a une capacité de concentration adaptée à son niveau
- l'élève n'a pas une capacité suffisante de concentration

Rapport aux activités ponctuelles (visites, projets…)

- l'élève éprouve une curiosité naturelle et un besoin d'accéder à de nouveaux savoirs
- l'élève éprouve un intérêt et une curiosité pour la nouveauté
- l'élève n'éprouve d'intérêt que pour certains domaines
- l'élève a besoin d'être motivé par le maître
- l'élève ne porte aucun intérêt face aux différentes formes de découverte

Rapport à l'échec

- l'élève exprime le désir de vaincre la difficulté et se sent confiant face à la difficulté
- l'élève semble se décourager
- l'élève semble se résigner
- l'élève dramatise et se bloque (pleurs, bouderies…)
- l'élève semble indifférent
- l'élève a besoin d'être rassuré face à la difficulté
- l'élève manque de confiance en lui dans certaines activités malgré des tentatives de réassurance
- l'élève se dévalorise systématiquement face à toute activité scolaire

Rythme de travail

- l'élève commence une fois la consigne donnée
- l'élève se précipite sur le travail sans attendre la consigne
- l'élève a un temps de latence entre la consigne et le démarrage de l'activité
- l'élève travaille à vitesse normale
- l'élève s'organise dans la gestion du temps
- l'élève bâcle son travail
- l'élève se disperse lors de la réalisation de la tâche
- l'élève travaille lentement
- l'élève regarde les autres travailler

Attention de l'élève en classe

- l'élève a une attention durable
- l'élève a besoin d'une présence
- l'élève se laisse facilement distraire
- l'élève s'agite rapidement
- l'élève est rêveur
- l'élève n'arrive pas à fixer son attention et a sans cesse besoin de changement

Rapport au matériel de la classe

- l'élève prend soin de son matériel et de celui de la classe
- l'élève ne prend soin que de son matériel
- l'élève a parfois besoin qu'on lui prête du matériel
- l'élève n'a jamais son matériel
- l'élève abîme régulièrement son matériel et / ou celui de la classe

COMPÉTENCES COGNITIVES

Mémorisation

- l'élève parvient à restituer rapidement des savoirs et des savoir-faire acquis les années précédentes
- l'élève a besoin de temps pour restituer les savoirs et les savoir-faire acquis les années précédentes
- l'élève a besoin d'une réactivation mnésique régulière pour mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis antérieurement
- l'élève ne restitue que les savoirs et les savoir-faire acquis récemment
- l'élève ne restitue pas les savoirs et les savoir-faire acquis même récemment

Anticipation face à une tâche

- l'élève élabore et construit un projet en identifiant et en ordonnant les étapes pour y parvenir
- l'élève se représente le but à atteindre en identifiant les étapes mais sans les ordonner
- l'élève se représente le but à atteindre sans identifier les étapes
- l'élève ne se représente pas le but à atteindre
- l'élève ne se représente pas la situation et ne peut donc se représenter la tâche à accomplir

Qualité de raisonnement

- l'élève prend en compte et organise tous les éléments utiles pour analyser la demande et atteindre l'objectif fixé
- l'élève associe les éléments du raisonnement sans toujours parvenir à les organiser logiquement pour atteindre le but fixé
- l'élève associe seulement quelques éléments du raisonnement
- l'élève fonctionne par imitation
- l'élève ne perçoit pas les relations entre les éléments constitutifs du raisonnement étudié

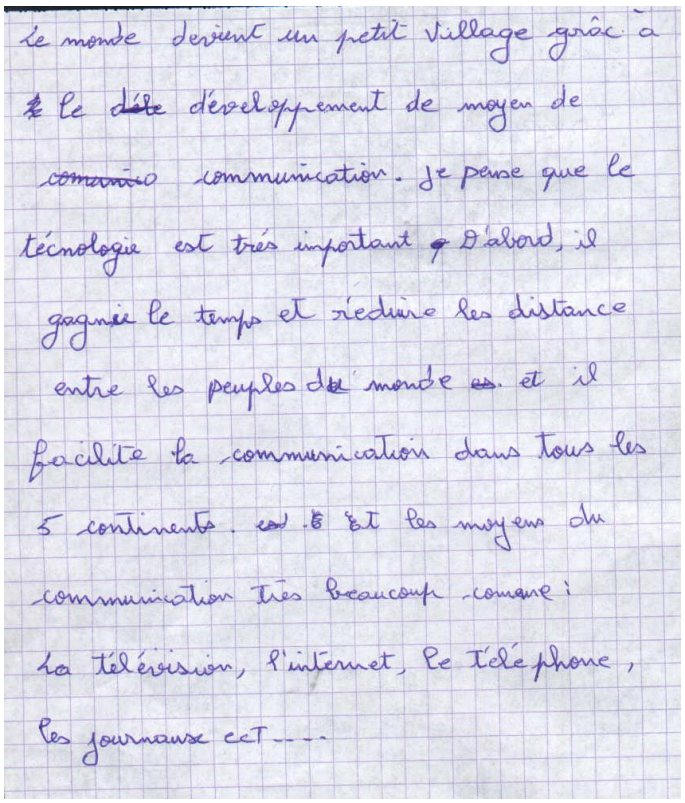
Conscience de ses capacités et de ses limites

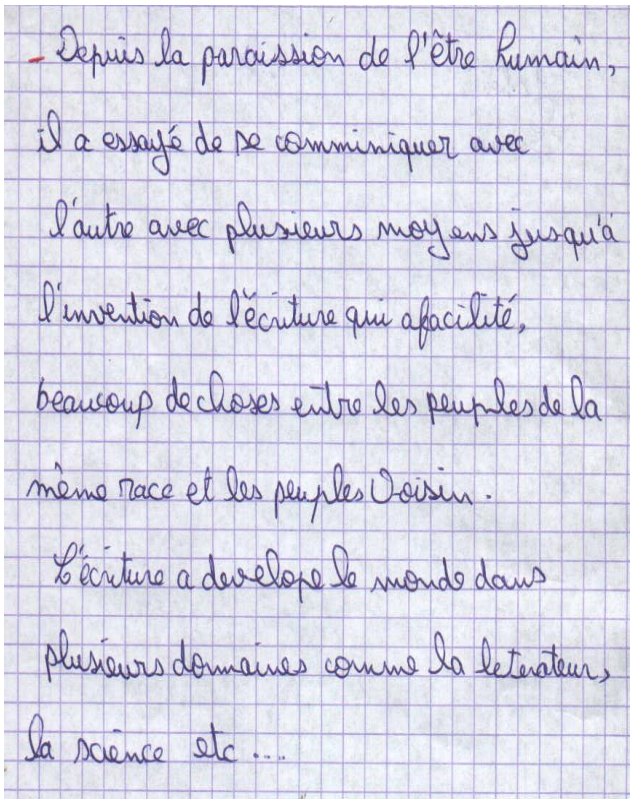
- l'élève énonce ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas et identifie les obstacles qui ralentissent sa recherche
- l'élève analyse la tâche et sait délimiter son champ de compétences ou d'incompétences mais n'identifie pas clairement tous les obstacles cognitifs à surmonter
- l'élève parvient occasionnellement à délimiter seul son champ de compétences ou d'incompétences
- l'élève ne parvient à délimiter son champ de compétences ou d'incompétences qu'avec l'étayage de l'adulte
- l'élève ne parvient pas à délimiter son champ de compétences ou d'incompétences malgré l'étayage de l'adulte
- l'élève a la capacité de solliciter une aide précise envers l'adulte
- l'élève peut solliciter l'aide de l'adulte à bon escient sans préciser exactement l'obstacle qui l'empêche d'atteindre le but fixé
- l'élève sollicite en permanence l'aide de l'adulte
- l'élève attend que l'adulte vienne l'étayer pour poursuivre sa tâche
- l'élève sollicite surtout des camarades pour l'aider
- l'élève refuse l'aide de l'adulte au sein de la classe ou d'un groupe
- l'élève refuse tous les types d'aides

Groupe E formation CAPA-SH : Grille d'observation construite en partie à l'aide du *Livret d'évaluation et d'aide à l'élève en difficulté* de l'ecpa et d'un outil 'analyse des difficultés de l'élève.

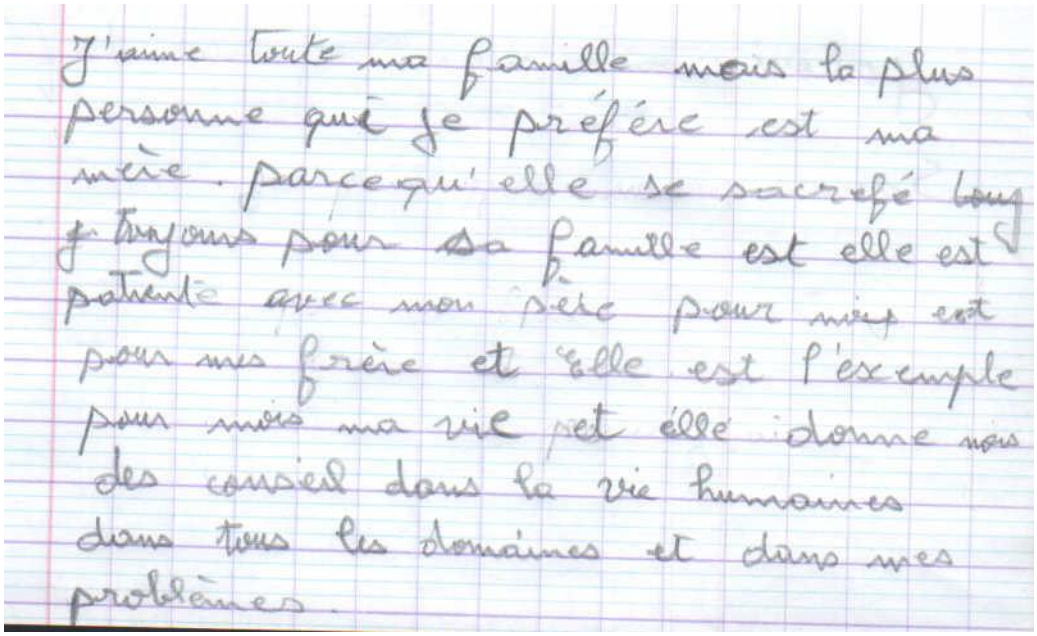
Annexe C : productions individuelles des élèves en réponse aux trois consignes données.

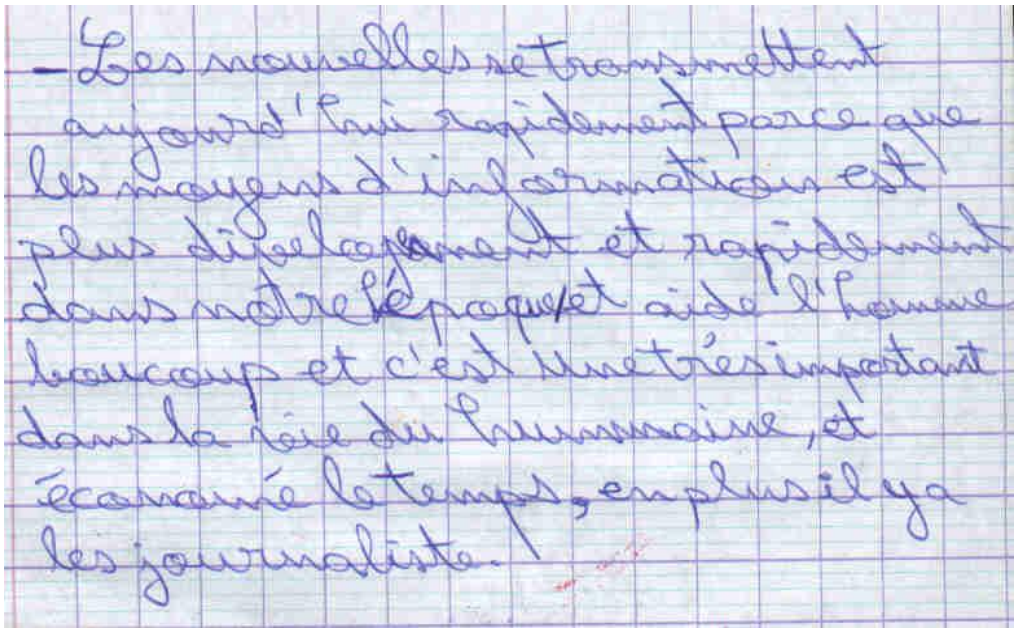
Pré-test : productions des élèves répondant aux trois consignes données

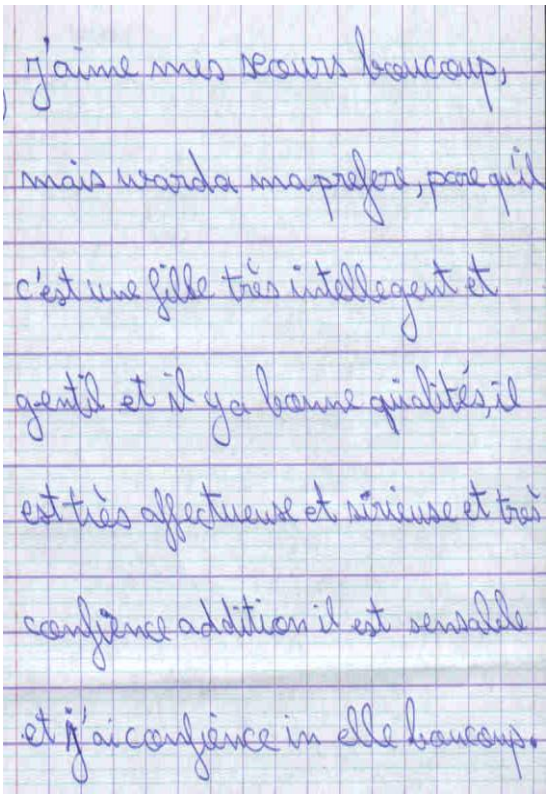

Le monde devient un petit village grâce à le développement de moyen de communication. Je pense que le técnologie est très important d'abord, il gagnie le temps et réduire les distance entre les peuples du monde et il facilite la communication dans tous les 5 continents. et les moyens du communication très beaucoup comme : la télévision, l'internet, le téléphone, les journaux ect....

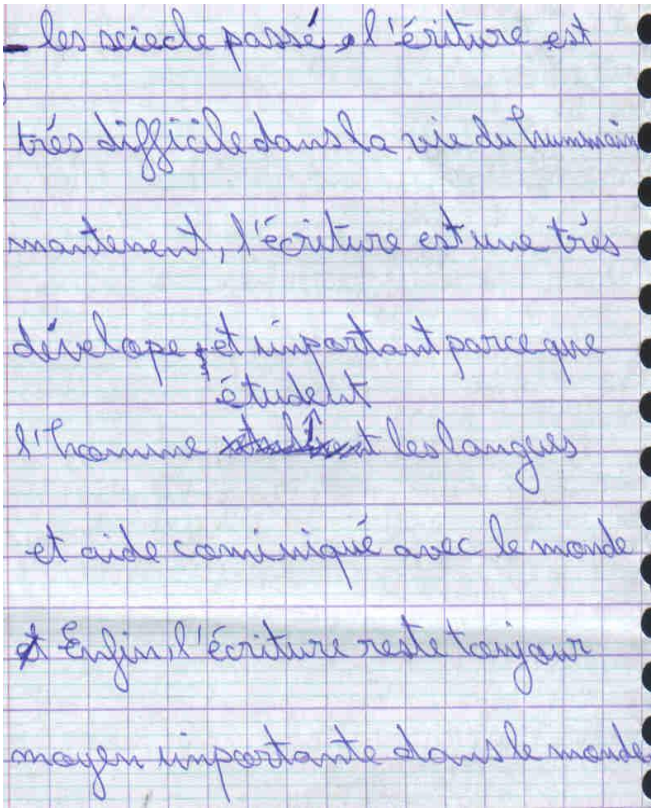

- Depuis la paraission de l'être humain, il a essayé de se comminiquer avec l'autre avec plusieurs moyens jusqu'à l'invention de l'écriture qui afacilité, beaucoup de choses entre les peuples de la même race et les peuples voisin.

L'écriture a developé le monde dans plusieurs domaines comme la leterature, la science etc...


J'aime toute ma famille mais la plus personne que je préfère est ma mère. parcequ'elle se sacrefé toujours pour sa famille est elle est patiente avec mon père pour nous est pour mes frère et elle est l'exemple pour moi ma vie et elle donne nous des conseil dans la vie humaines dans tous les domaines et dans mes problèmes.


- Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement parce que les moyens d'information est plus développement et rapidement dans notre époque et aide l'homme beaucoup et c'est une très important dans la vie du humanaine, et économie le temps, en plus il y a les journaliste.


j'aime mes sœurs beaucoup, mais wanda ma préfère, parce qu'il c'est une fille très intelligent et gentil et il y a bonne qualités, il est très affectueux et sérieuse et très confidence addition il est sensible et j'ai confidence in elle beaucoup.


- les siècle passé, l'écriture est très difficile dans la vie du humanaine maintenant, l'écriture est une très développe et important parce que étudelut l'homme ~~étudiant~~ les langues et aide communiqué avec le monde et Enfin, l'écriture reste toujour moyen importante dans le monde

2

J'aime tout Les ami mai je
preféré mon ami INASS parce que elle
est tré intélégent, elle gentille, elle
me Compranté, et elle donné beaucoup
des Idé et Consalle.
Enfant, elle est raste mon ami
préféré.

Aujourd'hui les nouvelles est tré Conut
parce qu'il ya becoup des moyens
técnologie de Cominucation Comme Les
FAX, Téléphen et enternat.

Au Jourd'hui tout le mond il est
Comuniqué par l'écriture et avent ça
étés des dissin et symbole est mantenent
devenu tré dévloper grac à phénicen
qui inventer les letter.

Dans cette ville j'ai un seul personne qui j'aime, cette personn
est Zakaria.
Il est très bon avec, très polie avec mois et très intelligent.
Il a un fort personalité, très sirieux et très tolérant.
Sans Zakaria je ne peut pas vie.

La communication est important dans notre monde.

Dans le passé elle etait déffécile est prend beaucoup d'etemps, mes aujound'hui elle est très rapidement et Il ya des nouvelle moyenes utilisés comme: l'internet, les petit sms....

Au passé, exactement a la préhistoire, les gens aitaient comunécue déffécilement avec les signes. Mais les finiciens avec sa sagesse, ils pents inventé l'écritures, et cet invention marqué comme une nopotant Par l'histoire de l'humanité. Avec l'intélegence et le travail des phéniciens, il pentres marqué sonnom dans l'histoire.

J'aime beaucoup mon ami Nathan parce qu'il est très gentil et il me défend par quand le professeur explique la leçon, il veut dire "il est très calme et il aide moi dans tous mes problème

- auparavé les hommes communicer par les lettre. Mais maintenant avec le savoir et la technologie les hommes ont inventer beaucoup de moyen de communication par exemple l'internet le portable et le télévision les journaux, [illegible] des moyens de communiquer pour ils aident aussi à apprendre (l'internet) ils servent à faire du lecture.

[illegible] auparavé les hommes communicer par ou avec les signes. Mais maintenant quand les phéniciens inventer la lecture. La lecture facilite la communication (entre les hommes) à tous les hommes et grâce à ce lecture les hommes inventer beaucoup de moyen de communication qui transformer le monde au petit village.

je suis préfaré ta seur parceque antilgent, et très bale à la bon qualités, et all mad Dans problame est eriont Dans com brond lilsont, je suis jotam Ma seur booke.

Aujourd'hui Les nouvelles rapidement par ceque le tiknologih dévlopée et il y a bouKou les moynnes par exemple les mobile et l'internet le TV. et en plus ça l'intélegnte de l'être humaine et grace de tout ça on peut le dévlopée et découvre la vie période par période.

l'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité parceque apré l'husture n'.. était pas humaine dévelopée en plus ca humaine ce très facile grace de toute ca le phéniciens inventu le écriture, ... on peut le dévlopée et découvre la vie période par période.

* Je suis préfer ma mére parceque ma mére cetan antiligent est trés bell il se caracterise la pasionse et bone qualités.
ilell mad ta les problème est erionti en bone chamins.
enfant ma mére je taim book

Ence temps il y'a boque des nouvelles se transmettent aujord'hui rapidement parceque il y'a le enterate et le portable et la SMS et le jernaliste et le T. Vetde l'intiligent de humaine en plus ca dévlopée la vie.

de l'écriture à été un pas important dans l'histoire de l humanité parce que humaine ce trés fasile et na pas de tecnologie et etait des dessins et le phénicien inventer le écriture grace de toute ca développ la vie.

7

-Pour Famile J'aim mon frère beaucoup par ceque Il courageux et gentil et trés calme et alaise et il à la bien comprend pour les'autres et sirieux elle est Jénireux et tré sansaible Il est consai pour la vai il est se caractérise pour Mes fréres et affectueuse pour mai

-Les moyene de comunication auj-courd'hui est beaucoup ansi e-mail, téléphone, enternet, fax parce que les homme vous inventer les moyene, Les moyene de comunication elle dévelo-ppement, Il ya dans les moyene beaucoup des aventage Il rapidement et gani le temps et elle faccile de La vai de l'homme.

-L'écriture à été un pas important dans l'histoire de l'humanité.

Dans le passé les moyene de comunication est difficil elle est comuniku pour dissin à est le phénicien inventu le l'alphabet elle comporté 22 signes parceque les écriture est fasil.

j'aime le professeur de arabe
parce qu'il personalité spécial
et intéligent et très jentille
et juste et se caractérise pour
affectueuse il aime travaille

Les nouvelles se transmettent aujourd'hui
rapidement parce qu'il moyen et aide
l'homme. et se caractérise rapidement
et nouvelle les moyen information

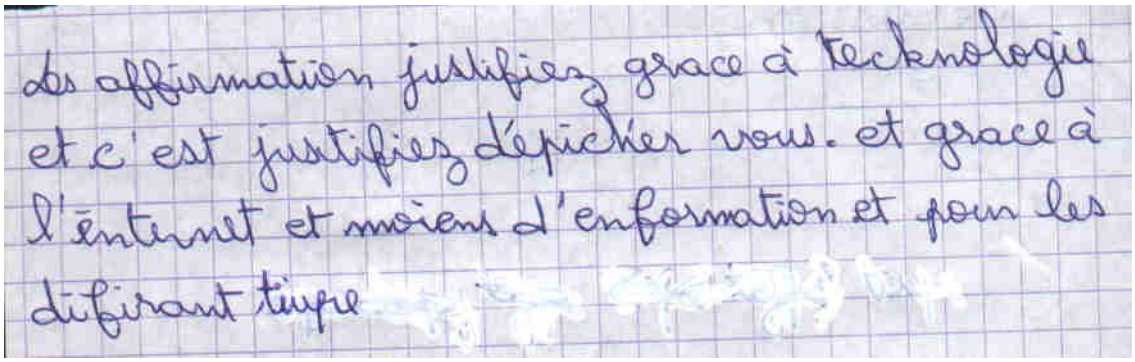
l'écriture dans monde ancien aide
l'homme et d'écriture valeur
et l'écriture invention utilise l'homme
de monde
dans continent d'Afrique se caractérise
de l'écriture rapidement
et l'écriture dans Notre Père spécial
développement et garde le temps

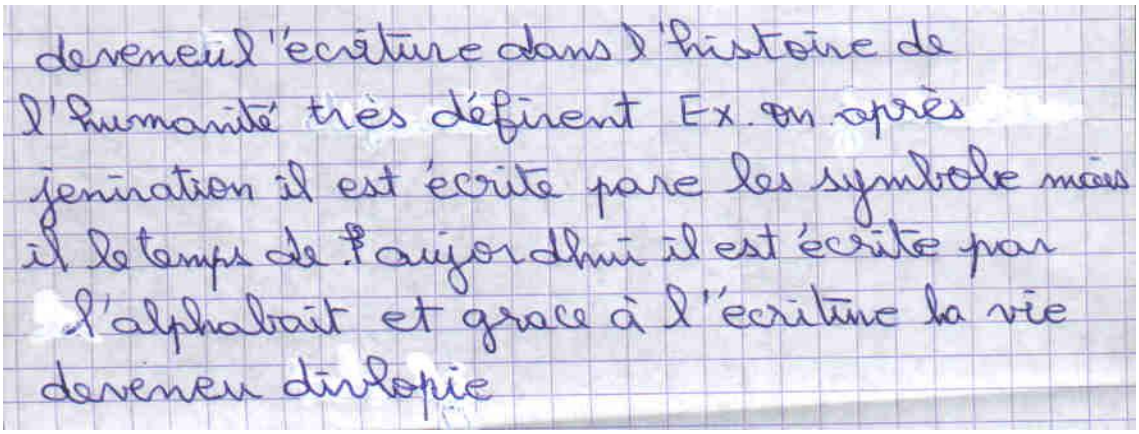
J'aime beaucoup Ma mère parce qu'elle A la bonne qualités comme généreuse et courageuse et est une personalité spéciale et est une juste et affectueuse pour toute la famés et toujeure sensable.

- L'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité. parce que les phéniciens inventer de l'écriture des alphaets après on était des dessins pour beacoup des moyen de l'ecriture.

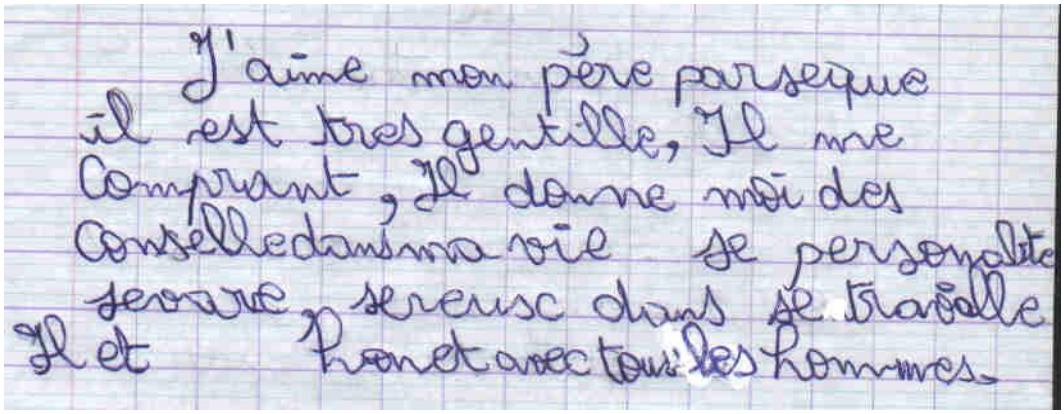
Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement parce que Il y a beacoup du moyen de communiction comme le téléphone, e-mail, enternet et développement les moyen de comunication et les les avantage est une rapidement et gagner le temp.

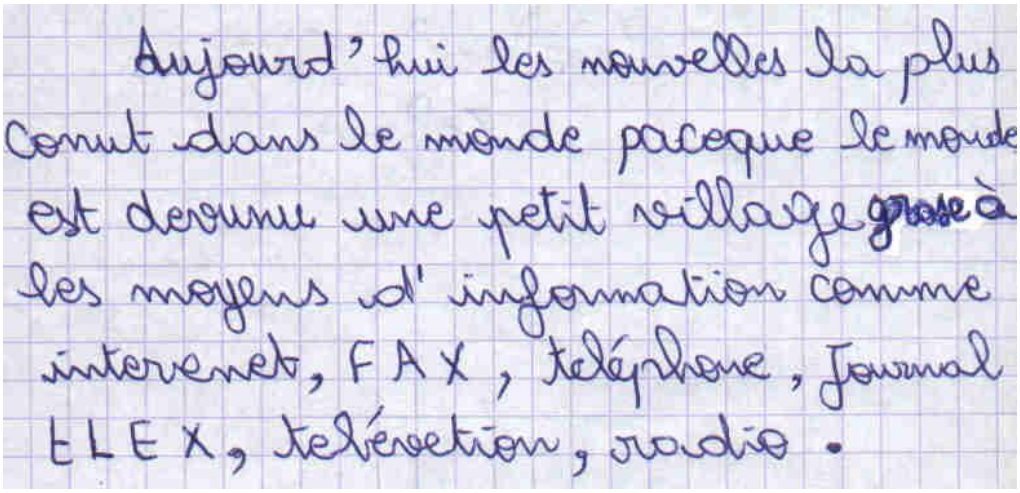
je préfér mon amais Fatima parce
bien qualités
que il ya ~~un~~ ~~défaut~~ ~~très~~ ~~défauts~~ et il
très gentille, avec il ya très belle.
Fatima c'est courageuse et très calme
et honete.
Je ouver ma ~~C~~ tu mon amais
Coeur
Fatima.
on réssemais c'est un mon amais
préfér.

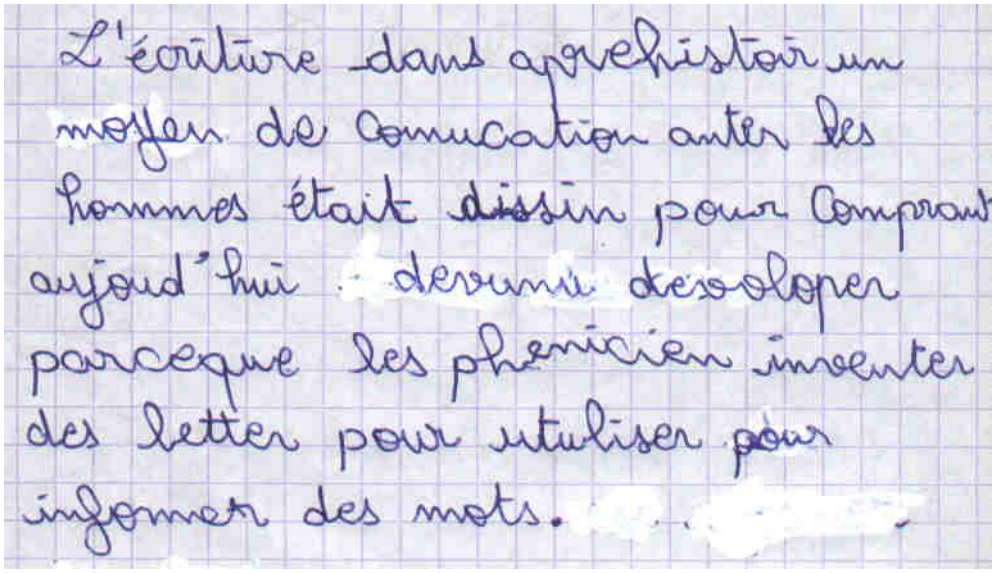

des affirmation justifier grace à Tecknologie
et c'est justifier dépicher vous. et grace à
l'énternet et moiens d'enformation et pour les
difirant tinpe


devenuil'écriture dans l'histoire de
l'humanité très défirent Ex. on après
jenination il est écrite pare les symbole mais
il le temps de Fajordhui il est écrite par
l'alphabait et grace à l'écritine la vie
devenen divlopie

11


J'aime mon père parsequo
il est tres gentille, Il me
Comprant, Il donne moi des
Conselledansma vie se personalite
severe, sereusc dans se travaille
Il et honetavec tous les hommes.

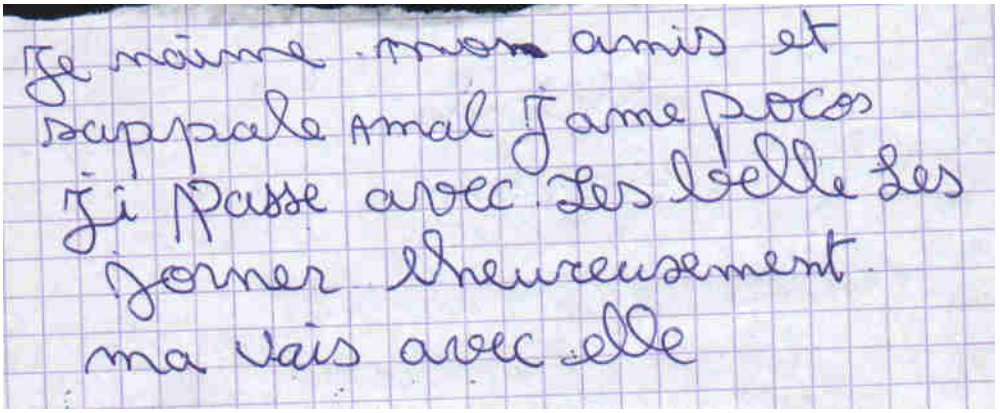

Aujourd'hui les nouvelles la plus
Conut dans le monde paceque le monde
est devenu une petit village grace à
les moyens d'information comme
internet, FAX, téléphone, Journal
TLEX, televetion, radio.

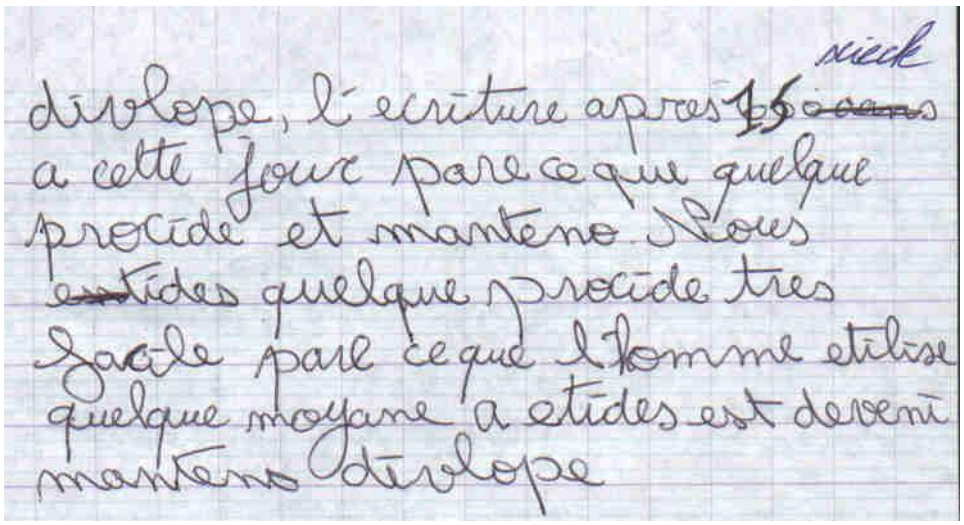

L'écriture dans aprehistoir un
moyen de Comucation anter les
hommes était dissin pour Comprant
aujoud'hui devenu developer
parcequo les phenicien inventer
des letter pour utuliser pour
informer des mots.

J'aime mon cousin Sabrina parce qu'elle très gentille et intelligente (~~heureuse~~) joyeuse. Elle donne moi des conseille (~~dans ma vie~~). Elle, très importante pour moi est dans ma vie.

Aujourd'hui les nouvelles est très court parce qu'il y a l'internet et la técnologie et tout les moyens de information comme ~~et tout les n pas~~ FAX et Telex, télévision, et internet pour communication.

L'écriture dans la préhistoire été des dissin et des sémbole mè aujourd'hui devenu des lettre et des mots. Elle, est très importante pour communicatión. Les phéniciens (~~in~~) ~~inventaa~~ l'écriture. Il change le mond.


Je naime ~~mon~~ amis et
sappale Amal Jame poco
Ji passe avec Les belle Les
Jorner heureusement
ma vais avec elle


dirlope, l'ecriture apres ~~15~~ ~~ans~~ xieck
a cette Jour pare ce que quelque
procide et manteno Nous
~~est~~ides quelque procide tres
Jacile pare ce que l'homme etilise
quelque moyane a etides est deveni
manteno dirlope

J'aime mon frère Shoaibe parce qu'il est méchant parce qu'il m'osent Je j'aime beaucoup mon frère abrimer tout shoose ma chère -

dans le passé les personnes communiquent par les disins mais il change après l'invention de de p. l'ecriture et le premier qui utilise l'alphabet c'est le phenicien.

* la tekrologies develement devéint le monde un petit village a l'aide de science.
Tout dévelope se propager.

J'aime mon amis fatima, parce que tous les qualité de cette fille belle, Fatima c'est une fille très intellegent, serious dans le travaille, c'est la fille qui comprend a moi, Enfin, Je préférez cette personalité par ce que c'est la fille qui orienté dans la route juste.

Aujourd'huit, les nouvelle très rapide arriver pour tous le mond, les personne comuniques et recherches les informations par les moyens d'inbormations, grâce a technologie est le divellopement.

Ancien l'écriture c'est un moyen de communication pour des desins, Aujourd'huit les phéniciens invantes des lettre pour utiliser sa avec l'écriture est pour faciliter la communication entre les peuples des monde. Et l'écriture change plusieu chose dans tous les domaines de la vie.

Je aime Faicle il est un bonne élève et calme est très gentillent a tous les choses, et il est des beaucoup des informations, Je l'aime parce que il et calme est gentillet. on il est très bien informations et il est Jeunes.

Les nouvelles aujourd'hui très rapidment parce que la technologie et l'invention sont developement et on à des jour nouvelle - les telephone - les Internetes, est le monde devenus ~~seras~~ un petite village, est tous les choses avec l'argent, et les journalistes Il n'y a pas beaucoups, et chaque jour le monde occidentall inventé des invention très rapide et pour petite argent, est donnée des importance informations.

L'écriture été après le préhistoire avec les dessins pour communicate avec les hommes, mais après le temps l'écriture developement est devenus importance a la vie, parce que est une moyens de communicate avec les hommes, et l'écriture devenus une évenement changé tout le monde, et il est changé la vie, et l'écriture developé et apparus des plisieures écriture comme (Hiéroglyphe), (Hébreu)... etc.

- J'aime tout le mond et prefere une seul personne sa mère parce que il une mère tres comageux et très jentil avec tout la famille, il ya un ~~personalité bien~~ forte personalité est des poucoup des qualité bien il n'ya pas jentil avec les enfant méchante il est affectueuse avec les enfant et just poucoup.

- Les nouvelles se transmettant aujourd'hui, rapidement parceque technologie dilepment rapidli et le moyen de la formation dérligé et les morelle transmettre les un formation de tout le mond comme les morelle .... ect -

* les ecriture qui après 6000 ans, Les phenicien qui l'invention de l'écriture et était les ecriture par dessin, et le devélopment de la vie le ecriture qui dvélpment par le phenicien qui invention les alphabet qui ser du 26 lettre.

J'aime le professeur de français parce qu'il a trés gentille et personnalité spéciale et just et il aime le travaille beecoup, il est chair pour moi.

Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement parce qu'il Notre hépoe novelle se caractérise rapidemment les économi le temps.

l'écriture dans Notre hépoe encien reste un des outils indispensable à la survie des savoirs et des valeurs. Au moment où tant de novateur imprudents veulent renoncer à ce recours secourable Si le langage reste l'honneur des homme, s'il oblige l'homme, l'écriture ne l'oblige pas moins.

J'aime beaucoup mes aimes
mais wahiba est une aimes de la
vie. Puisque est un faible qui
~~loiem~~ j'ai confiance elle est la four
personalité, très gentile et generous
sonsible, n'est pas avar, enfin
mais vrément manfique

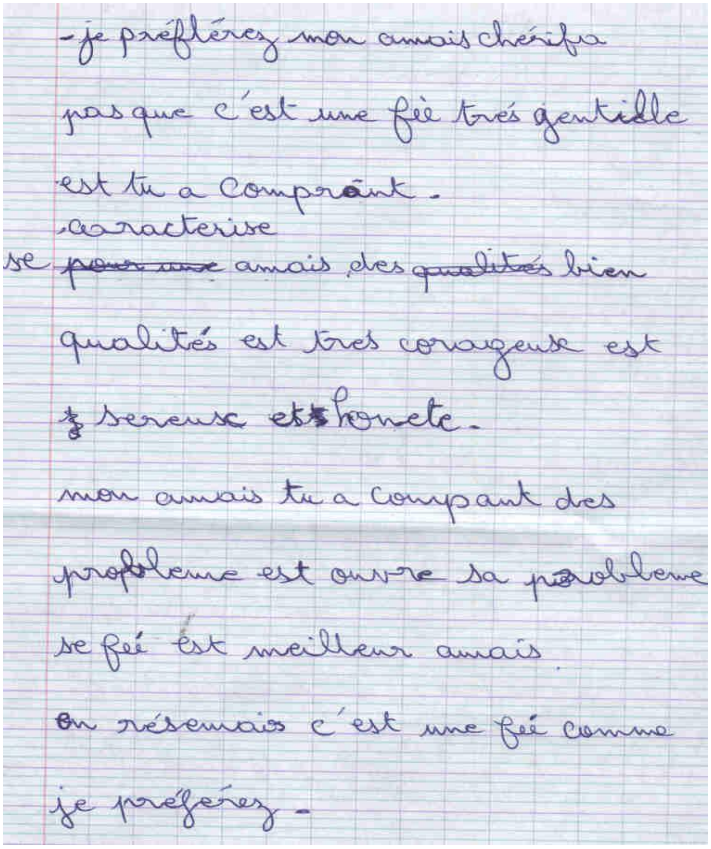
Les nouvelles se transmettent
aujourd'hui facillement et
rapidement par ce que:
Notre époque est très
developpé par apport les anciens
surtout les moyens de cominication
sont importantant dans la vie, dans ils
donnent les information sur des problemes
du monde, ~~est~~ économé de temps,

Anciens, les hommes sont
comuniqué par les désignes sur les
murs et inscription sur la pierre
Après sa les phéniciens inventent
l'alphabé: alef, bet, delt...
puis l'écritures de hebreu, les
grecs puis l'Alphabe d'arabe,
Mais mentenent, l'écritures
developpé avec le temps grace à
l'homme est developpé les desées

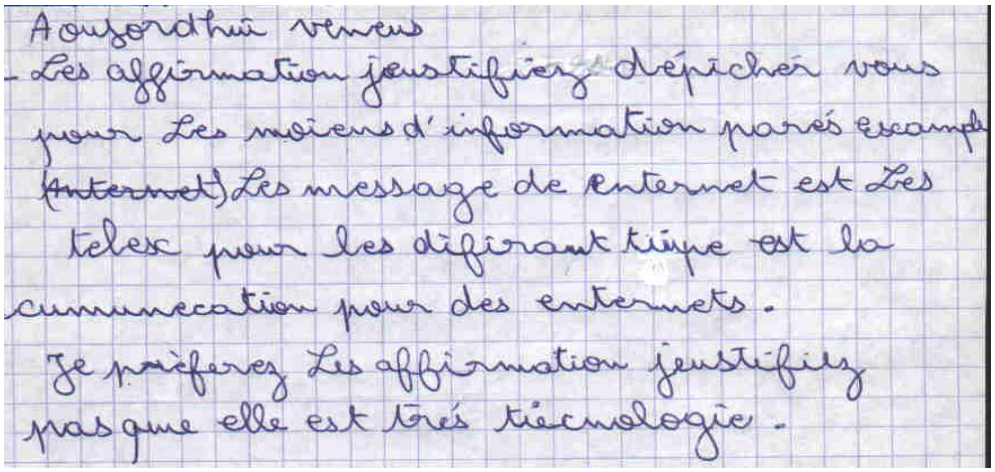
Bachir c'est mon ami et ~~ami~~ est un eleve intelligent au respect consideration le prouffeur bien bar avec moi Bachir et moi fraternité, lieu de solidarité Les qualités ~~bonheur~~ noire bon, savoureux ~~on~~ un genie, génial affecteux, compatissant

La développement dons tégnelogé changé les moyne de comunication il y a les message L'homme rédigé un message dans munut La tégmelogé Ajouter Les tignike mouvell elle est ancienne prend beaucoup de temps est au présent il y a beaucoup dans moyen de comunicatio

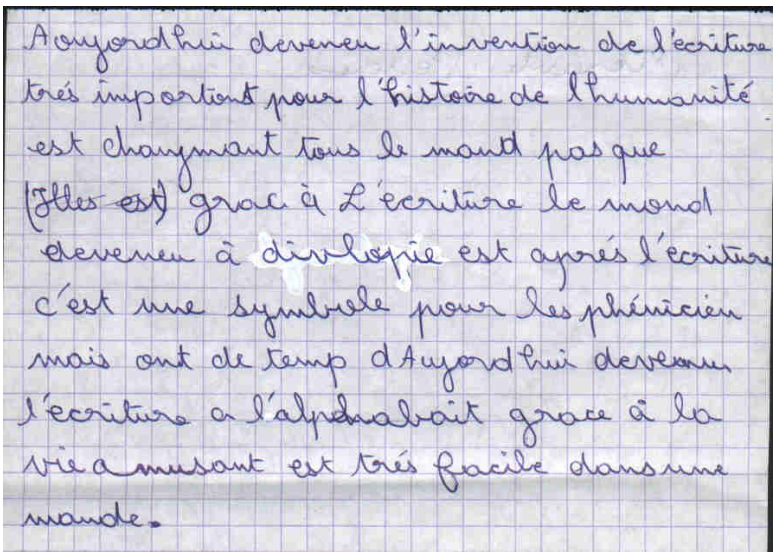
Les invention de l'écriture ils sont pas toujour, je vais expliquer comment l'is yade passé été écri en dessiné s'est constité Le francais été les Gaulois on fini le parler plus ou moins l'homme dons l'iyade passé régnes est passé d'une éta di une autre éta



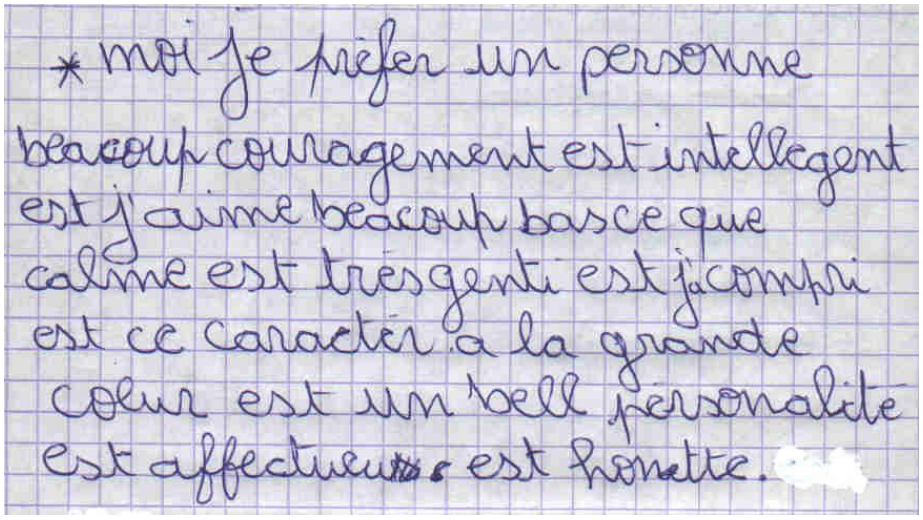
-je préfférez mon amais chérifa
pas que c'est une fée trés gentille
est tu a Compréint .
caracterise
se ~~pour une~~ amais des ~~qualités~~ bien
qualités est tres corageuse est
½ sereux ~~et~~ honete.
mon amais tu a Compant des
problème est ouvre sa problème
se fé est meilleur amais
on résemais c'est une fée comme
je préfére -

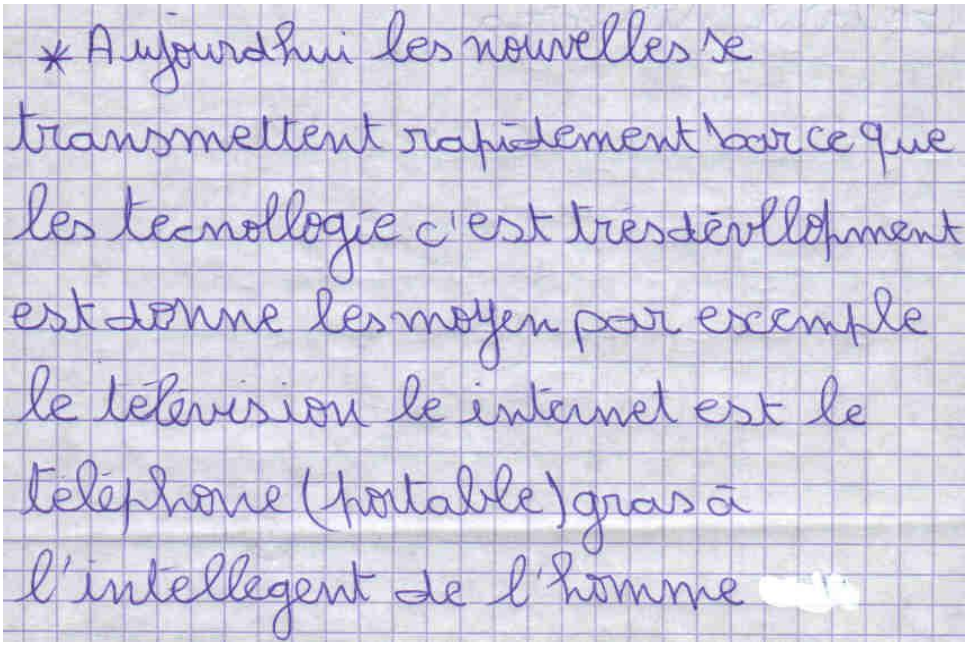


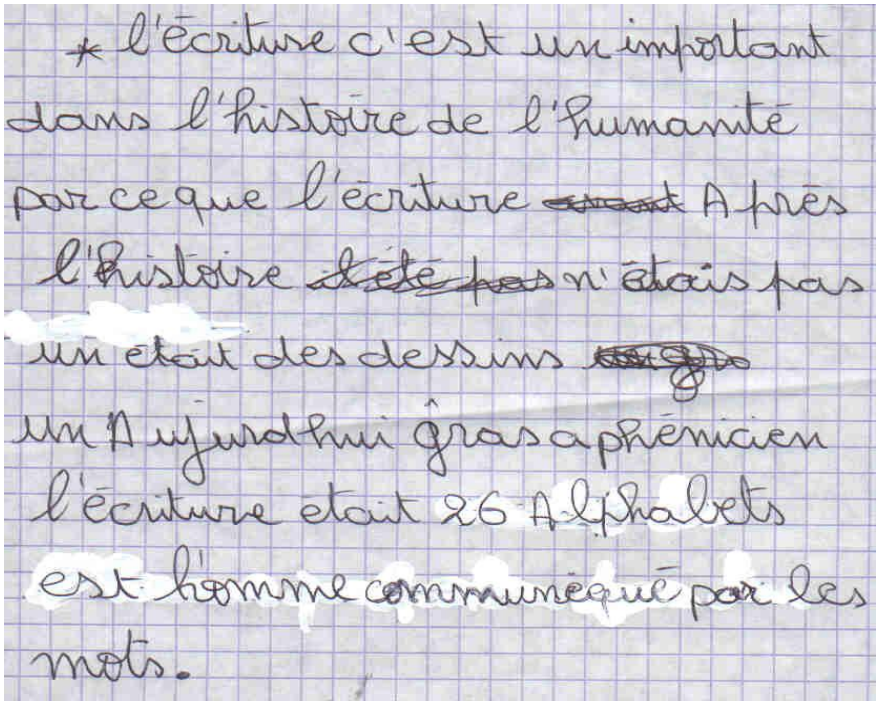
Aujordhui veneus
- Les affirmation jeustifiez dépicher vous
pour Les moiens d'information parés escamp
(Internet) Les message de enternet est Les
telex pour les difiraut tiipe est la
cumunecation pour des enternets.
Je préferez Les affirmation jeustifiez
pas que elle est trés tiecnologie.



Aujordhui devenen l'invention de l'écriture
trés importent pour l'histoire de l'humanité
est chaymant tous le mondt pas que
(Elles est) grace à L'écriture le mondt
devenen à divlopie est aprés l'écriture
c'est une symbole pour les phénicien
mais ont de temp d'Aujordhui devenen
l'écriture a l'alphabait grace à la
vie a musant est trés facile dans une
mande.


* moi je préfer un personne beacoup courageument est intellegent est j'aime beacoup bas ce que calme est tres gentil est j'compri est ce caracter a la grande coeur est un bell personalité est affectueux est honette.


* Aujourdhui les nouvelles se transmettent rapidement bar ce que les tecnologie c'est très dévellopment est donne les moyen par exemple le télévision le internet est le téléphone (portable) gras à l'intellegent de l'homme


* l'écriture c'est un important dans l'histoire de l'humanité par ce que l'écriture ~~avant~~ Après l'histoire ~~il été pas~~ n'étais pas un était des dessins ~~[illegible]~~ un Aujourdhui gras a phénicien l'écriture etait 26 Alphabets est homme communiqué par les mots.

Je suis préférez un seul personne
par lequel il très genti est calme
toujours est très courage il est bale, est
je aime parler avec lui est affectueux
est fantte.

Aujourd'hui les nouvelles se
transmettent rapidement par lequel
le tienels jy très dirlapemant
il y a beaucoupe de moyen,
parigesample Internete est
portable. TV gras à l'intellegent
de l'homme.

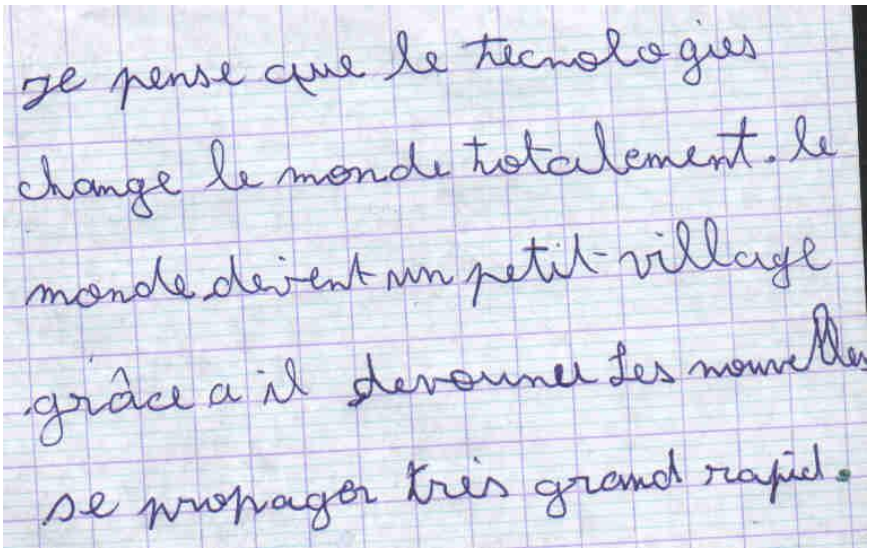
L'ecriture a été un pas important
dans l'histoir de humanité
pas lequel après l'histoire il n'y a pas
le tenalogy, phenicien invention
l'ecriture apres etait des dessins

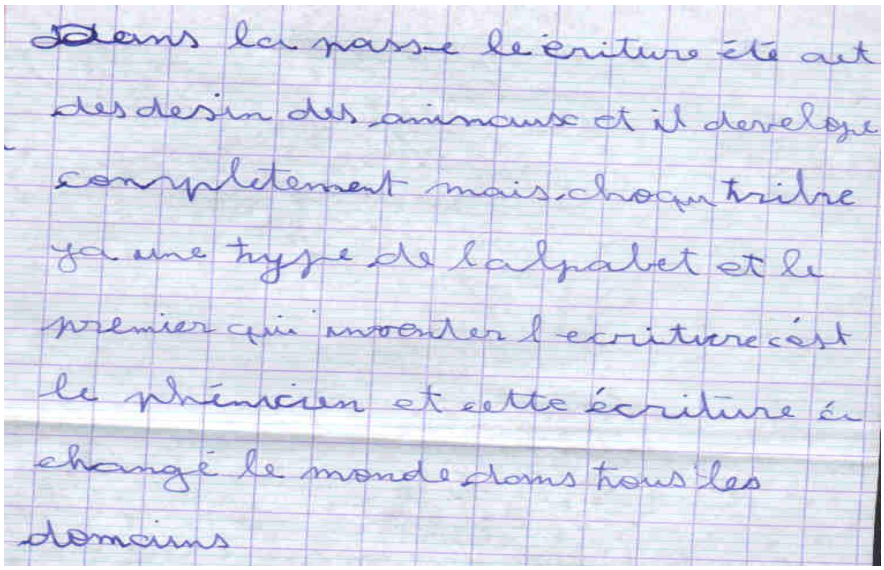
je t'aime Mustapha Ben Boulaid Avant tous les maryrs algerien parceque il est courageux il aime l'algerie
D'abord Ben Boulaid c'est un coumbatent est le pére de la Revoulicion algerien
Ensuit Ben Boulaid il etait tres important pour la colonialisem française ils faire tout est possible pour arrête le
Enfin Ben Boulaid c'est, l'homme relegieuse beaucoup il aime l'etude par ce que il dites a ses filece il faut etudé et tous le peule algerien pour on gagner la geurre il faut pas reste comme ça parceque la france il aime cette postion et le Date 22 mars 1956 comme il est noire poraqu le grand combatent ancien et le pere de revolicion algerien il mort.

-Les nouvelles se transmettent ajourd hui rapidement par grace à latechnology et la rapidety deux les moyene de l'information est les grand chaines d'information comme Alzazeez a Paterienne et BBC parceque ces chaines et donne tout les nouvelle a côte de vitesse et le developpement des moyenc d'information aide les nouvelles pour transmettent rapidement.

Lorsque les phenicien invente l'ecriture on prihistoir il ont change l'histoir parceque l'invention de l'ecriture elle fair un grand pas et parceque l'avant ~~l'invent~~ l'invention ;
la comuncation il etait defigule et grace à l'invention vous sera tres facil

J aime ami mereme pare ce quel
mon ami le enfance Elle est
avec mois toujour dans mes
problème elle est comme une
soeur de moi et elle est honête
et droitè avec moi


ze pense que le tecnologies
change le monde totalement. le
monde devient un petit-village
grâce a il devoumet les nouvelles
se propager très grand rapid.


Dans la passe le écriture été art
des desin des animaux et il develope
completement mais chaque tribe
ya une type de l alphabet et le
premier qui inventer l ecriture cést
le phénicien et cette écriture a
changé le monde dans tous les
domains

-j'aime mon professeur d'histoire et geographie. c'est le méiure professeur dans tout le monde Il est très jonté avec tout les élèves même les méchant, et il est l'exemple de moi et de tous les élèves.

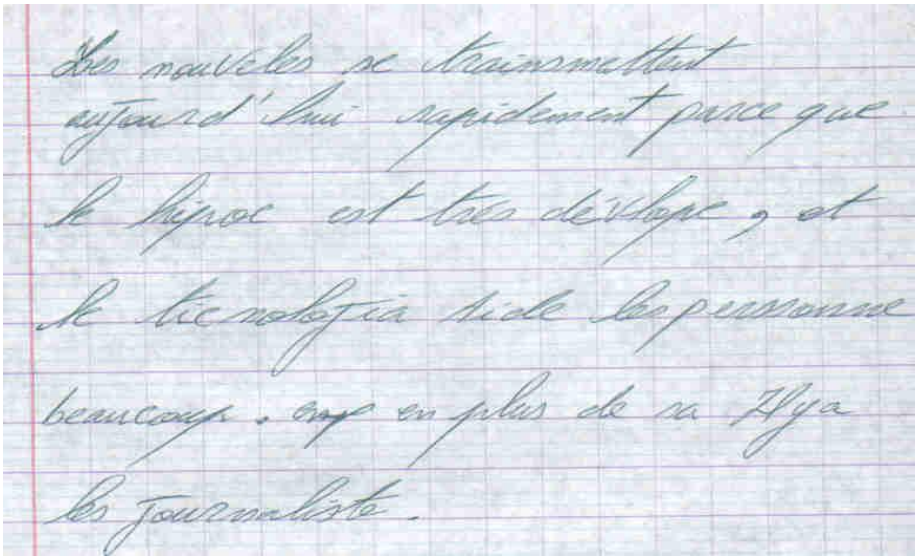
les moyen du communication change le monde completement. il est très important pour communiquer. Le monde devient un petit village grac a le développement de moyen de communication.

l'écriture a developé le monde completement je pense que l'invention de l'écriture et est très important dans l'histoire de l'humanité parce qu'il sert de faciliter la communication entre les peuples de monde et entre les tribue.

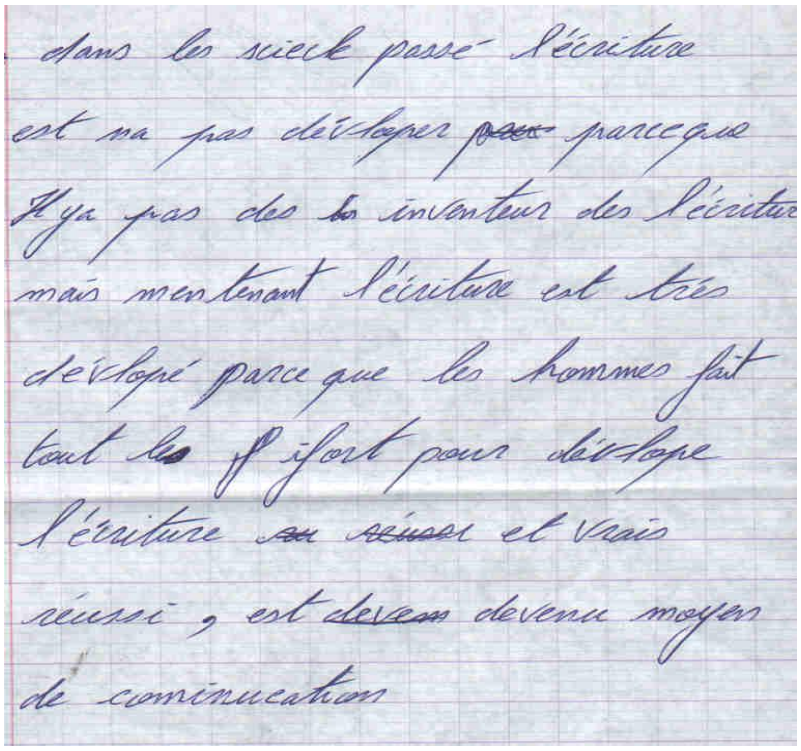
Il préfer tous les mond et j'aime
une seul parsonne sa professer
"Houria" parce qui il une professer
très jentif est tres courageux
avec toute les enfant est les
profsseur il n'y a pas jenti avec
les enfant mechante, affeteuse
avec les élèves qui veux etudier

- Les nouvelles se transmettent
aujord'hui rapide parce que les
technologie est devenu information
transmattre est les nouvelles
rapidment, les information tous
les mond comme les nouvelles.
- Dans notre vie que étidienne
nous avons besoin des nouvelles
afin de connâitre ce qui se passe
dans le monde.
Troisiemment par l'audiovesuil
comme la télévision par des chûnes
-tel que (C.N-N).

- L'écriture après 6000 ans, Les invention
est les écriture été par dissin est l'ecriture
il y a beaucoup ~~par~~ ~~me~~ parmie
elle ~~et~~ les alphabiat qui ser du
26-letter et l'ecriture me l'oblige
pas moins.



Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement parce que le Niger est très développé, et la technologie aide les personnes beaucoup. ~~Il y a~~ en plus de ça Il y a les journaliste.



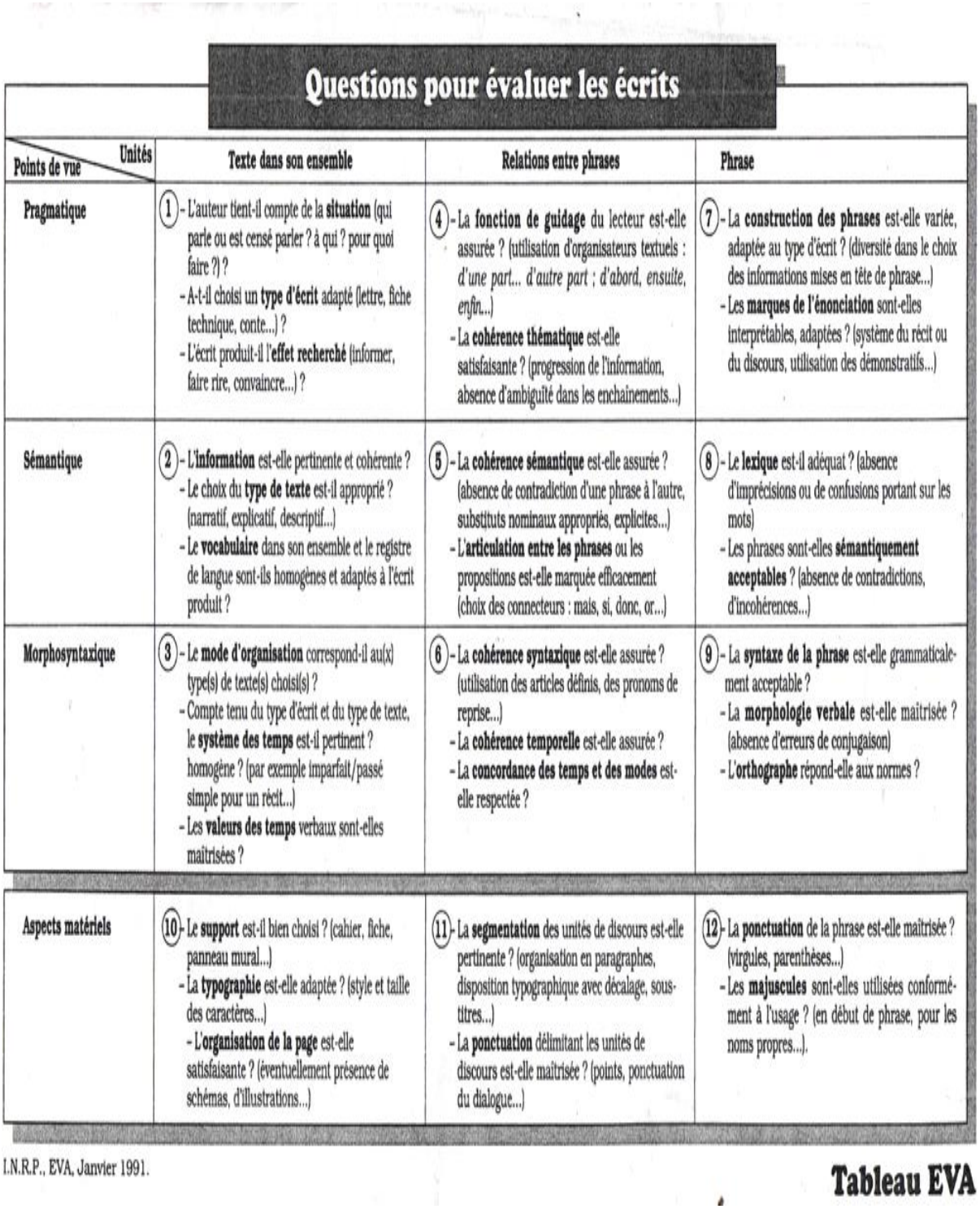
dans les siècle passé l'écriture est ~~ne~~ pas développer ~~pas~~ parce que Il y a pas des ~~les~~ inventeur des l'écriture mais maintenant l'écriture est très développé parce que les hommes fait tout les ~~ff~~ effort pour développe l'écriture ~~au réussi~~ et vrais réussi, est ~~devenu~~ devenu moyen de communication

Parmi tous les gens que je connu, je préfère mon amie Azzeb Dine. Il est très gentille, poli et sérieux. Il est toujours aider les gents et respecter les. Il est caractérisé d'une personnalité forte personnalité Il est patient, sympathique et optimiste. Je préfère Azzeb Dine pour ce qu'il me conseiller toujours et me fait oublier tous mes problèmes.

-On ne peut pas imaginé cette ville sans technologie. Par exemple, Au passé, pour envoyé un éléments urgents, ou bien une invitation. Les gens doit porter ces messages avec un chevalier, et cette opiration consomer beaucoup du temps. Mais Aujourd'hui avec les nouveaux techniques, on peut communiqué autour le monde dans quelques secondes. Aujourd'hui la technologie trans forme le monde comme une petite ville.

-A la préhistoire, les gens étaient comunicaé d'ficilement avec le signes (les dessins). Les finiciens ont pas accepter cette langue, mais ils commencaient à réflichi et développer ses signes jusqu'a l'invention de l'écriture qui a marquée comme une importante pas pour la la culture de l'humanité. Petit-petit la langue, commance a se propagat jusqua l'invention des autres écritures Avec la sagesse et l'intiligence des finiciens, il peuts marqué sons noms avec des lettres on or dans l'histoire d'humanité.

Annexe D : Grille d'évaluation des écrits du groupe EVA (1991)



Questions pour évaluer les écrits

Points de vue / Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	(1) - L'auteur tient-il compte de la **situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'**effet recherché** (informer, faire rire, convaincre...) ?	(4) - La **fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateurs textuels : *d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin*...) - La **cohérence thématique** est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	(7) - La **construction des phrases** est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les **marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	(2) - L'**information** est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du **type de texte** est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	(5) - La **cohérence sémantique** est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'**articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	(8) - Le **lexique** est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	(3) - Le **mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le **système des temps** est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les **valeurs des temps** verbaux sont-elles maîtrisées ?	(6) - La **cohérence syntaxique** est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La **cohérence temporelle** est-elle assurée ? - La **concordance des temps et des modes** est-elle respectée ?	(9) - La **syntaxe de la phrase** est-elle grammaticalement acceptable ? - La **morphologie verbale** est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'**orthographe** répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	(10) - Le **support** est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La **typographie** est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'**organisation de la page** est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	(11) - La **segmentation** des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La **ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)	(12) - La **ponctuation** de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les **majuscules** sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...).

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

Annexe E: Divers documents (faune et flore du désert, les relations dans un écosystème, les touaregs, les dinosaures) servant à l'évaluation diagnostique.

Document 01

Faune et flore du désert algérien

« Si tu crois que le désert est vide c'est que tu ne sais pas le regarder »
Sagesse de l'homme bleu

Le Sahara est très riche en faune et flore. Pour la flore, on trouve par exemple beaucoup d'acacias, de thora thora, de coloquinte et de tamaris.

Les acacias ont beaucoup d'épines. Il ne faut jamais aller les voir de trop près, les habits pourraient s'attacher aux épines. Les habitants du désert se servent beaucoup d'acacias pour faire du feu.

Le tamaris a besoin de très peu d'eau par rapport aux autres arbres.

Le Thora Thora est toxique, il ne faut jamais s'en servir pour faire du feu ni le manger.

On trouve aussi du coloquinte et des oliviers en montagne. Le fruit du coloquinte est de 5 à 10 cm de diamètre (de la taille d'une petite orange), ressemblant à une petite pastèque de couleur verte panaché de jaune clair, devient complètement jaune à maturité.



La fleur du thora thora (pommier de sodome), arbuste trouvé dans les oueds



Une guelta dans le Hoggar. On y trouve une végétation luxuriante



Photo prise près d'un village du Hoggar. Une source d'eau permet aux plantes de pousser



Tamaris



Thora Thora



Coloquinte

La faune du désert

C'est la nuit que le désert s'anime. Là, au milieu des dunes et des rochers, une vie en majorité minuscule - elle appartient surtout au monde des insectes - sort de sa torpeur. Chacun cherche alors à se nourrir. Car si la majorité des espèces animales des espaces désertiques n'ont pas besoin de boire pour survivre, ils doivent absolument récupérer le précieux liquide dans la chair de leur proie.

- **Le dromadaire**

Le mot dromadaire est tiré du mot grec « *dromas* », qui signifie *coureur*. Sa bosse, contrairement à une légende tenace, n'est pas une réserve d'eau, mais d'énergie. La bosse est un amas de graisse qui a un rôle de thermorégulation.

Le dromadaire a toujours été l'animal favori des nomades, en raison de ses qualités bien connues de sobriété, d'endurance et de rapidité. Son espérance de vie est d'environ 50 ans.



le moula moula





On trouve aussi dans le Sahara des oiseaux, en particulier le moula moula qui est noir avec un peu de blanc sur les ailes et une bande blanche sur la tête. On dit qu'il porte bonheur. C'est un fidèle compagnon des campements en plein désert rocheux.

- **Le scorpion**



Il existe diverses espèces de scorpions jaunes le plus souvent, mais aussi noirs, et de tailles diverses. L'espèce *Androctonus amoreuxi* peut atteindre près de 12 cm de long. Le scorpion est un animal particulièrement résistant au froid et au chaud. Il vit essentiellement la nuit et se cache sous les pierres.





Le temps de gestation dépend de nombreux facteurs : température, humidité, nourriture, stress pour les espèces captives).Les bébés scorpions sont appelés pullus. Sans défense, ils se réfugient sur le dos de leur mère. Leur nombre est très variable en fonction des espèces : de 10 à plus de 100.La gestation peut varier de 2 mois à 22 mois. Chez certaines espèces, la femelle peut conserver le sperme pendant plusieurs mois, voire plusieurs années en attendant des conditions favorables. Ce stade dure entre 5 et 25 jours.



- **La vipère des sables**

La vipère des sables dotée d'une tête plate et triangulaire, s'enfouit pour se protéger ainsi que pour chasser dans le sable grâce à des mouvements giratoires du tronc. Elle attend la nuit et des températures moins chaudes pour se déplacer. la longueur de son corps est de 30 à 45 cm. La femelle est ovovivipare. De 3 à 5 serpenteaux naissent dans une membrane translucide, d'où ils sortent bientôt.





- **Le fennec**



Le fennec, appelé aussi *renard des sables* vit partout dans le Sahara. Le fennec passe la journée à l'abri dans son terrier. La nuit, il chasse des insectes et des rongeurs. Son ouïe extrêmement développée lui évite toute dépense physique inutile dans la localisation de ses proies.

C'est un mammifère omnivore qui chasse la nuit les souris, les oiseaux, les lézards et des insectes. Le fennec mange aussi des fruits et autres végétaux.

Une portée se compose de 2 à 5 petits bébés et la gestation dure environ 50 jours.

- **La gazelle dorcas**



La gazelle dorcas est petite, elle ne mesure que 65 cm au garrot et pèse au plus 20 kilos. elle peut atteindre la vitesse de 80 km/heure.

Les gazelles dorcas se passent de boire. Elles se contentent de l'eau extraite du feuillage qu'elles consomment. Elles vivent en petits groupes de quelques individus aussi bien dans les oueds, les dunes que les zones rocheuses.

Les accouplements ont lieu sur une période d'environ 3 mois, la gestation dure entre 160 et 180 jours, il n'y a qu'un seul petit par portée.

- **L’autruche**





L'autruche est le plus rapide des oiseaux terrestres. Elle se déplace en marchant et peut courir à une vitesse de 70 km/h.

Même si elles ne volent pas, les autruches ont la tête à 2 m du sol où il fait environ 10° de moins qu’à terre. Son espérance de vie est d'environ 70 ans (40 ans en captivité).

L'autruche est devenue rare car elle est gravement menacée par le braconnage.

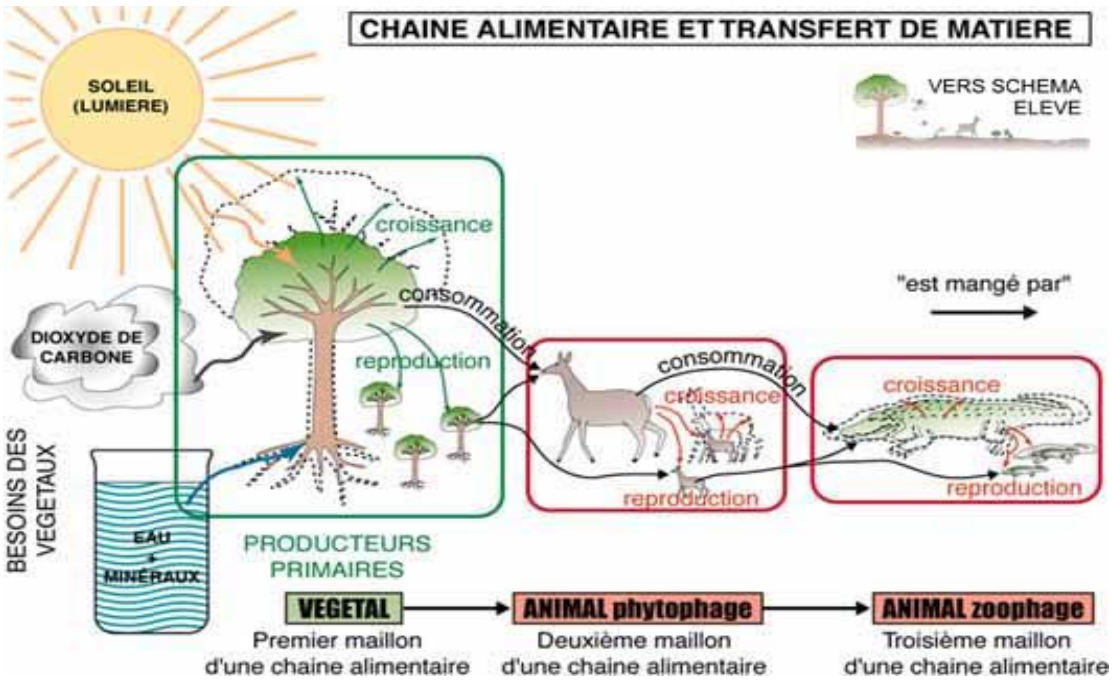
Document 02

Les relations dans un écosystème

Qu'appelle-t-on écosystème ?

Les espèces vivantes, en nombre considérable, ont colonisé la plupart des milieux de la planète, y compris ceux qui semblent les plus hostiles, comme les déserts, les sources d'eau très chaudes ou les eaux extrêmement salées. Pour survivre et perpétuer l'espèce, chaque être vivant dépend d'une multitude d'interactions établies avec d'autres êtres vivants ainsi qu'avec son environnement inanimé, qu'il s'agisse du sol, de l'eau, de la lumière, du climat, etc. L'ensemble des êtres vivants d'un milieu donné constitue ainsi avec lui un ensemble fonctionnel. Pour qualifier cet ensemble, le botaniste anglais Arthur Tansley a proposé en 1935 le terme d**'écosystème** qui correspond à l'unité écologique de base.

Les écosystèmes sont caractérisés notamment par leurs **réseaux trophiques**, c'est-à-dire par les réseaux complexes de relations alimentaires établies entre les êtres vivants. Ces réseaux sont traversés par un flux de matière, chaque espèce pouvant servir de nourriture à une ou plusieurs autres espèces. Tous les écosystèmes dépendent fondamentalement d'une même source d'énergie, la lumière du Soleil, car c'est la photosynthèse (c'est-à-dire la capacité à synthétiser de la matière organique à partir du gaz carbonique et de l'eau en utilisant l'énergie lumineuse) qui est à l'origine de la matière organique circulant d'un organisme à l'autre. La photosynthèse, réalisée exclusivement par les organismes chlorophylliens (plantes, algues, phytoplancton), utilise l'énergie lumineuse émise par le soleil pour produire de l'énergie chimique sous forme de matière organique à partir du gaz carbonique et de l'eau.



Document 03

Les Touaregs

La plupart des habitants du désert sont des Touaregs dont les tribus partagent une langue, le tamacheq et une culture commune.
Ils se nomment eux-mêmes les Kel Tamacheq « ceux qui parlent le tamacheq ».Leur nombre est estimé à un million.

Les Touaregs, un peuple de nomades (Ils n'habitent pas toujours au même endroit), Vêtus traditionnellement de tissus de couleur bleu indigo qui déteignent sur la peau, ils furent aussi appelés les « *hommes bleus* » ou les « *seigneurs du désert* » par les voyageurs occidentaux.



Leur habit s'appelle la "djellaba", c'est une sorte de grande tunique. Pour se protéger du soleil et des tempêtes de sable, les Touaregs portent sur la tête un bout de tissu appelé « chèche » ou « litham ». Ils peuvent être jaunes, bleus, verts et même couleur sable. Il y a aussi des chèches pour les jours de fête. Le voile ou litham porté par les hommes a aussi un sens religieux.





Ces nomades boivent beaucoup de thé. Il y a trois thés (on les appelle : le numéro 1, numéro 2 et numéro 3). Le premier thé est très fort, le deuxième un peu moins fort et le troisième pas du tout. Le thé est très sucré.

Les touaregs gardent des troupeaux d'animaux. Ils ont aussi des jardins (potagers) dans les oasis. Ils vendent des petits sabres, des petites boites et des bijoux. Aujourd'hui ils vivent de l'élevage, du commerce et aussi du tourisme.

Le Sahara renferme mille secrets et la meilleure façon de le découvrir est de partager la vie avec ceux qui le connaissent le mieux : les TOUAREGS. Grâce à eux, vous voyagerez en toute sérénité

Document : 4

Les dinosaures





Il y a des millions d'années, quand l'homme n'existait pas encore, la Terre était peuplée de créatures étranges. On les a appelés "dinosaures", ce qui signifie "terribles lézards". Nous les connaissons grâce aux fossiles que l'on a retrouvés.



Nous vous invitons à pénétrer dans ce monde fantastique.

Les dinosaures ("lézards terribles") sont les représentants du célèbre ordre de reptile qui régna pendant près de 170 millions d'années (!) à la surface de la Terre ; les premiers dinosaures sont apparus il y a 230 millions d'années et ont disparu il y a 65 millions d'années suite à un cataclysme planétaire qui devrait se reproduire...

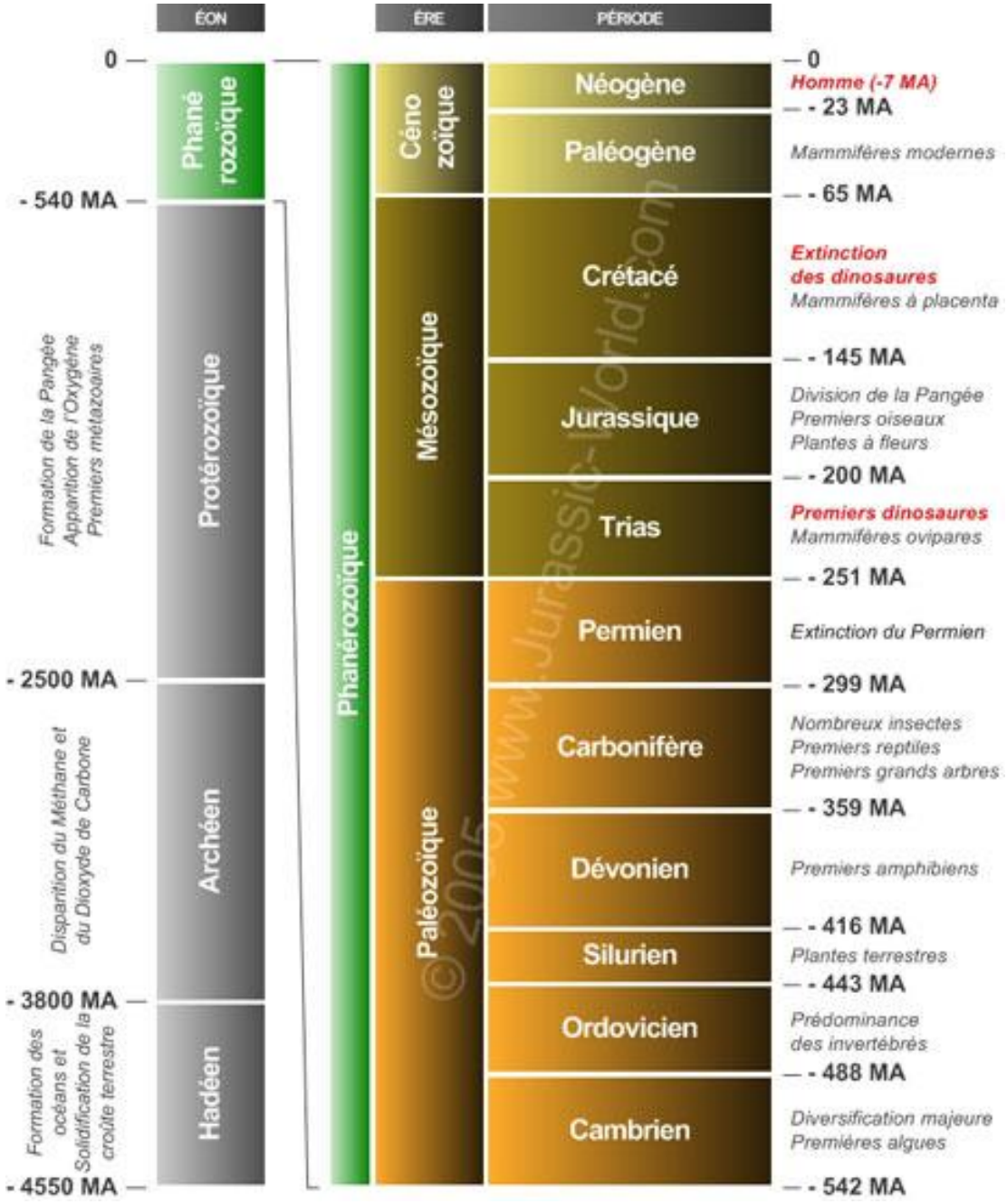
Répartis dans le monde entier, ils furent les animaux les plus nombreux et les plus variés de tous les temps. A l'ère du mésozoïque pendant laquelle ils vécurent, la forme des continents était différente, les plantes inconnues actuellement, et pourtant toutes ces étonnantes créatures ont assuré une descendance que nous côtoyons chaque jour...



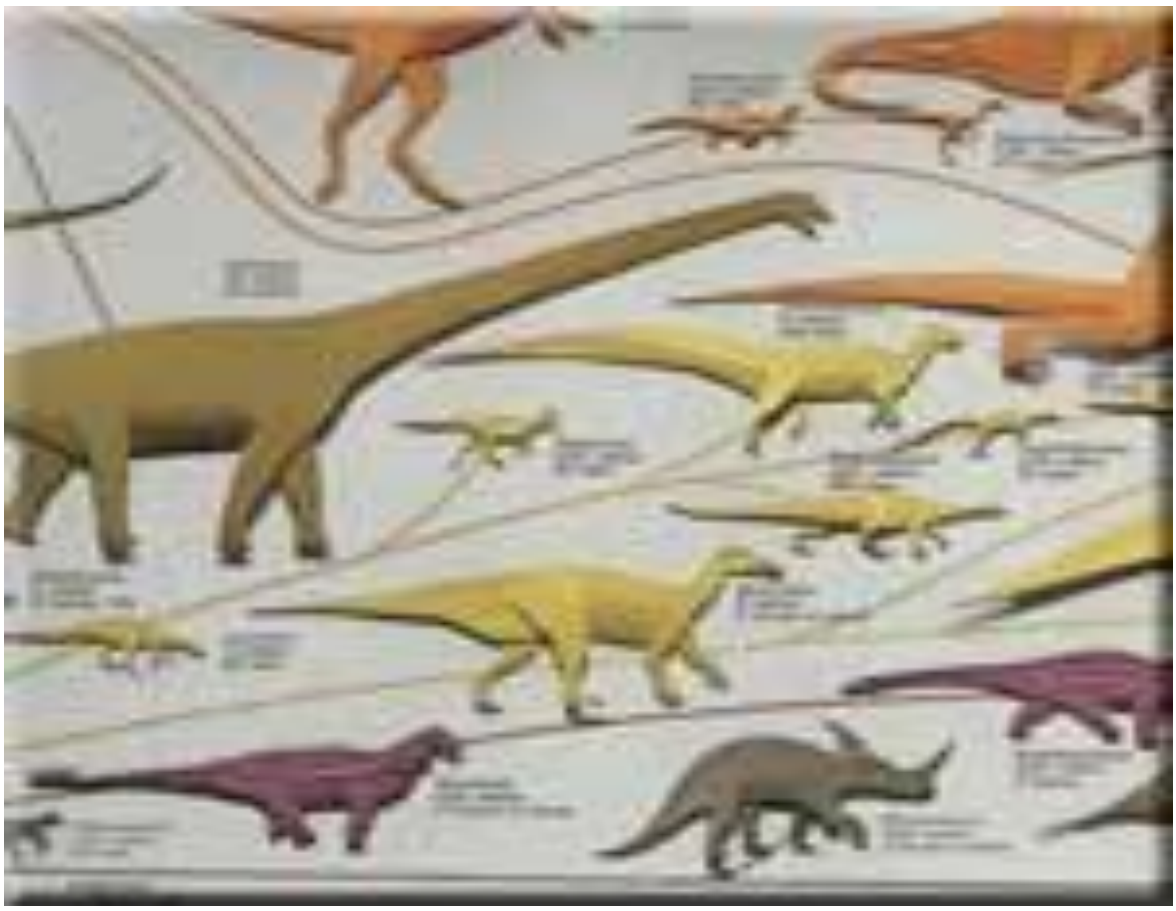
Un peu d'histoire

Le mot dinosaure vient du latin "Dinos" qui veut dire géant, et "saurus" qui veut dire lézard. Les dinosaures vivaient entre - 230 millions d'années jusqu'à -65 millions d'années. Cette période est séparée en quatre subdivisions: le crétacé, le jurassique, le trias, et le permien. La plupart des grands reptiles vivaient au crétacé supérieur, alors qu'au Trias, beaucoup de créatures vivaient dans l'eau. Ces reptiles géants ont évolués jusqu'au gigantisme, et ont finit par disparaitre dans de mystérieuses circonstances.



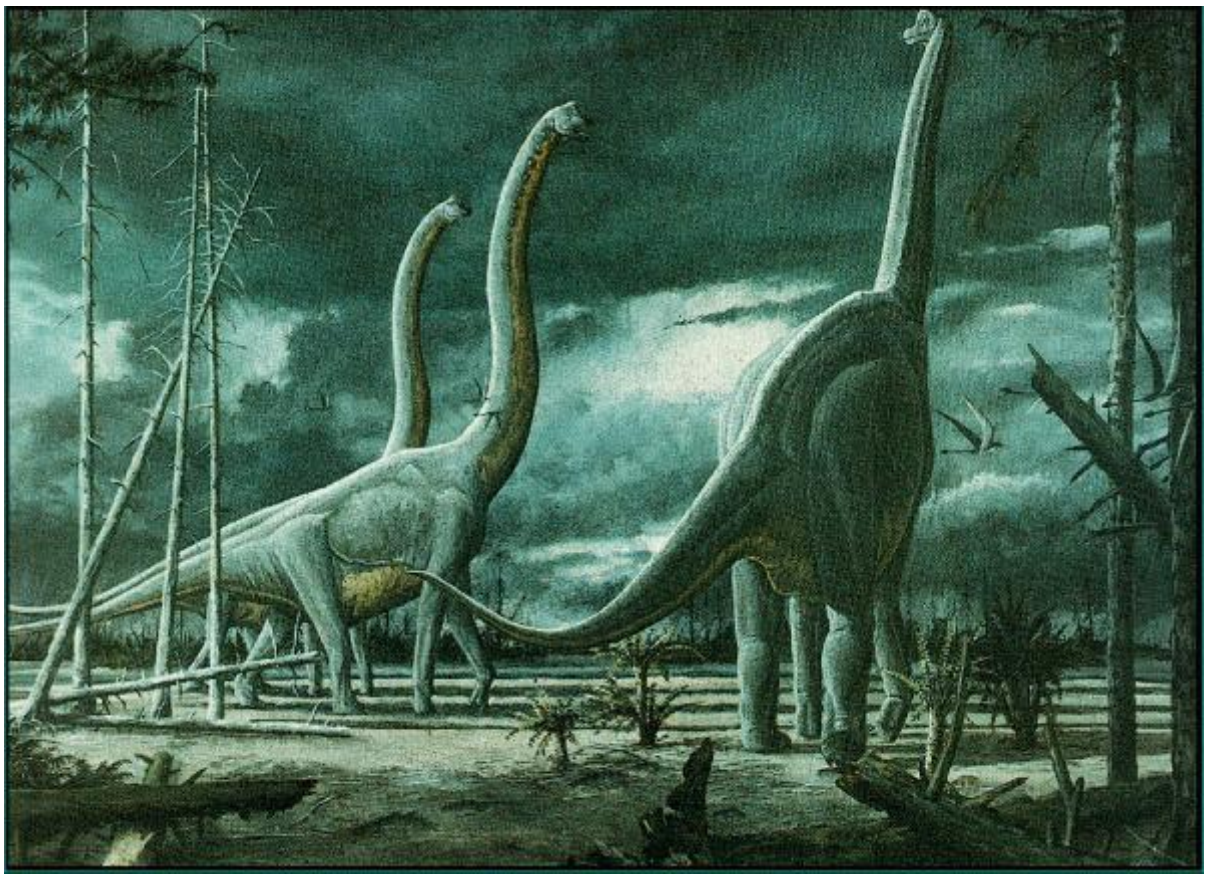


Les paléontologues divisent les dinosaures en plusieurs groupes suivant leurs caractéristiques. Il existe deux grands groupes qui se différencient



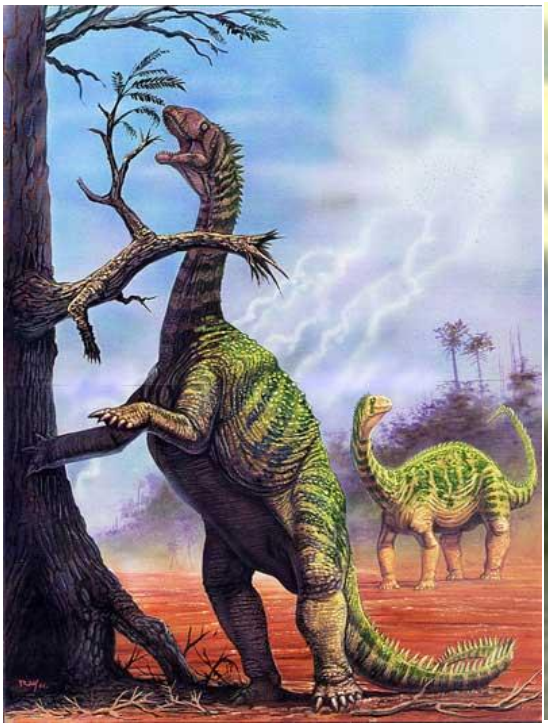
par la forme de leur bassin. Les saurischiens (à bassin de lézard) ont un bassin comme les crocodiles et les lézards. Les ornithischiens (à bassin d'oiseau) ont un bassin qui se rapproche de celui des oiseaux, ce qui ne signifie pas qu'ils soient apparentés aux oiseaux.

L'apparition et la disparition des dinosaures restent encore de nos jours une énigme pour tous les êtres humains. Même si les différents travaux de fouille nous ont apportés de nombreuses réponses, nous ne savons peut être que 10% de ce qui s'est passé. Beaucoup de savants nous proposent des hypothèses sur leur possible disparition mais quelle hypothèse croire ?



La fin des dinosaures

Il y a 65 millions d'années, un événement exceptionnel bouleverse à jamais l'histoire de la vie sur Terre. Les dinosaures, mais également beaucoup d'autres espèces vivantes vont disparaître.
De nombreuses théories et hypothèses ont été avancées pour comprendre ce cataclysme susceptible de se reproduire.





Disparition

Il y a 65 millions d'années, les dinosaures disparaissent après une existence longue d'environ 165 millions d'années.

Il y a plusieurs hypothèses à propos de cette extinction énigmatique. Nous en avons retenus trois :

-le choc d'un astéroïde.

-des éruptions volcaniques.

-la régression des océans.

1°) Le choc d'un astéroïde

Comment un astéroïde a t-il pu mettre fin au terrible lézard ?



Cette hypothèse propose la collision d'un astéroïde de 10 km de diamètre (on a trouvé le cratère correspondant au Mexique). L'impact sur terre aurait produit une grande masse de poussière qui aurait entraîné la baisse de

l'activité de photosynthèse des plantes.

Les conséquences auraient été que les plantes dépourvue de lumière ne pouvaient plus faire la photosynthèse, et donc moururent en privant tous les herbivores de leur nourriture principale. Ceux-ci qui constituaient la nourriture des carnivores, ont affamés ces derniers, et les firent mourir de faim. Les mangeurs d'oeufs qui n'avaient plus rien à manger s'éteignirent à leur tour.



Cela aurait donc entraîné une cassure de la chaîne alimentaire.

Cette hypothèse est la plus plausible de toutes celles que l'on a imaginé, car, dans les strates, cette époque correspond à une couche de cendres, et à une

quantité d'iridium impressionnante. Or, cette matière n'apparaît pas naturellement à la surface de la terre, elle est présente seulement dans le manteau, et en petite quantité.

2°) Les éruptions volcaniques





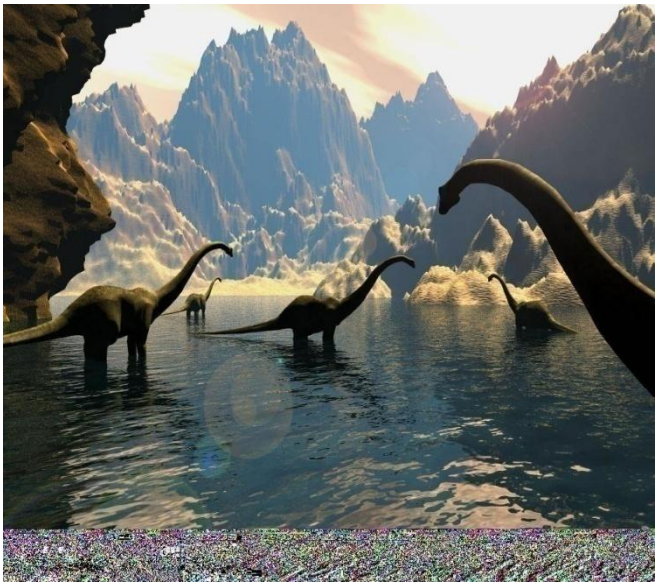
Comment des éruptions volcaniques auraient-elles pu mettre fin aux dinosaures ? Lors d'éruptions volcaniques il y a beaucoup de poussière rejetée dans l'atmosphère et l'émission d'importantes quantités de gaz carbonique (pouvant provoquer un effet de serre).

3°) La régression des océans

Comment la régression des océans aurait-elle pu mettre fin à ces terribles animaux ?



La surface des terres émergées a considérablement augmenté ce qui aurait changé le climat. Le climat serait devenu plus continental avec de fortes différences saisonnières et des différences thermiques, causant de la disparition des grands reptiles.



Les différentes espèces de Dinosaures

Il y avait de nombreuses sortes de dinosaures et on leur a tous donné de drôles de noms parfois très difficiles à prononcer ! Les fossiles nous permettent de connaître le mode de vie de chaque sorte de dinosaure.

Les dinosaures carnivores

Le Tyrannosaure

Les tyrannosaures vivaient en Amérique, en Chine, et en Inde. Il mesure 15 mètres de long et 5,60 mètres de haut. Avec ses dents de requin légèrement courbées pour mieux saisir sa proie, il est le plus grand carnivore de tous les temps. Il a vécu à la fin du crétacé (il est apparu il y a environ 67 millions d'années).



Le vélocoiraptor



Ce Bipède qui chassait en groupe était très rapide et intelligent, il était un des plus grands tueurs de son temps. Il a vécu à la fin du crétacé (il est apparu à environ -90 millions d'années) en Russie et en Asie. Il fait 3.30 mètres de long et 1 mètre 50 de haut.

Les dinosaures herbivores

Le Tricératops

Les tricératops ont trois cornes qui leur sert de moyens de défense: deux grandes

supraorbitaires et une petite nasale. Ses cornes peuvent infliger des blessures sérieuses voir mortelles aux tyrannosaures. Ils possèdent une collerette osseuse qui leur protège la nuque. Mais le rôle protecteur de cette grande structure est mis en doute par plusieurs spécialistes. Le triceratops pèse 5,5 tonnes. Il vivait à la fin du crétacé et est l'un des dinosaures les plus



connus.

Le Branchiosaure

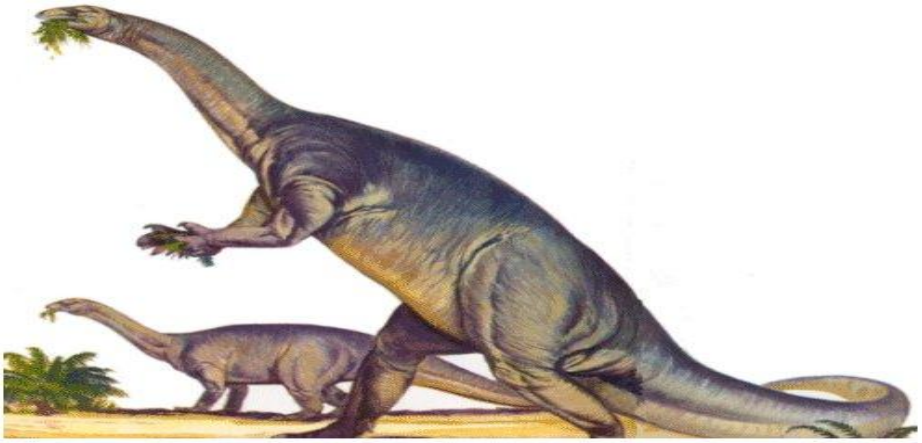
C'est un des plus grands herbivores quadrupèdes. Sa taille est de 25 mètres de long pour soixante tonnes. Il mesure 12 mètres de haut. La structure de son corps montre qu'il pouvait vivre dans des eaux profondes. Mais l'idée de ces géants entièrement immergés se heurte au problème de la résistance du thorax et des poumons à la pression de l'eau. IL a vécu à la fin du jurassique. Il est apparu il y a environ



150 millions d'années aux Etats-Unis et en Tanzanie.

L'Iguanodon

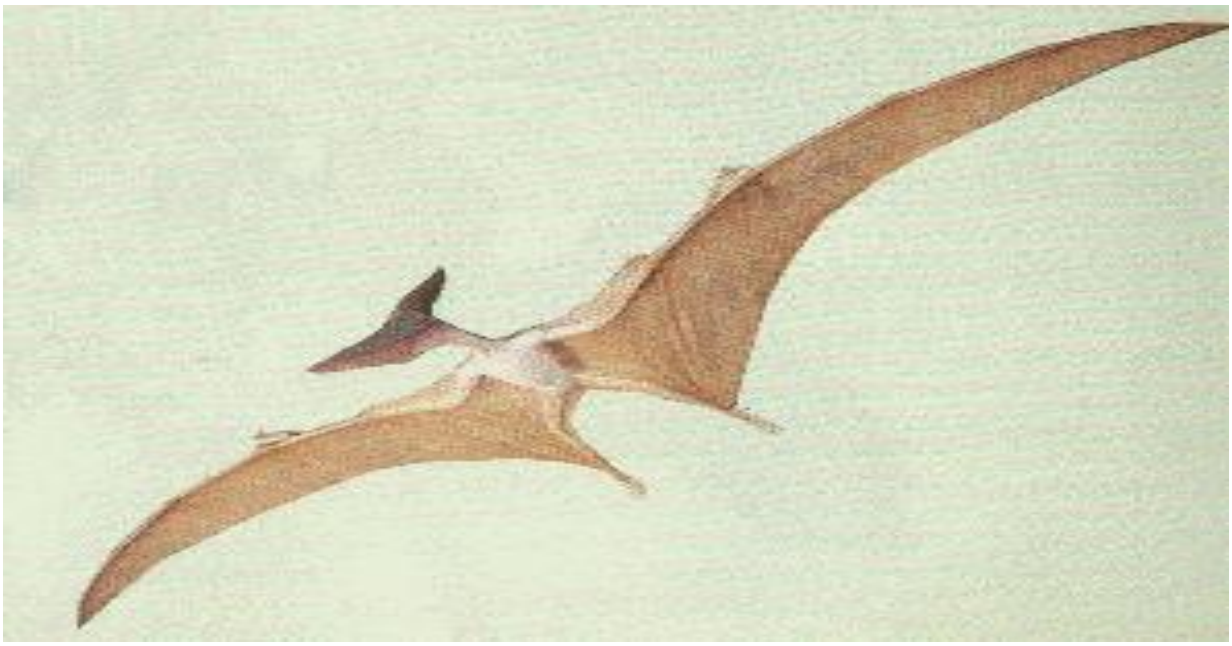
Les empreintes fossilisées de l'iguanodon indiquent qu'il marchait sur ses deux pattes arrières les griffes qu'il possède sur les pouces laissent supposer qu'il s'en servait pour se défendre l'Iguanodon était un herbivo



Les dinosaures volants

Le Ptéranodon

Le ptéranodon faisait partie de la famille des ptérosaures. C'est un des plus grands animaux volants de tous les temps. Il avait une envergure de 7 mètres. Le ptéranodon était très léger, car ses os étaient vides. Un adulte pesait moins de 17 kg. Le ptéranodon volait certainement en planant avec ses grandes ailes ouvertes.



Le ptéranodon aurait été très maladroit au sol car il avait des jambes très faibles et ne pouvait pas plier ses ailes. Certains scientifiques pensent que le ptéranodon vivait sur des falaises d'où il pouvait facilement prendre son envol. Il vivait au crétacé supérieur il y a 80 millions d'années.

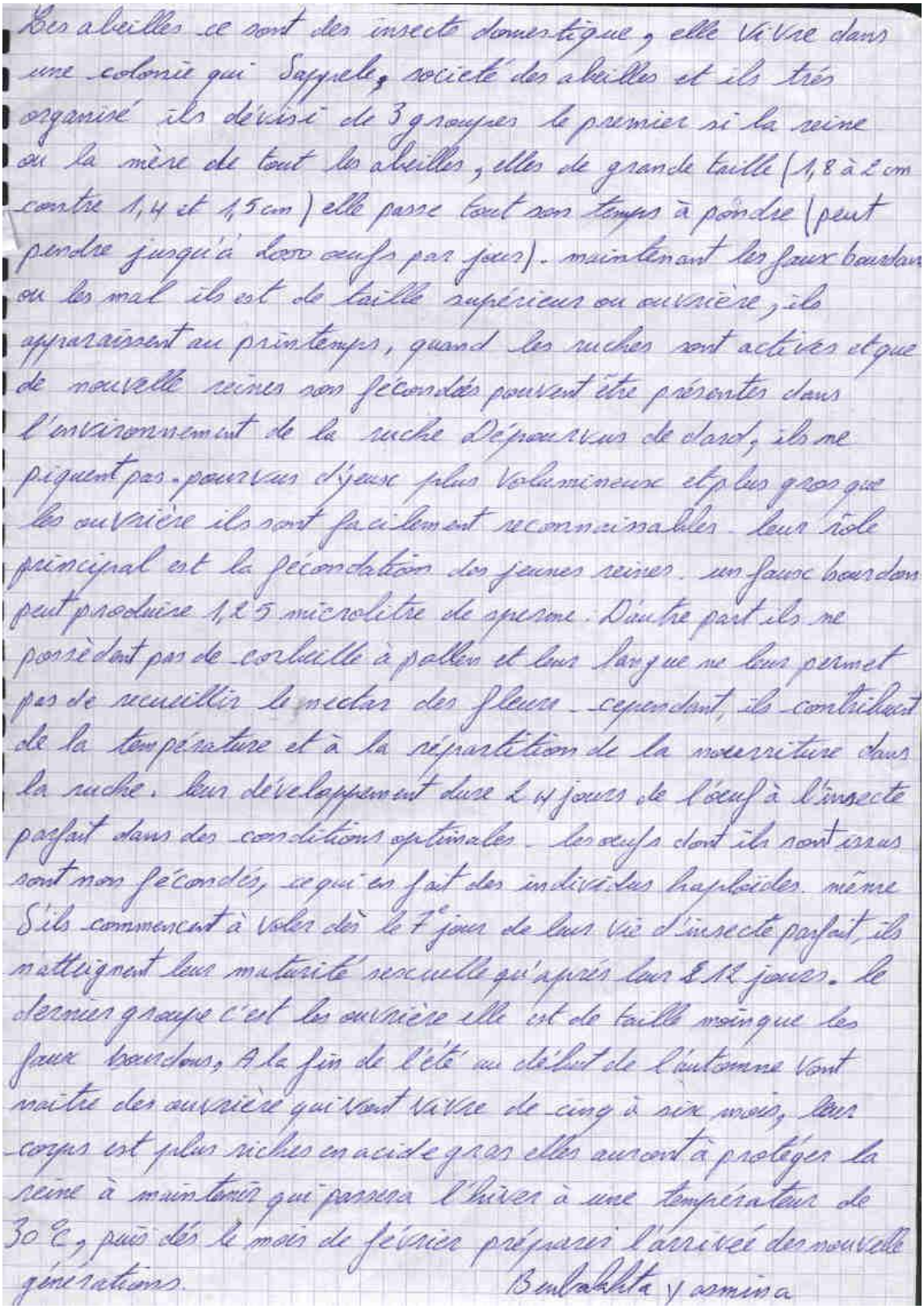


L'Archaeopterix

l'Archaeopterix est, nous le pensons, le chaînon manquant entre les dinosaures et l'oiseau, il avait des plumes comme les oiseaux et une longue queue comme le ptéranodon.



Annexe F : Premier jet individuel



Les abeilles ce sont des insecte domestique, elle vivre dans une colonie qui Sappele, societé des abeilles et ils trés organisé ils dévisé de 3 groupes le premier si la reine ou la mère de tout les abeilles, elles de grande taille (1,8 à 2 cm contre 1,4 et 1,5 cm) elle passe tout son temps à pondre (peut pendre jusqu'à 2000 oeufs par jour). maintenant les faux bourdon ou les mal ils est de taille supérieur ou ouvrière, ils apparaissent au printemps, quand les ruches sont actives et que de nouvelle reines non fécondés peuvent être présenter dans l'environnement de la ruche Dépourvus de dard, ils ne piquent pas. pourvus d'yeux plus volumineux et plus gros que les ouvrière ils sont facilement reconnaissables. leur rôle principal est la fécondation des jeunes reines. un faux bourdon peut produire 1,25 microlitre de sperme. D'autre part ils ne possèdent pas de corbeille à pollen et leur langue ne leur permet pas de recueillir le nectar des fleurs. cependant, ils contribuent de la température et à la répartition de la nourriture dans la ruche. leur développement dure 24 jours de l'oeuf à l'insecte parfait dans des conditions optimales. les oeufs dont ils sont issus sont non fécondés, ce qui en fait des individus haploïdes. même S'ils commencent à voler dès le 7e jour de leur vie d'insecte parfait, ils n'atteignent leur maturité sexuelle qu'après leur 8 à 12 jours. le dernier groupe c'est les ouvrière elle est de taille moin que les faux bourdons, A la fin de l'été au début de l'automne vont naitre des ouvrière qui vont vivre de cinq à six mois, leur corps est plus riches en acide gras elles auront à protéger la reine à maintenir qui passera l'hiver à une température de 30°C, puis dès le mois de février préparer l'arrivée des nouvelle générations.

Boubakhta yamina

Alia Lmaïl

La colonie d'abeille

- Les abeilles sont des insects production de miel qui vivent dans une ruche trés organizer comme un colonie et on trouve dans la ruche trois types d'abeille

* La reine : est le seul individu femelle fertile de la colonie
* Les mâles : aussi appelés faux bourdons ils n'ont pas de sac pour récolter le pollen
* les ouvrières : sont plus petites avec des corbeilles de récolte sur les tibias postérieurs et des glandes cirières sur l'eventre. Ce sont des femelles stériles.

Leur rôle se limite strictement à la fécondation des jeunes reines. Elle pond les oufs. d'où sort une larve reçoit deux a trois mille visites de l'ouvrière éleveuse si bien que chaque eleveuse ne peut s'occuper que de deux ou trois larves.

Les abeilles sont des insectes qui vie dans un société ~~on à trois~~ sa société a compose de 2 la reine qui pond les oeufs qui se nomme fertile, les ouvrières qui travaille tous, les mâles on bien faux bourdons qui féconder la reine.
Les abeilles produit beaucoup de chose on a commençer du miel qui donne pour nous la sa le médicament de tous les maladie.
Beaucoup des hommes dit que aiguille du abeilles est effort le corps de celles Les abeilles vie dans une ruche chaque abeille vie dans l'alvéole

La vie des abeilles

- Les abeilles domestique sont des insectes sociaux: elles ne vivent pas en solitaire mais en groupes très importants. La reine pond les oeufs, les mâles fécondent la reine et les ouvrières s'occupent des travaux.

- Les abeilles vivent en colonie dans la ruche. A l'intérieur de la ruche, les ouvrières construisent des rayons avec de la cire qu'elles produisent elles-mêmes. Chaque rayon comprend plusieurs alvéoles où l'agent les larves et où la miel est entreposé. Les alvéoles ne sont identiques. Celles qui referment les larves destinées a devenir des reines sont les plus grandes et ressemblent à des tubes. Celles des larves des autres abeilles sont plus petites, de forme hexagonale. Dans les ruches, le plus grand nombre d'abeille se compose d'ouvrières. Ce sont des femelles incapables de pondre « femelles stériles » et elles se chargent de toutes les besognes assurant le bon fonctionnement et l'entretien de la ruche = - nettoient les alvéoles - jouent le rôle nourrice - fabriquent de la cire (grâce aux glandes cirières qui se développent dans leur corps) - butinent et rapportent à la ruche du nectar et du pollen. Les ouvrières meurent à l'âge de 4 à 6 semaines.

Les abeilles

. Les abeilles sont des insectes il vivre en colonie où société très organisé et le habitent dan la ruche un seule ruche peut abriter jusqu'à cinquante mille abeilles. les apiculteurs installent des ruches dans un verger ou dans leur jardin. Ils produit le miel.

- Les abeille elle se divise a 3 groupe:

- La reine (La femelle) est un femelle fertile la role de la reine pond les oeufs pas plus

- Les ouvrière : Il plus nombreux de la colonie (40000 en général) et ce sont des femelles stériles. Ils fait tout les travails.

- Les mâles (faux - bourdons) leur rôle se limite strictement à la fécondation des jeunes reines

Les abeilles

Les abeilles sont des insectes domestique vie dans colonie et se sont des insectes qui pond les oufs compose de trois types: la reine, les males est les ouvrière.

La reine: est considier un élément éfecace qui la femelle seule fertile. Elle vie precique 5 ans.

Les ouvrière: Elle travaile tous les dose dans la ruche elle s'occupe des larves jusqu'a devenir de complète abeille une ouvrière d'hiver vit quelque mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement.

les males: le rôle des males est la fecondtion la rein qui mest sur place.

- les abeilles a des corps spéciale. Elle ce compose de 6 patte, 4 ailes. Et y'l yo de poils dans ses pates pour récole les pollen pour contribuer à la pollinisation.

La colonie d'abeille

- Les abeilles sont des insectes qui vivent collectivement dans une ruche comme un colonie. Elle sont de sociaux très organiser et on Trouve dans la ruche trois types d'abeilles

La reine dans la ruche il y a une seul reine c'est la seul femelle qui est fertile ~~est~~ et son rôle se limite de donner les oufs et se nourie de gelé royale

Les males on s'appelle aussi faux bourdons leur nombre est limite et leur rôle c'est la copulement et la féconduation la reines pour donner les oufs.

Les ouvrière représente la majorité dans la ruche colonie et l'ouvrière d'hiver vit quelque mois et d'été quelque semaines seulement et elles récolent le nectare et le pollen pour produire de miel et de gelé royale pour la reine et les larve dans les trois jours aprés l'éclosion

les abeilles sont des insectes ils sont vivent dans une ruche ou un arbre.
la socitie des abeille il divisie par trois
- la reine : a les yeux et trait pétun corps plus mince elle ne possede pas non plus de sac pour récoulter le pollen et elle n'a pas de glandes pour fabriquer la cire
les ororieres; sont plus petites avec des corbeilles de récoulte sur les tibias postérieurs et des glandes ciriere (pour fabriquer la cire) sur l'eventre
- Les faux-bourdons - ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large. il n'ont pas de sac pour recoulter le pollen
en conclusion : la socitie des abeille ~~est~~ il est organiser et toujoure activé.

Les abeilles

Les abeilles est un des insect vie dans un ruche tries organisés, Il produit de miel.

Dans cette colonie Il y a trois tip des abeilles

1) La reine - Il y a un seul reine dans la colonie sont travail c'est pond les oeufs

2) les ouvrieres - Il y a beaucoup des ouvrieres sont travail c'est rasembler le nectar et pollen

3) les faux - ~~cette~~ sont travail c'est fecondite la reine pour pond les oeufs

L'abeilles se compose de :

* la tête se compose de deux antenes et oeil compose
* thorax Il se compose de 4 ailes membranseuse
* abdomen=

et dans son arriere Il y a un aiguillon ou bien une (dard).

Elle avait des 6 pattes

Rabab
Merabti

_L'abeille

L'abeille c'est un important parceque it-elle insecte donner le miel, et l'abeille vit en société très organisée est l'abeille se divise trois grope :

1- La reine pond les oeuf elle c'est un le seule femelle fertile

2- Les ouvrires sont des femelles ordinairement steriles s'occupe de tous les troyaux est butiner

3- Faux bourdons posse de une seule travaille elle la fecondation de la reine.

L'abeilles il y à un système de communication très developpé c'est le danse, morphologie d'une abeilles le corps des abeille est très poilu est 6 patter. 4 ailes est dard. et produne le miel pour le nectar.

- les abeilles c'est un insect Sociales Vivant en colonies produire le miel.
D'abord le corps des abeilles est très poilu est comprennet trois type :
- la rien est la seule femelle fertile de la communauté elle est donc la mère de tout les individus.
- les ouvrière sont toujours beaucoup plus nombreusse que les mâles s'occupe tout les travaux.
- les males des abeilles domestiques, ne porte pas d'aiguillon il est donc sans defense.
ensuite les abeilles il y'a un système de communication très developpé c'est le danse est [redacted] les abeille sotir les oufs de la rein, comme il prend au cours du processus de l'accouplement mâle sperme, puis pour produire du miel et de la cire, les abeilles doivent collecter le pollen et le nectar des fleurs.
enfin les abeilles appartennent à l'order des hyménoptères est c'est un important pour la vie.

Les abeille

Les abeille c'est une insectes qui habitent dans la ruche, il ya une seulle raine dans chaque cellule et elle pond les ufs, est elle posseder 6 pattes et 4 ales est dans une chaque pattes il ya des poil, mais les ouvriere elle s'accupent tout le travouls est lutiner le pollen dans la ruche est les males le seulle travail que s'occupent et il la fécontation de la raine.

ainsi que le alvéole des abeille se distinguer une forme très organiser elle est l'éxagone est sa forme choisir pour pas grouper les bactirer dans la ruche

- Le but de éducation des abeille il produire de meil parque il est très utile pour des beaucoup des malades.

Les abeilles c'est en inform ou collective et très organisée dans ruches Les abeilles son compose

- 6 patter
- 4 ailes
- pial

Les abeilles son compose dans ruche si :

- La rêne
- Les ouvrirus f
- males

chaque tup a un rôle La faux bourdons (males) Le rôle dans la rêne il Pond jusqua 1500 ofe chaque Jone

Quand une reune ment ou quitter la ruche, Les ouvrire choissiront une Lar agée ar moins de 3 Jour pour remplacer

Les ouvrières, elles ont un rôle important dans la ruche ce sont les individus les plus nombreux de la colonie (plus de 40 0000 en général) et ce sont des femelles

- Les faux-bourdon les mâles, appelés aussi faux. bourdons ou encore abeillards, sont plus, ayant une langue trop courte pour butiner les fleurs, ils sont pas de dards, donc ils sont sans défense. ils ne récréant.

« Les abeilles »

- Les abeilles sont des insects, elles ne possedent pas de colone vertebral comme les fourmis. la survie de l'espèce passe par une organisation sociale étonnante
- Une communauté d'abeilles environ cinquante mille individus et comprend:

* La raine: une seule femelle fertile dont la durée de vie est d'environ 4 ans, elle pond des oeufs.
* Les faux bourdons: les males sont rois la fecondité de la raine et dont la vie est relativement courte il sont chassés ou tués en automne.
* Les ouvrières: ce sont les individus les plus nombreux de la colonie (plus de 40 000 en général) et ce sont des femelles steriles dont le fonctionement, elles ont un role très importances: elle pond sans arrêt dans les alveoles donnant 2 a 3 mille oeufs par jour, elles soutiennent le nectare et le pollen, elles phabriquent le miel, et phaborquent la ruche par l'opercule.

Les abeilles. {Ayache Nadia}

Les abeilles sont des insectes. Ils vivent ensemble. Seul l'abiculteur qui lui connait bien les abeilles peut sans risque ouvrir les ruches manipuler son matériel. déplacer les rayons récolter le miel. Dans chacune il n'y a qu'une seule femelle véritable c'est la reine. Elle est plus grand que ses sujets et possède un ventre allongé. La reine pond à elle seule tous les oeufs qui assureront la reproduction de cette immense famille.

Les autres habitants de la ruche se répartissent en deux groupes. Les mâles et les ouvrières. Les mâles ressemblent à de gros bourdons avec des yeux énormes. Ils ne sont pas nombreux et servent à féconder la reine.

Les ouvrières sont beaucoup plus petites mais ce sont elles qui font tout le travail, Elles vivent sur des rayons de cire. Elles les fabriquent grâce à des glandes situées sous leur ventre. Les abeilles entreposent leurs provisions de miel et de pollen. Dans les autres, la reine pond.

Au bout de trois jours, ses oeufs se transforment en larves gloutonnes qu'il faut nourrir plus de mille fois par jour.

A la belle saison, la colonie élève quelques nouvelles reines. Mais une seule remplacera l'ancienne reine. dés sa naissance, elle tuera sauvagement toutes ses rivales.

Les abeilles

Les abeilles c'est un insectes infam vie collective et très organisée, dans ruches les abeilles se compose la;
- la reine
- Les ouvrières
- Les faux bourdons (males).

Les abeilles se compose la: 6 patte, 4 ailes poil.
tous les abeilles elle sont un rôle important dans la ruche.
chaque type a un rôle: Les ouvrier rassemble le nacter, les faux bourdon (males) La fécondité de la reine, la reine la seule femelle fertile de la colonie. il rond j'insqua 1500 oufe chaque jome.
* Quand une reine ment ou quitte la ruche, les ~~ouvrières~~ ouvrière choisissent une laue agée de moins 3 jour pour remplacer.

Les abeille

Les abeille est un insecte volant jeune et noir qui l'on élève dans une ruche. Les abeille produisent de miel et de la cire, dans une ruche, il n'ya qu'une seulle abeille qui pond les oeufs c'est le reine, elle posseder 4 ailes et 6 pattes et dans une chaque pattes il y'a poil.

Dans chaque ruche il y'a les ouvrière et les mâles, les ouvrière s'occupent elle rassemble le nectar et tous les travail (le nettoyage), et les ouvrière posseder le dard. mais le mâles s'occupe fécondité de la reine.

A lors que la forme alvéole hexagone et très organiser, et la ruche fabriqué de l'opercul.

Le meil si très utile pour les malade abondance.

Les abeilles

+ La société de la belle est une ~~gasade~~ vie collective il nuse dans la ruche Après avoir délicatement extrait un cadre de la ruche la pisteur examine les alvéole de miel disposé en rayo equipé de vêtement protecteur d'un Chapeau orgarni d'un voile métalique et des gent il part des couleur claires et évite tout mouvement brusque afin de perturbe de moins possible de les abeilles

+ dans la ruche il y a 3 sorte de les abeille : les ouvrière : il travaille dans la ruche est gard la reine est même temp qui fapprique le miel il est les plus nombreux de la colonie plus de 40 000
+ les male : les miels sont plus volumineux il n'a une seul travaille il compliment la reine
+ la reine : a la seul reine sur la ruche est reconnaissable des autre abeilles par sa plus grand taille (1.2 à 2 cm contre 1.4 et 1.5 cm) Son abdomen est sont plus developper, elles posse tout sont temp a pondre, c'est elle qui donne naissance a toute les abeille de la ruche elle peut pondre jusqua 2 000 oeuf par jour
+ es ouvrier en train de fapprique le miel pour fapprique le miel les abeilles ouvrier doive de ce travaille comanson pour transforme le nectare sucré des fleur en le digerant en partie puis en le regurgitatant en partie puis elle le stokent ensuite dans des alveole pour ventiler a nectar, pendant quelque jour cela permet a l'eau en exce de s'evaporer le miel est pret : les ouvrier bouchent alors hermatiquement les abeille avec de la cire de cire

La société de les abeilles

- Les abeilles se son des insects comme les fourmis vie collective ou société très organisé. Elle vivent sur la ruche 3 catégorie des abeilles : (La reine, les mâles ou les faux bourdons, les ouvrière)
- La reine c'est le Capitaine sur la ruche et se rôle pond les oeufs pour former annouvelles génération.
- les ouvrières apeprès fait tous les travailles.
- les mâles ou les faux bourdons les seule rôle c'est la fécondation de la reine.
- La maison des les abeilles c'est la ruche est se produire une matière on apelle le cire cette dernière se compose des rayon ou des couloires et cette dernière compose avec des alvéole a forme est hexagone et les maisons sur la ruche se divisé.
- par exemple le travaille de les ouvrière bitumé le nectar est pollen pour production le miel.
- Quand t-il y a des larve mangé le gelé royale pour devenir des reine lorsque il y a ~~deux reine~~ plusieurs reine il y a fait le tirage il y a des deux qui fait une combat le plus fort devoure la reine. Les étapes de développement (Oeuf - larve - jeunes - larve agé - finalement abeille complé)
- se communication avec les antène sur la ruche mais quand t-il y a une abeille a trouvé au cours d'une sortie une nourriture convenable, un champ de fleurs riche en nectar par exemple elle remplit son jabot, retourne à la ruche est avertit les autres ouvrières.

Les abeilles sont des insect qu'ils vivent dans un colonie très organises, cet colonie ce compose de : les ouvrières - la reine - les faux bourdon.

* les ouvrières : qu'ils travailles tous dans la ruche est butunes le pollon est le nectar.
* la reine : qui est pond les oeufs
* les faux bourdon : qu'ils fécondité de la reine.

ces insect vivent dans la ruche qui ce compose rayon qui compose de alvéole. la forme de l'alvéole est exzagone Les larves l'oeuf éclot qui sont les larves qui alimenté par la gellé royale.

Les bienfaits des abeilles sont : donnes le miels est très chère parceque guérit tous les maladies.

Enfin, Les abeilles c'est un ce grand monde qu'ils donné des très chère chose.

Bellabrichi
I mane

les abeilles

Les abeilles c'est un insecte et elle vie collective organisée et habitent dans la ruch comme par exemple la fourmi. et cette ruch se composé de rayon comme l'alveole. et se divise 3 groupe: la reine, les ouvrières, les mâles. et le rôle de chaque abeille.
la reine: pond les oeufs et elle femelle fertile seule.
les ouvrières: femelle stérile s'occupe de tous les travaux comme butiner et le nectar et le pollen préparé le miel et nettoyage le ruche.
les mâles: la fécondation de la reine.
les mâles sont présents dans les ruches au printemps et en été quand l'automne approche; chassés de la ruche par les ouvrières ils sont condamnés à mourir.
les abeilles sorte le printemps et elle vite un peu partout dans le monde sauf ans les régions où l'hiver est trop froid.

Aouabi Imane

Les abeilles:

- Les abeilles sont un insectes qui bourdonnent

Un groupe d'abeilles est formée :

* Les ouvrières : représente la majorité de la ruche, elles travail tous.
* La reine est la mère de toutes les abeilles de la ruche & elle vie environ cinq ans durant lesquels elle pond jour et nuit près de mille cinq cent oeufs tous les vingt-quatre heures
* Les mâles appelle faux bourdons à cause du bruit de leur ailes qui rappelle celui des bourdons, Il vivent dans une ruche. Leur trompe étant trop courte pour butiner les fleurs, ils sont incapables de s'alimenter seuls.

- La couplement des abeilles c'est un phénomène difficile à observer environ une semaine après sa naissance, la jeune reine s'envole hors de la ruche, elle est poursuivie par tous les mâles de toutes les ruches des environs.

Les abeilles sont de petits insectes qui bourdonnent. Elles ont donc couleur jaune et noir rayés. Les abeilles vivent dans un société très organisée.

Un groupe d'abeilles est formée: - D'ouvrières: elles travaillent tous dans la ruche et représente la majorité de la ruche.

- D'une reine: est la mère de toutes les abeilles de la ruche. Elle vit environ cinq ans durant lesquels elle pond jour et nuit près de mille cinq cent oeufs toutes les 2 à 4 heures. Les ouvrières la nourrissent pendant toute sa vie avec la gelée royale. La reine reste enfermée dans la ruche où elle est née. Elle ne sort qu'à l'occasion du vol nuptial pendant lequel elle s'accouple avec les faux bourdons.

- Des mâles: On les appelle faux bourdons à cause du bruit de leur ailes qui rappelle celui des bourdons. Plusieurs centaines de mâles vivent dans une ruche. Leur trompe étant trop courte pour butiner les fleurs, ils sont incapables de s'alimenter seuls.

L'accouplement des abeilles c'est un phénomène difficile à observer. Environ une semaine après sa naissance, la jeune reine s'envole hors de la ruche. Elle est poursuivie par tous les mâles de toutes les ruche des environs.

Seuls les plus rapides arrivent à s'accoupler. La reine rentre ensuite à la ruche et quelques jours après, elle commence à pondre.

La vie des abeilles

L'abeille est une petite insect qui vivent dans société très organisé. La spécialité de l'abeille produit le miel, La société des abeilles qui ce compose de trois type :

la reine : la seul femelle fertile qui pond les oeufs il y a une seul reine dans la ruche

les ouvrières : représente la majorté de la ruche, Les ouvrières elles travail tous qui obtunés le pollen et le nectar.

Les faux bourdon : le numéro des mals et limite, le role des mals fecondité de la reine plusieur malequi fecondité la reine qui mort sur place. et le reste de mal ils meurt faim pourquels sont chassé de la ruche.

La ruche : C'est la maison des abeilles elle ce compose de rayon est les rayon est les rayon ce compose des alvéole de forme egzagone.

Les larves : l'oeuf eclot qui sort les larvequi nourit pour la gelée royale après trois jours qui sera des reine qui continu nourrit par la gelée royale et qui sera des ouvrières qui nourrit pas le nectar et le pollen.

le bienfais de miel est guérrit les maladies

L'abeille

Khellaf Djoudha

L'abeille est un insecte elle ne possède pas de colonne vertébrale

L'abeille est un insecte sociale et vivre vie collective sur un ruche ce dernier ruche à l'abeole

L'abeille a composé à 3 groupe

mâles : role fécondation de la reine

reine : role pond les oeufs fécondé identique à celui d'une ouvrière mais pondu dans une cellule spéciale royale plus vaste et rondes et non hexagonale comme celle des ouvrières

ouvrières : butinent le nectar et pollen et vivent sur des rayons de cire elles les fabriquent grâce à des glandes situées grâce à des glandes situées sous le ventre Chaque rayon est formé d'une multitude compartiments qu'on appelle les alvéoles Dans certaines les abeilles entreposent leurs provisions de miel et de pollen

les larves : L'oeuf fécondé est pondu par la reine au fond d'une cellule. Il éclot trois ou quatre jours après la ponte la larve est d'abord nourrie avec de la gelée royale liquide sécrété par les glandes nourricières des ouvrières puis par un mélange de pollen et de miel

Les abeilles.

Les abeilles sont des insectes dans un ruche très organiser.
Elle se compose de trois types :
la reine, les ouvrières, les males.
la reine : son rôle est pond les oufs
les ouvrières : qui travaient tous dans la ruche.
les males : qui féconde de la reine donc leur rôle est limite de la complément et la reine les oufs.
les abeilles à de corps spéciale le corps de l'abeille elle ce compose de 6 patte 4 ailes.

Les abeilles

Les abeilles sont des insectes ils vivent en société collective et très organisé leur maison la ruche, et produire le miel. elle se divise a 3 groupe, la reine, les ouvrieres, les males

- la reine: est un femelle fertile et la role de la reine est une pond les oeufs les ouvrieres est une femelles stériles. elle se Boncomp des roles - elle ramasse le nectar et le pollen, elle netoyer la ruche ....
- les mâles leur riole se limité strictement a la fécondation des jeunes reines.
- les abeilles vivent dans une ruche en dans les arbres. Une seule ruche peut abriter jusqu'à cinquante mille abeilles

Les abeilles sont des insectes elle vie on collective dans une société et elle habitent dans la ruche

Les catigori des abeilles sont :

- la reine ; c'est la grand femelle elle été femelle fertile
- Les ouvrières ; sont des femelles stériles, sont travaille c'est le nétoiyage de la ruche, et alimenter les larve et vous prond le nectar

Daifi Yesma.

les abeille

les abeilles ci une insectes se compose because des individu et se forme colonie et les abeilles insectes domestiques et se divisé la riene ; les ouvriéres , les mâles.

et le rôle de chaqu abeille la premiére :

la riene : pond les oufs et femelle fertile et le coune mâune et grand.

les ouvriéres : femells stériles et nettoyage la ruch.

les mâles = la foncondation de la riene et les garçons sont des hommes.

les abeille vivent dans des cellules ou Agafaire Hives et espace de stockage comme une arbre creux ou une boîte contenant un meil peigne Mids d'abeilles et de la masse de la forme sixe modules solaires appelées cellules.

les oufs et les larve d'abeilles, en général, au milieu de leurs ruch.

la vie des abeilles : D'insectes de l'ouf à la pléine les abeilles de sortir les oufs de la reine , comme il prend au cours du processus de l'accouplement mâles sperme à l'intérieur du corps du la riene ce liquide contient le Ntef (cellules sexuelles mâles).

Types d'abeilles - Il ya environ 20 000 de la nature des abeille peut être divisé en deux groupes principaux : les abeilles et les abeille social isolationniste (pas social) sociales vivent dans des colonies d'abeille tandis que les isolationnistes, les abeilles vivent seules.

la plupart des type d'abeilles dans isolationniste type (non social).

Belouiej Ajaj

- L'abeille est un animal invertébré elle ne possède pas de colonne vertébrale. c'est un insect comme le papillon elle se compose à 3 membres: la reine - les ouvrières - les mâles.

- La reine: est le seul individu femelle fertile de la colonie, elle produit des œufs fécondés identique à celui d'une ouvrière.

- Les ouvrières: ce sont les individus les plus nombreux de la colonie (plus de 10000 en général) et se sont des femelle stériles dont le fonctionnement ovarien est bloqué là aussi par la quantité d'hormones émise par la reine, elles élaborent le miel.

- Les mâles: aussi appelés faux-bourdons, ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large.

Habitat: les abeilles vivent dans une ruche ou dans arbres, une ruche peut abriter jusqu'à cinquante mille abeilles.

- Les apiculteurs installent des ruches dans un verger ou dans leur jardin.

- Dans la ruche, avec de la cire qu'elles produisent elles-mêmes les abeilles fabriquent des rayons qui serviront à loger les œufs et à emmagasiner le miel.

Les abeille

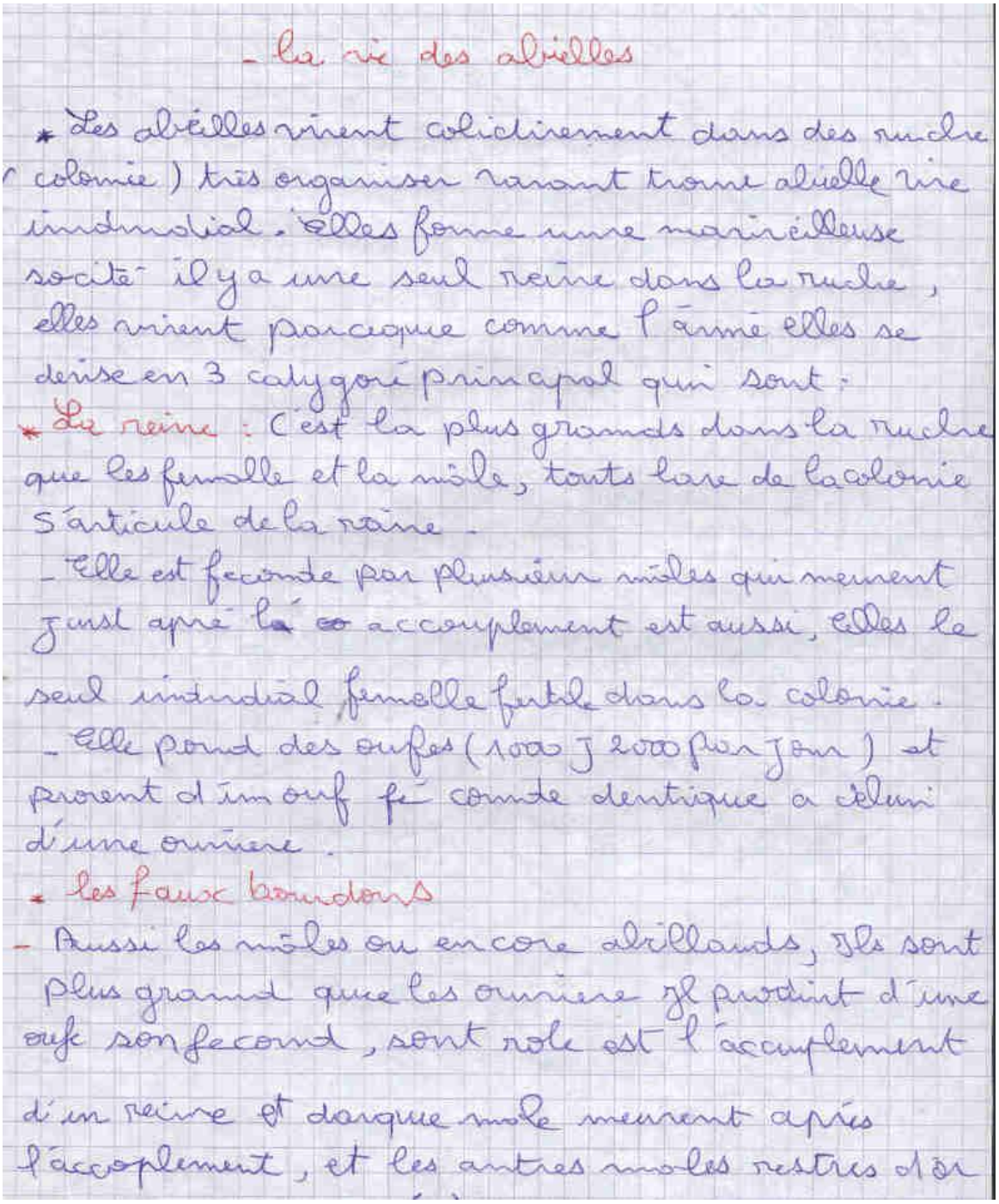
- La société des abeille est une grande miracle. Les abeilles sont des insect qui vivre collectivement (forme des colonies) ces insect sont très actives malgré ses petits corps. Sa société divise entre trois types des abeilles :

1 - La reine : dans chaque ruche on trouve une seule reine. Le role de cette reine est une femelle fertile. Elle pond jusqua 1500 oufs chaque jour. Quand la reine meurt on quitter la ruche. Les ouvrière automatiquement choisissent une lover agée de moins de jour pour la remplacer.

2 - Les faux-bourdons : appelés aussi les mâles ou encore abeillands, sont plus volumineux que femelles et ils sont produits du printemps jusqu'à la fin d'été. Son principale role est l'accouplement avec la reine et son nombre est limité dans la ruche et a la fin de l'accouplement, le mâle meurt. Et les mâles qui n'accouplent pas il reste d'une la ruche jusqu'a mourir.

3 - Les ouvrières : Ce sont les individus, les plus nombreux de la colonie (plus de 40 000 en général), et ce sont des femelles stériles dont le fonctionnement ovarien est bloqué là aussi par la quantité d'hormone émis par la reine. Une ouvrière d'hiver vie quelque mois et une ouvrière d'été quelque semaine seulement. Les ouvrières fournissent la nourriture pour toute la colonie.

Annexe G : Premier jet collectif (productions en trinômes).



- la vie des abeilles

* Les abeilles vivent collectivement dans des ruche (colonie) très organiser vivant tronc abeille vie individuel . elles forme une merveilleuse société il y a une seul reine dans la ruche , elles vivent parceque comme l'union elles se devise en 3 catygorie principal qui sont :

* La reine : C'est la plus grands dans la ruche que les femelle et la mâle, toute base de la colonie S'articule de la reine .

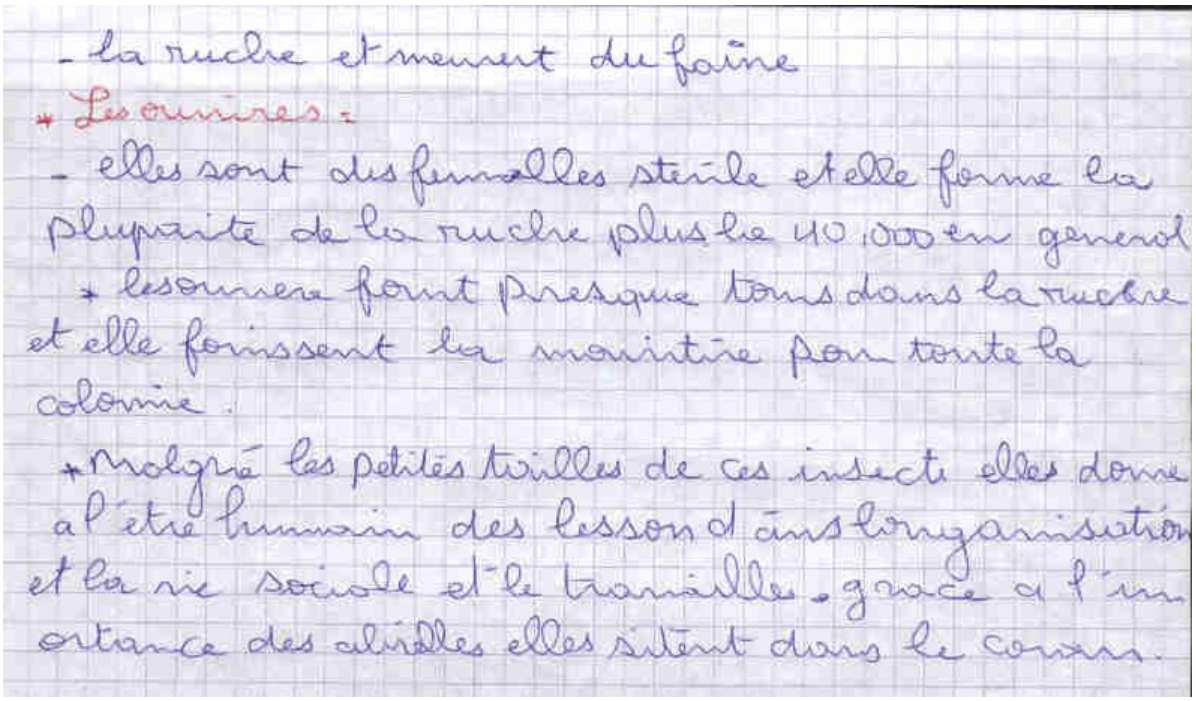
- Elle est fecondé par plusieur mâles qui meurent juste après l'accouplement est aussi, elles le seul individuel femelle fertile dans la colonie .

- Elle pond des oufes (1000 J 2000 par jour) et provent d'un ouf fé comte identique a celui d'une ouvrière .

* les faux bourdons

- Aussi les mâles ou encore abeilands, ils sont plus grand que les ouvrière il produit d'une ouf son fecond , sont role est l'accouplement d'un reine et dargue male meurent après l'accoplement , et les autres males restres a la

G1


- la ruche et meunit du faine

* Les ouvrières :

- elles sont des femelles stérile et elle forme la plupart de la ruche plus de 40 000 en general

* les ouvrières font presque tous dans la ruche et elle fournissent la nourriture pour toute la colonie.

* Malgré les petites tailles de ces insecte elles donne a l'être humain des lesson d'ans l'organisation et la vie sociale et le travaille. grace a l'importance des abeilles elles sitent dans le coran.

G1

La communication chez les abeilles

Comme les hommes, les abeilles communique entre elles par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir transaction et échangé. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et Comment communique les ouvrière entre elle ?

-pour cela, les abeilles utilise 3 métode C'est :

1. La danse des abeilles.

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse.

Cette danse est exécutée dans l'obscurité par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance la direction, la quantité, et la qualité nutritive de nourriture et les ouvrières qui utilise cette manière de communication pour informé ces amies l'existence un champ des fleurs

a- Les de la danse : il y a 2 types de la danse différentes

- la danse en rond : elle utilise les ouvrière quand se trouve la nourriture à moins de 100m est est en cette l'état ne forment pas les autres à direction mais se forment à la place de fleur

- la danse frétillante : en cette danse se forment de la distance et la direction, quand la direction plus que 100m

2. Les contacts entre ouvrières utilise des ouvrière entre elle pour pour communique la nectar elle rassemble. Lorsqu'elle le nectar a à l'extérieur, et entre la ruche elle communique avec les autres des entrain pour prendre de nectar et cette opération s'appelle trophallaxie (la change de nectar)

3. La manière chimiques c'est une des glande qui sécrétant la reine pour blocl le développé des ovaire des ouvrières, et pour la maintie de la reine de la fécondation afin que communique avec les ouvrières.

G2

Les ouvrières

- Les ouvrières sont les plus nombreuse dans la ruche et ce sont des femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement. Elles prennent soin la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont très petites que la reine et les males avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glander cirère pour fabrique la cire sur l'éventre.

- Que font les ouvrières?

- Dans la ruche il ya un division du travail et des activités et l'ouvrière change de tâche et il ya beaucoup des travaux qu'elle fait dans la ruche et elle occupe les postes suivants au cours de sa vie. Elle joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin à la propreté des arlvéoles.

* Elle devient une nourricière, parce qui elle fait de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et au reine

* Dans le 20 jours devenues butineuse elle sort de la ruche pour butiner les nectar, le pollen et l'eau et leur 4ème activités et la construction des alveoles avec de cire.

* Après ces mission elles deviennent les gardiennes qui defendre de la ruche et la reine.

G3

« La fécondation de la reine »

La reine est le seul femelle fertille de la colonie, elle vient d'un oeuf fécondé identique à celui d'une ouvrière. elle vivent dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde

« Comment et quand se fait la fécondation ? »

La reine est la mère de tous des abeilles dans la colonie, et dans le printemps, elle sort de la ruche et suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (a sa couplement) où se réunissent les mâles de voisinage mais elle s'accoupler avec plusieur mâles der notre ruche, jusqu'à ce que sa spermathèque soit remplie.

Après l'accouplement, les mâles sont chassé ou tuée par les ouvrière et tous mourir peu de temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve le tout ce sperme dans sa spermathèque et restera a fécondée pour de sa vie à peut près de 4 jusque ce que 5 ans. c'est longévité puisque a suivi un régime alimentaire spéciale et sa alimenté par le gelée royale.

Après 4 → 5 jours la reine à commence a pondre les oeuf. dans un alveole pond un oeuf.

G4

L'abeille

Les abeilles est un animal invertibré. Ils vivent on société ou colonie trés organisé comme la fourmi, papillon et les criquet.

La guêpe

Les guêpes sont des insecte de la même famille de les abeilles mais Il ya une deferences entre les guêpes et les abeilles.

Les ressemblances et les déférences entre la guêpe et l'abeille

L'abeille	La guêpe
- L'abeille meltifique (Il fabrique du miel)	- La guêpe non fabrique pas de miel.
- L'abandes brunes et noires	- L'abandes noires et jaunes
- corps trapu et velu et poilu	- La corps peu et lisse.
- Elle mesure de 1,5 à 2 cm.	- de même taille
- Ils vivent en société	- Ils vivent en solitaire ou sociaux
- Ils vivent dans la ruch	- Ils vivent dans la nid.
- Il fabriquent les alvéoles dans les rayon en cire.	- Ils fabriquent la guepier sons la terre elle mélange à de la salive.
- La reine nourrie à la gelée royal.	- La reine et les ouvrière et les mâle nourrient à la viande crue exclusivement.
- La reine vit quatre à cinq ans	- La reine vit un ans
- Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines	- Les ouvrières quatre ~~vivent~~ vivent semaines
	Les mâles seulement quelques sours
- Ils après la piqûre provoquant sa mort.	- Ils après la piqûre non mort
- Elle ne pique que pour se défendre.	- Elle pique pour mort des insectes et éloigne les intrus
- Les abeilles herbivores	- Les guêpes carnivore.
- Les abeilles butinent	- Les guêpes non butinent.

Il faut savoir que les abeilles et les guêpes sont des insectes de la même famille comme les cousins mais Il ya beaucoup déférences

G7

L'apiculture

L'apiculture est une partie de l'agriculture.
L'apiculture des abeilles est une activité très important que se on à une relation très fort avec l'agriculture.
L'apiculteur c'est que font tous les travaux des l'apiculture, et les apiculteur proviennent de tous les horizons sociaux, homme, femmes, campagnards ou urbains. En ce qui concerne le travaille de l'apiculteur il est met les ruches des abeilles dans un champ on il ya les fleurs, enfumer les ruches, enlever l'operculle de cire, met les cadres dans un espèce de machine, met le miel dans un malaxateur est le laisse reposer, est enlevé le cire est met le miel dans des pots pour les vendre ou pour la consommation.
- La tenue de l'apiculteur-la tenne est très important pour éviter les piqûres des abeilles.

la tenue se compose:

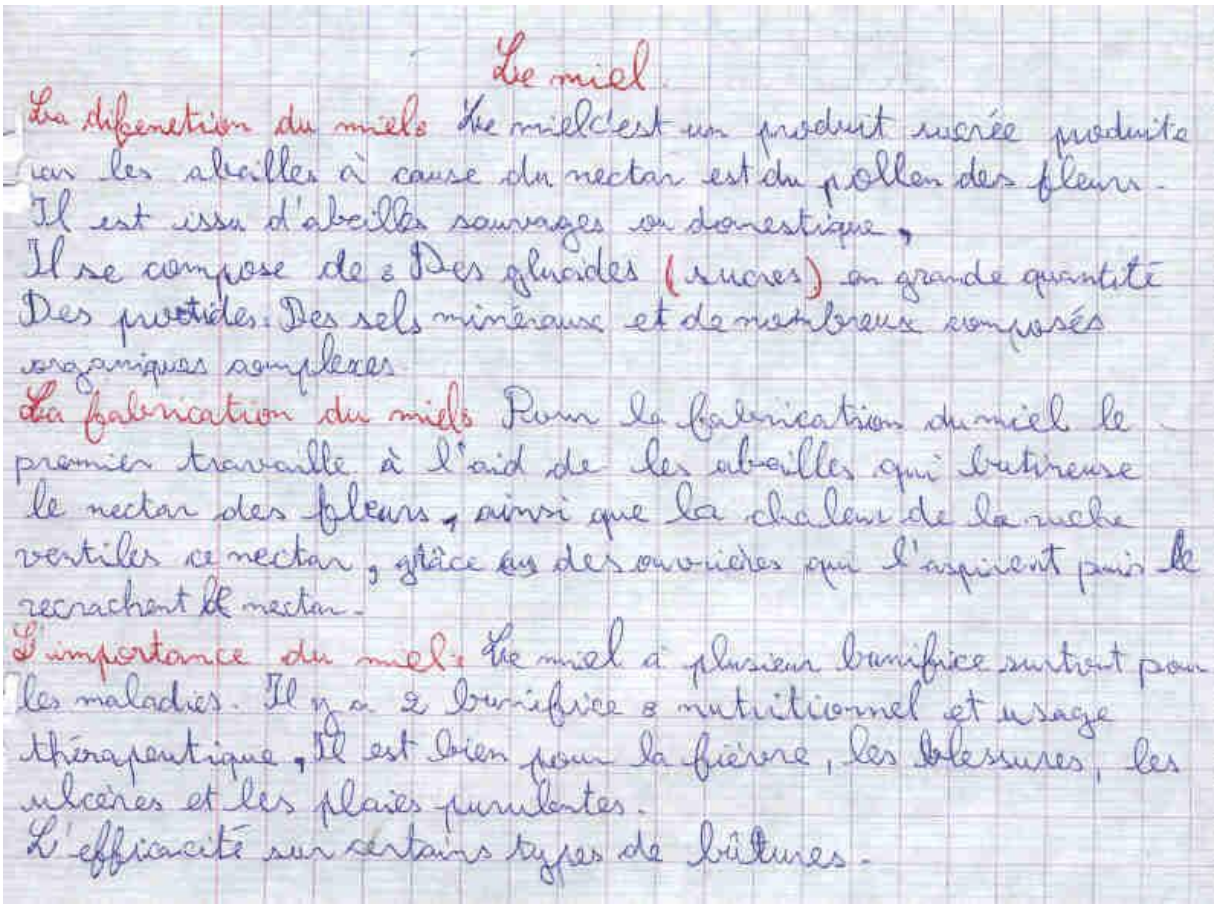
- Une combinaison.
- Un masque ou une cagoule.
- Un voile.
- Des gants.

Les outils pour la ruche:

- L'enfumoir.
- Un chasse abeilles.
- Une brosse à abeilles.

- L'apiculteur on doit être choisir la place pour mettre les ruches celont le goût est le miel desiré, est le miel qui très riche c'est le miel de montagne.

G6



Le miel

La diffenetion du miels Le miel c'est un produit sucrée produite par les abeilles à cause du nectar est du pollen des fleurs.
Il est issu d'abeilles sauvages ou domestique,
Il se compose de : Des glucides (sucres) en grande quantité
Des protides: Des sels minéraux et de nombreux composés organiques complexes
La fabrication du miels Pour la fabrication du miel le premier travaille à l'aid de les abeilles qui butineuse le nectar des fleurs, ainsi que la chaleur de la ruche vertiles ce nectar, grâce aux des enzymes qui l'aspirent puis le recrachent le nectar.
L'impertance du miel: Le miel à plusieu bienfaice surtout pour les maladies. Il y a 2 bienfaice a nutritionnel et usage thérapeutique, Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères et les plaies purulentes.
L'efficacité sur certains types de brûlures.

G9

- la ruche des abeilles

les abeilles vivent dans une ruche ou dans les arbres trones ou branches et divise deux partier les abeilles sauvages vive une arbre et les abeilles domestique vive dans une ruche fabriquer par l'homme est formée de différents parties.

- les parties des ruche :

la piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.
Au-dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles ; ensuite le couvain ou vit la rien et les larves et ou les abeilles font leur provisions de meil et de cire.
le dernier partier il ne prend le meil.

le deferents type d'aveole rayon :

les ruche il est dérive le rayon est l'aveole se forme hexagone pour éviter les espace entre les cellule est comme ca il n'ya pas les mécroupe et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles il ya l'avéoles spécial de stock le meil et le pollen avéoles à mâles alvéoles d'ouvrières, avéoles opercultescontenant des nymphes cellules royales est les alveoles ne sont pas toutes identiques par ce que le alveoles de rein plus grands comme les tubes.

G8

G8

Le type de ruches :

* il existe plusieurs type des ruches :
- construit dans un tronc d'arbre evidé.
- En paille de seigle avec liens en ronce ou en noisetier.
- Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse
- construction des rayons dans une ruche en paille.
- Ruche dadant à hausse avec toit chalet.
- Ruche dadant à hausse avec toit plat dite pastorale.
- colonie sauvage sur une branche de châtaignier à 5 mètres de haut.
- colonie sauvage.

* Enfin la ruche sont trés important pour récolter le miel.

Le développement des abeilles.

La reine pond 2500 oeufs par jour dans la ruche chaque oeuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les oeufs non fécondé donneront naissance aux faux bourdons. les oeufs fécondé deviendront selon l'alimentation des larves soit des reines ou des ouvrières.

L'oeuf est pondu par la reine il éclot trois ou quatre jours de donnent naissance une petit asticot. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. Ensuite d'une semaine ces larve abondamment nourries effectuent leur développement en six jours le poids de larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière éleveuse, si bien que chaque éleveuse ne peut s'occuper que de trois larve.

nourriture: après 3 jour tous les larves nourrie par la gelée royal larve que deviendra une reine nourrie avec la gelée royal, et la larve que deviendra une ouvrières nourrie de mélange de pollen et de miel.

Quand le développement de la larve est terminé les éleveuse obturent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larve en fin de croissance.

La larve s'enveloppe d'une cocon après Douze jours un jeune abeille sort enfin de sa cellule. et Elle prete de travail.

G5

« Les abeilles »

- Les abeilles sont des insectes qui produise le miel. Elles ont comme les fourmilles. Sauf une trouve que les abeilles vivent seulement, elles vivent collectivement dans une colonie très organisé.

- La Description physique des abeilles :

De manière générale, l'abeille a un corps brun noir couvert de poils, gris à brun. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures foncées. Ses six pattes velues sont brunes. Ses yeux à facette lui permettent de voir même derrière elle. Ses antennes lui servent de nez. L'abeille possède une trompe pour pomper le nectaire au fond des fleurs et deux puissantes mandibules. Ses deux paires d'ailes membraneux lui permettent de voler dans tous les sens. Dans la ruche il y a 3 type des abeilles : 1- La reine elle est plus grande que ses sujets et possède un ventre allongé. La reine pond à une seule tous les oeufs qui assureront la reproduction de cette immense famille. - chaque jour, pendant belle saison, elle dépose plus de mille dans de petites alvéoles où naîtront les futures abeilles. Les autres habitants de la ruche réparti sont en deux groupes : les mâles et les ouvrières. Les mâles ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large. Ils n'ont pas de sac pour récolter le pollen.

- Les ouvrières sont plus petites avec des corbeilles de récolte sur les tibias postérieurs et des glandes cirières sur l'abdomen. On a vue que la reine plus grande que l'ouvrière parce qu'il se nourrie la gelée royale.

G10

Annexe H : Evaluation du 1er jet du groupe G2

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

La communication chez les abeilles

Comme les hommes communique entre ils par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir transaction et échange. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et Comment communique les ouvrières entre elle ?

Pour cela, les abeilles utilise 3 métode c'est :

1- La danse des abeilles :

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse.

Cette danse est exécutée dans l'obscurité par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distanse, la direction, la quantité, et la nature de la nourriture et les ouvrières qui utilise cette manière de communication pour informé ces amies l'existense un champ des fleurs.

Les types de la danse : il ya deux types de la danse différentes :

-la danse en rond : elle utilise les ouvrière quand ce trouve la nourriture à moins de 100m est en cette l'état ne former pas les autres à direction mais ce former à la place de fleur.

-La danse frétillante : on cette danse ce former de la distance et la direction, quand la direction plus que 100m.

2- Les contacts antennaire : utilise des ouvrières entre elle pour communique la néctar elle rasemble les ouvrière le néctar a l'extirieur, et entrer la ruche elle communique

G2

avec les autres des ontain pour prondre le néctar et cette opération s'appelle
antainnes nectar

trophallaxie (la change de néctar).
les changes

3- **La manière chimique :** c'est une des glande qui sécretant la reine pour blok la
glandes bloquer le

dévlopé des œufs chez les ouvrières, et pour la conaitre de la sisan de la fécondation
développement la saison

afin que communique avec les ouvrières.
qu'elle communiqué ...

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

J'observe des mots scientifique très difficile
Il donnés des informations très importances
En plus les fautes d'ortographe, mais les idées
ont attachés.

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.
Oui,

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.
J'ai pas des autres idées pour améliorer. Pardon et Excuse moi

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G3

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

Les ouvrières

Les ouvrières sont les plus nombreuses dans la ruche et ce sont des femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement. Elles prennent soin la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont très petites que la reine et les males avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glandes cirère pour fabriquer la cire sur l'eventre.

Que font les ouvrières ?

Dans la ruche il y a une division du travail et des activités et l'ouvrière change de tâche et il y a beaucoup des travaux qu'elle fait dans la ruche et elle occupe les postes suivants au cours de sa vie. *Elle joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin à la propreté des alvéoles.

*Elle devient une nourricière parce qu'elle fait de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et au reine.

*dans le 20 jours devenues butineuse elle sort de la ruche pour butiner les nectar, le pollen et l'eau et leur 4ème activités et la construction des alveoles avec de cire.

*Après ces missions, elles deviennent les gardiènnes qui defendre de la ruche et la reine.

G3

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

Le message est clair

Il y a des répétetions

Il y a des idées sont sens n'est pas complet

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

- Le travail de ce texte est claire.

Mais il y a quelque mots sons

incomprehensible avec quelques

fautes d'orthographe.

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G7

- Elle ne pique que pour se défendre.	- Elle pique pour ~~mort~~ des insectes et éloigne les tuer les insectes intrus.
- Les abeilles herbivores.	- Les guêpes carnivore. carnivores
- Les abeilles butinent	- Les guêpes non butinent.

Il faut savoir que les abeilles et les guêpes sont des insectes de la même famille comme les cousins mais Il y a beaucoup déférences. différences

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

le texte et clair les mots qui utilisé est facil un peu est les information est pes est mon developé

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G7

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

L'abeille

Les abeilles est un animal invertibré. Ils vivent on société ou colonie très organisé comme la fourmi, papillon et les criquet.

La guêpe

Les guêpes sont des insecte de la même famille de les abeilles mais Il y a une deferences entre les guêpes et les abeilles.

Les ressemblances et les déférences entre la guêpe et l'abeille

L'abeille	La guêpe
- L'abeille mellifique (Il fabrique le miel).	- La guêpe non fabrique pas de miel.
- L'abandes brunes et noires	- L'abandes noires et jaunes.
- Corps trapu et velu et poilu	- la corps peu et lisse.
- Elle mesure de 1,5 à 2cm	- de même taille
- Ils vivent en société	- Ils vivent en solitaire ou sociaux
- Ils vivent dans la ruch	- Ils vivent dans la nid.
- Il fabriquent les alvéoles dans les rayon en cire.	- Ils fabriquent le guepier sous la terre elle mélange à de la salive.
- La reine nourrie à la gelée royale	- La reine et les ouvrières et les mâles nourrient à la viande crue exclusivement.
- La reine vit quatre à cinq ans	- La reine vit un ans.
- Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines.	- les ouvrières vivent quatre semaines. Les mâles seulement quelques jours.
- Ils après la piqûre provoquant sa mort.	- Ils après la piqûre non mort.

L'apiculteur ~~doit être~~ choisir la place pour mètre les ruches celont le goût est le selon et

miel desiré, ~~et~~ le miel qui très riche c'est le miel de montagne .

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

* Les idées sont claires et attachées
* La ponctuation et les liéns sont réspectés
* Les information sont importantes et apporte quelque chose de nouveau
* Il y a beaucoup de répétitions .

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G1

G6

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

L'apiculture

L'apiculture est une partie de l'agriculture. L'apiculture des abeilles est une activité très important que se on a une relation très fort avec l'agriculture.
importante qui a une relation très forte avec cette dernière.
L'apiculteur c'est que fait tous les traveaux des l'apiculture, et les apiculteur proviennent de
de ils
tous les horizons sociaux, hommes, femmes, campagnards ou urbains. → qui vie dans la ville
(riche, pauvre, homme femmes) qui vie sur dans la campagne.
On ce qui concerne le travaille de l'apiculteuril est met les ruches des abeilles dans un champ
En travail
ou il ya les fleurs, enfumer les ruches, enlever l'opercule de cire, met les cadre dans un espèce
il y a (pour irriter les piqûres)
de machine, met le miel dans un maturateur est le laisse reposer, ~~et~~ enlever le cire est met le
et la et
miel dans des pots pour les vendre ou pour la consommation.

La tenue de l'apiculteur : la tenue est très important pour éviter les piqûres des abeilles.
elle importante
- la tenue se compose de :

- Une combinaison (doit être claire, généralement crème ou blanc)
- Un masque ou une cagoule.
- Un voile (transparent qui permet de voir à l'extérieur)
- Des gants

Les outils pour la ruche :

-L'enfumoir

-un chasse abeilles

-une brosse à abeilles

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

Les information sont dans on même temps quel mots deficil Il y des fautes.

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G9

G9

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

Le miel

La difenetion du miel : Le miel c'est un produit sucrée produite par les abeilles à cause du
définition fabriqué avec le
nectar est du pollen des fleurs.

Il est issu d'abeilles sauvages ou domestique. Il se compose ~~de~~ : Des glucides(sucres) en grande quantité Des protides. Des sels minéraux et de nombreux composés organiques complexes.

La fabrication du miel :

Pour la fabrication du miel le premier travaille à l'aid de les abeilles qui butineuse le nectar
Travail à l'aide des abeilles qui butinent le nectar
des fleurs, ainsi que la chaleur de la ruche ventiles ce nectar, grâce des ouvrières qui l'aspirent
les ouvrières aspirent puis recrachent le nectar
puis le recrachent le nectar. ainsi que la chaleur de la ruche ventiles
ce nectar.

L'importance du miel :

Le miel à plusieur bunifice surtout pour les maladies. Il y a 2 bunifice : nutritionnel et usage thérapeutique. Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères et les plaies purulentes.

L'efficacité sur certains types de brûlures .

-Construit dans un tronc d'arbre evidé.

-en paille de seigle avec des liens en ronce ou en noisetier.

-Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse.

-~~construction des rayons dans une ruche en paille.~~

-ruche dadant à hausse avec toit plat dite pastorale.

-colonie sauvage sur une branche de châtaignier à 5mètres de haut.

-~~colonie sauvage~~.

* Enfin la ruche sont très important pour récolter le miel et le vendre
est

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

Le texte très simple, et les mots très facile, les idées très organisé, mais il y a des fautes orthographe et conjugaison, et il y a des mots répitez plusieur fois

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G8

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

La ruche des abeilles

Les abeilles vivent dans une ruche ou dans les arbres troncs où branches et divies deux
Les dans les troncs des arbres ou sur les branches et elle se trouvent
partier les abeilles sauvages vive une arbre et les abeilles domestique vive dans une ruche
en deux parties les abeilles sauvages vivent dans une arbre et les abeilles domestique
fabriquer par l'homme et formée de différents parties.
vivent dans une ruche fabriquée par l'homme et formée de différents parties
Elle se forme de différentes parties

Les parties des ruche:

- La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.
- Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain ou vit la rien et les larves et où les abeilles font leur provisions ou de miel et de cire.
- Le dernier partier il ne prend le miel.

Le deférents type d'alveole rayon :

différentes

les ruche il est dévise le rayon est l'alvéole se forme hexagone pour éviter les espace entre les
Les ruches sont composées de rayon et l'alvéole se forme hexagone pour
cellule est comme ca il n'ya pas les mécroupe et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles il
éviter les espaces entre les cellules et comme sa on peut protégé les microbes et chaque
ya l'alvéoles spécial de stock le miel et le pollen alvéoles à mâles, alvéoles d'ouvrières,
rayon comprend plusieurs alvéoles
des
alvéoles opercultés contenant des nymphes cellules royales et les alveoles ne sont pas toutes
la et
identiques parce que le alveoles de rein plus grands comme les tubes.

Le type de ruches :

il existe plusieur type des ruches :
Il existe plusieurs types des ruches:

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

San Travailes C'est bien, Mais Il y a ....
quelques phrases et mot Il ne compés ...
pas, et Il y a quelques faux d'orthographe.

.....

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G5

G5

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

Le développement des abeilles

La reine pond 2500oeufs par jour dans la ruche chaque œuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les œufs non fécondé donneront naissance aux faux bourdons. Les œufs fécondé deviendront selon l'alimentation des larves soi des reines ou des ouvrières.

L'œuf est pondu par la reine il eclot trois ou quatre jours de donne naissance a une petit ~~astioot~~. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. En moin d'une semain ces larve abandamment nourries effectuent leur developpement en six jours, ~~le poids~~ de larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière eleveuse, si bien que chaque eleveuse ne peut s'occuper que de trois larve.

Nourriture : après trois jour tous les larves nourrie par la gelée royal larve que deviendra une reine nourrie avec la gelée royal, est la larve que deviendra une ouvrières nourrie de mélange de pollen et de miel.

Quand le developpement de la larve est terminé les eleveuse obturent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larve a fin de croissance.

La larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours un jeune abeille sort enfin de sa cellule et elle prete de travail.

Elle est prête pour le travail.

et aussi font tous les travaux

Les ouvrières sont plus petites avec des corbeilles de récolte sur les tibias postérieur et

Difficile.

des glandes cirières sur l'aventre. On a vue que la reine plus grande que l'ouvrière

parce qu'il se nourie la gelée royale.

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

Il y a beaucoup des fautes de orthographe aussi les idées ne pas organiser, il y a des mots défficile, pas de beaucoup des informations.

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G10

G10

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

« Les abailles » « Les abeilles »

Les abeilles sont des insectes qui produise le miel. Elles ont comme les fourmules. On ne trouve pas les abeilles vivent seulement, elles vivent collectivement dans une collonie très organiser.

-La description physique des abailles :

De manière générale, l'abaille a un corps brun noir couvert de poils gris à bruns. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures foncées. Ses six pattes velues sont brunes. Ses yeux à facette lui permettent de voir même derrière elle. Ses antennes lui servent de nez. L'abaille possède une trompe pour pomper le nectare au fond des fleures et deux puissantes mandibules.

Ses deux paires d'ailes membraneuses lui permettent de voler dans tous les sens.

Dans la ruche il y a 3 type des abailles :

1-La reine ~~e~~le est plus grande que ses sujets et possède un ventre allongé. La reine pond à un seule tous les œufs qui assureront la reproduction de cette immense famille. Chaque jour, pendant la belle saison, elle dépose plus de mille dans de petites alvéoles où naîtront les futures abailles. Les autres habitants de la ruche répartissent en deux groupes : les mâles et les ouvrières. Les mâles ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large. Ils n'ont pas de sac pour récolter le pollen.

produisent.

fourmis

colonie

abeilles

l'abeilles

Difficile.

l'abeille

Difficile

Deffiicle

abeilles

Difficile

Difficile

quoi ?

des

abeilles

est les mâles leur rôle seulement féconde la reine des

et on appelle aussi les faux bourdons.

Malgré les petites tailles de ces insectes elles donne a l'être humain des lesson dans donnent

lorganisation et la vie sociale et le travailles. Grace a l'importance des abeilles elles travail

sitent dans le coran.

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

Il y a des information mais les idées pas liée Il y a un titre mais il y a problème dans la transmission de message

2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G1

G1

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

La vie des abeilles

Les abeilles vivent colectivement dans des ruches (colonies) très organisé~~rarement~~ On trouve rarement des abeilles qui vivent individuellement ~~trouve abeille vie individial~~. Elles forme une marveilleuse société il y a une seul reine formant

dans la ruche, elles vivent ~~parce que~~ comme l'armé. elles se dévise en 3 catygorés dévisent catégories

principal qui sont :

- La reine : c'est la plus grands dans la ruche que les femalle et la mâle, touts la vie grandes femelles et les mâles toute

de la colonie s'articule de la reine. dans

Elle est fécondée par plusieur mâles qui meurent just après l'accouplement est aussi,

~~Elles le seul individial femelle fertile dans la colonie~~. Elle est la seul femelle fertile dans la colonie.

Elle pond des œufs (1000 j 2000 par jour) et provient d'un œuf féconde identique a les

celui d'une ouvrière.

- les faux bourdons : aussi les mâles ou encore abillands, Ils sont plus grand que les ouvrière. Il produit d'une oufe son fécond, sont rôle est l'accouplement d'un reine œuf et chaque mâle meurent après l'accoplement, et les autres males restres d'or la ruche et meurent du faine.

- Les ouvrieres : elles sont des femelles sterile et elle forme la plpluparité de la Elles forment ruche plus de 40000 en général

Les ouvrieres font presque tous dans la ruche et elles fornissent la nouriture pour toute la colonie.

G4

Premier jet du groupe

Evaluation par les groupes

Voici le travail de vos camarades. Vous allez essayer de les aider à améliorer leur texte.

Les questions ci-dessous peuvent vous guider à relire le texte.

La fécondation de la reine

La reine est le seul femelle fertille de la colonie, elle vient d'un œuf fécondé identique à
la seule fertile
celui d'une ouvrière. Elle vivent dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et
vit
ronde.

Comment et quand se fait la fécondation ?

La mère est la mère de tous les abeilles dans la colonie. Et dans le printemps, elle sort de la
La reine est la mère de toute les abeilles dans la colonie
ruche ~~et~~ suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (a sa couplement) où se réunissent les
à son accouplement
mâles du voisinage mais elle s'accoupler avec plusieur mâles des notre ruche, jusqu'à ce que
s'accouple plusieurs autres ruches
sa spèrmathèque soit remplie.

Après l'accouplement, les mâles sont chassés ou tuée par les ouvrières et tous mourir peu de
vont
temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve le tout ce (sperme) dans sa spermathèque et restera a fécondée pour de sa
(sac remplie par le liquide des mâles).
vie à peut près de 4 jusque ce que 5ans. C'est longévité puisque a suivi un régyme alimentaire
plus jusqu'à
spéciale et sa alimenté par la gelée royale.

Après 4 – 5 jours la reine commence a pondre les œuf. Dans un alveole pond un œuf.
oeufs alvéole

1- Quelles remarques avez-vous à faire sur le texte que vous venez de lire ?

- Le travail de ce texte est claire. Mais il y a quelque mots rons incompréhensible avec quelques fautes d'orthographe.

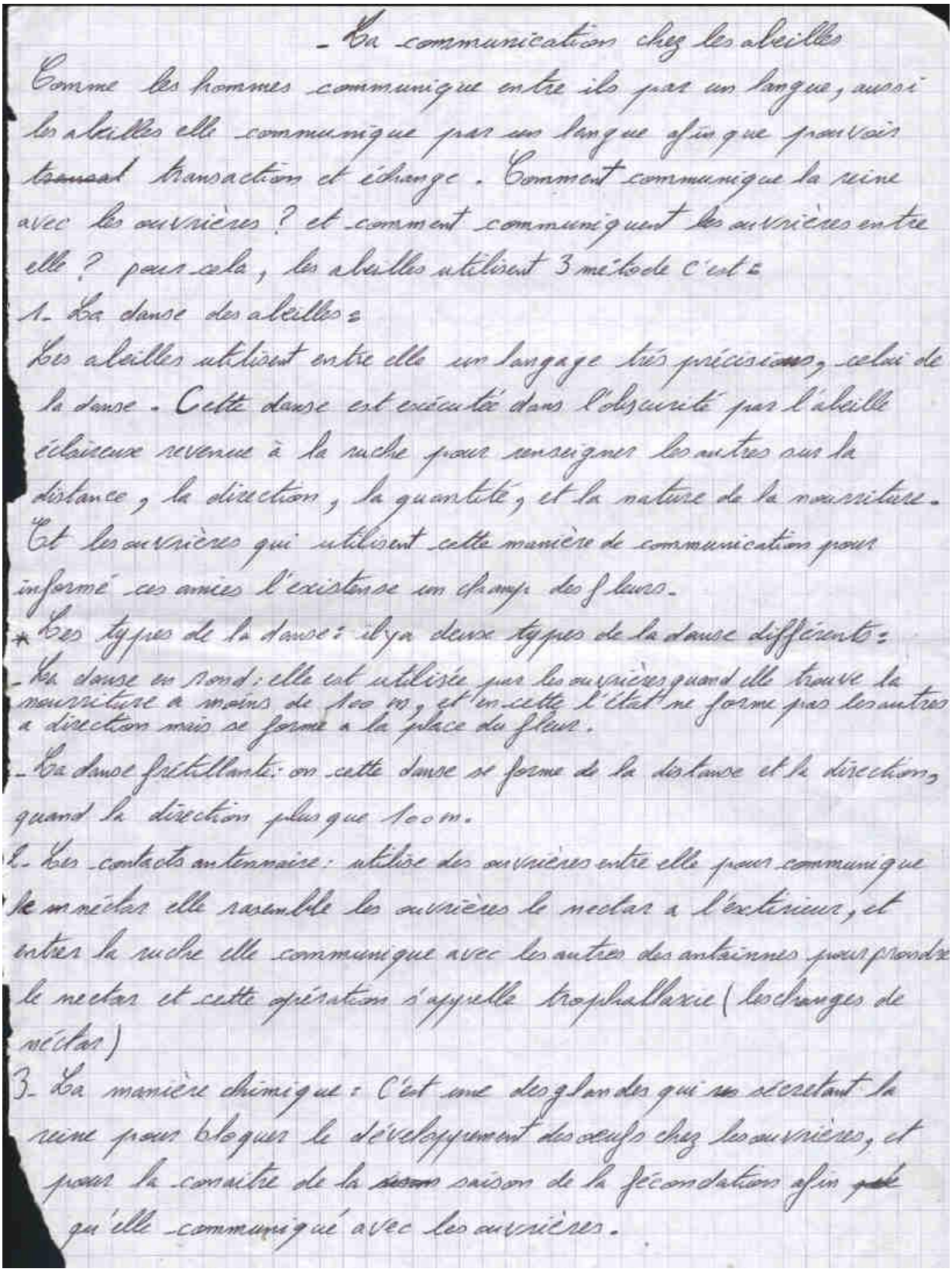
2- Le texte comporte- t-il des phrases incompréhensibles ? Si oui soulignez-les.

3- Si vous avez des idées pour améliorer le texte ajoutez -les entre les lignes.

4- Corrigez les erreurs d'orthographe.

G4

Annexe I : Deuxième jet après l'évaluation mutuelle



- La communication chez les abeilles

Comme les hommes communique entre ils par un langue, aussi les abeilles elle communique par un langue afin que pouvoir tenuard transaction et échange. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et comment communiquent les ouvrières entre elle ? pour cela, les abeilles utilisent 3 méthode c'est :

1- La danse des abeilles :

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précis, celui de la danse. Cette danse est exécuté dans l'obscurité par l'abeille éclaireux revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance, la direction, la quantité, et la nature de la nourriture. Et les ouvrières qui utilisent cette manière de communication pour informé ces amies l'existense un champ des fleurs.

* Les types de la danse : il y a deux types de la danse différents :

- La danse en rond : elle est utilisée par les ouvrières quand elle trouve la nourriture à moins de 100 m, et en cette l'état ne forme pas les autres a direction mais se forme a la place du fleur.

- La danse frétillante : on cette danse se forme de la distance et la direction, quand la direction plus que 100 m.

2- Les contacts antennaire : utilise des ouvrières entre elle pour communique le nectar elle rassemble les ouvrières le nectar a l'extérieur, et entrer la ruche elle communique avec les autres des antennes pour prendre le nectar et cette opération s'appelle trophallaxie (les changes de nectar)

3- La manière chimique : C'est une des glandes qui se secrétant la reine pour bloquer le développement des oeufs chez les ouvrières, et pour la connaître de la ~~saison~~ saison de la fécondation afin ~~que~~ qu'elle communiqué avec les ouvrières.

Les ouvrières

Les ouvrières sont les plus nombreuse dans la ruche et ce sont des femelles stériles. L'ouvrière l'hiver vit quelque mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement. Elle prennent soin la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont trés petites que la reine et les mâle avec des corbeilles pour récolter le nectar et le polen et des glandes cirière pour fabriquer la cire sur l'éventre.

* Que font les ouvrières?

Dans la ruche il y a division du travail et des activités et l'ouvrière change de tâche et il y a beaucoup des travaux qu'elle fait dans la ruche et elle occupe les postes suivants au cours de sa vie.

* Elle joue le rôle de nettoyeuse parceque'elle prend soin à la propreté des alvéoles.
* Elle devient une nourricière parce qu'elle fait de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et aux reines.
* dans le 10ème jours devenus butineuse, elle sort de la ruche pour butiner le nectare, le polen et l'eau et leur 4ème mission et la construction des alvéoles avec de cire.
* Après ces mission elles deviennent les gardiennes qui defendent la ruche et la reine.

La fécondation de la reine

La reine est la seule femelle fertile de la colonie, elle vient d'un oeuf fécondé identique à celui d'une ouvrière. Elle vit dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde.

Comment et quand se fait la fécondation?

La reine est la mère de toutes les abeilles dans la colonie. Et dans le printemps, elle sort de la ruche et suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (a sa couplement) où se réunissent les mâles du voisinage mais elle s'accoupler avec plusieur mâles des notre ruche, jusqu'à ce que sa spermathèque soit remplie.

Après l'accouplement, les mâles sont chassés tuée par les ouvrières et tous mourir peu de temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve le tout ce sperme dans sa spermathèque et restera a fécondée pour de sa vie à peu près de 4 jusqu'à ce que 5 ans. c'est longévité puisque a suivi un régime alimentaire spéciale et sa alimenté par la gelée royale.

Après 4 - 5 jours la reine commence a pondre les oeufs dans un alvéole pond un oeuf.

L'abeille

Les abeilles sont des insectes invertébré, Elles vivent en société ou colonie très organisé comme : la fourmi, papillon et le criquet

La guêpe

Les guêpes sont des insectes de la même famille de les abeilles, Mais Il y a des différences entre les guêpes et les abeilles.

Les ressemblances et les différences entre la guêpe et l'abeille

L'abeille	La guêpe
• L'abeille mellifique (elle fabrique le miel)	• La guêpe non fabrique pas de miel
• L'abande brunes et noires	• L'abandes noires et jaunes
• Le corps trapu, velu et poilu	• Le corps peu et lisse
• Elle mesure de 1,5 à 2 cm	• De même taille
• Elles vivent en société	• Elles vivent en solitaire ou sociaux
• Elles vivent dans la ruche	• Elles vivent dans le nid
• Elles fabriquent les alvéoles dans les rayons en cire	• Elles fabriquent le guêpier sous la terre elle mélange à de la salive
• La reine nourrie à la gellé royale	• La reine, les ouvrières et les mâles nourrient à la viande crue exclusivement
• La reine vit quatre à cinq ans	• La reine vit un ans
• Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines	• Les ouvrières vivent quatre semaines, les mâles seulement quelques jours
• Elles après la piqûre provoquant sa mort	• Elles après la piqûre non mort
• Elles ne piquent que pour se défendre	• Elles pique pour mont des insectes et éloigne les intrus
• Les abeilles herbivores	• Les guêpes carnivores
• Les abeilles butinent	• Les guêpes non butinent

Il faut savoir que les abeilles et les guêpes sont des insectes de la même famille comme les coccinis mais Il y a beaucoup différences

L'apiculture.

L'apiculture est une partie de l'agriculture. L'apiculture des abeilles est une activité très importante qui a une relation très forte avec cette dernière.

L'apiculteur c'est que fait tous les travaux de l'apiculture, et les apiculteur proviennent de tous les horizons sociaux, hommes, femmes, campagnard ou urbains.

En ce qui concerne le travail de l'apiculteur il est mêt les ruches des abeilles dans un champ. ou il y a les fleurs, enfumer les ruches, enlever l'opercule de cire, met les cadre dans un espèce de machine, met le miel dans un maturateur et le laisse reposer, et enlever la cire et mêt le miel dans des pôts pour les vendre ou pour la consommation.

. La tenue de l'apiculteur : elle est très importante pour éviter les piqûres des abeilles.

la tenue se compose de :

* Une combinaison
* Un masque ou une cagoule.
* Un voile.
* Des gants.

Les outils pour la ruche :

- L'enfumoir
- un chasse abeilles
- un brosse à abeilles

. L'apiculteur doit choisir la place pour mêtre les ruches selont le goût et le miel desiré le miel qui très riche c'est le miel de montagne.

La définition du miel : Le miel c'est un produit sucrée fabriqué par les abeilles avec le nectar est du pollen des fleurs.

Il est issu d'abeilles sauvages ou domestiques. Il se compose Des glucides (sucres) en grande quantité des protides. Des sels minéraux et de nombreux composés organique complexes.

La fabrication du miel : Pour la fabrication du miel le premier travail à l'aide des abeilles qui butinent le nectar des fleurs, ainsi que les ouvrières aspirent puis recrachent le nectar que la chaleur de la ruche ventiles ce nectar.

L'importance du miel : Le miel à plusieur bienfaits surtout pour les maladies. Il y a 2 bienfaits nutritionnel et usage thérapeutique Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères est les plaies purulentes. L'efficacité sur certains types de brûlures

* la ruche des abeilles.

- Les abeilles vivent dans une ruche ou dans les trous des arbres ou sur les branches et elle dévise en deux partier :
les abeilles sauvages vivent dans une arbre et les abeilles domestiques vivent dans une colonie fabrique par l'homme et forme de différents partier.

- Les parties des ruche :
- La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.
- Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain ou vit la rien et les larves et ou les abeilles font leur provisions de miel et de cire.
- Le dernier partier il ne prend le miel.

- Le déférents type d'alvéole rayon :
Les ruches sont composées de rayon et l'avéole se forme hexagone pour évite les espaces entre les cellules et comme sa on peut protégé les microbes et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles :
* Alvéoles spécial de stock le miel et le pollen.
* Alvéoles à mâles.
* Alvéoles d'ouvrières.
* Alvéoles operculés contenant des nymphes

cellules royales est.
Est les alvéoles ne sont pas toutes identiques parce que le alvéoles de rein plus grandes comme les tubes.

- Le tiffes de ruches:

Il existe plusieur tuyes des ruches:
- construit dans un trone d'arbre evide.
- en paille de seigle avec les liens en ronce ou en noisetier.
- avec une callotte qui est l'ancêtre de la hausse.
- construction des rayons dans une ruche en paille.
- ruche dadant à hausse avec toit plat dite pastorale.
- colonie sauvage sur une branche de châtaignier a 5 mètres de haut.
- colonie sauvage

* enfin la ruche sont très important pour récolter le miel.

« Les abeilles »

« La morphologie des abeilles »

Les abeilles sont des insectes qui produisent le miel. Elles ont comme les fourmis. On ne trouve pas les abeilles vivent seulement, elles vivent collectivement dans une colonie très organisé.

La description physique des abeilles :

de manière générale l'abeille a un corps brun noir, couvert de poils gris à brun. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures foncées. Ses six pattes velues sont brunes. Ses yeux à facette lui permettent de voir même derrière elle. Ses antennes lui servent de nez. L'abeille possède un trompe pour pomper le nectare au fond des fleurs et deux puissantes mandibules.

Ses deux paires d'ailes membraneuses lui permettent de voler dans tous les sens.

Dans la ruche il y a 3 type des abeilles :

1) Les mâles, aussi appelés faux bourdons, ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large. Il n'ont pas de sac pour récolter le pollen.
2) La femelle ou Reine a les yeux étroits, plus corps plus mince. Elle ne possède pas non plus de sac pour récolter le pollen et elle n'a pas de glandes pour fabriquer la cire.
3) Les ouvrières sont plus petites avec des corbeilles de récolte sur les tibias postérieures et des glandes cirières (pour fabriquer la cire) sur l'éventre.

La vie des abeilles.

Les abeilles vivent colectivement dans des ruches (colonies) très organisées. On trouve rarement des abeilles qui vivent individuellement. Elles forment une merveilleuse société il y a une seule reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé. Elles se dévisent en 3 catégories principale qui sont :

- La reine : C'est la plus grande dans la ruche qui les femelles et les mâles toute la vie dans la colonie s'articule de la reine.

Elle est fécondé par plusieur mâles qui meurent just après l'accouplement est aussi, Elle est la seul femelle fertile dans la colonie.

Elle pond les oufs (1000 j 1000 par jour) et provient d'un oeuf fécondé identique a celui d'une ouvrière.

- les faux bourdons : aussi les mâles ou encore abillands, Ils sont plus grand que les ouvrières Il produit d'une oef son fécond, sont rôle est l'accouplement d'un reine et chaque mâle meurent après l'accoplement, et les autres males restes d'or la ruche et meurent du faime.
- les ouvrières : elles sont des femelles stériles et elles forment la pluparité de la ruche plus de 40 000 en général.

Les ouvrières font presque tous dans la ruche et elles fornissent la nouriture pour toute la colonie.

Malgré les petites tailles de ces insectes elles dorent l'être humain des lessons dans l'organisation et la vie sociale et la travaille.

Grace a l'importance des abeilles elles sitent dans le coran.

le développement des abeilles

La reine pond 2 500 oeufs par jour dans la ruche chaque oeuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les oeufs non fécondés donneront naissance aux faux bourdons. Les oeufs fécondés deviendront selon l'alimentation des larves soi des reines ou des ouvrières.

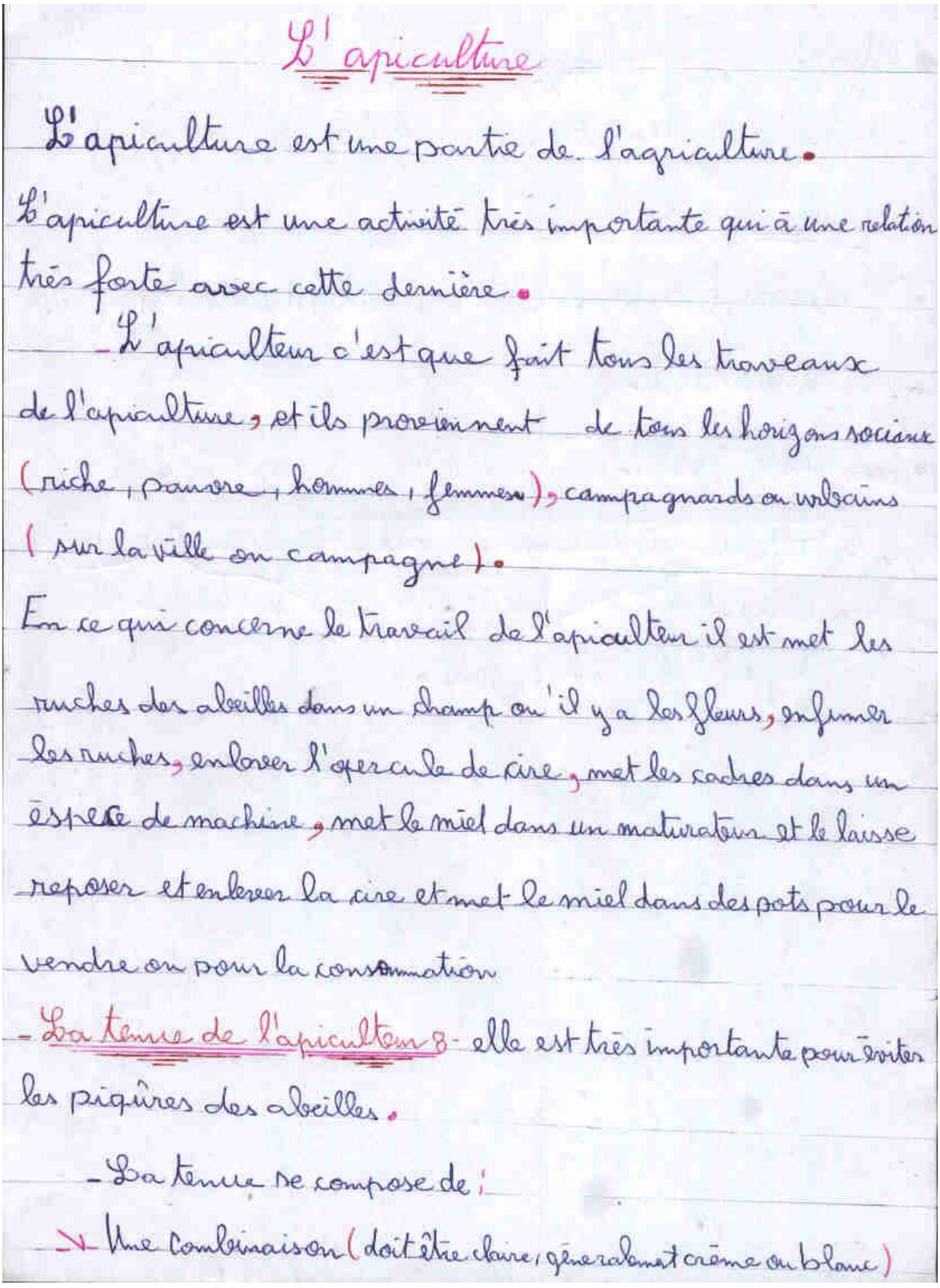
L'oeuf est pondu par la reine il éclot trois ou quatre jours de donne naissance a une petite larve. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. En moin d'une semain ces larves abondamment nourries effectuent leur développement en sisc jours. le poids de larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière éleveuse. Si bien que chaque éleveuse ne peut s'occuper que de trois larves.

Nourriture : après trois jours tous les larves nourries par la gelée royale larve que deviendre une reine nourrie avec la gelée royale, est la larve que deviendre une ouvriére nourrie de mélange de pollen et de miel

Quand le développement de la larve est terminé les éleveuses obturent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larves a fin de croissance.

La larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours une jeune abeille sort enfin de sa cellule et elle est prête pour le travail.

Annexe J : Troisième jet après la réécriture par les scripteurs



L'apiculture

L'apiculture est une partie de l'agriculture.

L'apiculture est une activité très importante qui a une relation très forte avec cette dernière.

- L'apiculteur c'est que fait tous les travaux de l'apiculture, et ils proviennent de tous les horizons sociaux (riche, pauvre, hommes, femmes), campagnards ou urbains (sur la ville ou campagne).

En ce qui concerne le travail de l'apiculteur il est met les ruches des abeilles dans un champ ou il y a les fleurs, enfumer les ruches, enlever l'opercule de cire, met les cadres dans un espèce de machine, met le miel dans un maturateur et le laisse reposer et enlever la cire et met le miel dans des pots pour le vendre ou pour la consommation

- La tenue de l'apiculteur : elle est très importante pour éviter les piqûres des abeilles.

- La tenue se compose de :

↘ Une combinaison (doit être claire, généralement crème ou blanc)

↘ Un masque ou une cagoule.

↘ Un voile (transparent qui permet de voir à l'extérieur)

Les outils pour la ruche :-

- L'enfumoir (pour calmé les abeilles et eviter les piqûres).
- Un chasse abeilles.
- Une brosse à abeilles.

* L'apiculteur doit choisir la place pour mettre les ruches selon le goût et le miel desiré. Le miel qui très riche c'est le miel de montagne.

La ruche des abeilles.

Les abeilles vivent dans une ruche ou dans les trous des arbres ou sur les branches et elles dévisent en deux parties :
Les abeilles sauvages vivent dans un arbre et les abeilles domestiques vivent dans une ruche fabriquée par l'homme.
Elle se forme de différentes parties.

Les parties des ruches :

- La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.
- Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain où vit la reine et les larves et où les abeilles font leur provisions de miel et de cire. la dernière partie où l'apiculteur prend le miel

Les différentes types d'alvéole rayon :

Les différents
Les ruches sont composées de rayon et l'avéole se forme hexagone pour éviter les espaces entre les cellules et comme sa on peut protégé les microbes et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles.
Il ya l'alvéoles spécial de stocker le miel et le pollen
les
alvéoles des mâles, alvéoles d'ouvrières, alvéoles operculées contenant des nymphes, cellules royales et. les alveoles ne sont pas toutes identiques parce que les alveoles de la reine plus grands comme les tubes

Les types des ruches :

Il existe plusieurs types des ruches :
- Construit dans un tronc d'arbre evidé.
- En paille de seigle avec des liens en ronce ou en noisetier
- Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse.
- Ruche dadant à hausse avec toit plat dite pastorale.

Colonie sauvage sur une branche de châtaignier à 5 mètres de haut
- Enfin la ruche est très importante pour récolter le miel et le vendre.

Le developpement des abeilles

La reine pond 1500 oeufs par jour dans la ruche chaque oeuf fecondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les oeufs non fecondés donneront naissance aux faux bourdons. Les oeufs fecondés deviendront selon l'alimentation des larves soi des reines ou des ouvrières.

L'oeuf est pondu par la reine il eclot trois ou quatre jours de donne naissance a une petit asticot. Elle est depourvue d'yeux et de patte. En moin d'une semaine ces larves abondamment nourries effectuent leur developpement en six jours le poid de larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière eleveuse si bien que chaque eleveuse ne peut s'occuper que de trois larves.

Nourriture : après trois jours tous les larves nourries par la gelée royale larve que deviendra une reine nourrie avec la gelée royale est larve que deviendra une ouvrière nourrie de mélange de pollen et de miel.

Quand le developpement de larve est terminé les eleveuses couvrent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larve a fin de croissance. larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours une jeune abeille sort enfin de sa cellule prete de travail.

- La communication chez les abeilles

Comme les hommes communiquent entre ils par une langue, aussi les abeilles communiquent par une langue afin de pouvoir échange les informations. Comment communique la reine avec les ouvrières? et comment communiquent les ouvrières entre elle?. pour cela, les abeilles utilisent 3 méthodes c'est à

1- La danse des abeilles: méthodes

les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse. Cette dernier est exécutée c'est à dire fait dans l'obscurité (le noire) par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance, la direction, la quantité, et la nature de nourriture. les ouvrières qui utilisent cette manière de communication pour informé ces amies l'existence un champ des fleurs

* les types de la danse: il y a 2 types de la danse différentes:

- la danse en rond, elle est utilisée par les ouvrières quand elle trouve la nourriture à moins de 100 m. et en cette l'état ne forme pas les autres à direction mais se forme à la place du fleur.

- la danse frétillante (en huit): en cette danse se forme de la distance et la direction, quand la direction plus que 100 m.

2- les contacts entre mère: utilise des ouvrières entre elle pour ~~comm~~ communique le nectar elle rassemble les ouvrières le nectar à l'extérieur, et entrer la ruche elle communique avec les autres des entrainer pour prendre le nectar et cette opération s'appelle trophallaxie (les changes de nectare) - l'échange le nectar

3- la manière chimique: C'est une des glandes qui sécrètent la reine pour bloquer le développement des ovaires chez les ouvrières, et pour la connitre de la raison de la fécondation afin que elle communiqué avec les ouvrières.

Les ouvrières

Les ouvrières sont les plus nombreuses dans la ruche et ce sont des femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement. Elles assurent la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont très petites que la reine et les mâles avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glandes cirières pour fabriquer la cire sur l'éventre.

Que font les ouvrières ?

Dans la ruche il y a division du travail et des activités et l'ouvrière change de tâche et il y a beaucoup des travaux qu'elle fait dans la ruche. Elle occupe les postes suivants au cours de sa vie.

* Elle joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin à la propreté des alvéoles
* Elle devient une nourricière parce qu'elle s'occupe de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles aussi reines.
* Dans le 20ème jours devenues butineuse, elle sort de la ruche et pour butiner le nectar, le pollen et l'eau
* Leur 4ème activité est la construction des alvéoles avec la cire
* Après ces missions, les ouvrières deviennent les gardiennes qui défendent la ruche et la reine.

La fécondation de la reine

La reine est la seule femelle fertile de la colonie, elle vient d'un œuf fécondé identique à celui d'une ouvrière. Elle est dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde.

Comment et quand se fait la fécondation?

La reine est la mère de toute les abeilles dans la colonie. Et dans le printemps, elle sort de la ruche suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (à son accouplement l'où se réunissent les mâles du voisinage mais elle s'accouple avec plusieurs mâles des autres ruches, jusqu'à ce que sa spermathèque soit remplie.

Après l'accouplement, les mâles sont chassés ou tués par les ouvrières et tous vont mourir peu de temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve tout le sperme dans sa spermathèque (sac remplie par le liquide des mâles) et restera fécondée pour de sa vie à peu près de 4 jusqu'à ce que 5 ans, c'est longévité puisque a suivi un régime alimentaire spéciale et sa alimenté par la gélée royale.

Après 4–5 jours la reine commence à pondre les œufs, dans un alvéole pond un œuf.

L'abeille

- Les abeilles sont des insectes invertibrés, elles vivent en société ou colonie très organisé comme la fourmi, le papillon et le criquet.

La guêpe

- Les guêpes sont des insectes de la même famille des abeilles, mais il y a des différences.

- Les ressemblances et les différences entre la guêpe et l'abeille

L'abeille	La guêpe
- L'abeille mellifique (elle fabrique le miel)	- La guêpe ne fabrique pas de miel
- Elle a des bandes brunes et noires	- Elle a des bandes noires et jaunes
- le corps trapu, velu et poilu	- le corps peu poilu et lisse
- Elle mesure de 1.5 à 2 cm	- de même taille
- Elle vivent en société	- Elle vivent en solitaire ou sociaux
- Elles vivent dans la ruche	- Elles vivent dans le nid.
- elles fabriquent les alvéoles dans les rayons en cire	- Elles fabriquent le guepier sous la terre, elle mélange le bois avec la salive
- La reine nourrie à la gelé royale	- La reine, les ouvrières et les mâles, nourrient à la viande crue exclusivement
- La reine vit quatre ai cinq ans	- La reine vit un ans
- Les ouvrières et les mâles vivent ai quelques semaines	- Les ouvrières vivent quatre semaines les males seulement quelques jours
- elles après la piqûre provoquant sa mort	- elles après la piqûre ne meurt
- Elle ne pique que pour se défendre	- Elle pique pour tuer les insectes, les et éloigner entres
- Les abeilles herbivores	- Les guêpes carnivores
- Les abeilles butinent.	- Les guêpes ne butinent

- Il faut savoir que les abeilles et les guêpes sont des insectes de la même famille comme les cousins mais il y a beaucoup déférences.

Différences

La définition du miel : Le miel c'est un produit sucrée fabriqué par les abeilles avec le nectar est du pollen des fleurs.

Il est issu d'abeilles sauvages ou domestiquer. Il se compose Des glucides (sucres) en grande quantité des protides. Des sels minéraux et de nombreux composés organique complexes.

La fabrication du miel : Pour la fabrication du miel le premier travail à l'aide des abeilles qui butinent le nectar des fleurs, ainsi que les ouvrières aspirent puis recrachent le nectar que la chaleur de la ruche ventiles ce nectar.

L'importance du miel : Le miel à plusieur bienfice surtout pour les maladies. Il y a 2 bienfices nutritionnel et usage thérapeutique Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères est les plaies purulentes. L'efficacité sur certains types de brûlures

La vie des abeilles

Les abeilles vivent collectivement dans des ruches (colonies) très organisées. On trouve rarement des abeilles qui vivent individuellement Elle forment une merveilleuse société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé. Elles se dévisent en 3 catégories principals qui sont :

- La reine : c'est la plus grande dans la ruche qui les femelles et les mâles toute la vie dans la colonie s'articule de la reine. Elle est fécondée par plusieur mâles qui meurent juste après l'accouplement est aussi, Elle est la seul femelle fertile dans la colonie. Elle pond les oeufs (1000, 2000 par jour) et provient d'un oeuf fécondé identique a celui d'une ouvrière
- les faux bourdons : aussi les mâles ou encore abillands, Ils sont plus grands que les ouvrières il produit d'un oeuf son fécondé, sont role est l'accouplement d'une reine et chaque mâle meurent après l'accoplement, et les autres mâles restes d'or la ruche et meurent du faim.
- Les ouvrières : elles sont des femelles stériles et elles forment la pluparité de la ruche plus de 40000 en général.

Les ouvrières font presque tous dans la ruche et elles formisent la nouriture pour toute la colonie.

Malgré les petites tailles de ces insectes elles donnent l'être humain des lesons dans l'organisation et la vie sociale et le travaille. Grâce a l'imprtance des abeilles elles citent dans le coran.

« Les abeilles »

- Les abeilles sont des insectes qui produise le miel. Elles ont comme les fourmules. On me trouve pas les abeilles vivent seulement, elles vivent collectivement dans une colonie très organisé.

- La Description physique des abeilles :

- De manière générale, l'abeille a un corps brun noir couvert de poils gris à brun. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures foncées. Ses six pattes velues sont brunes. Ses yeux à facette lui permettent de voir même derrière elle. Ses antennes lui servent de nez. L'abeille possède une trompe pour pomper le nectare au fond des fleurs et deux puissantes mandibules. Ses deux paires d'ailes membraneux lui permettent de voler dans tous les sens. Dans la ruche il y a 3 type des abeilles : 1- La reine elle est plus grande que ses sujets et possède un ventre allongé. La reine pond à un seule tous les oeufs qui assureront la reproduction de cette immense famille. - chaque jour, pendant belle saison, elle me dépose plus de mille dans de petites alvéoles où naîtront les futures abeilles. Les autres habitants de la ruche se répartissent en deux groupes : les mâles et les ouvrières. Les mâles ont de gros yeux qui se touchent presque et un abdomen large. Ils n'ont pas de sac pour récolter le pollen.

- Les ouvrières sont plus petites avec des corbeilles de récolte sur les tibias postérieurs et des glandes cirières sur l'aventre. On a vue que la reine plus grande que l'ouvrière parce qu'il se nourrie la gelée royale.

Annexe K : les productions des élèves après la double réécriture : celle faite par les pairs et celle du groupe scripteur.

La vie des abeilles

Les abeilles vivent colectivement dans des ruches (colonies) très organiseés. on trouve rarement des abeilles qui vivent individuelement. Elles forment une merveilleuse société il y a une seul reine dans la ruche, elles vivent comme l'armé. Elles se dévisent en 3 catégories principals qui sont :

- La reine : c'est la plus grande dans la ruche que les femelles et les mâles toute la vie dans la colonie s'articule de la reine.

Elle est fécondée par plusieurs mâles qui meurent ***juste*** après l'accouplement est aussi, Elles est la **seule** femelle fertile dans la colonie.

Elle pond les œufs (1000 j 2000 par jour) et provient d'un œuf féconde identique a celui d'une ouvrière.

- les faux bourdons : aussi les mâles ou encore abillands, Ils sont plus **grands** que les ouvrières Il produit d'**un** oeuf son **fecondé,** sont rôle est l'accouplement d'une reine et chaque mâle meurent après l'accoplement, et les autres **mâles** restres d'or la ruche et meurent du **faim**.
- Les ouvrieres : elles sont des femelles stériles et elles forment la pluparité de la ruche plus de 40000 en général

Les ouvrieres font presque tous dans la ruche et elles fornissent la nouriture pour toute la colonie.

Malgré les petites tailles de ces insectes elles donnent a l'être humain des lessons dans lorganisation et la vie sociale et le travaille. **Grâce** a l'importance des abeilles elles **citent** dans le coran.

La communication chez les abeilles

Comme **les hommes communiquent** entre ils par un langue, aussi les abeilles elle **communiquent** par un langue afin **de** pouvoir **échange les informations**. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et Comment **communiquent** les ouvrières entre elle ?

Pour cela, les abeilles **utilisent** 3 **métodes** c'est :

1- **La danse des abeilles :**

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse.

Cette danse est exécutée dans l'obscurité par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance, la direction, la quantité, et la nature de la nourriture. Et les ouvrières qui **utilisent** cette manière de communication pour informé ces amies l'existense un champ des fleurs.

Les types de la danse : il **y a** deux types de la danse **différents** :

-La danse en rond : **elle est utilisée par les ouvrières quand elle trouve la nourriture à** moins de 100m, **et** en cette l'état ne **forme** pas les autres à direction mais **se forme** à la place du fleur.

-La danse frétillante : on cette danse **se forme** de la distance et la direction, quand la direction plus que 100m.

2- **Les contacts antennaire :** utilise des ouvrières entre elle pour communique le **néctar** elle rasemble les **ouvrières** le **nectar** a l'extirieur, et entrer la ruche elle communique avec les autres des **antainnes** pour prondre le **nectar** et cette opération s'appelle trophallaxie (**les changes de néctar**).

3- **La manière chimique :** c'est une des **glandes** qui sécretant la reine pour **bloquer le développement** des œufs chez les ouvrières, et pour la conaitre de la **saison** de la fécondation afin **qu'elle communiqué** avec les ouvrières.

La fécondation de la reine

La reine est **la seule** femelle **fertile** de la colonie, elle vient d'un œuf fécondé identique à celui d'une ouvrière. Elle **vit** dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde.

Comment et quand se fait la fécondation ?

La **reine** est la mère de **toute** les abeilles dans la **colonie**. Et dans le printemps, elle sort de la ruche suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement **(à son accouplement)** où se réunissent les mâles du voisinage mais elle **s'accouple avec plusieurs** mâles des **autres ruches**, jusqu'à ce que sa spèrmathèque soit remplie.

Après l'accouplement, les mâles sont **chassés** ou tuée par les ***ouvrières*** et tous ***vont*** mourir peu de temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve **tout le sperme** dans sa spermathèque **(sac remplie par le liquide des mâles)** et restera a fécondée pour de sa vie à **peu** près de 4 **jusqu'à** 5ans, c'est longévité puisque a suivi un régyme alimentaire spéciale et sa alimenté par la gelée royale.

L'apiculture

L'apiculture est une partie de l'agriculture. L'apiculture des abeilles est une activité très **importante qui a une relation très forte avec cette dernière.**

L'apiculteur c'est que fait tous les traveaux **de** l'apiculture, et **ils** proviennent de tous les horizons **sociaux (riche,pauvre, hommes, femmes)**, campagnards (**qui vie sur dans la compagne**) ou urbains **(qui vie dans la ville).**

En ce qui concerne le **travail** de l'apiculteur il est met les ruches des abeilles dans un champ ou il **y a** les fleurs, enfumer les ruches **(pour évité les piqûres)**, enlever l'opercule de cire, met les cadre dans un espèce de machine, met le miel dans un maturateur **et** le laisse reposer, et enlever **la** cire **et** met le miel dans des pots pour les vendre ou pour la consommation.

La tenue de l'apiculteur : **elle** est très **importante** pour éviter les piqûres des abeilles.

la tenue se compose **de** :

- Une combinaison **(doit être claire, généralement crème ou blanc)**
- Un masque ou une cagoule.
- Un voile **(transparent qui permet de voir à l'exterieur)**
- Des gants

Les outils pour la ruche :

-L'enfumoir

-un chasse abeilles

-une brosse à abeilles

L'apiculteur **doit choisir** la place pour mètre les ruches **selont** le goût **et** le miel desiré, le miel qui très riche c'est le miel de montagne.

L'abeille

Les abeilles **sont des insectes** invertibré, **elles** vivent **en** société ou colonie très organisé comme la fourmi, **le** papillon et **le** criquet.

La guêpe

Les guêpes sont des **insectes** de la même famille **des** abeilles**,** mais Il y a **des différences** entre les guêpes et les abeilles.

Les ressemblances et les différences entre la guêpe et l'abeille

L'abeille	La guêpe
- L'abeille mellifique (**elle** fabrique le miel). - **Elle a des bandes** brunes et noires - **le** corps trapu et velu et **poillu** - Elle mesure de 1,5 à 2cm - **Elles** vivent en société - **Elles** vivent dans la **ruche** - **elles** fabriquent les alvéoles dans les **rayons** en cire. - La reine nourrie à la gelée **royale.** - La reine vit quatre à cinq ans - Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines. - **elles** après la piqûre provoquant sa mort. - Elle ne pique que pour se défendre. - Les abeilles herbivores. - Les abeilles butinent	- La guêpe non fabrique pas de miel. - **Elle a des bandes** noires et jaunes. - **le** corps peu **poillu** et lisse. - de même taille - **Elles** vivent en solitaire ou sociaux - **Elles** vivent dans **le** nid. - **Elles** fabriquent le guepier sous la terre**,** elle mélange **le bois avec** la salive. - La reine**,** les ouvrières et les **mâle**s nourrient à la viande crue exclusivement. - La reine vit un ans. - **Les** ouvrières vivent quatre semaines. Les mâles seulement quelques jours. - **elles** après la piqûre non mort. - Elle pique pour **tuer les insectes**, les intrus. - Les guêpes **carnivores**. - Les guêpes non butinent.

Il faut savoir que les abeilles et les guêpes sont des insectes de la même famille comme les cousins mais Il y a beaucoup **différences.**

Le miel

La **définition** du miel **:** Le miel c'est un produit sucrée fabriqué par les abeilles avec le nectar est du pollen des fleurs.

Il est issu d'abeilles sauvages ou **domestiques.** Il se compose : Des glucides (sucres) en grande quantité **des** protides. Des sels minéraux et de nombreux composés **organique** complexes.

La fabrication du miel :

Pour la fabrication du miel le premier travail à l'aide des abeilles qui butinent le nectar des fleur, ainsi que les ouvrières aspirent puis recrachent le nectar que la chaleur de la ruche ventiles ce nectar.

L'importance du miel :

Le miel à plusieur bunifice surtout pour les maladies. Il y a 2 bunifice : nutritionnel et usage thérapeutique. Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères **est** les plaies purulentes.

L'efficacité sur certains types de brûlures.

Le développement des abeilles

La reine pond 2500 oeufs par jour dans la ruche chaque œuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les œufs non **fécondés** donneront naissance aux faux bourdons. Les œufs **fécondés** deviendront selon l'alimentation des larves soi des reines ou des ouvrières.

L'œuf est pondu par la reine il eclot trois ou quatre jours de donne naissance **a une petite larve**. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. En moin d'une semain ces **larves** abandamment nourries effectuent leur developpement en six jours**. La larve reçoit** deux ou trois mille visites de l'ouvrière eleveuse**. Si** bien que chaque eleveuse ne peut s'occuper que de trois **larves.**

Nourriture : après trois **jours** tous les larves **nourries** par la gelée royale larve que **deviendre** une reine nourrie avec la gelée **royale**, **et** la larve que **deviendre** une **ouvrière** nourrie de mélange de pollen et de miel.

Quand le developpement de la larve est terminé les **eleveuses** obturent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les **larves** a fin de croissance.

La larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours **une jeune** abeille sort enfin de sa cellule. **Elle est prête pour le** travail.

La ruche des abeilles

Les abeilles vivent dans une ruche ou dans **les troncs des arbres ou sur les branches et elles dévisent en deux parties** *:*

les abeilles sauvages **vivent dans un** arbre et les abeilles **domestiques vivent** dans une **colonie fabriquée** par l'homme. Elle **se forme de différentes parties**.

Les parties des ruches :

-La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.

-Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain ou vit la **riene** et les larves et **ou** les abeilles font leur provisions de miel et de cire.

-Le dernier partier il ne prend le miel.

Le différentes type d'alveole rayon :

Les ruches sont composées de rayon **et l'alvéole se forme hexagone pour évite les espaces entre les cellules est comme sa on peut protégé les microbes** et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles **:**

-Alvéoles spécial de stock le miel et le pollen**.**

-Alvéoles à mâles**.**

-**Alvéoles** d'ouvrières**.**

-Alvéoles opercultés contenant des nymphes

-cellules royales

est les **alvéoles** ne sont pas toutes identiques parce que le alveoles de **reine** plus grands comme les tubes.

Le *types* de ruches :

Il existe **plusieurs types** des ruches :

-Construit dans un tronc d'arbre evidé.

-en paille de seigle avec des liens en ronce ou en noisetier.

-Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse.

-construction des rayons dans une ruche en paille.

-ruche dadant à hausse avec toit plat dite pastorale.

-colonie sauvage sur une branche de châtaignier à 5mètres de haut.

-colonie sauvage.

Enfin la ruche **est** très **importante** pour récolter le miel **et le vendre**.

Les ouvrières

Les ouvrières sont les plus nombreuses dans la ruche et ce sont des femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelque semaines seulement. Elles prennent soin la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont très petites que la reine et les mâles avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glandes cirières pour fabriquer la cire sur l'eventre.

Que font les ouvrières ?

Dans la ruche **il y a division** du travail et des activités et l'ouvrière change de tâche et il y a beaucoup des traveaux qu'elle fait dans la ruche**. Elle** occupe les postes suivants au cours de sa vie.

***Elle** joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin à la propreté des alvéoles.

*Elle devient une nourricière parce qu'elle fait de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et aux reines.

*dans le **20*ème*** jours ***devenus*** butineuse**,** elle sort de la ruche pour butiner *l*e nectar, le pollen et l'eau et leur 4ème **mission est** la construction des alvéoles avec de cire.

*Après ces missions**,** elles deviennent les **gardiènnes** qui defendent la ruche et la reine.

Annexe L : Finalisation de l'écrit (introduction des illustrations)

Les élèves de 1AS L1

Le royaume des abeilles:

Un monde fabuleux



Lycée Rahal Abdelhamid

M'Gaous. 2009

Sommaire

1 La vie des abeilles

2 La morphologie de l'abeille

3 La ruche

4 Les ouvrières

5 La fécondation de la reine

6 Le développement des abeilles

7 La communication chez les abeilles

8 L'apiculture

9 L'abeille et la guêpe

10 Le miel.



Bienvenue



dans le monde des abeilles



قال تعالى: " وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذي من الجبال
بيوتا ومن الشجر ومما يعرشون (68) ثم كلي من
كل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللا يخرج من
بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس
إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون (69) "

- Ton seigneur a suggéré ceci à l'abeille : installe toi
demeure dans les montagnes, les arbres et les treilles (68).
Nourris toi de toutes les fleurs. Voltige en tout sens. Le
corps des abeilles secrète une liqueur de nuance variée, qui
sert de remède aux hommes. Ton vie n'est elle pas
un signe pour réfléchir (69)

Les abeilles

La vie des abeilles

On trouve rarement des abeilles qui vivent seules. Elle construisent des ruches (colonies) qui representent son habitat et forment des merveilleuse sociétés, presque comme l'armé.



Des abeilles butineuses

Cette société divise en trois types des abeilles:

- La reine: On trouve une seule reine dans la ruche Elle est plus grande que les ouvrières et les faux bourdons.

. La reine est fécondée par plusieurs mâles qui meurent just après l'accouplement, et aussi la rein est la seule femmelle fértile dans la ruche et pond de 1000 à 3000 oeuf par jour.

- Les faux bordons : appelés aussi les mâles ou abeillands. Ils sont plus volumineaux que les ouvrières. Ils sont produit d'un oeuf non fécondé. Son seul rôle est l'accouplement de la reine, et chaque mâle meure après cette opperation, et les autres mâles restent d'or la ruche et meurent du faim.



- Les ouvrières : Elles sont des femmelles stériles et elles forment la majorité de la ruche (plus de 40000 en général).

. Les ouvrières font presque tout dans la colonie, et aussi elles fournissent la nourriture pour toute la ruche.

Malgré le petit corps de ces insectes, elles nous donnent des leçons dans la vie sociale organisée et le travail continue, et grâce à l'importance et la morale des abeilles. Elles sont citées dans le coran.

« La morphologie de l'abeille »

- Il y a dans la ruche 3 types des abeilles:

1) La reine: a des yeux séparés, un abdomen plus long et pointu. Elle ne possède pas non plus de sac pour récolter le pollen. En a vue que l'abeille plus grand que l'ouvrière et le faux bourdon parce qu'elle alimentée la gelée-royale.



2) L'ouvrière: a des yeux séparés, abdomen arrondi, aiguillon qui lui sert a piquer, des corbeilles pour récolter, des glandes cirières pour fabriquer la cire.



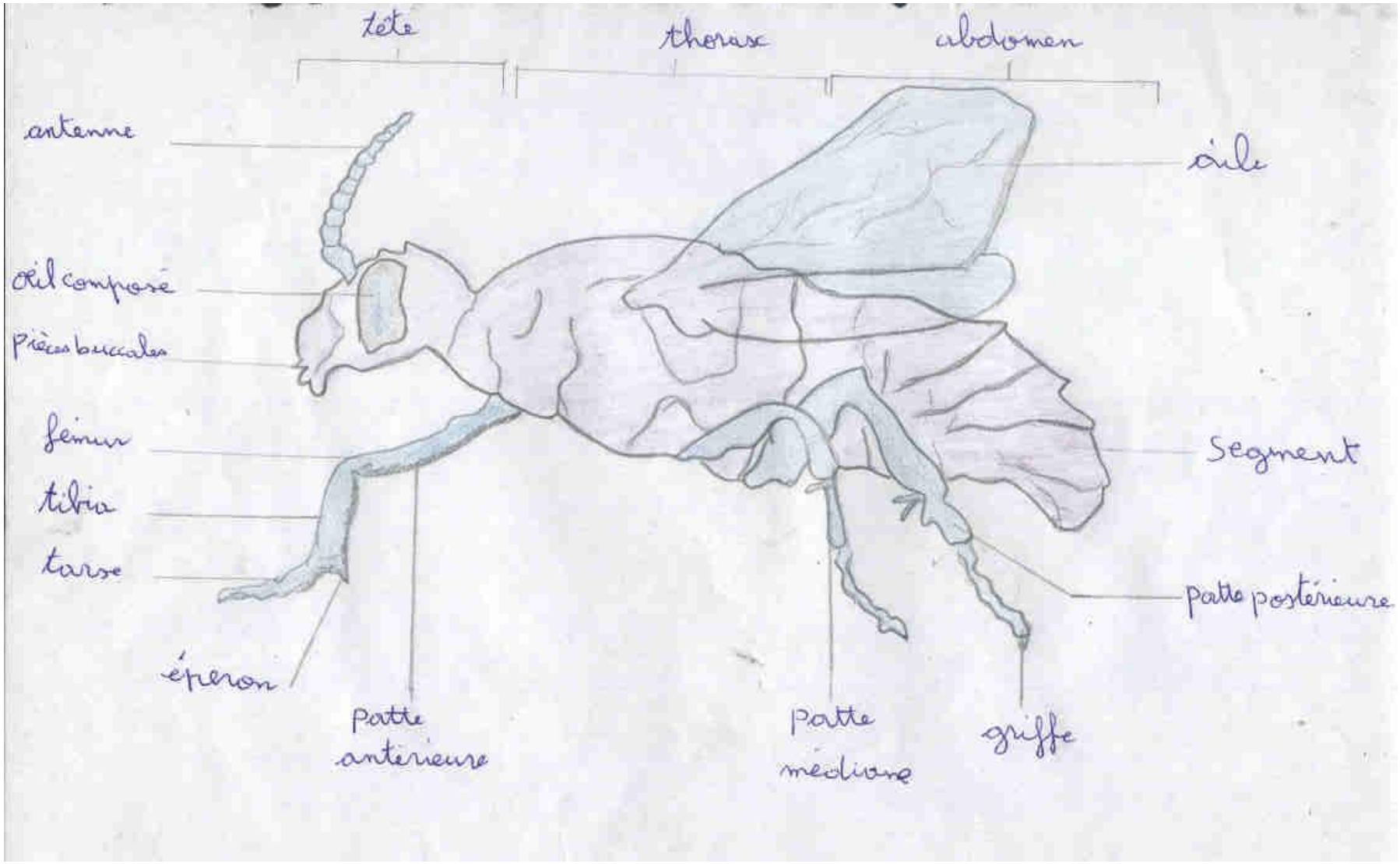
3) Le mâle: les yeux rejoignent au l'abdomen carré, aiguillon qui ne pique pas.



Ils sont des gardiens de la ruche avec une notre rôle (la fécondation)

« Description physique »

- De manière générale, l'abeille a un corps brun noir couvert de poils gris a brun. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures brunes. Ses antennes lui servent de nez-


tête
thorax
abdomen
antenne
aile
œil composé
pièces buccales
fémur
tibia
tarse
segment
patte postérieure
éperon
patte antérieure
patte médiane
griffe

- La ruche des abeilles.

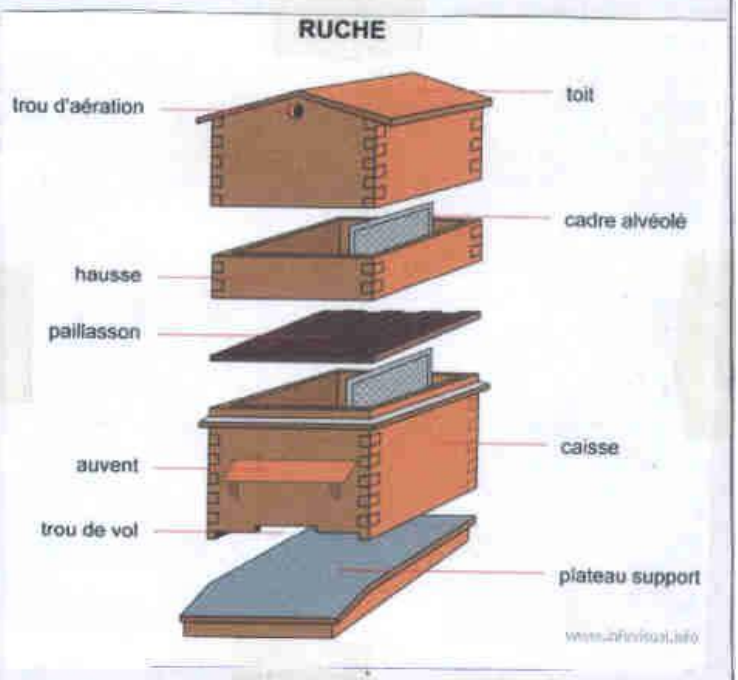
Les abeilles vivent dans une ruche ou dans les trons des arbres ou sur les branches et elles dévisent en deux parties.

Les abeilles sauvage vivent dans un arbre et les abeilles domestiques vivent dans une ruche fabriquée par l'homme.

- Elle se forme de différentes parties.

* Les parties des ruches.

- La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes.
- Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain où vit la reine et les larves et où les abeilles font leur provisions de miel et de cire.
- La dernière partie où l'apiculteur prend le miel.

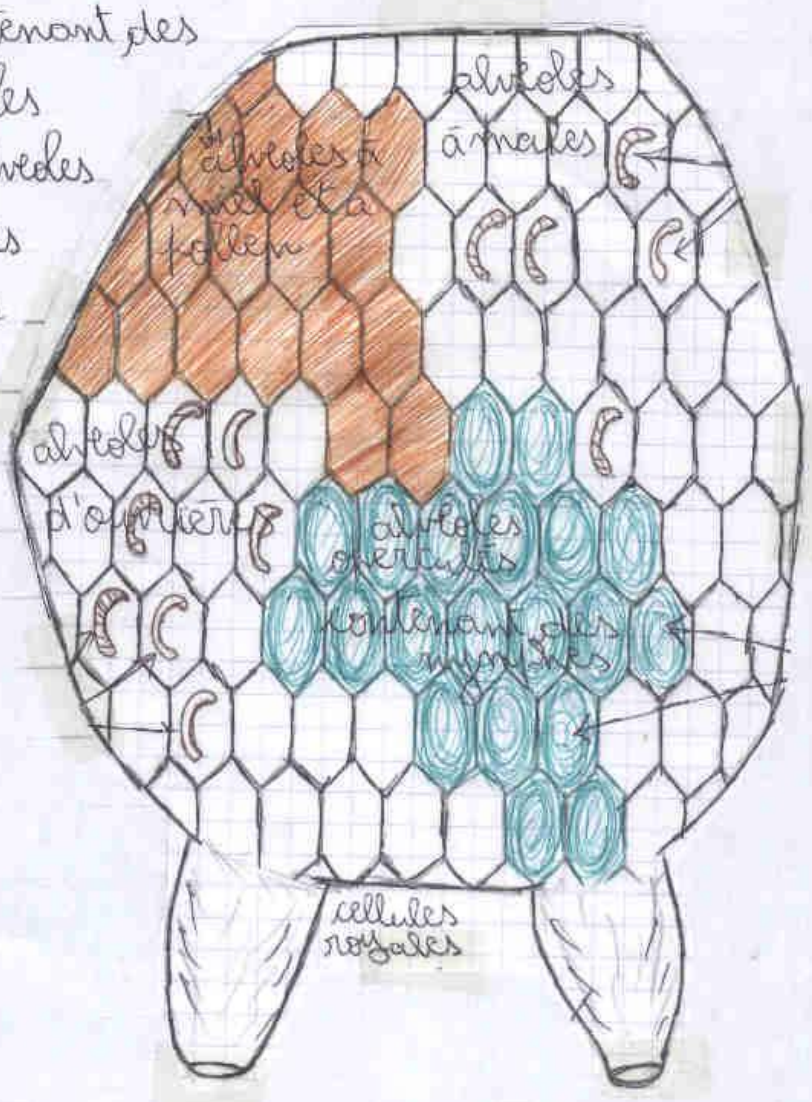


- les parties des ruches

* Les différents types d'alvéole rayon :

Les ruches sont composées de rayon et l'alvéole se forme hexagone pour éviter les espaces entre les cellules et comme ça on peut protégé les microbes et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles.

Il y a les alvéoles spéciales de stocker le miel et le pollen alvéoles des mâles, alvéoles d'ouvrières, alvéoles opercultés contenant des nymphes, cellules royales et les alvéoles ne sont pas toutes indentiques parce que les alvéoles de la reine plus grandes comme les tubes.



- le colonie de abeilles.

* Les types des ruches:

- Il existe plusieurs types des ruches:

* construit dans un tronc d'arbre evidé.



* En paille de seigle avec des liens en ronce ou en noisetier



* Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse.



* Ruche dadant à hausse avec toit plat dite Jasterale.



* Colonie sauvage sur une branche de châtaignier à 5 mètres de haut.



- Enfin la ruche est très importante pour récolter le miel et le vendre.

Les ouvrières



Les ouvrières sont les plus nombreuses dans la ruche et ce sont de femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement. Elles assurent la nourriture pour toute la colonie. Les ouvrières sont très petites que la reine et les mâles avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glandes cirières pour fabriquer la cire sur l'éventre.

1/3

Que font les ouvrières?

Les ouvrières ne dorment jamais et dans la ruche il y a division du travail et des activités et elles changent de tâche (travail) en fonction des besoin de la colonie. L'ouvrière occupe les postes suivants au cours de sa vie.

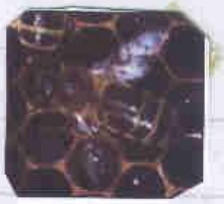
* Elle joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin à la propreté des alvéoles.
* Elle devient une nourricière parce qu'elle s'occupe de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et aux reines.





Nourrices

* Du 10 au 15 jour, elles sont Ventileuses et elles maintiennent la temperature de la ruche et et font évaporer l'eau du pollen



abeille ventileuse

* Dans le 20ème jours devenues butineuse, elle sort de la ruche pour butiner le nectar, le pollen et l'eau





Abeille butinant.

Une abeille sur une fleur de lavande



une butineuse.

* Leur 4ème activité est la construction des alvéoles avec la cire.



La fécondation de la reine

La reine est la seule femelle fertile de la colonie, elle vient d'un œuf fécondé identique à celui d'une ouvrière.

Elle vit dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde.



la reine

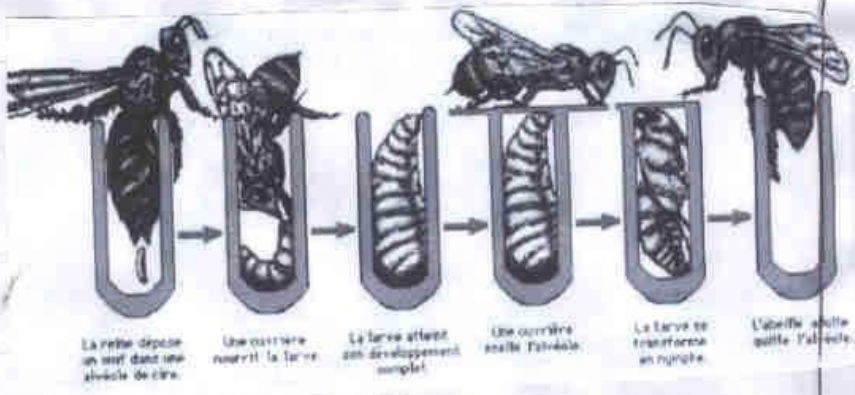
Comment et Quand se fait la fécondation?

La reine est la mère de toute les abeilles dans la ~~la~~ la colonie Et dans le printemps, elle sort de la ruche suivie par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.

Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (à son accouplement) où se réunissent les mâles du voisinage mais elle s'accouple avec plusieurs mâles des autres ruches, jusqu'à ce que sa spermathèque soit remplie.

Le développement des abeilles

La reine pond 2500 œufs par jour dans la ruche chaque œuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les œufs fécondés deviendront selon l'alimentation des larves soit des reine ou des ouvrière. Les œufs non fécondés deviendront naissance aux faux bourdons.



L'œuf est pondu par la reine il éclot trois ou quatre jours de donne naissance a une petite larve. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. En moin d'une semaine ces larve abondamment nourries effectuent leur développement en six jours la larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière éleveuse, si bien que chaque éleveuse ne s'occupe que de trois larve.



Nourriture: après trois jours tous les larves nourries par la gelée royale. La larve qui deviendra une reine nourrie avec la gélée royale et larve qui deviendra une ouvrière nourrie de mélange de pollen et de miel.



Quand le développement de larve est terminé les



éleveuses couvrent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larves a fin de croissance la larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours une jeune abeille sort enfin de sa cellule et prête pour le travail.







La communication chez les abeilles

Comme les hommes communiquent entre ils par une langue, aussi les abeilles communiquent par une langue afin de pouvoir échange les informations. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et comment communiquent les ouvrières entre elle ?. pour cela, les abeilles utilisent 3 méthodes C'est :

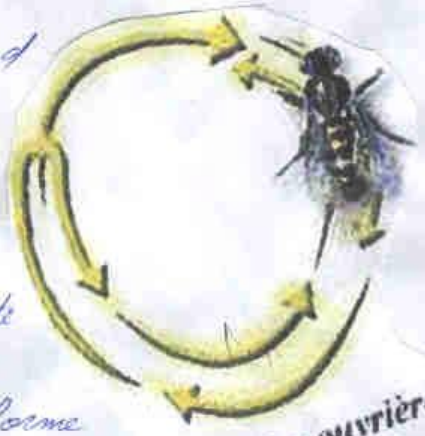
1- La danse des abeilles:

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse. Cette dernier est exécuté C'est à dire fait dans l'obscurité (le noire) par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance, la direction, la quantité, et la nature de nourriture. Les abeilles ou bien les ouvrières qui utilisent cette manière de communication pour informé ces amies l'existence un champ des fleurs

+ Les types de la danse: Il ya 2 types de la danse différente :

-a- La danse en rond :

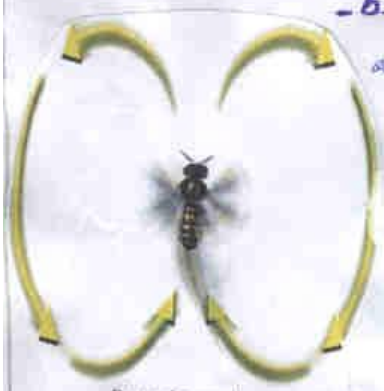
Elle est utilisé par les ouvrières quand trouvent la nourriture à moins de 100 m. et en cette l'état ne forme pas les autres à direction mais se forme à la place du fleur.



Danse des ouvrières, la "danse en rond"

-b- La danse frétillante ou (danse en huit) :

en cette danse se forme de la distance et la direction, quand la direction plus que 100 m.



Danse des ouvrières, la "danse frétillante" ou "danse en huit"



la danse frétillante



danse en rond

2- Les contacts antennaire :

Les ouvrières utilisent l'antenne entre elles pour communiquer. Les ouvrières rassemblent le nectar à l'extérieur, et entrer dans la ruche elle communique avec les autres des antennes pour prendre le nectar et cette opération s'appelle trophallaxie (l'échange de nectar).

3- La manière chimique :

C'est une des glandes qui sécrétant la reine pour bloquer la développement des ovaires chez les ouvrières, et pour la connaître de la raison de la fécondation afin qu'elle communiqué avec les ouvrières.

L'apiculture

L'apiculture est une partie de l'gruculture

L'apiculture est une activité très importante qui a une relation très forte avec cette dernière.

* L'apiculteur c'est que fait tous les travaux de l'apiculture, et ils proviennent de tous les horizons sociaux (riche, pauvre, hommes, femmes), campagnards ou urbains (sur la ville ou campagne).



Un apiculteur

→ En ce qui concerne le travail de l'apiculteur il est met les ruches dans un champ ou il y a les fleurs, enfumer les ruches enlever l'opercile de cire, met les cadres dans un espace de machine, met le miel dans un maturateur et le laisse reposer, et enlever la cire et met le miel dans des pots pour le vendre ou pour la consommation



L'enfumage



ouvrir la cire

➧ La tenue de l'apiculteur : elle est très importante pour eviter les piqûres des abeilles.



La tenue d'un apiculteur

- La tenue elle se compose de :
  - Une combinaison (doit être claire, généralement crême ou blanc)
  - Un masque ou une cagoule.
  - Un voile (transparent qui permit de voir à l'extérieur)

Les outils pour la ruche :-

- L'enfumoir (Pour calmé les abeilles et eviter les piqûres).
- Un chasse abeille.
- Une brosse à abeilles.



L'enfumoir



Le miel

* L'apiculteur doit choisir la place pour mettre les ruches selon le gôut et le miel desiré.
  - Le qui très riche c'est le miel du montagne.

L'abeille



.Les abeilles sont des insectes invertibrés, elles vivent en société ou colonie trés organisé comme la fourmi, le papillon et le criquet.

Guêpe



.Les guêpes sont des insectes de la même famille des abeilles, mais il y a des différences.

Les ressemblances et les déférences entre la guêpe et l'abeille :



L'abeille	La guêpe
L'abeille mellifique (Elle fabrique le miel)	La guêpe non fabrique pas de miel.
Elle a des bandes brunes et noires.	Elle a des bandes noires et jaunes.
le corps trapu, velu et poillu.	le corps peu poillu et lisse.
Elle mesure de 1,5 à 2 cm.	de même taille.
Elles vivent en société.	Elles vivent en solitaire ou sociaux.
Elles vivent dans la ruche.	Elles vivent dans le nid.
Elles fabriquent les alvéoles dans les rayons en cire.	Elles fabriquent le guêpier sous la terre, elle mélange le bois avec la salive.
La reine nourrie à la gellée royale.	La reine, les ouvrières et les mâles, nourrient à la viande crue exclusivement
La reine vit quatre à cinq ans.	La reine vit un ans.
Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines.	Les ouvrières vivent quatre semaines les mâles seulement quelques jours.
Elles après la piqûre provoquant sa mort	Elle après la piqûre non mort.
Les abeilles butinent.	Les guêpes non butinent.
Elle ne pique que pour se défendre.	Elle pique pour tuer les insectes et éloigne les intrus.
Les abeilles herbivores.	Les guêpes carnivores.

Le miel

La définition du miel : Le miel c'est un produit sucrée fabriqué par les abeilles avec le nectar est du pollen des fleurs



miel en pot



Il est issu d'abeilles sauvages ou domestiques

Il se compose : Des glucides (sucres) en grande quantité des protides, Des sels minéraux et de nombreux composé organique complexes.

La fabrication du miel : Pour la fabrication du miel le premier travail à l'aid des abeilles qui butinent le nectar ainsi que la chaleur de la ruche ventilles ce nectar.



Abeilles butinent



miel en pot

L'importance du miel: Le miel a plusieur benifices surtout pour les maladies.

Il y a 2 benifices: nutritionnel (pour la nouriture) et usage thérapatique (pour soigner les maladies).



Il est bien pour la fièvre, les blessures, les ulcères est les plaies purulentes.

L'efficatité sur certains types de brulures.

Le saviez-vous ?

* L'abeille a 5 yeux, 3 simples et 2 composés
* Dans chaque oeil composé, il ya 4500 petits yeux
* Nombre de battement d'ailles : 500 par seconde
* L'abeille a 3 coeurs
* La vitesse est 50 Km/h
* Pour faire 1kg de miel, l'abeille fait 150 000 km (4 fois le tour de la terre)
* Pour faire 1kg de miel, il faut 6 000 abeilles.
* Une abeille pèse 0,1g (environ le poids de 5 grains de riz)
* Une abeille visite environ 700 fleurs par heure.
* L'abeille a 48 dents

Annexe M : Productions réalisées sur traitement de textes

Les élèves de 1ASL1

LE ROYAUME DES ABEILLES : UN MONDE FABULEUX



Lycée Rahal Adbelhamid

N'gaous 2009

SOMMAIRE

1- La vie des abeilles

2- La morphologie de l'abeille

3- La ruche

4- Les ouvrières

5- La fécondation de la reine

6- Le développement des abeilles

7- La communication chez les abeilles

8- L'apiculteur

9- L'abeille et la guêpe

10-Le miel

Bienvenue
dans le monde des abeilles



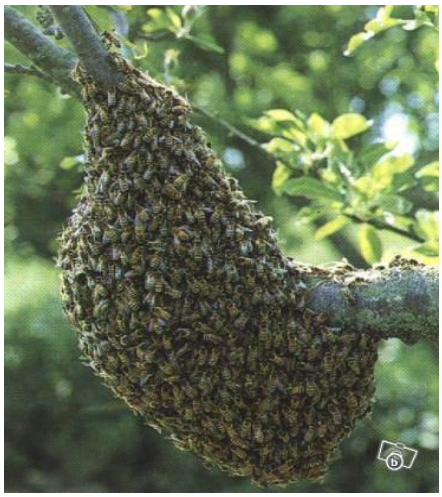
قال تعالى: وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذي من الجبال بيوتا ومن الشجر ومما يعرشون (68) ثم كلي

من كل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللا يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس إن في ذلك لأية لقوم يتفكرون (69)

Ton seigneur a suggéré ceci à l'abeille: Installe ta demeure dans les montagnes, les arbres et les treilles (68). Nourris-toi de toutes les fleurs. Voltige en tout sens. Le corps des abeilles secrète une liqueur de nuance variée qui sert de remède aux hommes. Leur vie n'est-elle pas un signe pour réfléchir ***(69).***

Les abeilles

La vie des abeilles



On trouve rarement des abeilles qui vivent seules. Elles construisent des ruches (colonies) qui représentent son habitat et forment des merveilleuses sociétés, presque comme l'armé.

Cette société divise en trois types des abeilles :

- **La reine** : on trouve une seule reine dans la ruche. Elle est plus grande que les ouvrières et les faux bourdons.

La reine est fécondée par plusieurs mâles qui meurent juste après l'accouplement, et aussi la reine est la seule femelle fertile dans la ruche et pond de 1000 à 3000 oeuf par jour.



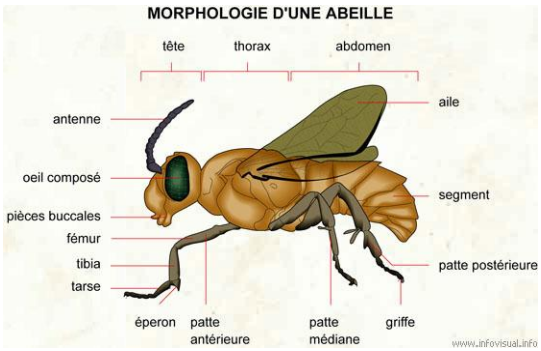
- **Les faux bourdons :** appelés aussi les mâles ou abeillons . Ils sont plus volumineux que les ouvrières. Ils sont produit d'un œuf non fécondé. Son seul rôle est l'accouplement de la reine, et chaque mâle meure juste après cette oppiration, et les autres mâles restent d'or la ruche et meurent du faim.
- **Les ouvrières :** Elles sont des femelles stériles et elles forment la majorité de la ruche (plus de 40000 en général).

Les ouvrières font presque tout dans la colonie, et aussi elles fournissent la nourriture pour toute la ruche.



Malgré le petit corps de ces insectes, elles nous donnent des leçons dans la vie sociale organisée et le travail continue, et grâce à l'importance et la morale des abeilles, elles sont citées dans le coran.

La morphologie de l'abeille



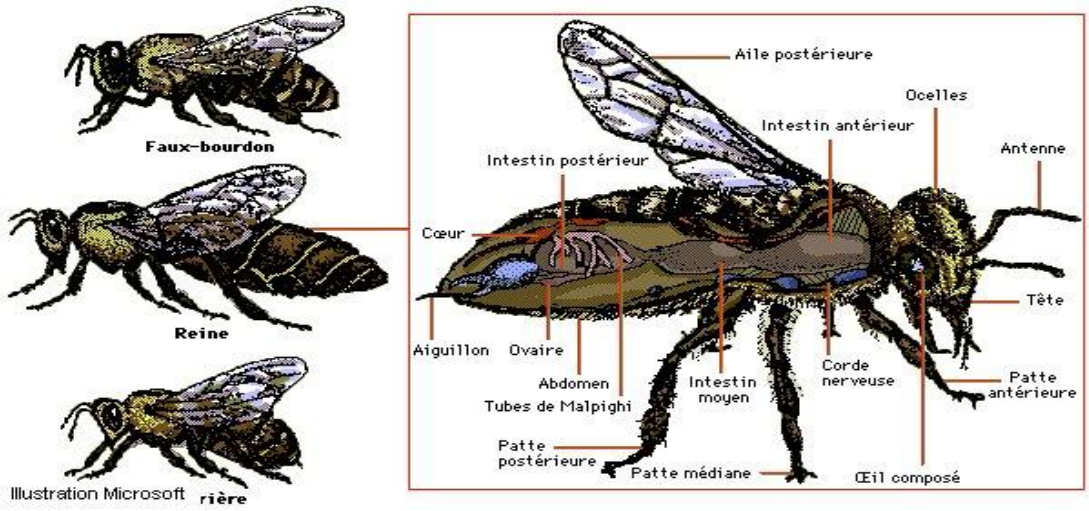
Il y a dans la ruche 3 types des abeilles :

1) **La reine** : a des yeux séparés, un abdomen plus long et pointu.

Elle ne possède pas non plus de sac pour récolter le pollen. En a vue que l'abeille plus grand que l'ouvrière et le faux bourdons parce qu'elle alimentée la gelée royale.

2) **L'ouvrière** : a des yeux séparés, abdomen arrondi, aiguillon qui lui sert à piquer, des corbeilles pour récolter *le nectar et le pollen*, des glandes cirières pour fabriquer la cire.

3) **Le mâle** : les yeux rejoignement au l'abdomen carré, aiguillon qui ne pique pas. Ils sont des gardiens de la ruche avec une notre rôle (la fécondation).



Description physique

De manière générale, l'abeille a un corps bruns noir



couvert de poils gris à bruns. Ses deux paires d'ailes sont légèrement colorées avec des nervures bruns.
Ses antennes servent de nez.

La ruche des abeilles

Les abeilles vivent dans une ruche ou dans les troncs des arbres ou sur les branches et elles dévissent en deux parties :

Les abeilles sauvage vivent dans un arbre et les abeilles domestiques vivent dans une ruche fabriquée par l'homme.



Elle se forme de différentes parties.

Les parties des ruches :



- La piste d'atterrissage qui est surveillée par des gardiennes .
- Au dessus une grille qui permet à l'apiculteur de récolter un peu de pollen ramené par les abeilles, ensuite le couvain où vit la reine et les larves et où les abeilles font leur provisions de miel et de cire.
- la dernière partie où l'apiculteur prend le miel.

Les différents types d'alvéole rayon

Les ruches sont composées de rayon et l'alvéole se forme hexagone pour éviter les espaces entre les cellules et comme sa on peut protégé les microbes et chaque rayon comprend plusieurs alvéoles.

Il y a les alvéoles spéciales de stocker le miel et le pollen, alvéoles des mâles, alvéoles d'ouvrières, alvéoles operculés contenants des nymphes, cellules royales sur.

Les alvéoles ne sont pas toutes identiques parce que les alvéoles de la reine plus grandes comme les tubes.

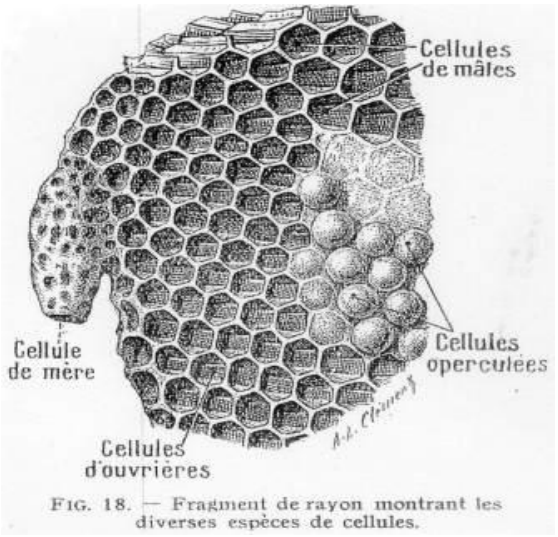


FIG. 18. — Fragment de rayon montrant les diverses espèces de cellules.



Il existe plusieurs types des ruches :

- Construit dans un tronc d'arbre évidé.
- En paille de seigle avec des liens en ronce ou en noisetier.
- Avec une calotte qui est l'ancêtre de la hausse.
- Ruche datant à hausse avec toit plat dite pastorale.
- Colonie sauvage une branche de châtaignier à 5mètres de haut.

Enfin la ruche est très importante pour récolter le miel et le vendre.



Les ouvrières

Les ouvrières sont les plus nombreuses dans la ruche et ce sont de femelles stériles. L'ouvrière d'hiver vit quelques mois et une ouvrière d'été quelques semaines seulement.

Elles assurent la nourriture pour toute la colonie.



Les ouvrières sont très petites que la reine et les mâles avec des corbeilles pour récolter le nectar et le pollen et des glandes cirières pour fabriquer la cire sur l'éventre.

Que font les ouvrières ?

Les ouvrières ne dorment jamais et dans la ruche il y a division du travail et des activités et elles changent de tâche (travail) en fonction des besoins de la colonie.

L'ouvrière occupe les postes suivants au cours de sa vie.

- Elle joue le rôle de nettoyeuse parce qu'elle prend soin de la propreté des alvéoles.
- Elle devient une nourricière parce qu'elle s'occupe de nourriture de toutes les larves qui donneront naissance aux jeunes abeilles et aux reines.
- Du 10 au 18ème jour, elles sont ventileuses et elles maintiennent la température de la ruche et font évaporer l'eau du pollen.







- Dans le 20ème jours devenues butineuse, elle sort de la ruche pour butiner le nectar,

- le pollen et l'eau.  (butineuse)

- Leur 4ème activité est la construction des alvéoles avec la cire.

Donc l'ouvrière travail de la naissance à la mort sans arrêt.

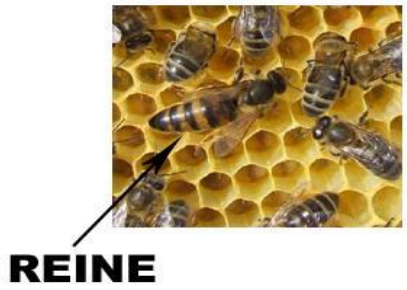


Abeilles ouvrières en train de former une chaîne cirière

La fécondation de la reine

La reine est la seule femelle fertile de la colonie, elle vient d'un œuf fécondé identique à celui d'une ouvrière.

Elle vit dans une cellule spéciale (cellule royale) est plus vaste et ronde.



Comment et quand se fait la fécondation ?

La reine est la mère de toute les abeilles dans la colonie.
Et dans le printemps, elle sort de la ruche suivi par ensemble de faux bourdons (les mâles) pour la fécondation.
Elle va temps rejoindre un point de rassemblement (à son accouplement) où se réunissent les mâles du voisinage mais elle s'accouple avec plusieurs mâles des autres ruches, jusqu'à ce que sa spermathèque soit remplie.



Après l'accouplement, les mâles sont chassés ou tués par les ouvrières et tous vont mourir peu de temps (leur rôle est terminé).

La reine conserve toute le sperme dans sa spermathèque
(sac remplie par le liquide des mâles) et restera fécondée pour
le reste de sa vie à peu près de 4 jusqu'à ce que 5ans.
C'est longévité puisque a suivi un régime alimentaire spéciale et sa alimenté par la gelée royale.

Après 4 – 5 jours la reine commence à
pondre les œufs dans une alvéole pond un œuf.

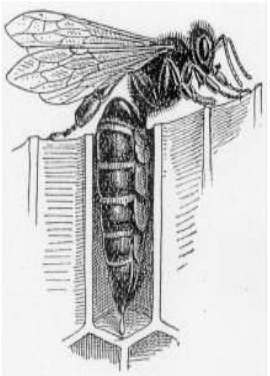


FIG. 16. — Mère abeille pondant.
(Grossie 1 fois).

Le développement des abeilles

La reine pond 2500 œufs par jour dans la ruche. Chaque œuf fécondé ou non est déposé par la reine dans une alvéole. Les œufs fécondés deviendront selon l'alimentation des larves soi des reine ou des ouvrières. Les œufs non fécondés deviendront naissance aux faux bourdons.



L'œuf est pondu par la reine il éclot trois ou quatre jours et donne naissance a une petite larve. Elle est dépourvue d'yeux et de patte. En moins d'une semaine ces larve abondamment nourries effectuent leur développement en six jours la larve reçoit deux ou trois mille visites de l'ouvrière éleveuse, si bien que chaque éleveuse ne s'occuper que de trois larve.



Nourriture : après trois jours tous les larves nourries par la gelée royale.La larve qui deviendra une reine nourrie avec la gelée royale et larve qui deviendra une ouvrière nourrie de mélange de pollen et de miel.



Quand le développement de larve est terminé les éleveuses couvrent chaque alvéole par opercule de cire après dix jours les larves a fin de croissance la larve s'enveloppe d'une cocon après douze jours une jeune abeille sort enfin de sa cellule et prête pour le travail.





La communication chez les abeilles



Comme les hommes communiquent entre ils par une langue, aussi les abeilles communiquent par une langue afin de pouvoir échange les informations. Comment communique la reine avec les ouvrières ? et comment communiquent les ouvrières entre elle ?
Pour cela, les abeilles utilisent 3 méthodes c'est :

1- La danse des abeilles :

Les abeilles utilisent entre elle un langage très précision, celui de la danse. Cette dernier est exécutée c'est-à-dire fait dans l'obscurité (le noire) par l'abeille éclaireuse revenue à la ruche pour renseigner les autres sur la distance, la direction, la quantité et la nature de la nourriture. Les abeilles ou bien les ouvrières qui utilisent cette manière de communication pour informé ces amies l'existence un champ des fleurs

Les types de la danse : Il y a 2 types de la danse différente :



Danse des ouvrières, la "danse en rond"

a- La danse en rond :

Elle est utilisée par les ouvrières quand trouvent la nourriture à moins de 100m et en cette l'état ne forme pas autres à direction mais se forme à la place du fleur.

b- La danse frétillante ou (danse en huit) :

En cette danse se forme de la distance et la direction, quand la direction plus de 100m.



Danse des ouvrières, la "danse frétillante" ou "danse en huit"

2- Les contacts antennaire :



Les ouvrières utilisent l'antenne entre elles pour communiquer. Les ouvrières rassemblent le nectar à l'extérieur, et entrer dans la ruche elle communique avec les autres des antennes pour prondre le nectar et cette opération s'appelle trophallaxie (l'échange de nectar).



3- La manière chimique :

C'est une des glandes qui sécrètent la reine pour bloquer la développement des œufs chez les ouvrières, et pour la connaître de la saison de la fécondation afin qu'elle communiqué avec les ouvrières.

L’apiculture

L’apiculture est une partie de l’agriculture. L’apiculture est une activité très importante
qui a une relation très forte avec cette dernière.

L’apiculteur c’est que fait tous les travaux de l’apiculture, et ils proviennent de tous les horizons sociaux (riche, pauvre, hommes, femmes), campagnards ou urbains (sur la ville ou campagne).

En ce qui concerne le travail de l’apiculteur il est met les ruches dans un champ ou il y a les fleurs, enfumer les ruches enlever l’opercule de cire,met les cadres dans un espèce de machine, met le miel dans un maturateur et le laisse reposer, et enlever la cire et met le miel dans des pots pour le vendre ou pour la consommation.

La tenue de l’apiculteur : elle est très importante pour évité les piqûres des abeilles.
La tenue elle se compose de :
-une combinaison (doit être claire, généralement crème ou blanc).
-un masque ou une cagoule.
-un voile (transparent qui permit de voir à l’extérieur).



Les outils pour la ruche :

- L’enfumoir (pour calmé les abeilles et éviter les piqûres).
- Un chasse abeille
- Une brosse à abeilles



L’apiculteur doit choisir la place pour mettre les ruches selon le goût et le miel désiré.

Le miel qui très riche c’est le miel du montagne.



L’abeille et la guêpe

Les abeilles sont des insectes invertébrés, elles vivent en société ou colonie très organisé comme la fourmi, le papillon et le criquet.
Les guêpes sont des insectes de la même famille des abeilles, mais il y a des différences.





Les ressemblances et les déférences entre la guêpe et l’abeille

L’abeille 	**La guêpe** 
-L’abeille mellifique(elle fabrique le miel). -elle a des bandes brunes et noires. -le corps trapu, velu et poilu. -Elle mesure de 1,5 à 2cm -Elles vivent en société. -Elles vivent dans la ruche -Elles fabriquent les alvéoles dans les rayons en cire. -La reine nourrie à la gelée royale. -La reine vit quatre à cinq ans -Les ouvrières et les mâles vivent à quelques semaines. -Elles après la piqûre provoquant sa mort -Les abeilles butinent. -Elle ne pique que pour se défendre. -Les abeilles herbivores.	-La guêpe non fabrique pas de miel. -Elle a des bandes noires et jaunes. -le corps peu poilu et lisse. -de même taille -Elles vivent en solitaire ou sociaux -Elles vivent dans le nid -Elles fabriquent le guêpier sous la terre, elle mélange le bois avec la salive. -La reine, les ouvrières et les mâles nourrirent à la viande crue exclusivement. -La reine vit un ans -Les ouvrières vivent quatre semaines, les mâles seulement quelques jours. -Elle après la piqûre non mort -Les guêpes non butinent -Elle pique pour tuer les insectes et éloigne les intrus. -Les guêpes carnivores.

Le miel

La définition du miel :



le miel c'est un produit sucrée fabriqué par les abeilles avec le nectar est du pollen des fleurs.

Il est issu d'abeilles sauvages ou domestiques.

Il se compose : des glucides (sucres) en grande quantité, des protides, des sels minéraux et de nombreux composé organique complexes.

La fabrication du miel :



Pour la fabrication du miel le premier travaille à l'aide des abeilles qui butinent le nectar ainsi que la chaleur de la ruche ventiles ce nectar.

L'importance du miel :

Le miel à plusieurs benifices surtout pour les maladies.

Il y a 2 benifices : nutritionnel (pour la nourriture) et usage thérapeutique (pour soigner les maladies).

Il est bien pour la fièvre, les blessures est les plaies purulentes.

L'efficacité sur certains types de brûlures.



LE SAVIEZ-VOUS ?

- ✓ L'abeille a 5 yeux, 3 simples et 2 composés
- ✓ Dans chaque œil composé, il y a 4500 petits yeux
- ✓ Nombre de battement d'ailles : 500 par seconde
- ✓ L'abeille a trois cœurs
- ✓ La vitesse est 50 km/h
- ✓ Pour faire1kg de miel, l'abeille fait 150000 km (4fois le tour de la terre!).
- ✓ Pour faire 1kg de miel, il faut 6000 abeilles
- ✓ Une abeille pèse 0,1g (environ le poids de 5 grains de riz).
- ✓ Une abeille visite environ 700 fleurs par heure.
- ✓ L'abeille a 48 dents !

Annexe N : Fiche d'appréciation du projet par les élèves à la fin du projet (questionnaire destiné aux élèves)

A / Est-ce que le projet

1- t'a motivé ?

☐ Un peu ☐ Beaucoup ☐ Pas du tout

2- facilité la compréhension et la synthèse des connaissances ?

☐ Oui ☐ Non

3- t'a permis de faire des échanges oraux avec tes camarades ?

☐ Oui ☐ Non

4- a eu une incidence positive sur la relation élève/ professeur ?

☐ Oui ☐ Non

5- a amélioré tes connaissances sur le sujet abordé ?

☐ Un peu ☐ Beaucoup ☐ Pas du tout

6- t'a fait progresser sur la démarche à adopter face à un problème ?

☐ Oui ☐ Non

7- Le thème t'a-t-il intéressé ?

☐ Oui ☐ Non

B/ Classe par ordre de préférence les méthodes de travail suivantes :

- cours magistral
- recherche en groupe
- projet
- travaux dirigés

C/ Souhaites tu réutiliser cette pédagogie par projet ? Pourquoi ?

☐ Oui ☐ Non

……
……
……

Annexes O :

a- Grille de relecture du premier jet individuel

Ecrire un texte documentaire	oui	non
1-La présentation • Il y a un titre général • Le travail présenté est propre, clair et bien écrit • La ponctuation, l'alinéa et les majuscules sont respectés • Tu as suivi un plan		
2-Les informations • Elles sont utiles et essentielles • Les renseignements trouvés dans les documents ont été utilisés • Les informations sont compréhensibles par un lecteur qui ne connaît pas du tout ton thème. • Les idées développées sont enchaînées		
3-Les phrases • Elles sont simples et bien construites (sujet, verbe, complément). • Tu as employé le présent de l'indicatif.		

b- Tableau indiquant les résultats de la relecture des textes

Ecrire un texte documentaire	oui	Non
1-La présentation		
• Il y a un titre général	**23**	**07**
• Le travail présenté est propre, clair et bien écrit	**28**	**02**
• La ponctuation, l'alinéa et les majuscules sont respectés	**11**	**19**
• Tu as suivi un plan	**09**	**21**
2-Les informations		
• Elles sont utiles et essentielles	**29**	**01**
• Les renseignements trouvés dans les documents ont été utilisés	**22**	**08**
• Les informations sont compréhensibles par un lecteur qui ne connaît pas du tout ton thème.	**26**	**04**
• Les idées développées sont enchaînées	**21**	**09**
3-Les phrases		
• Elles sont simples et bien construites (sujet, verbe, complément).	**22**	**08**
• Tu as employé le présent de l'indicatif.	**24**	**06**

Fiche 1 : Caractéristiques des textes présentés

-Quels sont les différentes parties qui composent les documents présentés ?

- Le titre (il résume le contenu de la page).
- Les sous-titres et d'autres textes (ils reprennent l'information, donnent des exemples)
- Le texte (il informe le lecteur, lui fournit des renseignements sur les sujets)
- Les illustrations (elles reprennent l'information, donnent des exemples)

-Comment écrire un texte informatif (documentaire) ?

- Il ne faut pas donner son avis.
- Il faut être clair dans ces explications
- Il faut employer le présent de l'indicatif.

d - Fiche 2 : Mots-outils « abeille »

- Guêpe
- Nectar
- Pollen
- Miel
- Reine
- Ouvrières
- Mâle(faux bourdons)
- Alvéole
- Cire
- Gellée royale
- Butiner, butineuse
- Larve

- Apiculteur
- Rayon
- Colonie
- Cellule royale
- Essaim
- Accouplement
- Dard
- Pondre
- Aiguillon
- Opercule
- Enfumoir
- ruche

e - Fiche 3 : La prise de notes

Titre : Fiche méthodologique pour retenir l'essentiel d'un document écrit

Date de création du scénario : 2003 (GPS Nord-Alsace). Disponible sur : http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/documentation/pedagogie/socle-commun/fiche-methodologique-pour-retenir-lessentiel-dun-document-ecrit/

1- Objectifs :

Pour éviter les photocopies, les impressions, les copier-coller à partir de sites Internet ou autres, pour aider les élèves à prélever, hiérarchiser, exploiter l'information, nous rappelons quelques règles méthodologiques :

2. Contexte :

Cette étape de prise de notes s'inscrit dans la consolidation de la maîtrise de l'écrit et de l'oral.

FICHE METHODOLOGIQUE
POUR RETENIR L'ESSENTIEL D'UN DOCUMENT ECRIT

1. Réalise une lecture survol

. Lis le paratexte : titres, sous-titres, titres des paragraphes, noms propres, dates, chiffres, mots mis en valeur (caractères gras)

= prends une vue d'ensemble de la page.

. Repère les encarts et illustrations.

. Surligne et écris les mots - clés (les mots indispensables à la compréhension du texte)

. Evalue l'intérêt de ton document : te sera-t-il utile pour répondre à ton sujet ?

2. Prends des informations précises :

. Cherche le sens des mots incompris.

. Remplis avec des mots-clés le tableau qui répond aux questions essentielles :

(Toutes les cases ne sont pas forcément remplies, d'autres cases peuvent se rajouter…)

Qui	Quoi	Quand	Où	Comment	Pourquoi

. Saisis les mots-liens entre les paragraphes (c'est à dire les mots qui organisent le texte)

3. Rédige un résumé personnel :

A partir des mots clés, écris des phrases simples : sujet, verbe, complément.

f - Fiche 4 : La lecture des textes par les pairs

Cela nous a aidé à voir l'importance des ces points :

- La nécessité de la reformulation
- Le rôle de la substitution (éviter les répétitions)
- La ponctuation
- Trop d'erreurs empêchant la compréhension : nécessité de correction

Niveau : 1Année secondaire
Classe : Lettres1
Objectifs :

- organiser la mise en page de l'écrit documentaire : élaborer la maquette de la première de couverture**,**
- déterminer les éléments spécifiques à la première de couverture,
- employer un vocabulaire spécifique : première de couverture, titre, auteur, illustration, éditeur

Organisation : travail collectif à l'oral, dictée à l'enseignante.
Durée : 40 minutes.
Déroulement :
-« Qu'allons-nous faire figurer sur la première de couverture de notre documentaire ? » : l'enseignante recopie les propositions des élèves au tableau.
-« A propos du titre, je vous propose de réfléchir chacun à un titre puis vous élirez le titre que vous préférez. Attention ! Le titre doit résumer le contenu de votre livre et attirer le lecteur, lui donner envie de lire ».
-Liste des titres au tableau et vote.

-Réalisation de la maquette sur une grande feuille.

g- Fiche 5 : La première de couverture



La première de couverture

Sur la première de couverture on peut voir :

- Un titre
- Le nom de l'auteur
- Une illustration
- Le nom de l'éditeur.

Maquette de notre première de couverture

La classe de 1AS Lettres 1

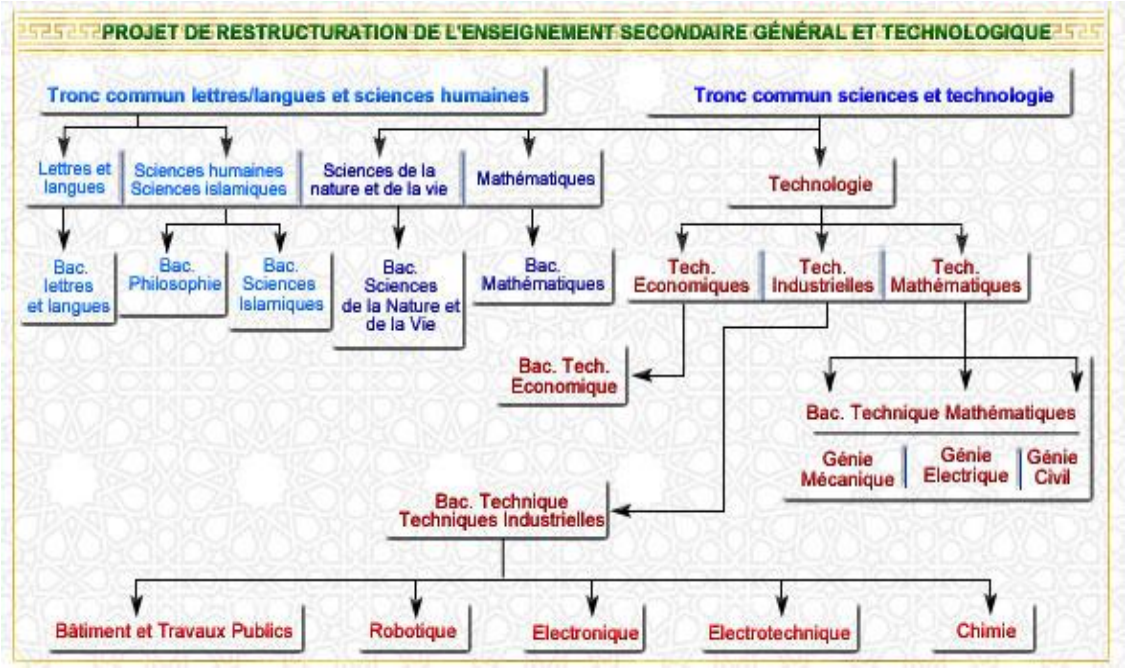
Le royaume des abeilles :
un monde fabuleux

illustration

Lycée Rahal Abdelhamid
N'gaous - Batna -
2009

Annexe P : Figure et schémas

1- Projet de restructuration du cycle d'enseignement post-obligatoire



Paru dans les bulletins mensuels d'information du CNDP. Edition N° 57 du 1 novembre 2003.

2- Schémas des différents modèles d'écriture

Figure 1 : Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)

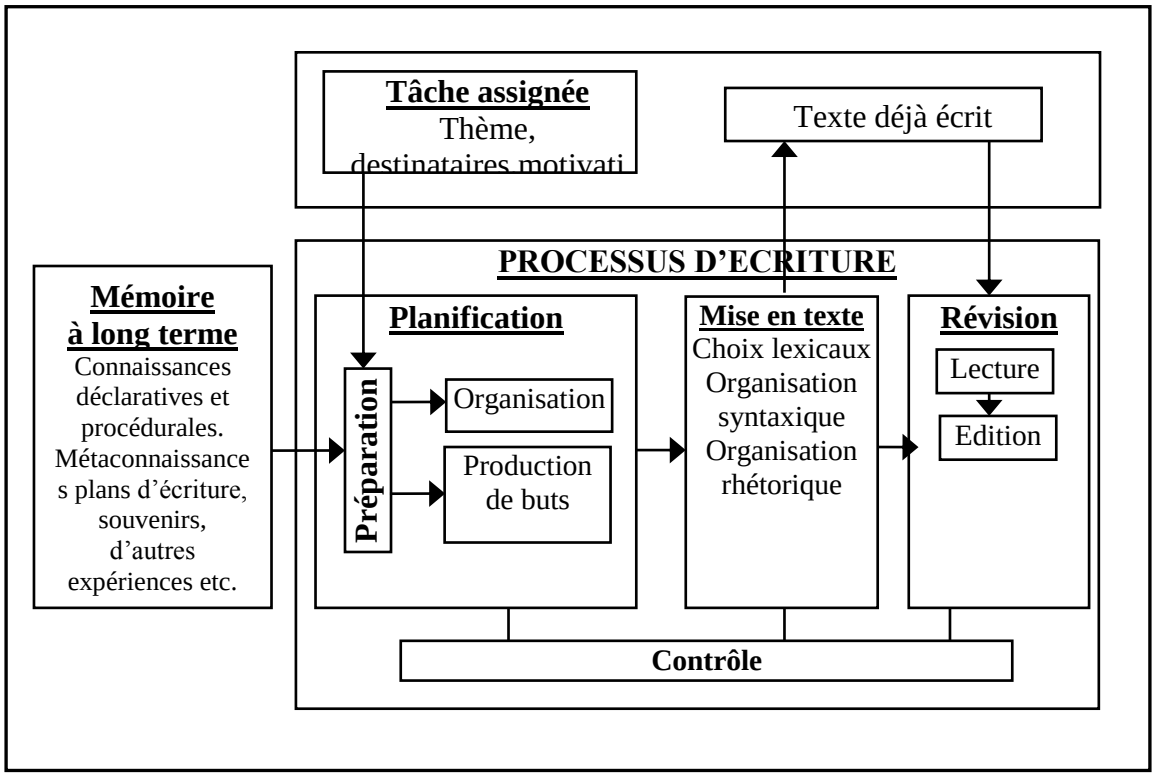


Figure 2 : Schéma de C. Garcia-Debanc.

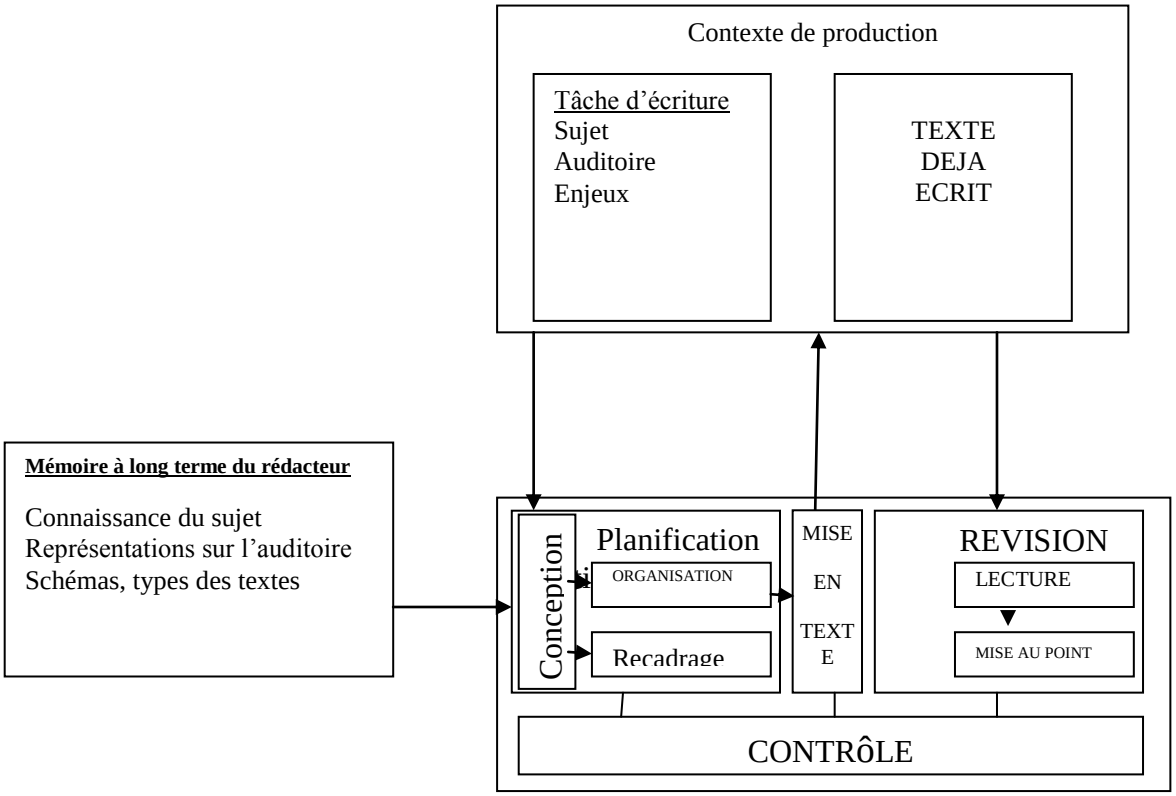


Figure 3 : Schéma de D.G. Brassart

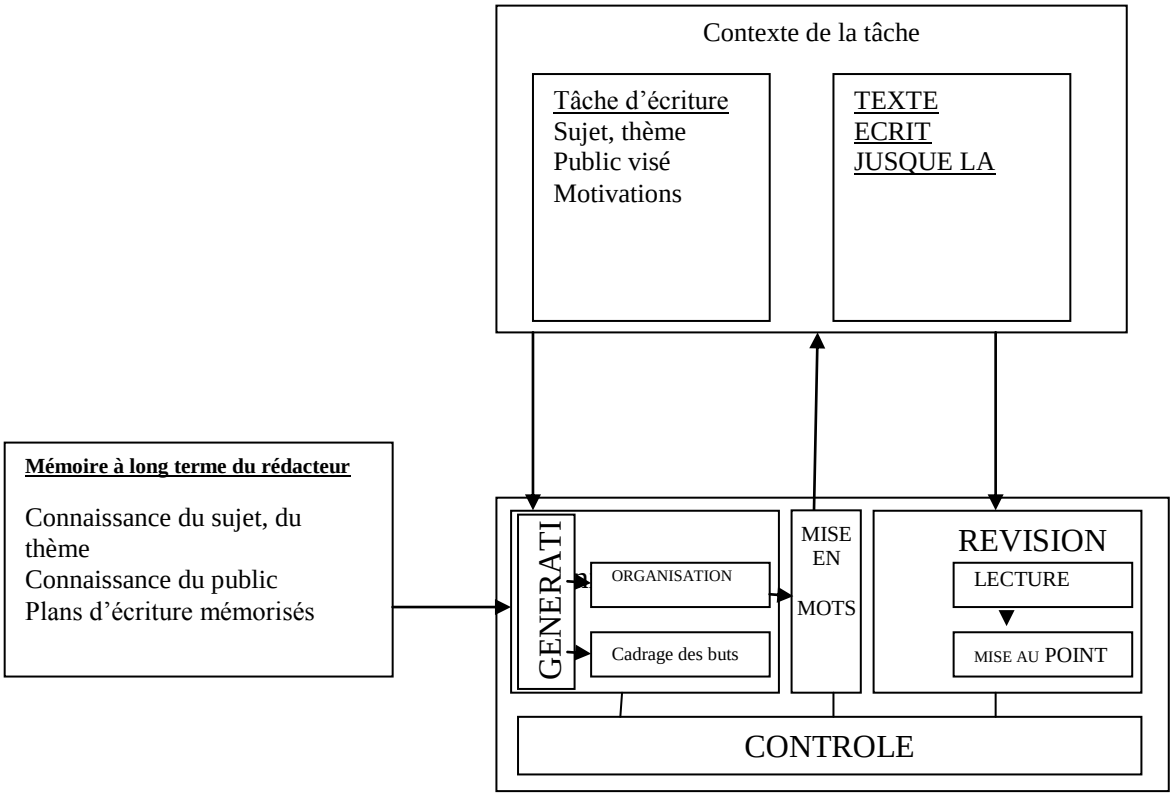


Figure 4 : Schéma de Fayol et Heurley

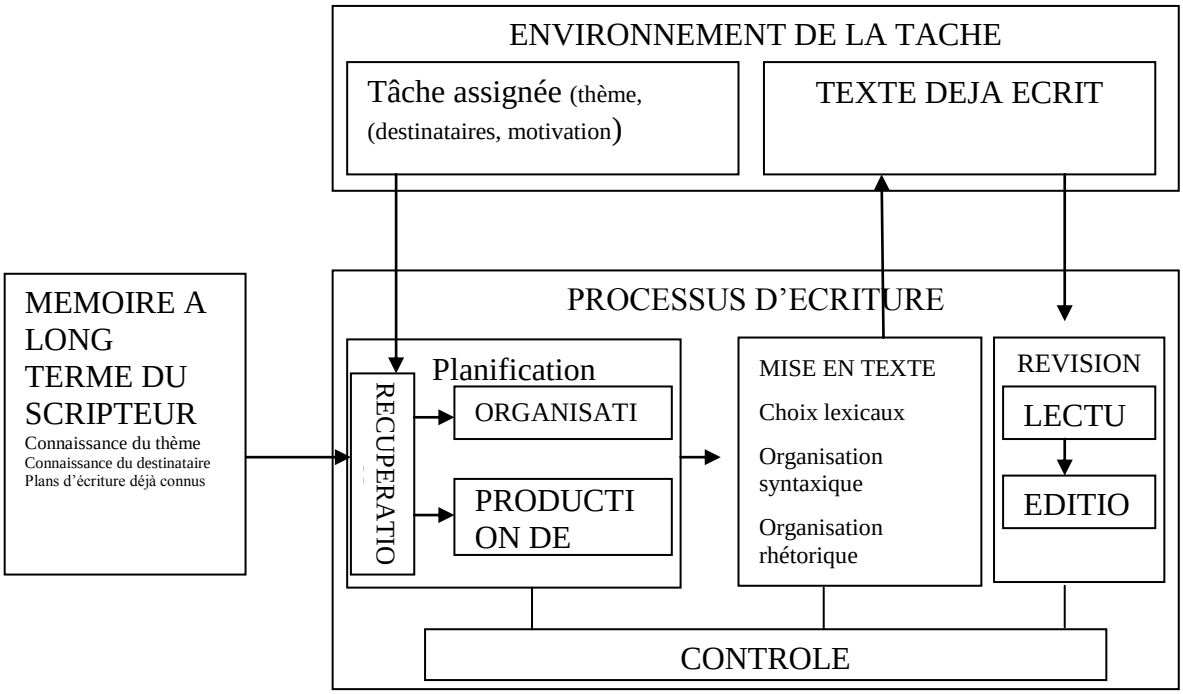


Figure 5 : Modèle révisé de Hayes et Flower (1994).

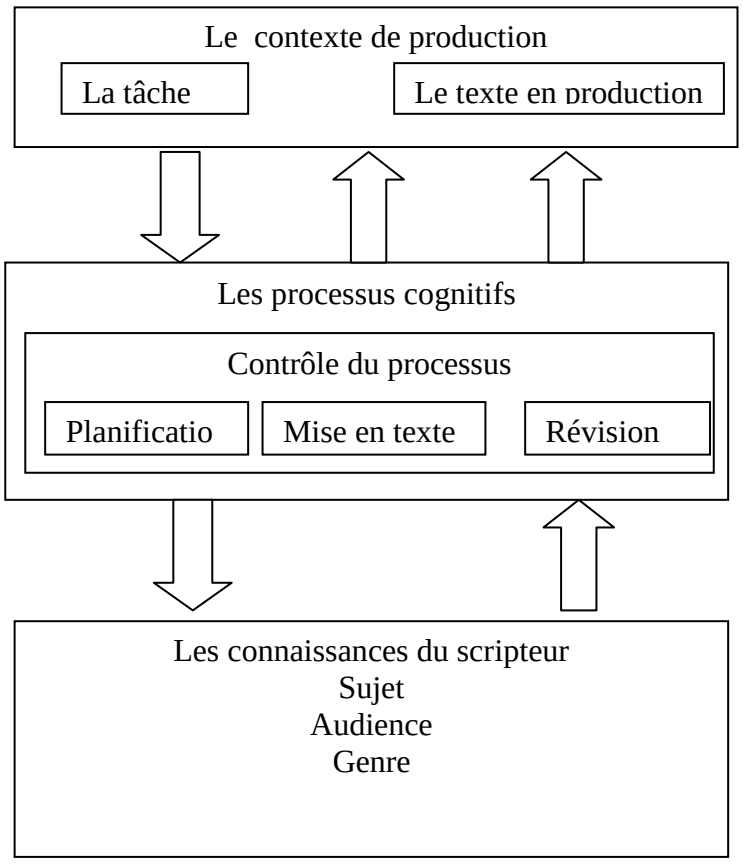
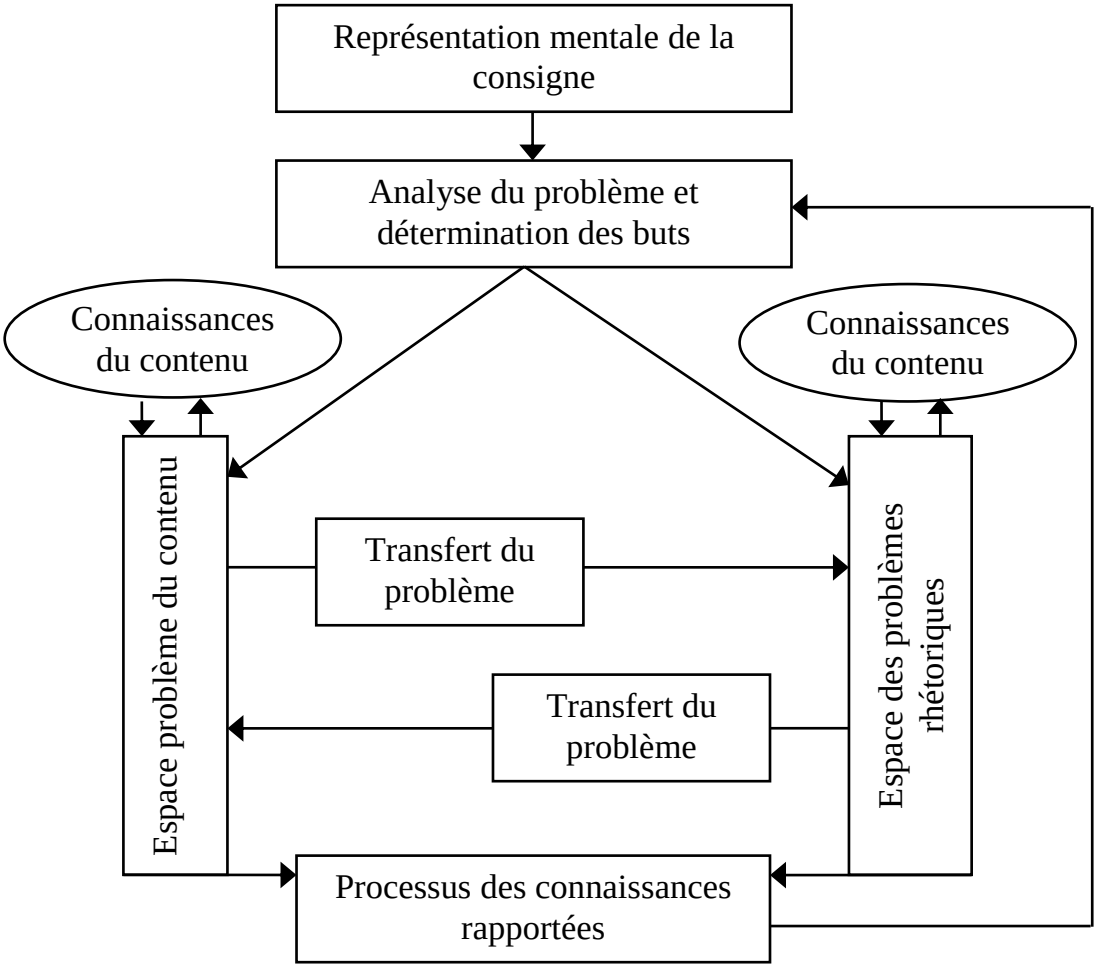


Figure 6 : Stratégie des connaissances transformées (Bereiter & Scardamalia, 1987).



Annexe Q : l'entrevue avec l'enseignante

L'entretien fait avec l'enseignante a pour but de définir les pratiques qu'elle adopte en classe pour l'enseignement de l'écrit.
Durée de l'entretien : 25 minutes.

CH : Bonjour mademoiselle. Le test que nous allons faire ensemble a pour but de définir les pratiques que vous adoptez pour l'enseignement de l'écrit avec vos élèves. Pour cette raison nous allons soulever un ensemble de questions qui concernent le domaine de l'écrit. Commençant d'abord par la première question :
Est-ce que vous pratiquez souvent l'écrit en classe ? Autrement dit est-ce que vos élèves sont fréquemment mis en situation d'écriture en classe?

E : Oui, je pratique assez souvent les…les situations… Euh l'écrit en classe. D'ailleurs c'est un moyen pédagogique qui nous permet d'améliorer plus ou moins le niveau de nos élèves sur le plan de l'apprentissage d'une langue étrangère à commencer par produire une phrase, un petit passage. Et puis d'ailleurs on nous propose dans chaque projet, d'ailleurs dans chaque séquence à produire une production soit orale ou bien écrite. C'est-à-dire on est obligé de…, pas forcément on est obligé de suivre le manuel mais ça n'empêche que dans chaque séquence il y a une petite production c'est-à-dire l'élève doit produire.

CH : Passons à présent à la deuxième question : est-ce que vous procédez toujours de la même manière lors des séances de la production écrite ?

E : Non, bien sûr que non. Des fois euh on est obligé de travailler selon le niveau des élèves ce qui veut dire on ne peut pas donner une consigne bien sûr sans l'expliquer d'abord et puis une consigne change d'une classe à une autre ce qui veut dire le besoin des élèves nous pousse à euh adapter adopter une méthode qui diffère d'une classe à une autre. Donc la méthode change.

CH : Pour la troisième question : est-ce que vous sollicitez vos élèves pour choisir le sujet d'écriture ?
E : Euh ! Si je sollicite mes élèves pour choisir le sujet d'écriture ? Et ben des fois ils sont obligés de faire ce que je prépare à la maison. Ce qui veut dire à commencer par choisir un bon sujet qui va avec le.. le niveau de mes élèves, leur compétence, leurs

connaissances. Un sujet qui va les motiver un petit peu, qui va répondre à leurs besoins donc et puis à suivre aussi le manuel. Des fois faute de temps aussi des fois faute de temps. Tellement on a pas le temps on est obligé de travailler avec le manuel. Ils ont le livre donc ils n'ont pas les moyens d'aller chercher les informations on les pousse à accepter un petit peu pour ne pas dire à les obliger le sujet que nous préparons à la maison.

CH : Quel type d'organisation de travail adoptez vous généralement lors des séances de production écrite. Est-ce que vous optez pour le travail individuel ou bien pour le travail en petits groupes ?

E : Euh ! Quel type d'organisation de travail ? Ok. Alors pour le travail de production écrite à savoir. Nous avons des classes où on est obligé de travailler en groupe vu le nombre d'élèves ça nous permet de plus les sensibiliser, de plus les motiver et puis d'ailleurs ça permet aussi à un élève faible de s'adapter, d'apporter un plus d'être aidé pour ne pas dire aider ses camarades, d'être aidé de s'intégrer, d'être valorisé mais quand on a des classes d'un bon niveau je préfère le travail individuel.
Euh ! Des fois on est obligé de travailler avec des groupes le seul souci c'est la correction des copies donc avec le niveau qu'on a donc personnellement je préfère corriger quelques copies avoir plus ou moins un travail à corriger que, qu'une copie qui mérite pas attention. Dans la plupart des cas, on passe beaucoup de temps à corriger les erreurs des élèves qui se répètent à chaque fois comme si on a rien fait.

CH : On passe à la cinquième question : engagez-vous directement les élèves dans la production écrite après avoir donné une consigne ou faites-vous d'habitude une phase de préparation à l'écrit ?

E : Euh ! Dans la production écrite. Quand on leur donne une consigne on passe par expliquer d'abord ce qu'on attend d'eux et puis on fait un petit rappel sur le type textuel, ce qu'il doivent employer comme… si on prend l'exemple d'un texte argumentatif ils sont obligés de suivre un petit peu la cohérence textuelle, les articulateurs logiques et l'emploi des verbes d'opinion et de jugement, l'implication de l'auteur le problème de l'objectivité et de la subjectivité donc on est obligé de les orienter et non pas donner la consigne comme ça à l'aveuglette l'élève ne comprend pas

ce qu'on attend de lui donc la consigne change d'un sujet à un autre donc on est obligé de les préparer de les entrainer un petit peu à faire une petite production .

CH : Passons à présent à la sixième question : accordez-vous suffisamment de temps aux élèves pour rédiger. La rédaction se fait-elle d'habitude en classe ou hors de la classe ?

E : Accorder du temps aux élèves ? donc on est déjà pris par le temps , on a pas assez de temps pour faire la production écrite quand on a pas assez de temps on est obligé de donner la consigne, l'expliquer, faire un brouillon et puis écrire sur le propre. Donc, déjà ça demande en une heure c'est peu. Si on leur donne le travail à terminer à la maison ce sont pas nos élèves qui font le travail à la maison généralement ils nous apportent un travail parfait et nous savons très bien, nous connaissons nos élèves c'est pas leur travail c'et le travail des parents, c'est le travail des frères et sœurs c'est un travail fait d'une manière assez bonne et ça nous arrange pas donc l'élève s'attend avoir une bonne note avoir une bonne observation ce qui nous pousse à les obliger à terminer le travail en classe même s'ils remettent un travail qui n'est pas à la hauteur.

CH : En cas de blocage de vos élèves comment vous réagissez ?

E : Si mes élèves ont un certain blocage je les aide des fois j'opte pour la rédaction collective où chacun peut apporter un plus ou a l'impression d'aider ses camarades de euh ! Sinon je leur demande carrément ce qu'ils veulent dire en langue maternelle et on essaye de traduire, sinon d'écrire moi-même ce qu'ils attendent de moi.

CH : Vous arrive-t-il de faire le travail ou bien de donner la réponse directement à l'élève ?

E : Bien sûr, bien sûr. Oui s'ils sont bloqués, bloqués à un point incroyable et n'arrivent pas. Ils n'ont pas, ni l'idée, ni le mot, ni ce qu'ils veulent dire on est en train de se regarder je leur donne carrément la réponse.

CH : Passons à la question suivante : quel genre d'écrit proposez vous généralement en classe ? Autrement dit quelles sont les techniques d'expression écrite les plus utilisées en classe ?

E : Ce qu'on utilise dans nos classes de première année donc c'est selon le type de projet. Par exemple le premier projet des premières années c'est la vulgarisation

scientifique donc ils passent par le résumé d'abord. Déjà la première séquence c'est contracter des textes donc ils passent par le résumé et puis à la fin du projet il va, on …ils rédigent un essai. Le compte rendu je pense pas, on a pas le compte rendu pour les premières années c'est pour les classes terminales et en plus pour les classes lettres ils produisent le compte rendu objectif et critique par contre pour les classes scientifiques ils ont ce qu'on appelle le…enfin le compte rendu objectif. Euh ! la synthèse de document je ..je.. c'est dans nos programmes mais elle est très difficile pour le niveau qu'on a.

CH : Même pour les classes terminales.

E : Même pour les classes terminales, ils n'arrivent pas à rédiger c'est très difficile pour le niveau qu'on a. Les élèves n'arrivent pas à s'exprimer, à produire, à faire un travail enfin le travail qu'on attend d'eux.

CH : Est-ce que vous vous basez sur les insuffisances rencontrées chez les élèves pour proposer un travail de remédiation ?

E : C'est sûr. Donc on travail sur ces insuffisances on essaye de remédier un petit peu mais quand on a des classes faibles comme si on arrive pas a remédier ça demande beaucoup de temps et on est toujours pris par le temps. Les projets sont longs, le programme est très très long ça demande.. les projets sont faits pour des élèves à la rigueur moyens et comme les surtout les classes de Lettres je parle toujours des classes de lettres ont 4h par semaine et c'est très insuffisant ça ne peut pas remédier leur insuffisances.

CH : Je comprends d'après ce que vous avez dit que vous ne proposez pas après l'évaluation des travaux des élèves vous ne proposez pas des séances de réécriture où vous essayer de bien sûr de préciser aux élèves où ils ont échoué, où ça ne va pas pour qu'ils puissent revenir sur leurs écrits pour les corriger et ainsi pour ne pas refaire la même erreur une autre fois.

E : Franchement rarement, rarement euh ! le travail euh ! se fait. On essaye de les corriger, les orienter afin d'améliorer leur niveau mais les élèves faibles même moyens

n'arrivent pas à se corriger, à s'auto-évaluer ils ont un problème de langue et c'est un vrai problème.

CH : Pour la question suivante : est-ce que vos pratiques de l'écrit ont changé avec les nouvelles réformes ? Autrement dit est-ce que ces réformes ont apporté du nouveau pour vous surtout dans le domaine de l'écrit ?

E : Pour moi personnellement ces réformes n'ont rien apporté de nouveau. D'ailleurs la plupart des profs optent toujours pour l'ancienne méthode donc et d'ailleurs ces nouvelles réformes on s'attend toujours à faire des stages, des formations des recyclages enfin comme si on est à coté de la plaque comme si on a rien compris à ses réformes je… je défi n'importe quel enseignant d'ailleurs dans n'importe quelle matière ils sont en train de regarder on fait des recherches sur Internet, on essaye de comprendre un petit peu ce qu'on attend de nous mais euh ! on est…

CH : Donc selon vous le problème ne réside pas dans la réforme elle-même, mais dans l'absence d'une formation continue.

E : Oui d'une formation, des stages c'est vraiment très très important comme si on a rien compris à ces nouvelles réformes alors on essaye un petit peu de suivre ces réformes et d'ailleurs dans la production écrite dans nos pratiques de l'écrit chaque séquence a un travail, a des spécificités selon la typologie textuelle, le niveau de classe si on a des classes faibles on produit pas on produit pas c'est nous-mêmes qui faisons le travail à la place de nos élèves.
Franchement, à mon avis la formation initiale est insuffisante pour mettre en œuvre la nouvelle méthodologie. Pour cette raison, une formation continue est nécessaire. Elle pourrait enrichir et actualiser les savoirs dont disposent les profs.
CH : Pour l'évaluation : est-ce que vos pratiques d'évaluation ont changé avec les nouvelles réformes ? Autrement dit est-ce que vous proposez à vos élèves des grilles d'évaluation ou bien d'auto-évaluation pour évaluer leurs écrits ?

E : Euh ! déjà sur le manuel il y a ce qu'on appelle les grilles auto-évaluation les élèves s'auto-évaluent mais pour les appliquer on a un petit problème donc déjà ces élèves sont obligés d'abord de produire de faire une production écrite plus ou moins lisible plus ou moins cohérente pour s'auto-évaluer l'élève faible ne peut pas s'auto-

évaluer vu son niveau bien sûr il ne sait même pas, il ne fait pas la différence entre la phrase juste et la phrase fausse.
Quand on a des élèves faibles ils ne peuvent pas sincèrement s'auto-évaluer, s'auto-corriger ils ne savent même pas où réside la faute. Pour eux produire c'est une bête noire. Il ne sait même pas produire alors comment le pousser à s'auto-évaluer.
Le problème majeur qui empêche souvent les élèves de produire, particulièrement ceux qui ont de grandes difficultés en langue étrangère, demeure la compréhension. Devant une consigne, un texte,… ils sont incapables d'agir sans qu'ils ne soient encouragés et aidés. Parfois, ils refusent même de faire la tâche proposée.
Cette année j'ai le plaisir d'avoir de bons éléments, d'avoir des classes scientifiques j'opterai pour cette évaluation ça va apporter un plus.

CH : Est-ce que vos élèves réalisent vraiment à la fin de chaque projet leur propre projet que vous évaluerez et qui sera socialisé ? C'est-à-dire qui sort du cadre de la classe au lycée ou bien à la société ?
E : Ils réalisent le projet ? bien sûr, ils sont obligés de le faire mais ce qu'on attend d'eux c'est faire un projet personnel mais qu'est-ce qu'ils font, ils vont sur Internet ils téléchargent, ils nous apportent du copier coller et quand on ramasse les travaux quand on les feuillette on trouve soit du travail bien fait, soit un travail très long et ça ne répond pas à nos attentes.

CH : Passons à la dernière question : est-ce que vous pratiquez l'écrit en classe ou dans votre vie quotidienne ?

E : Dans ma vie quotidienne ça m'arrive de..d'écrire à commencer par les lettres collègues, à la famille, des réflexions, des fois ça nous arrive un petit peu d'extérioriser nos sentiments par l'écrit c'est une bonne façon de s'exprimer. En classe, on passe notre temps à faire de l'écrit mais des fois on est obligé de pousser l'élève à produire un travail selon nos attentes ce qui veut dire on a déjà fait le travail à la maison, le prof fait son travail à la maison, il le prépare et quand on est en classe on pousse nos élèves, on les incite à, sans qu'ils le sachent bien sûr, à produire un travail presque dans le même sens du prof.

CH : C'est comme si vous proposez un modèle, vous rédigez un modèle et vous orientez vos élèves à faire presque le même travail.

E : On les oriente, on leur donne le plan, les consignes à suivre jusqu'à arriver à faire presque, arriver au même résultat.

CH : Vous ne croyez pas que vous allez de cette façon limiter les idées des élèves parce que les élèves ont certainement d'autres idées que les vôtres. En rédigeant vous avez certainement des idées mais vous allez limiter les élèves peut être que l'élève a autre chose à dire il ne veut pas avoir la même idée que le prof.

E : Sincèrement on les pousse à faire ça mais quand on a des élèves faibles on a pas le choix, sincèrement on a pas le choix et faute de temps surtout surtout le temps on a pas assez de temps pour faire ce qu'on a envie d'avoir comme résultat final, on a un programme très très chargé chaque séquence il y a une production écrite si on a de bons éléments le travail se fait impeccable mais quand on a des élèves pour ne pas dire chaque fois faibles, au lycée on arrive pas ..et puis l'attention des élèves, il y a des sujets qui ne sont pas sincèrement motivants mais on les propose, on les propose faute de temps.

L'enseignant est obligé parfois d'adapter la démarche de travail à l'ensemble des élèves afin de permettre à tous les élèves de participer et d'être impliqués dans le travail réalisé en classe. Je veux dire par là qu'il est possible de proposer des activités où les élèves (forts ou faibles) pourront fonctionner chacun selon son ses capacités et son rythme d'apprentissage. Certes, cela demande d'énormes efforts de la part de l'enseignant, surtout avec le nombre d'élèves dans les classes qui dépasse parfois 40 élèves.

CH : Merci beaucoup. Je vous remercie pour vos réponses et pour votre collaboration.

E : C'est un plaisir, on aurait aimé avoir un échange comme ça on essayera de régler un petit peu le problème que nous rencontrons dans les trois cycles primaire, moyen et secondaire. D'ailleurs même à l'université je crois que vous rencontrez le même problème de l'écrit soit avec les comptes rendus, les rapports, les synthèses de documents, donc on aimerait avoir une petite aide, avoir certaines connaissances ce qui se passe dans le domaine de la recherche.

Enfin, je dirai qu'en tant que praticiens, nous sommes appelés à chercher toujours le matériel adéquat (documents authentiques adaptés aux besoins des élèves) pour travailler en classe, même si une formation manque.

Actuellement, qu'on le veuille ou non, la langue française est présente dans la réalité algérienne et avec la mondialisation et la multiplication des échanges la maitrise du français devient nécessaire.

CH : Merci beaucoup

Table des matières

REMERCIEMENTS **1**

DEDICACE **2**

RESUME **3**

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION GENERALE **7**

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE **19**

CHAPITRE I : LE FRANÇAIS DANS LA SOCIETE ET L'ECOLE ALGERIENNE : QUEL STATUT ET QUELLE IMPORTANCE LUI ACCORDE-T-ON ? **20**

INTRODUCTION **21**

1- LE FRANÇAIS EN ALGERIE : ENTRE LA SOCIETE ET LE SYSTEME EDUCATIF **24**

1.1- Les variantes linguistiques en Algérie *24*

1. 2- Le français dans la réalité algérienne *25*

1.3- L'Algérie, un système éducatif en mouvement *28*

1.3.1- Evolution de la réforme du système éducatif algérien 28

1.3.2- La politique de l'arabisation 32

1.4- L'enseignement du FLE en Algérie *36*

1.5- La nouvelle réforme du système éducatif algérien *40*

2- LA REFONTE DE LA PEDAGOGIE EN ALGERIE **46**

2.1- La réalisation des nouveaux programmes d'enseignement *46*

2.2- De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences *50*

2.2.1- Pourquoi l'approche par compétences ? 53

1- Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire 54

2- C'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages 54

3- Le savoir-agir en situation est valorisé 54

2.3- L'approche par compétences et le constructivisme *56*

3- LA NOUVELLE REFORME DE L'EDUCATION EN ALGERIE ET LA REALITE DU TERRAIN **59**

3.1- Critiques faites à la nouvelle réforme *65*

CONCLUSION **68**

CHAPITRE II : ASPECTS PSYCHO-COGNITIF ET DIDACTIQUE DE L'ECRIT **71**

INTRODUCTION **72**

1- QU'EST-CE QUE L'ECRIT ? **75**

1.1- L'écrit : un acte de communication *76*

- *Code oral / code écrit* *80*

2- L'APPROCHE COGNITIVISTE DE LA PRODUCTION ECRITE **81**

2.1- Les divers modèles psycho-cognitifs *82*

2.1.1- Le modèle de Hayes et Flower (1980) 82

2.1.2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia 87

2.1.2.1- Différences : rédacteurs novices et expérimentés 90

2.1.3- Le modèle de Bronckart 92

2.1.3. 1- Le classement des discours selon Bronckart 95

3- POURQUOI LE CHOIX DE CES MODELES ? **96**

3.1- Critique des modèles présentés *97*

4- LE PROCESSUS DE REVISION **99**

4.1- Définition *99*

4.2- Rôle de la révision dans la rédaction *100*

4.3- Révision et réécriture *103*

5- LES MODELES D'ECRITURE : QUELS INTERETS PEDAGOGIQUES ? **105**

6- POURQUOI LES ELEVES N'ECRIVENT-ILS PAS ? **107**

6.1- Représentation de l'écrit des élèves *108*

6.2- Modifier les représentations des élèves *110*

6.2.1- Le sens et l'utilité des écrits 110

6.2.2- La motivation et l'écriture ... 111
6.2.2.1- Les conditions motivationnelles ... 113
7- L'ECRIT S'ENSEIGNE-T-IL ? ... 115
7.1- La pratique de l'écriture par les enseignants ... 118
7.2- Les interactions : lecture / écriture ... 119
7.3- L'écriture et le travail collaboratif ... 122
7.3.1- Les avantages du travail en groupe ... 122
7.3.2- La répartition des élèves en groupe ... 123
8- LES ASPECTS SOCIAUX DE LA PRODUCTION ECRITE ... 124
8.1- L'appropriation de l'écrit par la pratique ... 126
8.1.1- la pratique fréquente de l'écrit pour la construction des savoirs ... 126
8.2- L'évaluation de l'écrit ... 128
CONCLUSION ... 131

CHAPITRE III : LA PEDAGOGIE DU PROJET ET LE PROJET D'ECRITURE ... 134

INTRODUCTION ... 135
1- LE CONCEPT DU PROJET ... 136
1.1-Aperçu historique ... 137
1.2- Définition du projet ... 138
2-LA DEMARCHE DU PROJET A TRAVERS LE DEVELOPPEMENT HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ... 141
3- SPECIFICITES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET ... 145
3.1- Développer des savoirs et des savoir-faire en agissant / en affrontant des situations-problèmes ... 145
3.2- Développer des compétences transversales / Favoriser le transfert des apprentissages ... 147
3.3- Développer des valeurs pédagogiques comme la responsabilité, la coopération, la créativité, la confiance en soi et l'autonomie ... 149
3 .3.1- Développement de la responsabilité ... 149
3.3.2- Développement de la coopération ... 149
3.3.3- Développement de la créativité ... 150
3.3.4- Développement de la confiance en soi ... 150
3.3.5- Développement de l'autonomie ... 151
3.4- Réconcilier des savoirs scolaires et sociaux / motiver grâce à la socialisation du produit fini 151
3.5- L'enseignant en projet : un rôle d'accompagnateur ... 152
4- LE PROJET DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES ... 154
5- LES DIVERSES PHASES D'UNE DEMARCHE DE PROJET ... 156
5.1- La naissance du projet ... 156
5.1.1- Diagnostiquer la situation d'apprentissage ... 156
5.1.2- Choix de la thématique du projet ... 157
5.1.3- Les objectifs du projet ... 157
5.2- L'organisation du projet ... 158
5.3- L'exécution du projet ... 158
5.4- L'évaluation du projet ... 158
5.4.1- La socialisation du produit fini ... 159
6- LES FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET ... 159
6.1- Piaget et le cognitivisme ... 160
6.1.1- L'approche constructiviste de Piaget ... 160
6.1.2- Réflexions de Piaget sur les méthodes actives ... 161
6.1.3- L'approche constructiviste de Piaget et la pédagogie du projet ... 162
6.2- Vygotski et le socioconstructivisme ... 162
6.2.1- La formation des concepts : quotidiens et scientifiques ... 162
6.2.2- La relation entre apprentissage enseignement et développement ... 163
6.2.3- La zone proximale de développement et l'interaction sociale ... 164
6.3- La psychologie sociale après Vygotski et développement du conflit socio-cognitif ... 165
6.4- Rapports entre les théories socioconstructivistes et la démarche de projet ... 166
6.4.1-Le travail en projet et le développement des concepts : quotidiens et scientifiques ... 167
6.4.2- Pédagogie de projet et relations : apprentissage, enseignement et développement ... 168
6.4.3- Les interactions en projet et la théorie de la zone de proche développement ... 169
6.4.4- La pédagogie du projet et le conflit socio-cognitif ... 169
7- APPRENDRE A ECRIRE A TRAVERS LE PROJET D'ECRITURE ... 170

7.1- Ecrire en projet : pour quel apprentissage ? Selon quelle démarche ? ... *170*
7.1.1- Quels objectifs viser lors d'un projet d'écriture ? ... 170
7.1.2- Quelle démarche adopter pour mener à bien un projet d'écriture ? ... 171
7.1.3- Comment améliorer la production d'écrits grâce au projet d'écriture ? ... 175
7.1.3.1- Apprendre à observer et à analyser des écrits ... 175
7.1.3.1.1- Place de l'intervention dans le projet ... 176
7.1.3.2- Fabriquer des outils : une aide à l'écriture ... 177
7.1.3.3- Construire des représentations positives de l'écrit ... 180
7.2- Etapes d'élaboration du projet d'écriture et les processus d'écriture ... *181*
8- LES TYPES D'EVALUATION DANS UNE DEMARCHE DE PROJET ... 183
9- DERIVES ET LIMITES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET ... 184
9.1- Les dérives de la démarche ... *184*
9.1.1- La dérive productiviste ... 184
9.1.2- La dérive techniciste ... 185
9.1.3- La dérive spontanéiste ... 185
9.2- Les limites d'une démarche de projet ... *186*
CONCLUSION ... 187

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE ... 189

METHODOLOGIQUE, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS ... 190

1- CADRE METHODOLOGIQUE ... 191
1.1- Choix du site de la recherche et des sujets ... *191*
1.2- La cueillette des données ... *194*
1.2.1- Types de cueillette des données ... 197
2- PRE TEST ... 198
2.1- Evaluation du niveau des élèves à l'écrit ... *198*
2.1.1- Utilisation du tableau du groupe « EVA » ... 200
2.1.2- Analyse des productions des élèves et interprétation des résultats ... 200
A/ Au niveau du texte ... *200*
1- L'aspect pragmatique ... 200
1.1- Rôle du contexte social et culturel ... 202
2- L'aspect sémantique et morphosyntaxique ... 203
2.1- La cohérence du vocabulaire ... 203
2.2- La maîtrise des valeurs temporelles des verbes ... 205
3- L'aspect matériel ... 205
3.1- L'organisation des textes en paragraphes ... 205
B/ Les liens entre les phrases ... *207*
1- L'aspect pragmatique ... 207
1.1- Etude de la progression thématique ... 207
1.2- L'emploi des connecteurs textuels ... 208
2- L'aspect sémantique ... 209
2.1- L'utilisation des substituts ... 209
2.2- Les mots de liaison ou les connecteurs logiques ... 209
3- L'aspect morphosyntaxique ... 210
3.1- La cohérence et la concordance des temps et des modes ... 210
3.2- La maîtrise de la substitution grammaticale (les pronoms de reprise) ... 211
4- L'aspect matériel ... 211
C/ L'analyse au niveau de la phrase ... *212*
1- L'aspect pragmatique ... 212
1.1- Les déictiques ... 212
2- L'aspect sémantique ... 214
2.1- La maîtrise du vocabulaire ... 214
2.2- L'acceptabilité du sens ... 215
3- L'aspect morphosyntaxique ... 215
3.1- La syntaxe de la phrase ... 215
3.2- La morphologie du verbe ... 215
3.3- La maîtrise de l'orthographe ... 216
4- L'aspect matériel ... 217
4.1- La ponctuation ... 217
Bilan ... *217*

2.2- Identification des représentations des élèves à l'écrit *219*
2.2.1- Le questionnaire 221
2.2.2- Interprétation des réponses des élèves 221
3- MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE : LA PEDAGOGIE DU PROJET 224
3.1- Description et mise en œuvre du projet *224*
3.2- Trame de préparation de l'enseignant *225*
3.3- Objectifs disciplinaires *226*
3.4- Les étapes de réalisation du projet *228*
3.4.1- Lancement du projet 229
3.4.1.1- Elaboration des premiers repères en vue de l'écriture : (*le 16 et le 19 mars*) 229
Première séance : le 16 mars (durée 2h) 229
Objectifs 229
Deuxième Séance : le 19 mars (2h) 232
3.4.1.2- Elaboration d'une fiche-outil concernant l'organisation et les caractéristiques d'un texte informatif. (fiche-outil « 1 » voir annexe O : c). 232
3.4.2- Rédaction du 1er jet individuel, en se référant aux outils élaborés et à la documentation recueillie (le 06 avril de 14h à 16h) 235
3.4.2.1- Lecture individuelle des documents et prise de notes 235
Première consigne d'écriture : 236
Bilan de la première phase d'observation 240
a- Etude des interactions en classe 240
b- Examen du premier jet des élèves 241
3.4.4- Rédaction du premier jet collectif 247
3.4.4.1- Choix et répartition des thèmes 247
- Deuxième consigne d'écriture : 248

3.4.4.2- Le groupe comme réassurance devant le « passage à l'écrit » et les débuts de la conceptualisation 250
3.4.4.3- L'évaluation et la réécriture 253
3.4.4.3.1- Pourquoi évaluer ? 253
3.4.5- Evaluation par les groupes des productions anonymes 255
3.4.5.1- Rôle du groupe comme aide à la distanciation 255
- Première consigne pour l'évaluation mutuelle des écrits : 256

3.4.5.2- Le rôle du groupe pour proposer une réécriture 256
- Deuxième consigne de réécriture : 257

3.4.5.3- Analyse des résultats de l'évaluation mutuelle 259
a- Remarques générales des élèves sur les textes lus 259
b- Remarques concernant les mots et les phrases incompréhensibles 259
c- L'ajout des idées pour l'amélioration des textes 259
d- L'identification et la correction des erreurs orthographiques 260
3.4.6- Le second jet des groupes après la correction des évaluateurs 261
3.6- Les processus rédactionnels et les étapes du projet *263*
Bilan *264*
3.4.7- Le 3ème jet : correction par le groupe rédacteur 266
3.4.8- Finalisation de l'écrit 269
3.4.8.1- Examen du jet final 269
3.4.8.2- Fonctions des outils utilisés en projet 274
3.4.9- Finalisation du travail : utilisation du traitement de textes 275
3.4.9.1- Célestin Freinet : le recours à l'imprimerie avant l'imprimante 277
3.4.9.2- Le traitement de textes pour écrire 280
3.4.9.2.1- Traitement de textes comme outil motivant pour l'élève 280
3.4.9.2.2- Le correcteur orthographique 281
3.4.10- L'avantage d'une association : projet d'écriture et TICE 286
3.4.10.1- Pour une démarche "constructiviste" de l'apprentissage 286
3.4.10.2- Pour une pédagogie de projet 287
BILAN FINAL DU PROJET 290
- *La démarche suivie pour évaluer le projet* *290*
- *Les avantages d'un travail en projet* *290*
- *L'avis des élèves* *292*

4- L'ENQUETE AVEC L'ENSEIGNANTE 297
4.1- L'objet de l'enquête *297*
4.2- Caractéristiques et perceptions de l'enseignante interrogée *300*

4.3- Analyse des réponses de l'enseignante interviewée 306
Question 01 306
Question 02 307
Question 03 308
Question 04 308
Question 05 310
Question 06 310
Question 07 311
Question 08 312
Question 09 314
Question 10 315
Question 11 317
Question 12 321
Question 13 323
Question 14 324

CONCLUSION GENERALE 326

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 339

INDEX DES NOTIONS 355

INDEX DES AUTEURS 357

ANNEXES 360

LISTE DES ANNEXES 361

TABLE DES MATIERES 593