

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



UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM
FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES



ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
PÔLE OUEST

**THÈSE DE DOCTORAT
OPTION : DIDACTIQUE**

INTITULÉ :

**COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET COMPRÉHENSION DE
TEXTES ARGUMENTATIFS EN FLE CHEZ DES APPRENANTS
DE LA 4^{ème} ANNÉE MOYENNE : TRANSFERT D'UNE
DISCIPLINE SCOLAIRE À L'AUTRE**

Présenté par :

M. ISSAD Djamal

sous la direction de :

M. BRAIK Sâadane

Membres du jury :

Président :

Rapporteur :

Examineur 1 :

Examineur 2 :

Examineur 3 :

Année universitaire : 2016 – 2017

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

- *toute ma famille qui a toujours été à mes côtés, m'aidant et m'encourageant,*
- *l'ensemble des doctorants de ma promotion,*
- *tous mes amis (es).*

Remerciements

Au terme de cette recherche, il m'est très agréable d'exprimer toute ma gratitude envers mon encadreur, Professeur Saûdane BRAJK. Je suis redevable pour toute l'aide qu'il m'a apportée.

Je remercie vivement tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont aussi aux enseignants universitaires qui m'ont orienté par leurs conseils éclairés et leurs remarques pertinentes ainsi qu'à toutes les personnes qui ont pu m'aider, d'une manière ou d'une autre, à terminer ce travail.

Je n'oublie pas tous les participants (apprenants et enseignants) qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Qu'un juste hommage soit rendu aux uns et une profonde reconnaissance soit exprimée aux autres.

SOMMAIRE

Introduction générale	p. 01
Chapitre 1 : Enseignement / apprentissage des langues, de la lecture (compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies	p.08
Chapitre 2 : Argumentation	p. 63
Chapitre 3 : Cadre méthodologique	p. 91
Chapitre 4 : Analyse des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne.....	p. 116
Chapitre 5 : Analyse et interprétation des résultats obtenus par les apprenants du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental de la quatrième année moyenne en compréhension de textes argumentatifs	p. 129
Chapitre 6 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française de la quatrième année moyenne.....	p. 198
Conclusion générale	p. 263
Bibliographie	p. 267

INTRODUCTION GENERALE

Le remaniement assez fréquent des programmes scolaires algériens des langues arabe et française du cycle moyen auquel nous assistons depuis quelques années déjà, est dû principalement aux changements socioculturels et éducatifs. Dans le souci de préparer au mieux l'apprenant à la citoyenneté et aux exigences du monde moderne ainsi que de valoriser l'enseignement / apprentissage des langues, les programmes scolaires précités ont fait l'objet de nombreuses tentatives d'application avec de nouvelles méthodes d'enseignement et d'approches didactiques.

A la lumière des données recueillies dans le cadre d'une étude menée par le ministère en charge de l'enseignement, de nouveaux indicateurs furent mis en œuvre dans l'élaboration des programmes en fonction de la nouvelle conception du rôle et de la place, désormais centrale qu'occupe l'apprenant dans l'apprentissage. Le ministère propose également aux enseignants une nouvelle façon de faire.

Dans le passé, les programmes étaient élaborés comme des calendriers de travail pour les enseignants. En fait, même si ces programmes contenaient un nombre substantiel d'objectifs concernant ce que devait apprendre l'élève, ils traitaient surtout du travail des enseignants et s'adressaient directement à eux : « amène l'élève à..., conduit l'élève à...ou permet à l'élève de ... ».

Les objectifs de l'enseignant, même identifiés avec précision, ne prennent sens et corps que si celui-ci a les moyens de s'assurer qu'ils sont atteints, ce qui oblige à les rendre observables, c'est-à-dire encore à les réduire à des comportements. Ainsi R.-F. MAGER peut écrire : « l'énoncé d'un objectif décrit le comportement que l'on désire obtenir chez l'élève. Quand celui-ci peut démontrer qu'il fait preuve du comportement voulu, vous savez que vous avez réussi à atteindre votre objectif »¹.

Cette façon de présenter les programmes était liée à l'idée que, faute de savoir ce qui se passe dans l'esprit des apprenants, il était possible d'augmenter leur niveau de réussite en améliorant la qualité d'intervention des enseignants. Dans ce contexte, une organisation précise et structurée des objectifs de travail devait permettre leur atteinte. L'observation de l'efficacité relative de cette façon d'envisager l'enseignement et l'apprentissage, de même que les connaissances nouvelles du processus d'apprentissage, ont conduit le ministère à élaborer une autre façon de faire les programmes.

¹ R.-F. MAGER, *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* 2^{ème} éd., Paris, Bordas, 1990, p. 19.

L'étude révèle que même si l'apprentissage est lié à l'influence de l'environnement (enseignants, pairs, famille, culture, etc.), il est fondamentalement un processus de transformation interne de la compréhension de la réalité par l'apprenant, et que ce processus repose essentiellement sur le traitement de l'information qui, par la confrontation des perceptions, amène l'apprenant à une nouvelle façon de comprendre la réalité et d'agir, l'essentiel de l'action se fait dans l'apprenant et par l'apprenant, et l'enseignant peut alors devenir plus efficace en utilisant les connaissances nouvelles acquises par l'apprenant. Les pôles d'action sont alors inversés : l'acteur principal est l'apprenant et l'enseignant a un rôle de soutien.

En conséquence, le discours des concepteurs des programmes a changé. Dans les nouveaux programmes, on ne parle plus aux enseignants en leur disant : « conduit l'élève à... », mais on leur parle essentiellement de ce que la société souhaite voir développer par ses jeunes en laissant toute la dynamique de l'apprentissage aux situations d'apprentissage et en choisissant une façon de présenter les apprentissages qui reflète les connaissances que nous avons à cet égard. C'est ainsi qu'on parle de compétences et de mobilisation, de capacités, d'habiletés et de connaissances par les apprenants. Tout est centré sur les apprentissages et les éléments que les apprenants auront à mobiliser pour atteindre le but fixé ; c'est ce que fait P. GILLET quand il affirme :

une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.²

Cela ouvre la voie à la conception d'un sujet pourvu d'un équipement cognitif complexe et qui ne se borne pas à la sédimentation de réactions conditionnelles.

Les nouveaux programmes sont articulés autour de compétences disciplinaires et de compétences transversales. Les compétences disciplinaires présentent un lien avec les contenus disciplinaires, tandis que les compétences transversales, anciennement appelées capacités, permettent les transferts d'une discipline à une autre.

Les compétences transversales à dominante langagière sont très peu étudiées dans le domaine de la didactique des langues en Algérie. Pourtant, les nouvelles théories

² P. GILLET, *construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF, 1991, cité par B. REY, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 35.

d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux.

La compétence première est une compétence de type communicatif ; elle concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Les langues du pays : la langue arabe, tamazight et les langues étrangères, au-delà de leur diversité linguistique, sont considérées comme des supports du développement cognitif des apprenants algériens.

La langue arabe est l'instrument premier que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents domaines de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement qui véhicule des apprentissages, mais aussi moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement. A ce titre, sa maîtrise constitue la compétence transversale de base.

La langue française, en raison de son statut particulier et de son enseignement à un âge précoce, remplit dans notre questionnement une fonctionnalité qu'il faudrait examiner à la lumière du développement récent des sciences du langage, de la psychologie et des sciences de l'éducation.

L'écrit est une dimension importante de l'enseignement. Si l'on reprend une citation d'A. LION : « l'illettrisme est un terme qui sert à caractériser tous ceux qui ne savent faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par la lecture »³, nous serons tentés de dire qu'une personne ne maîtrisant pas l'écrit court le risque d'aller grossir les rangs des illettrés.

Les problèmes liés à l'écrit constituent une piste de recherche qui a pris de l'ampleur ces dernières années. Les colloques et les publications portant sur les sujets liés à l'écrit couvrent un vaste spectre de questions de recherche. T. KANTA et V. REY(2005) soulignent l'importance de l'écrit et montrent le fait que tout apprentissage d'une langue en milieu guidé, quelle que soit la méthode d'enseignement choisie, aura recours à un moment ou un autre à la langue écrite.

Parmi les problèmes liés à l'écrit, il y a celui de la compréhension de textes, en ce qui nous concerne les textes argumentatifs. Quel enseignant n'a pas déjà déploré l'incompréhension de textes argumentatifs par la majorité des apprenants qui n'arrivent pas

³ A. LION, cité par P. DROUIN, *le monde* du 20-12-1986, p.8.

à lire en fonction d'une consigne, à bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le para texte, à repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs ...), à repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent, à dégager le point de vue de l'auteur, à repérer les arguments, à dégager l'organisation de l'argumentation et à dégager la visée argumentative.

Vers la fin des années 70 et le début des années 80, un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la notion de texte, T. VAN DIJK (1984) à partir de l'étymologie « texus » (tissu), met en relief le caractère indissociable des notions de cohérence et de texte. Par cette image du « tissé », il a expliqué, entre autres, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau phrastique) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble).

G. DE WECK et P. MARRO (2010) considèrent le texte comme un matériel à lire, pour eux, tout texte est un ensemble d'énoncés écrits, organisés et cohérents.

Ils ont envisagé le texte sous trois aspects :

- Le contenu du texte : le texte inclut les concepts et les connaissances (informations explicites) ;
- La structure du texte : le contenu du texte est agencé et organisé respectant les règles propres à la langue dont il est question ;
- L'intention de l'auteur : celui-ci doit être assigné en écrivant son texte, entre en partie dans la définition des genres de textes.

Nous nous proposons de travailler à partir des rapports entre les langues en milieu éducatif algérien, sur la question des transferts langagiers en compréhension de l'écrit notamment dans les programmes scolaires et les classes de la quatrième année du cycle moyen. Ce qui suppose une langue d'enseignement, en l'occurrence l'arabe qui constitue la base des apprentissages fondamentaux, et le français dont les différents impacts sont incontournables.

En d'autres termes, notre recherche propose de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir aux apprenants. Elle expose aussi les causes qui génèrent les contraintes d'acquisition et de développement des compétences transversales à dominante langagière en compréhension de l'écrit et met en évidence un

certain nombre d'éléments importants sur le plan didactique et méthodologique qu'un praticien se devait de prendre en compte dans sa pratique pédagogique.

Notre question principale est de voir :

A quelles conditions la didactique d'un corpus de savoir doit-elle satisfaire pour que le transfert des compétences développées dans ce savoir en action soit efficient ?

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- Comment est conçue la didactique de la langue arabe dans le programme de la quatrième année moyenne ? Prend-elle en charge l'enseignement / apprentissage de la compétence langagière de base et des objectifs d'apprentissage de l'activité de « compréhension de l'écrit » pour permettre à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaire ?
- Les stratégies argumentatives sont-elles utilisées pendant l'activité de « compréhension de l'écrit » de la langue arabe pour permettre le transfert des apprentissages vers l'activité de « compréhension de l'écrit » de la langue française, et cela pour les apprenants de la quatrième année moyenne.
- Les enseignants de langue arabe et ceux de langue française de la quatrième année du cycle moyen, maîtrisent-ils les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence ?

Que doivent faire les enseignants pour que le transfert des apprentissages durant l'activité de compréhension de l'écrit s'opère d'une manière efficiente de la langue arabe vers la langue française pour les apprenants de la quatrième année moyenne ?

Les hypothèses de recherches proposées :

- La didactique de la langue arabe n'est pas suffisamment réfléchie dans le programme de la quatrième année moyenne qui lui est inhérent. Elle ne prend pas en charge l'enseignement/apprentissage de la compétence langagière de base et des objectifs d'apprentissage de l'activité de « compréhension de l'écrit ». Ce qui ne permet pas à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaire alors que cette dernière prend suffisamment en charge sa compétence langagière et ses objectifs d'apprentissage pour

permettre une interaction entre les deux activités des deux programmes de langues formant le curriculum.

- Les stratégies argumentatives ne sont pas utilisées pendant l'activité de « compréhension de l'écrit » de la langue arabe, ce qui ne permet pas le transfert des apprentissages vers l'activité de « compréhension de l'écrit » de la langue française, et cela pour les apprenants de la quatrième année moyenne.
- Un nombre important d'enseignants de langue arabe et celui de langue française de la quatrième année du cycle moyen ne maîtrisent pas les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence, ce qui peut se répercuter négativement sur leur pratique en classe.
- La coordination entre enseignants de langue arabe et ceux de langue française favorise le transfert des apprentissages pendant l'activité de compréhension de l'écrit pour les apprenants de la quatrième année moyenne.

Pour répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses de recherches, notre étude va s'articuler autour de six chapitres qui représentent l'ossature d'ensemble et les grands axes de réflexion, relativement autonomes mais complémentaires.

Les deux premiers chapitres serviront de cadrage théorique pour marquer les champs disciplinaires sur lesquels nous nous sommes fondés et à partir desquels nous avons élaboré notre problématique.

Aborder l'acquisition des compétences transversales langagières amène à nous poser la question complexe du transfert des apprentissages. Le premier chapitre passe ainsi en revue la littérature portant sur l'enseignement/apprentissage des langues, de la lecture (compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies.

Le deuxième chapitre se penchera sur le texte argumentatif : son fonctionnement, ses différents types de plan, ses différents registres, la manière d'étudier la stratégie argumentative et la relation entre l'argument et le raisonnement.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique de notre recherche : d'abord, nous décrirons les documents officiels que sont les programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne, et tenterons après, de présenter et de décrire l'outil de recherche, d'en préciser le choix et les limites. Ensuite, nous décrirons les étapes à suivre lors de notre expérimentation en classes

de quatrième année moyenne, présenterons le contexte et les sujets. Nous présenterons et décrirons aussi, notre outil de recherche, nous en préciserons le choix et les limites. Enfin, nous décrirons la démarche à suivre lors de notre enquête par questionnaire, définirons le public et l'outil à utiliser pour la collecte des données.

L'étude comparative des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne fera l'objet de notre quatrième chapitre. Ici, nous analyserons les objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit visés par ces deux programmes pour décrypter les passerelles susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages d'une langue à l'autre.

Le cinquième chapitre concerne notre expérimentation en classes de quatrième année moyenne du collège d'enseignement moyen Ouacel Mustapha de Tiaret. Nous vérifierons si les apprentissages des stratégies argumentatives du groupe expérimental pendant les séances de compréhension de textes argumentatifs de la langue arabe ont été transférés vers l'activité de compréhension de textes argumentatifs de la langue française et comparerons les résultats obtenus avec ceux du groupe contrôle qui n'aura pas bénéficié de l'enseignement explicite de ces stratégies argumentatives.

Le sixième et dernier chapitre concerne notre enquête par questionnaire menée auprès des professeurs de langue arabe et ceux de langue française du cycle moyen exerçant dans la wilaya de Tiaret (chef lieu et environs), particulièrement ceux qui enseignent ou ont déjà enseigné dans les classes de quatrième année moyenne pour avoir leurs points de vue qui nous intéressent fortement parce que leur rôle est déterminant dans la réussite du transfert des apprentissages.

CHAPITRE I

**Enseignement / apprentissage des langues, de la lecture
(compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies**

Nous nous intéressons dans notre travail, aux compétences transversales à dominante langagière qui, semble-t-il, sont très peu étudiées dans le champ de la didactique des langues en Algérie. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage sont unanimes à souligner la prééminence du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux.

Ainsi, pour aborder ce travail, s'inscrivant dans une pédagogie de l'écrit, il nous semble nécessaire de passer en revue, dans le premier chapitre, la littérature portant sur l'enseignement / apprentissage des langues, de la lecture (compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies : les cadres officiels de la programmation pédagogique et didactique, de l'élaboration des nouveaux programmes, définition de l'apprentissage, la compréhension du texte, l'approche communicative, le cadre méthodologique général pour l'élaboration des programmes, l'approche par la tâche, le développement cognitif et les capacités métacognitives, la notion de transfert en psychologie cognitive, et enfin, les éléments constitutifs des capacités métacognitive.

1 – Les cadres officiels de la programmation pédagogique et didactique

A la lumière du développement des systèmes éducatifs et de la réflexion pédagogique, le concept de « programme scolaire » paraît comme un produit auquel nous restons encore attachés dans notre pratique, bien qu'il soit détrôné par celui de « curriculum ». Ce dernier met davantage, sous l'influence de différents courants dans le domaine des sciences de l'éducation, l'accent sur les processus et les besoins.

1 -1 Le programme scolaire : définition

L'utilisation du terme de « programme scolaire » donne lieu à de nombreuses variations, mais l'interprétation qui en est donnée revêt un caractère général. On entend par « programme scolaire » un domaine d'enquête et d'action qui concerne tout ce qui touche à la scolarité, notamment le contenu, l'enseignement dispensé, l'apprentissage ou acquisition des connaissances et les ressources.

GOODLAD⁴, cité dans un document de l'OCDE (organisation de coopération et de développement économiques) évoque cinq strates :

- **le programme idéal** est défini par ceux qui l'élaborent ;
- **le programme formel** est celui qui recueille l'adhésion officielle de l'Etat et des commissions scolaires, et doit être adopté par les établissements et les enseignants ;
- **le programme apparent** est celui dont les parents et les enseignants estiment qu'il reflètera leur point de vue subjectif au sujet de ce qui doit être enseigné ;
- **le programme opérationnel** est celui qui est dispensé aux élèves dans les classes, ce qui peut être différent. Dans ce sens Ph. PERRENOUD écrit : « on ne peut faire comme si toutes les pratiques observables dans une classe étaient, même lorsqu'elles se trouvent sous le contrôle du maître, exclusivement orientés vers les apprentissages relevant du curriculum formel »⁵.
- **le programme vécu** est celui qui est effectivement suivi par les élèves.

GOODLAD⁶ énumère encore trois niveaux de prise de décision au sujet du programme scolaire :

- le niveau sociétal concerne les décisions prises par des individus ou des instances qui se situent loin de l'élève, que ce soit dans le temps ou dans l'espace, tels que les commissions scolaires ou les décideurs nationaux ou fédéraux ;
- le niveau institutionnel est celui des décisions relatives au programme qui sont prises par les directeurs, les enseignants et les conseils d'établissement ;
- au niveau pédagogique, les enseignants décident de ce qui est enseigné dans le cadre qu'ils maîtrisent.

1 -2 Du programme au curriculum

Le développement des systèmes éducatifs et la réflexion pédagogique ont introduit des distinctions très nettes entre les deux concepts : « programme » et « curriculum »,

⁴ J.-I. GOODLAD, *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*, Mc Graw-Hill, New-York, 1979. In *Programmes scolaires, Mode d'emploi*, Paris, Edition de l'OCDE, 1998, p. 39.

⁵ Ph. PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », 1994, p.45.

⁶ J.- I. GOODLAD, *ibid.*

donnant la priorité à ce dernier, alors que, dans notre pratique nous restons encore attachés au concept de « programme », défini dans le dictionnaire de J.-P. CUQ comme étant « une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé »⁷.

Le concept de programme réfère à un mode d'organisation de l'enseignement centré sur la connaissance à faire acquérir. Il s'agit, bien souvent, d'une liste de connaissances, de notions ciblées. Ces notions sont organisées en fonction d'une logique propre à un champ de connaissance et à une discipline considérée comme un savoir constitué. L'action et l'organisation de l'institution éducative sont centrées sur la connaissance à transmettre et à reproduire. Le modèle sous-jacent à cette organisation reste l'encyclopédisme à travers la reproduction de l'homme qui « sait » par opposition à l'homme « ignorant ».

Cette image de l'homme qui « sait » va induire un modèle d'organisation de l'école où tout peut être défini à priori : le volume des connaissances à transmettre, la nature de la relation pédagogique à privilégier, le rôle du « maître » et le rôle de « l'apprenant » ainsi que les modalités et la nature de l'évaluation se préoccupent essentiellement du degré de conformité du niveau des connaissances acquises par rapport aux attentes.

Sur le plan institutionnel, un curriculum est défini dans le dictionnaire de CUQ comme étant « la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants »⁸. Selon JOHNSON,

*même si les didacticiens admettent des définitions plus ou moins larges et mettent l'accent sur tel ou tel point, cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage*⁹.

X.ROEGIERS accorde, lui aussi, une attention particulière aux variables de processus à mettre en œuvre et aux besoins auxquels le curriculum doit répondre, ce en quoi il différencie un curriculum d'un programme :

longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme curriculum s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de programme scolaire vers les années (60) pour mettre davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus, ceci sous l'influence de différents courants [...]. Le curriculum enrichit donc la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des

⁷J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, éd ., Jean Pencreac'h, Clé International, S.E.J.E.R, 2003, p.203.

⁸*Ibid.*, p.64.

⁹R.- K. JOHNSON, *Applied Linguistics*, Cambridge, CUP, Applied Linguistics, 1989, cité par J.-P. CUQ, *ibid.*

*contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages*¹⁰.

L'accent n'est plus mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'apprenant. L'épanouissement et le développement cognitif, psychomoteur et social de ce dernier sont pris en charge à travers les expériences de vie auxquelles il est exposé sous la responsabilité de l'institution éducative. Des équipes d'éducateurs sont chargés de guider son cheminement dans le processus dynamique de sa formation, dans la construction de sa personnalité et de ses compétences.

L'enseignant et l'apprenant apparaissent comme des partenaires dans le processus d'enseignement / apprentissage. L'institution scolaire s'organise alors pour offrir un cadre de travail adéquat, susceptible de prendre en compte les besoins en formation de l'apprenant. L'organisation de la classe en petites unités ou groupes, la progression dans les apprentissages, le déroulement des activités au sein de chaque groupe ou au niveau de la « classe » sont dictés par les seuls besoins des processus de formation engagés.

La réussite du processus de formation et du dispositif adopté se mesurent alors en terme de compétences réellement installées ; ainsi l'apprenant, mis face à une situation problème, doit montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui sont adaptées, à évaluer la pertinence des solutions alternatives.

2 – De l'élaboration des nouveaux programmes

Les concepteurs des nouveaux programmes orientent leurs propos vers ce que la société souhaite voir développer par ses jeunes en laissant toute la dynamique de l'apprentissage aux situations d'apprentissage. C'est ainsi qu'on parle de compétences et de mobilisation de capacités, d'habiletés et de connaissances par les apprenants.

2 – 1 Des fondements pour l'élaboration des nouveaux programmes

D'après E. PLANCHARD, les programmes sont élaborés selon trois ordres de critères : « la valeur formelle des disciplines, les capacités moyennes des enfants aux différents âges, l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées »¹¹.

Au-delà des spécificités des domaines de connaissance et des champs disciplinaires qu'ils ont en charge, les programmes à élaborer doivent assumer leur part, en

¹⁰ X.ROEGIERS, *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1997, pp. 34-35.

¹¹ E. PLANCHARD, *La recherche en pédagogie*, Montréal, centre de psychologie et de pédagogie, 1967, cité par Ph. CHAMPY et C. ETEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} éd, Paris, Nathan université, 1998, p. 835.

complémentarité avec les autres composantes du système, pour la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration des valeurs relatives aux options nationales.

La loi d'orientation sur l'éducation (décret n° 08-04, JORA du 23 janvier 2008) définit un certain nombre de valeurs, que nous considérons comme l'articulation axiologique des programmes algériens. Nous les résumerons comme suit :

- Les valeurs républicaines et démocratiques : elles sont centrées sur le développement du sens et du respect de la loi, du respect d'autrui et de la capacité d'écoute de l'autre, du respect du pouvoir majoritaire et du respect des droits des minorités.

- Les valeurs identitaires : c'est la maîtrise des langues nationales et de la valorisation de l'héritage civilisationnel véhiculées à travers, notamment, la connaissance de l'histoire, de la géographie du pays et de l'attachement à ses symboles. C'est aussi, prendre conscience de son identité et consolider les repères géographiques et historiques, les fondements et les valeurs spirituelles et morales de l'Islam, les valeurs de l'héritage culturel et civilisationnel de la nation algérienne.

- Les valeurs sociales : elles portent sur le développement du sens de la justice sociale, de la solidarité et de l'entraide en renforçant les attitudes de cohésion sociale, en préparant l'élève à servir la communauté, en développant chez lui des comportements fondés sur le sens de l'engagement et de l'initiative en même temps que sur le goût du travail.

- Les valeurs universelles : supposent le développement de la pensée scientifique, de la capacité de raisonnement et de réflexion critique, la maîtrise des instruments de la modernité d'une part, la protection et la défense des droits humains sous toutes leurs formes, la préservation de l'environnement, l'ouverture sur les cultures et les civilisations du monde, d'autre part.

2 – 2 Les principes organisateurs des nouveaux programmes

Les principes organisateurs des programmes mentionnés dans cette partie de notre travail sont extraits du référentiel général des programmes¹².

¹² Référentiel G.P. Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger, 2005, pp. 24-26.

2 -2 -1 Les principes d'ordre stratégique

a – Une démarche prospective

Il ne s'agit pas uniquement d'améliorer les performances de l'actuel système éducatif. Il s'agit de procéder à la conception et à la mise en place d'une école nouvelle pour une société en devenir, en utilisant une démarche prospective consolidée par des études comparatives des tendances actuelles de l'évolution des systèmes éducatifs de part le monde.

La réforme du système éducatif trouve sa justification dans la double préoccupation suivante :

- Comment dispenser une éducation de qualité orientée vers l'avenir et rendre l'école capable d'anticiper et mobiliser les moyens pour assurer la formation du citoyen de demain ?
- Comment permettre à la société, à travers son système éducatif, de s'approprier les moyens d'accès à la culture scientifique, technologique et artistique, dans ses dimensions humaines les plus fécondes, et ceci à l'effet pour relever les défis imposés par la mobilisation des échanges et maîtriser les bouleversements induits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication ?

b – Une approche systémique

Un programme d'enseignement met en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations clairement définies et de rapports de complémentarité. Ainsi tout programme à élaborer doit-il s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. La pertinence d'un programme suppose la prise en compte des besoins de la société en devenir.

La garantie de la validité d'un programme et de la pertinence de sa mise en œuvre dépend de la cohérence de la stratégie mise à son service et de la transparence des critères de détermination de ses constituants et des indicateurs de son évaluation.

c – Une approche graduelle et continue

Il s'agit de conférer aux futurs programmes une vision dynamique portant sur le devenir et la capacité de supporter des équilibres momentanés et des conquêtes progressives. Ceci devra être compris comme la nécessité de fixer aux programmes à venir des perspectives à long terme et de réelles exigences méthodologiques et techniques afin de garantir une juste prise en charge des missions et des objectifs qui leur sont attachés. Il s'agit, dans le même temps, de concevoir une stratégie de développement progressif, offrant des alternatives en fonction des progrès que doivent consacrer les plans de formation des maîtres, les bonifications des infrastructures et des équipements, l'adaptation des dispositifs règlementaires et, le cas échéant, législatifs.

d – Une approche scientifique

A l'instar de toute démarche scientifique, l'élaboration des programmes obéit à un protocole rigoureusement établi à partir de définitions claires des objectifs à atteindre et d'une élaboration d'hypothèses et de procédures pour leur mise en œuvre. Les acteurs à tous les niveaux disposent d'un « protocole » d'observation, d'analyse et d'interprétation des réactions à l'application du programme, une fois mis sur le terrain. L'exploitation de tels faits d'observation, appuyée par une méthodologie adaptée, permet aux concepteurs d'abord, aux enseignants ensuite, de vérifier la pertinence du programme et d'introduire éventuellement des ajustements ou des correctifs. La dimension scientifique des programmes implique également leur conformité aux acquis scientifiques.

2 – 2 – 2 Les principes méthodologiques

Au plan méthodologique, la construction des programmes prend appui sur le respect de principes fondamentaux.

a – Le principe de globalité : les programmes ne peuvent être construits année par année, mais à partir d'une unité telle que le cycle (enseignement de base par exemple) ; ils doivent considérer l'ensemble des compétences visées et rechercher la réalisation de l'ensemble des dimensions du profil de sortie visé.

b – Le principe de cohérence : la cohérence est à rechercher entre les différentes composantes du curriculum. Le choix des objectifs et des situations d'apprentissage, les progressions adoptées, les moyens et supports suggérés, les activités proposées et les

stratégies d'évaluation s'y rapportant doivent servir et garantir cette cohérence recherchée. Par ailleurs, les compétences visées par un champ disciplinaire doivent prendre en compte celles visées par d'autres champs disciplinaires retenus au même niveau. L'interdisciplinarité et / ou la transdisciplinarité ne doivent pas être de simples slogans. Une logique d'ensemble doit présider, de manière constante, à la construction des curricula.

c – Le principe de faisabilité : l'applicabilité des programmes doit tenir compte des conditions objectives de leur réalisation : capacités et besoins des élèves, temps alloués, disponibilité des moyens didactiques, modalités d'organisation, niveau de formation des enseignants.

d – Le principe de lisibilité : la rédaction des programmes doit être claire, simple et de compréhension aisée. On doit éviter la terminologie savante ou technique et prévoir, éventuellement, des documents d'appoint pour faciliter la compréhension et l'usage des programmes par les enseignants.

e – Le principe d'évaluabilité : le problème de l'évaluation doit être considéré au niveau de la conduite de la classe et du suivi de la progression des apprentissages des élèves. Le caractère évaluable des situations d'apprentissage, des activités et des performances des apprenants, à chaque moment de l'apprentissage, ainsi que la suggestion d'outils ou d'instruments doivent transparaître dans l'élaboration des curricula.

f – Le principe de pertinence : ce principe se manifeste d'abord par le degré d'adéquation entre les objectifs de formation des programmes et les besoins éducatifs, ce qui consiste à rapprocher l'enseignement de l'environnement naturel, social, économique et culturel et répondre ainsi aux besoins humains et sociaux et aux nouvelles attentes de la société (pertinence externe), il se manifeste ensuite par le degré d'adéquation entre les contenus notionnels, les activités d'apprentissage et les objectifs de formation proposés par les programmes (pertinence interne).

La sélection des contenus jugés indispensables, utiles et pertinents obéit à un certain nombre de critères : la nature des objectifs éducatifs traduits en terme de compétences, de connaissances, d'attitudes et de valeurs ; la qualité objective des contenus, c'est-à-dire qu'ils doivent contribuer à la formation intellectuelle des personnes et à l'acquisition de comportements sociaux favorisant une meilleure intégration de l'école au milieu ; la fréquence d'utilisation des contenus dans la vie individuelle et sociale.

2 – 3 La définition des profils de sortie

Savoir d'où l'on vient, où l'on va : deux exigences pour choisir le meilleur itinéraire parmi les itinéraires possibles, y aménager des étapes qui permettent de le parcourir dans des conditions satisfaisantes.

Entre le profil d'entrée, point de départ, et le profil de sortie, point d'arrivée, il y'a le curriculum scolaire (qui a le même sens que parcours) dont la traduction concrète se retrouve dans une de ses composantes : le programme d'études.

A notre connaissance, le terme de profil de sortie a été introduit pour la première fois dans l'espace francophone par L.D'HAINAUT qui a écrit :

L'éducation doit aboutir à faire acquérir aux élèves un ensemble de savoirs, de savoir-faire, et savoir-être qui pourront se manifester ou bien que les élèves et la communauté pourront exploiter dans des situations de vie. L'ensemble de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être constitue le profil de sortie ou profil terminal de l'élève. Le contenu de ce profil est déterminé par les options et les intentions de la politique éducative. Celle-ci suggère ou fixe de manière plus ou moins précise les rôles que l'élève devra jouer dans sa vie en tant qu'individu, membre d'une famille et d'une communauté, participant à l'activité économique de celle-ci ainsi qu'à sa vie culturelle¹³.

Dans les documents algériens (Référentiel général des programmes), le profil de sortie est défini de la manière suivante :

...On définit le profil de sortie comme étant la synthèse -et non la compilation- de compétences terminales, comme une vision d'ensemble de ce que devraient être les acquis fondamentaux au terme d'un cycle ou d'un cursus complet.

La détermination du profil de sortie rend plus concrètes les finalités de l'école et permet de les relier aux enjeux sociaux ;

Le profil de sortie(...) permet d'intégrer à priori, les programmes d'études par années, par cycles et d'assurer leur cohérence verticale dans le continuum du cursus ;

Le profil de sortie est à même d'intégrer la dimension pluridisciplinaire (ou interdisciplinarité thématique), la dimension transdisciplinaire instrumentale (organisation des savoirs de l'élève à l'aide de principes et de concepts généraux), la dimension transdisciplinaire comportementale (centrée sur l'élève et ses démarches intellectuelles et socio-affectives), et de réaliser ainsi l'unité curriculaire¹⁴.

3 – L'apprentissage : définition

Pour répondre à la question qu'est-ce que l'apprentissage ? Nous avançons spontanément que c'est l'activité qui consiste à acquérir des connaissances ou de les

¹³ L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor-Nathan, 1982, p.100.

¹⁴ Référentiel G.P.Document de travail. Commission nationale des programmes. Ministère de l'éducation nationale. Alger, 2005, pp. 27-28.

modifier. Dans le dictionnaire de pédagogie, l'apprentissage est défini comme suit : « la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert »¹⁵.

A propos de la période ou le temps d'apprentissage, nous adhérons à l'idée qu'on apprend durant toute la vie, c'est une activité permanente « toute la vie paraît désormais concernée par un apprentissage »¹⁶. De plus, l'apprentissage peut être défini comme une activité psychique car l'appropriation d'un savoir et le travail mental effectué pour la domination de ce savoir sont qualifiés « d'apprentissage ». G. GOUPIL et G. LUSIGNAN avancent que : « l'apprentissage est un processus interne »¹⁷, donc il s'agit d'un changement qui se réalise au moment où il y a acquisition d'une représentation mentale sous forme de connaissances.

L'apprentissage peut être l'adaptation d'un nouveau comportement envers les évènements, les objectifs ou les personnes. Le sujet développe ses habiletés et ses attitudes par rapport à ses expériences passées et en conséquence de ses propres actions, il essaye d'assimiler l'organisation de son environnement, pour régler ses comportements, on épargne ici les changements de comportements des actions innées, telle que la maturation du sujet car ils ne sont pas considérés comme apprentissage.

«L'apprentissage, c'est le changement produit dans le comportement ou le potentiel de comportement d'un sujet dans une situation donnée(...) à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet (...) »¹⁸.

En résumé, on peut dire que lorsqu'un sujet (humain ou animal) connaît un changement du comportement d'après une expérience vécue et que ce changement n'a pas de relation avec les comportements innés, on l'appelle « apprentissage », ce dernier peut viser les habiletés ou les attitudes.

Nous sommes conscients que définir ainsi le concept « apprentissage » est insuffisant, car le terme est si complexe que l'on n'est pas étonné qu'il ait donné lieu à diverses théories telles que les approches cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes dont on parlera avec plus de détails dans les pages suivantes.

¹⁵ *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Ed. BORDAS, 2000, P.11.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ G. GOUPIL et G. LUSIGNAN, *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire*, Quebec, Ed. Gaëtan Morin, 1993, p.8.

¹⁸ G. BOWER et E. HILGARD, *Théories of learning*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice – Hall, 1981, cité par G. GOUPIL et G. LUSIGNAN, *ibid.*, p.9.

3 -1 Les stratégies d'apprentissage

La didactique s'intéresse non seulement à la façon de transmettre les connaissances mais aussi à la façon dont l'apprenant traite les connaissances car l'efficacité de l'enseignement est fondée sur les connaissances antérieures de l'élève « apprenant » et sur les stratégies qu'il utilise pendant le processus d'apprentissage.

«Les stratégies d'apprentissage sont des opérations cognitives ou métacognitives destinées à faciliter le traitement, l'emmagasinement, le repérage et l'utilisation des informations »¹⁹. On entend par stratégies cognitives, les opérations qui permettent l'organisation, l'élaboration et l'adjonction de l'information (par exemple la mémorisation d'une liste de mots). Quant aux stratégies métacognitives, elles relèvent de la conscience et la maîtrise des stratégies cognitives ainsi que des facteurs affectifs (par exemple la motivation).

Les stratégies sont censées permettre à l'apprenant d'améliorer son apprentissage par la prise de conscience de ses pensées durant ses activités par exemple l'écriture, la lecture ou la résolution d'un problème. J.-P. CUQ et I. GRUCA (2002) définissent les stratégies d'apprentissage comme «les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre (par exemple traduire pour retenir un mot) ».

Il existe une différence entre une « stratégie d'apprentissage » et « une tactique d'apprentissage ». « Une tactique est une technique particulière, tandis qu'une stratégie est un ensemble d'opérations planifiées pour atteindre un but dans une situation d'apprentissage »²⁰.

Parmi les classifications des stratégies d'apprentissage les plus connues, il y a celle de MC.KEACHIE et al. (1987).

3 – 2 Classification des stratégies d'apprentissage selon MC.KEACHIE et al.²¹

A – Stratégies cognitives :

a – Stratégies de révision : réciter et nommer.

b – Stratégies d'élaboration : permettent de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens.

¹⁹ G. GOUPIL et G. LUSIGNAN, *ibid.*, p.123.

²⁰ *Ibid.*, p.1.

²¹ Adaptation de la classification, in G.GOUPIL et G.LUSIGNAN, *ibid.*, p.100.

c – Stratégies organisationnelles : permettent de sélectionner l'information et de construire des liens.

B – Stratégies métacognitives :

a – Stratégies de planification : permettent de planifier l'usage des stratégies et le traitement de l'information.

b – Stratégies de contrôle : pour comprendre la matière et l'intégrer à la connaissance antérieure.

c – Stratégies de régulation reliées au contrôle : Augmentent la performance car elles permettent de vérifier et de corriger son comportement.

C – Stratégies de gestion des ressources :

a – Organisation du temps.

b – Organisation de l'environnement d'étude.

c – Gestion de l'effort.

d – Soutien des autres.

3 – 3 Acquisition et apprentissage

J.REZEAU retrace dans sa thèse toute l'histoire qu'il y a autour du conflit acquisition et apprentissage d'une langue. D'abord il rappelle que l'acquisition relève du « naturel » alors que l'apprentissage est placé dans un milieu institutionnel, ceci rejoint les propos de L. DABENE : « la distinction contestée par certains entre acquisition (en milieu social et hors intervention pédagogique) et apprentissage (en milieu institutionnel avec guidage pédagogique) »²². D'après cet auteur nombreux sont les chercheurs qui approuvent que ; prise dans un milieu naturel (social), la langue étrangère est acquise, en revanche lorsqu'elle est appropriée dans un milieu institutionnel (école), la langue étrangère est apprise.

J.REZEAU rappelle que la querelle autour de ce problème de distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue a été déclenchée dans le milieu de la recherche américaine sur l'acquisition / apprentissage d'une langue seconde avec les théories nativistes de N.CHOMSKY ainsi que les travaux de KRASHEN.

²² L. DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, p.29.

3 – 4 Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue :

Si on envisage d'apprendre une langue, c'est bien dans le but de pouvoir parler et écrire dans cette langue ; c'est-à-dire l'utiliser comme moyen de communication.

La capacité de communication se situe au centre de la didactique des langues. Dans une situation de communication, on trouve un sujet qui envoie un message (émetteur) et un autre qui le reçoit (récepteur).

Dans une classe de langue, on peut organiser les contenus d'après certaines capacités fondamentales qui s'exercent dans une situation de communication :

	Orale	Ecrite
Production	Parler (rôle du locuteur)	Ecrire (rôle du scripteur)
Compréhension	Ecouter (rôle de l'auditeur)	Lire (rôle du lecteur)

Les quatre grands savoir-faire de la communication²³

D'après le tableau ci-dessus nous constatons que la communication se réalise à travers deux canaux : l'oral et l'écrit. Elle peut avoir deux objectifs (production ou compréhension).

En production, à l'oral nous utilisons le parler, et à l'écrit nous utilisons l'écriture. Concernant la compréhension, à l'oral nous utilisons l'écoute et à l'écrit c'est la lecture. Ainsi nous distinguons quatre savoir-faire : écouter, parler, lire et écrire.

4 – La compréhension du texte

Le cours de lecture est l'un des cours fondamentaux en didactique des langues, car la compétence de compréhension écrite est l'une des quatre compétences principales à acquérir.

Les textes sont des supports nécessaires dans l'enseignement d'une langue et constituent la base du cours de compréhension écrite. Dans cette vision, l'importance de l'étude des textes pour l'enseignement / apprentissage d'une langue est indéniable.

²³ C. SIMARD, *Eléments de didactique du français langue première*, Montréal, Ed. Renouveau pédagogique, 1997, p.65.

Le but principal du cours de lecture est de développer les stratégies de lecture des apprenants, les rendre capable de réaliser une situation de communication écrite à partir d'un texte et leur assurer une autonomie progressive en matière de lecture. Selon M.BARJOLLE : « l'essentiel est surtout que les élèves soient devenus, de temps à autre, des lecteurs critiques, acteurs et producteurs de sens, et qu'ils y aient trouvé du plaisir »²⁴. Comme l'indiquent DUFAYS, GEMENNE et LEDUR²⁵, le principe de base est le dévoilement progressif du texte par une lecture qui permet d'identifier le texte, de résoudre les problèmes de compréhension et de favoriser l'interaction des apprenants autour du texte. Les activités de lecture permettent de progresser dans la maîtrise de la langue écrite et elles assurent la maîtrise des codes et des stéréotypes propres aux différents genres littéraires et non littéraires.

Lire c'est évidemment comprendre. Mais pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension ; il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et en premier lieu, le décodage, l'identification des mots.

La compréhension est le but même de la lecture – être capable non seulement de lire le texte, mais aussi de lire entre les lignes et au-delà, en faisant appel à ses connaissances antérieures pour donner un sens à ce qui est écrit, en faisant des inférences sur les sens possibles et prévus, et en réfléchissant de façon critique aux points de vue, à l'information et aux idées présentées dans le texte. L'apprenant qui est capable d'identifier des mots, mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de lecture.

La lecture est davantage qu'une simple reconnaissance des mots. Toutefois, les apprenants doivent être capables de lire les mots afin de progresser en tant que lecteurs autonomes. Cette monographie offre des stratégies pratiques pour amener les lecteurs à lire avec aisance dans le cadre d'un programme complet de littératie.

5 – La lecture dans le cadre d'un modèle interactif

La lecture est généralement définie comme un ensemble d'activités hétérogènes et complexes qui, à partir de l'extraction d'informations graphiques d'un document écrit, conduit à la compréhension. Actuellement, tous les modèles de la lecture s'accordent à définir celle-ci comme un acte de construction de signification. Avant la lecture, le texte

²⁴ M. BARJOLLE, L'attention ? Quelles activités en classe ? *Le français Aujourd'hui*, N° : 137, 2002, pp. 47-48.

²⁵ J.- L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, De Boeck-Du culot, Bruxelles, 1996, p100.

est un simple objet offert à la perception. La lecture suppose une véritable construction lors de la réception.

Chez les auteurs qui se réclament d'un modèle interactif, l'importance accordée aux dimensions discursives (l'énonciation, le contexte et / ou les conditions d'emploi) n'est toutefois pas identique. Pour les conceptions cognitivistes du traitement de l'information, comprendre un texte signifie construire une représentation mentale globale cohérente ou macrostructure sémantique. Le processus de compréhension apparaît, selon ces conceptions, comme une simple projection des structures sémantiques du texte dans la mémoire du lecteur. Le rôle du contexte apparaît comme secondaire ou simplement nié.

Dans le cadre des conceptions issues de l'interactionnisme social, la compréhension d'un discours est théorisée comme un processus d'interaction entre un lecteur actif et un texte où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour produire une signification spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise. Comprendre un discours, c'est saisir comment les représentations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l'interaction sociale (BRONCKART, 1987). Dans ces dernières conceptions, on insiste au moins sur les trois dimensions suivantes :

- les spécificités linguistiques de l'objet à lire ;
- les diverses capacités mobilisées par le lecteur ;
- les différentes dimensions du contexte à prendre en considération lors de la lecture.

5 – 1 Le texte

L'objet texte, lors de la lecture, est considéré comme un artefact offert à la perception. Si on comprend, c'est parce que le texte se laisse comprendre : il regroupe un ensemble d'indices linguistiques, il possède une certaine structure, etc. qui sont la trace d'un ensemble d'opérations langagières réalisées lors de la production. Dans un modèle interactif, l'analyse des caractéristiques du texte, objet de la lecture, constitue une étape pour identifier les problèmes que pose l'activité de construction de sa signification. De ce point de vue, il est aujourd'hui généralement accepté que le statut du texte ou du discours, en tant que type ou genre, joue un rôle important lors de la lecture.

Cependant, le texte est un objet difficile à délimiter, plusieurs voies d'approche sont envisageables. Certaines accentuent les dimensions structurelles, d'autres les dimensions

communicatives et linguistiques. Dans la voie proposée dans le fonctionnement des discours par BRONCKART et al. (1985), les différentes dimensions linguistiques et structurelles de la textualisation ne sont jamais isolées des facteurs extra langagiers et d'usage

5 – 2 le lecteur

On peut définir l'activité du lecteur comme la mise en œuvre de diverses capacités langagières (DOLZ, PASQUIER et BRONCKART, 1993) qui interviennent conjointement lors de la compréhension. Comprendre suppose qu'on établisse des rapports significatifs entre ce qu'on sait, ce qu'on a vécu ou expérimenté, le texte et le contexte dans lequel la lecture se réalise. Si nous comprenons c'est parce que nous sommes capables de sélectionner et de mobiliser des schémas de connaissance, de valoriser la plausibilité des informations contenues et d'intégrer les informations nouvelles dans les schémas préexistants qui sont, de ce fait, modifiés. Dans ce sens, la lecture permet non seulement de comprendre mais surtout d'élargir les capacités préalables, c'est-à-dire d'apprendre et de modifier l'agir communicationnel.

On sait que lire c'est également établir des inférences et suppléer les ellipses (par déduction, par induction ou abduction).

L'action du lecteur repose donc sur l'action conjuguée de mises en relation locales et globales, opérant soit à partir des indices du texte lu, soit à partir des savoirs encyclopédiques préalables, soit encore à partir des savoirs sur les actions langagières et sur les discours, tout cela s'enchaînant et se complétant continuellement.

5 – 3 Le contexte

Concernant l'intervention du contexte lors de la construction de la signification d'un texte, ces dimensions me semblent importantes et donnent la clé pour comprendre le caractère dynamique de la construction de la signification lors de la lecture :

- l'évaluation de la situation de la lecture ;
- la reconstruction de la situation de communication – production.

La compréhension du texte en tant qu'activité constructive du lecteur est précédée d'une évaluation cognitive des coactants et de leurs connaissances (VIEHWEGER, 1993), intérêts et attitudes, ainsi que de la situation où cet acte de communication a lieu. Les objectifs de la lecture peuvent être externes et orienter l'acte lecteur (par exemple, lorsque l'enseignant demande de chercher une information dans une encyclopédie scolaire ou lorsqu'il propose de répondre à un questionnaire à propos d'un texte lu) ; ils peuvent

également être déterminés par le genre de discours (l'horizon d'attente lors de la lecture d'un roman policier est généralement la résolution d'une énigme) et / ou élaborés par le propre lecteur au cours de l'acte lecteur (se poser des questions sur le texte).

Parmi les différentes situations de lecture (pour s'amuser, pour apprendre, pour interagir, etc.) la lecture en situation scolaire est une lecture particulière dans le sens où il y a un double horizon d'attente : celui qui vient du type de discours (lire un roman policier) et celui qui vient de la situation scolaire où la lecture se fait toujours pour apprendre.

La reconstruction de la situation de communication constitue souvent une des conditions nécessaires pour donner une signification globale aux textes.

6 – Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels dans la compréhension de(s) textes en langue étrangère

Actuellement, la théorie du schéma a une place importante dans la compréhension de(s) textes. Du point de vue de cette théorie, la compréhension écrite est caractérisée par une interaction entre deux types de processus : ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances ; les deux sont en relation avec les connaissances générales du lecteur, c'est-à-dire des « schémas ».

Les recherches sur la théorie du schéma ont montré que l'efficacité du traitement des textes suppose une interactivité entre les processus haut-bas et bas-haut (RUMELHART, 1977, 1980). Les traitements haut-bas consistent à élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou de connaissances générales, puis à examiner le texte pour confirmer ou réfuter ces prédictions. Les traitements bas-haut consistent à analyser les unités linguistiques individuelles, puis à les confronter à des connaissances générales pour en examiner la concordance. Les connaissances générales initiales et les prédictions qui en découlent sont modifiées sur la base des informations rencontrées dans le texte. Les bons lecteurs modifient constamment leur mode de traitement, selon les exigences spécifiques du texte lu et de la situation particulière de lecture ; les moins bons lecteurs ont tendance à se reposer sur l'un ou l'autre de ces processus, ce qui est souvent négatif pour la compréhension (SPIRO, 1979).

L'interaction utilisée dans le traitement textuel implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture-connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), connaissance de différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typiques (schémas formels), tout autant que les

connaissances linguistiques (schémas linguistiques), y compris des connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Nous pourrions ajouter des connaissances ou des croyances sur le processus de lecture lui-même, et les objectifs personnels de lecture. De plus, cette interaction porte à la fois sur des relations à l'intérieur de chaque niveau de traitement, et sur des relations entre traitements de différents niveaux, depuis les niveaux les plus bas, jusqu'aux plus élevés du texte et du contexte. L'interaction existe non seulement entre les différents niveaux de traitement mis en œuvre par le lecteur, mais aussi entre le lecteur et le texte, entre les niveaux de traitement mis en jeu par le lecteur et les propriétés du texte à différents niveaux d'analyse.

6 – 1 Le rôle des schémas de contenu

Plusieurs recherches en anglais langue seconde ont montré que les connaissances initiales relatives au thème du texte lu aident à la compréhension de ce texte, en particulier celles portant sur des contenus textuels spécifiques d'une culture.

Dans une recherche de ce type, réalisée par STEFFENSEN, JOAG –DEV et ANDERSON (1979), on a démontré que les schémas de contenu d'origine culturelle avaient une influence claire et profonde sur la compréhension écrite.

JOHNSON(1981) a aussi étudié les schémas de contenu et a abouti à des résultats très semblables à ceux de STEFFENSEN et al. , en ajoutant que si les lecteurs en langue étrangère possèdent le schéma de contenu approprié, ils peuvent également faire face à des textes non adaptés, et non simplifiés syntaxiquement et sémantiquement.

Le travail de ALDERSON et URQUART sur la lecture de l'anglais fonctionnel par des étudiants étrangers les a conduits à dire que se sont les textes les plus spécialisés, et non les textes les plus généraux, qui constitueraient les meilleurs tests de capacité de lecture en langue étrangère.

Dans le domaine de la lecture en langue seconde, on a connaissance que d'une seule recherche qui ait montré les effets facilitateurs que peuvent avoir l'entraînement ou l'enseignement de schémas de contenu pertinents (FLOYD et CARREL, 1987).

A la question de nature pédagogique : « peut-on améliorer la compréhension écrite d'étudiants en langue étrangère en les aidant à construire des connaissances générales relatives au thème avant la lecture d'un texte ? », leurs résultats apportent une réponse affirmative. Ils ont utilisé des pré-tests et des post tests, et comparé un groupe expérimental et un groupe contrôle d'étudiants de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère ; les

versions présentées à la moitié de chaque groupe étaient syntaxiquement plus complexes que celles présentées à l'autre moitié. Le groupe expérimental recevait entre le pré-test et le post test une formation portant sur des connaissances générales pertinentes.

Les résultats ont montré qu'en fournissant aux étudiants du groupe expérimental des connaissances pertinentes, on peut faciliter la compréhension écrite, mesurée à la fois par un questionnaire à choix multiples et par un rappel libre écrit. Comparables aux résultats observés par Johnson sur des sujets de niveau avancé, leurs résultats ont montré, pour des sujets de niveau intermédiaire, que les connaissances générales d'origine culturelle sont un déterminant plus important de la compréhension écrite que ne l'est la complexité syntaxique. Le niveau de complexité syntaxique n'a aucun effet significatif, quelle que soit la manière de mesurer la compréhension écrite.

6 – 2 Le rôle des schémas formels

Beaucoup de recherches ont fournis des preuves empiriques du fait que l'organisation rhétorique des textes interagit avec les connaissances et expériences préalables de l'organisation textuelle qu'a le lecteur et que cette interaction a un effet sur la compréhension écrite. Les effets de la structure textuelle sur la compréhension écrite ont été démontrés pour des textes narratifs et expositifs.

CARRELL (1985) a cherché à contrôler l'effet d'un entraînement, la question posée étant « Peut-on faciliter la lecture en langue étrangère par un enseignement explicite de la structure textuelle ? ». Dans cette étude, il a présenté à des étudiants de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère, pendant une semaine seulement, ce que MEYER entend par « organisation rhétorique de haut niveau » (c'est-à-dire les différents types de textes : comparaison / contraste, cause / effet, problème / solution, liste de descriptions). L'idée était d'enseigner à ces étudiants ces types d'organisation textuelle de telle façon qu'ils puissent utiliser cette information comme stratégie d'organisation pour la lecture interactive d'un texte et son rappel ultérieur. L'expérience d'entraînement a produit des résultats prometteurs, démontrant que la présentation explicite des organisations rhétoriques de haut-niveau peut faciliter la compréhension écrite d'une langue étrangère, estimée par la quantité d'informations rappelées. Les analyses qualitatives ont montré que cet enseignement a facilité le rappel de détails secondaires aussi bien que celui des thèmes principaux et sous-thèmes. De plus, l'effet de l'entraînement persistait encore trois semaines après la fin de l'enseignement. Par ailleurs, la réaction des étudiants à

l'entraînement était extrêmement positive : ils ont estimé avoir appris une technique utile qui leur a été effectivement bénéfique, et être devenus plus confiants quant à leurs capacités de lecteur en langue étrangère.

6 – 3 Les schémas de contenu et les schémas formels

CARRELL (1987) a enfin examiné, l'effet simultanément des schémas de contenu d'origine culturelle et des schémas formels. Dans cette étude, des étudiants de niveau élevé ou intermédiaire en langue étrangère ont lu deux textes, effectué un rappel et répondu à des questions sur chacun d'eux. Pour chacun des deux groupes de lecteurs – des étudiants de culture musulmane et catholique espagnole – un texte avait un contenu culturellement familier et l'autre un contenu culturellement non familier. Les deux textes utilisés étaient des biographies romancées, l'une sur « Sainte – Catherine » et l'autre sur « Ali Affani ». De plus, dans chaque groupe, la moitié des sujets lisait les textes sous une forme rhétorique familière et bien-organisée, tandis que l'autre moitié lisait les textes sous une forme rhétorique altérée, non familière. Les résultats ont montré que les conditions supposées favorables à une bonne compréhension écrite l'étaient effectivement : les textes ayant un contenu et une forme rhétorique familiers sont des textes plus faciles à traiter que les autres. Plus intéressant, les résultats pour les conditions « mixtes » - c'est-à-dire un contenu familier dans une forme rhétorique non familière, et un contenu non familier dans une forme rhétorique familière - ont montré que les schémas de contenu ont une influence plus forte que les schémas formels dans la compréhension de l'écrit. Cependant, la forme rhétorique était un facteur significatif plus important que le contenu pour ce qui concerne la compréhension de la structure textuelle de haut niveau, et pour ce qui concerne la compréhension des séquences événementielles et des relations temporelles entre ces événements. En d'autres termes, le contenu et la forme jouent, dans la compréhension des textes, des rôles significatifs mais différents.

7 – L'approche communicative

7 – 1 A l'origine de l'approche communicative : des besoins

Comme l'explique J- Ch. POCHARD, « le développement de l'approche communicative a coïncidé avec une demande sociale nouvelle et l'apparition de publics non scolaires »²⁶. C'est d'ailleurs à ce moment là qu'est apparu le terme d'apprenant pour

²⁶J. – Ch. POCHARD, *Les profils d'apprenants*, (éd.) Saint Etienne : Presses universitaires de Saint-Etienne, 1994, P.9.

désigner ces nouveaux enseignés qui ne pouvaient plus être ni élèves ni étudiants. Dans ce contexte de besoins de communication accrus, les enseignants ont donc été amenés à s'interroger sur la façon dont ils pouvaient prendre en compte toutes ces variations individuelles, la personnalité et la motivation de chacun. Il leur a fallu également réfléchir à la manière de réévaluer les besoins de chacun au cours de l'apprentissage et adapter leur enseignement en fonction de ces variables.

Suite à la méthode directe qui utilisait une langue « terriblement descriptive » et à la méthode SGAV²⁷ qui semblait se rapprocher d'une communication authentique mais dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel, l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire : un certain nombre de ratés de la communication. On a donc redéfini les objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues dans le cadre de l'approche communicative.

7 – 2 Les fondements théoriques de l'approche communicative

Comme l'explique D. BAILLY, l'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques »²⁸. Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échanges accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les outils de langue correspondant à ses besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée.

L'approche communicative s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues même si elle a adopté une orientation plutôt sociolinguistique à ses débuts. Il semble, en effet, que « la didactique des langues ait souffert d'une réputation de non-scientificité et d'illégitimité à une certaine époque »²⁹.

7 – 2 – 1 Cognitivism et constructivisme

Deux éléments clés caractérisent l'approche cognitive de l'apprentissage : d'abord l'apprentissage est conçu comme un « *processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition* », ensuite, « les activités

²⁷ La méthode SGAV s'est développée avec P.RIVENC et R.RENARD autour de P. GUBERINA de Slovénie, cité par J.-P. CUQ, *op.cit.*, pp. 240-243.

²⁸ D. BAILLY, *Les mots de la didactique de la langue : le cas de l'anglais*, Gap : Ophrys, 1998 b, p.40.

²⁹ M. POTHIER, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys, 2003, p.20.

d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas *des* activités de transmission des connaissances »³⁰. Comme nous le montre cette définition, la conception de l'apprentissage sous-tendant l'approche communicative renvoie au constructivisme qui est devenu une référence incontournable dès qu'il s'agit de théories de l'apprentissage, même si le terme correspond souvent à des points de vue différents.

«Le constructivisme s'appuie sur l'idée que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations *mentales* ou modèles du monde »³¹. Dans cette définition, les auteurs insistent sur le rôle du contexte de la vie réelle, du monde dans toute sa complexité sociale. Il apparaît en fait que l'apprenant construit sa connaissance à partir des interactions qu'il a avec les autres et le milieu socioculturel dans lequel il se trouve.

L.VYGOTSKI a profondément contribué au développement de nouvelles théories de l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les enfants. Par le biais de ses recherches, VYGOTSKI s'est employé à montrer que l'apprentissage met en jeu à la fois des facteurs internes, biologiques et le milieu dans lequel l'apprenant évolue. Selon P.RABARDEL, le processus que VYGOTSKI décrit est à la fois « unitaire et complexe » :

*le comportement d'un adulte contemporain, culturellement évolué, est le résultat de deux processus différents de développement psychique. (...) Il s'agit, d'une part, du processus d'évolution biologique qui mène à l'apparition de l'homo sapiens, d'autre part, du processus de développement historique à travers lequel l'homme primitif a évolué culturellement*³².

L. VYGOTSKI a donc tenté de comprendre dans quelle mesure l'environnement influence l'apprentissage et a montré que le niveau de développement mental de l'enfant ne suffit pas pour déterminer l'état de son développement. Il parle alors de « zone prochaine de développement » qui correspond à

*la disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide de problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration*³³.

Cette analyse amène donc à s'interroger sur la nature des activités que l'on propose à l'apprenant dans le cadre de la classe de langues. Il semble en effet qu'il serait préférable

³⁰ D. LEGROS et al. , Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In *Psychologie des apprentissages et multimédias*, D.LEGROS et J.CRINON, (éds.) Paris : Armand Colin, 2002, p.28.

³¹ *Ibid.*, p.30.

³² P. RABARDEL, *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin, 1995, pp.35-36.

³³ L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997, p.351.

de le solliciter en fonction de son niveau de développement potentiel plutôt qu'en fonction de son niveau de développement actuel, c'est-à-dire, en visant les « compétences qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il est susceptible de mettre en œuvre »³⁴.

7- 2 – 2 La notion de compétence de communication

L'approche communicative s'appuie également sur la notion de compétence de communication que l'on doit à D.-H. HYMES et qui a été reprise par la suite par nombre de didacticiens. Selon lui,

*les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence [de] deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi*³⁵.

Les travaux de Hymes ont eu une grande influence sur la didactique des langues. L'objectif premier de l'approche communicative étant de transformer la classe en un lieu de communication et d'interactions (horizontales et non exclusivement verticales), les dimensions sociologiques et culturelles ne pouvant être dissociées des aspects linguistiques doivent être prises en considération.

7 – 3 Lignes de force de l'approche communicative

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire « lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments »³⁶.

Ainsi, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent et que nous développons maintenant : premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative, c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes d'autonomisation, de différenciation et de motivation. Ensuite, nous abordons l'importance de la dimension sociale et des interactions dans l'enseignement / apprentissage des langues d'aujourd'hui. Ce contexte d'apprentissage favorise donc un retour au sens, avec le débat sur les documents authentiques et l'accès aux ressources. Enfin, nous ne pouvons omettre

³⁴ L. ARENILLA et al. , *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas Pédagogie, 2000, p.273.

³⁵ D.- H. HYMES, *Vers une compétence de communication*, Paris : CREDIT Hatier Collection LAL, 1991, p.47.

³⁶ C. GERMAIN et R. LE BLANC, *La pédagogie de la communication, essai de définition*. In *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, A.- M. BOUCHER et al. Bruxelles : De Boeck, 1988. In P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF. Collection « Que sais-je ? », 1996, p.77.

le rôle de l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage dont le but suprême est d'apprendre à l'apprenant à communiquer.

7 – 3 – 1 La centration sur l'apprenant

L'approche communicative met très nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu' « acteur autonome de son apprentissage »³⁷. Cette approche est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une « conscientisation » de son apprentissage. L'objectif ultime est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage.

Selon R. BOUCHARD cette prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement que l'on voulait « moins monolithique et universaliste »³⁸.

Dans cette optique d'autonomisation et d'individualisation, Ph. MEIRIEU a joué un rôle majeur en prônant une pédagogie différenciée qui se caractérise par une certaine « flexibilité ». Selon lui, « c'est un moyen de multiplier les chances de réussite, puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie »³⁹.

Comme le rappelle J.-P. NARCY, la mémoire est « sans aucun doute lié à l'émotionnel de l'individu, c'est donc en le motivant et en l'impliquant positivement dans son apprentissage qu'on l'aidera à bien mémoriser !... »⁴⁰.

Cependant il existe différents types de motivation. HUITT (1998) oppose les apprenants qui ont pour motivation la maîtrise d'un sujet (« mastery goals ») à ceux qui ont pour motivation la performance (« performance goals »). La deuxième catégorie est motivée par le fait de ne pas échouer et pour cela, soit ils vont choisir une tâche à leur niveau pour être sûrs de réussir, soit ils vont choisir une tâche au-delà de leur niveau de développement potentiel pour avoir une bonne raison d'échouer. Au contraire, la première catégorie d'apprenants est motivée par le succès. Ils vont donc choisir une tâche qui va se trouver dans leur zone proximale de développement, qui sera intéressante et qui

³⁷ P. MARTINEZ, *ibid.*, p.76.

³⁸ R. BOUCHARD, Profils, profils... pour une conception cinétique des profils d'acquérant, In *Les profils d'apprenants*, J.- Ch. POCHARD (éd.) Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne 1995, p.397.

³⁹ Ph. MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF Editeur. 13^{ème} édition, collection « Pédagogies Outils », 2000, p.135.

⁴⁰ J.-P. NARCY, Quelle formation pour les enseignants à l'heure des nouvelles technologies ? In *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, J.- P. ATTAL (éd) Paris : La TILV Editeur, 1990, p.43.

représentera un défi pour eux. Dans le cas où ils réussissent, le succès est d'autant plus valorisé.

Ce facteur de la motivation doit être d'autant plus pris en compte et analysé que l'on développe la responsabilisation de l'apprenant dans la didactique des langues actuellement. Le comportement de chacun face à une tâche, qu'elle soit sur support papier ou sur support numérique, peut être très révélateur des pratiques de classe à mettre en place.

D'un point de vue psychologique, la motivation regroupe des

processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. (...) La motivation permet aussi aux individus humains d'ajuster leurs comportements, au moyen d'évaluations, d'anticipations et de corrections, de façon à s'approcher le plus près possible du but désiré⁴¹.

Or, il apparaît que dans un contexte de violence et d'échec scolaire, la motivation diminue et les ambitions s'en trouvent elles aussi réduites. Il existe plusieurs façons de redonner la motivation à un apprenant mais elle sera extrinsèque la plupart du temps et donc éphémère, seulement tant que les apprenants sont sous contrôle de l'enseignant (HUITT, 1998).

Dans la perspective de centration sur l'apprenant, d'autonomisation et de différenciation de l'apprentissage dont nous venons de parler, la motivation joue en effet un rôle crucial.

7 – 3 – 2 La dimension sociale

Une seconde ligne de force de l'approche communicative concerne les interactions dans la classe. Selon D. LEGROS :

La pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances⁴².

Rappelons la définition de la notion d'interaction telle que E. GOFFMAN l'a donné : « par interaction (...) on entend à peu près l'influence réciproque que les

⁴¹ H. BLOCH et al. *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, 1993, p.320.

⁴² D. LEGROS et al. , *op.cit.*, p.32.

partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres »⁴³.

La prise en compte de cette dimension interactionnelle du discours amène à reconsidérer le contenu de l'enseignement / apprentissage des langues. En effet, il semble intéressant de noter que les représentations ont changé. Nous avons déjà parlé du fait que savoir une langue aujourd'hui, c'est savoir communiquer mais c'est aussi en connaître la règle du jeu. Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée, en fonction du contexte social.

L'analyse des interactions en classe a en effet montré comment fonctionne le discours de la classe de langues, comment on accepte ou non le discours de l'autre, les spécificités et les variétés du discours de chacun (avec la notion d' « inter langue »), ou encore le bien fondé de la communication dans la classe avec la notion de « contrat » et de « négociation »⁴⁴.

7- 3- 3 L'authenticité

Une troisième caractéristique de l'approche communicative se manifeste par un retour au sens, avec le débat bien connu autour du document authentique. Le concept majeur de l'approche communicative est certainement l'authenticité. Par authenticité, on veut dire un contexte de communication naturel. D. BAILLY définit le document authentique comme « un document brut de la culture cible conçu dans son cadre d'appartenance par un autochtone pour s'adresser à un / (d') autre(s) autochtone(s), chargé donc d'une finalité et d'une fonctionnalité pragmatiques directes »⁴⁵.

On parle de document authentique lorsqu'il est question d'un message qu'un locuteur natif produit dans la langue (1) à l'intention de locuteurs natifs de la langue(1). Lorsque l'enseignant traite les documents selon les intentions de l'autre, on parle de « pédagogie authentique ».

L'utilisation du document authentique en classe de langue a suscité de nombreux débats, les supports authentiques doivent être plus motivants et plus appropriés à l'usage langagier réel, afin d'amener l'apprenant à s'exprimer et à réfléchir sur les conditions sociales et culturelles de leur production dans la mesure où ils « ancrent la langue dans la

⁴³ E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : les Editions de Minuit, 1973, p.23.

⁴⁴ P. MARTINEZ, *Loc. cit.*

⁴⁵ D. BAILLY, *op. cit.* , p.70.

réalité culturelle authentique »⁴⁶. Et en dépit de leur difficulté de compréhension, ils favorisent un « réinvestissement expressif »⁴⁷ et ce, en phase d'approfondissement d'une séquence pédagogique.

Cela doit se faire dans un milieu authentique, mais la classe ne l'est pas, c'est pourquoi l'enseignant doit recréer et organiser des situations d'interaction qui se déroulent en milieu naturel. Il doit favoriser des activités en petits groupes, encourageant ainsi des échanges. Ces activités constitueront en des jeux de rôle, des débats...etc. afin de susciter chez l'apprenant un besoin réel de communiquer et d'échanger. Dans le choix de telles activités, les besoins langagiers des apprenants doivent être pris en considération.

Cependant, D. BAILLY nuance les mérites du document authentique qui, selon elle, a tendance à éveiller une dimension un peu « magique ». L'utilisation d'un document authentique ne signifie pas nécessairement une exploitation adaptée et pédagogiquement en phase avec les concepts didactiques actuels. « 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 »⁴⁸.

Selon E.BERARD, il y a trois raisons qui justifieraient l'utilisation des documents authentiques :

- Le facteur de motivation et à ce propos on peut noter que pour elle

*Un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation de documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation*⁴⁹.

Les supports authentiques sont donc supposés être plus motivants, plus à même de susciter l'expression personnelle de l'apprenant : les documents, le milieu et la pédagogie doivent être authentiques.

- L'autonomie de l'apprentissage : en développant dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant sera en mesure de réinvestir ces stratégies en dehors de la classe.
- L'exposition de l'apprenant à des aspects de l'usage langagier : un travail s'opère sur les aspects linguistiques, sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux « les documents authentiques constituent des objets sur lesquels on

⁴⁶M. QUIVY et C. TARDIEU, *Glossaire de didactique de l'anglais*, Paris : Ellipses, 1997.

⁴⁷D. BAILLY, *ibid.*, p.72.

⁴⁸N. BEGUIN et C. GARCIA, *La séquence didactique dans le premier cycle*, Toulouse : CRDP, 1995, cités par D. BAILLY, *ibid.*, p.71.

⁴⁹E. BERARD, *L'approche communicative, théories et pratiques*, CLE international, 1991, p.50.

applique des techniques d'analyse pour dégager avec les apprenants des règles de fonctionnement de la langue étrangère dans la langue enseignée »⁵⁰.

7 - 3 – 4 Toutes ces caractéristiques pour une finalité : créer une compétence de communication

Finalement toutes ces caractéristiques convergent vers un but commun : créer une compétence de communication chez l'apprenant. D'un point de vue psycholinguistique, la communication langagière désigne « la circulation d'information (verbale et, le cas échéant, non verbale) impliquant émetteur, récepteur, canal (ou mode), message et induisant un effet sur les sujets qui en sont les acteurs »⁵¹.

Le but ultime de l'approche communicative étant de « permettre la communication et l'échange hors de la classe »⁵², le rôle de l'enseignant est donc de créer le besoin de communiquer chez l'apprenant. C'est à lui de lui « donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et à s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un évènement d'actualité : c'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser] à des échanges, etc. »⁵³. Pour cela, D.GIRARD répertorie quelques « procédures pédagogiques » qui visent à développer la compétence de communication chez l'apprenant :

*initiative laissée d'abord aux élèves, discrétion attentive et vigilante du professeur, pédagogie de la découverte, de l' "information gap" au "problem solving", pratique systématique de l'anticipation en lecture comme à l'audition, exploitation langagière de l'ambiguïté et du flou de certains documents iconographiques comme du non-dit et du caractère polémique des textes. (...) L'aptitude à communiquer se développe surtout à travers des tâches motivantes qui entraînent la participation active par la responsabilisation qu'elles impliquent*⁵⁴.

J.- P.NARCY va plus loin du point de vue de l'apprenant en proposant une liste de « sous-capacités sous-jacentes [qui doivent devenir] routinières ou automatiques [pour ensuite être] accomplies sans que le sujet y prête une attention consciente »⁵⁵. On retrouve là les deux types de connaissance définies par FAERCH et KASPER : « la connaissance déclarative et la connaissance procédurale »⁵⁶. La première regroupe ce qui est de l'ordre

⁵⁰ *Ibid.* 51.

⁵¹ D. BAILLY, *Ibid.*, p.43.

⁵² M. POTHIER, *op. cit.*, p.31.

⁵³ M.-H.OTT -RICHARD, *Des clés pour l'interaction en classe d'anglais*, Strasbourg : CRDP. Collection « Anglais 1^{er} cycle », 1991, p. 26, citée par D.BAILLY, *ibid.*

⁵⁴ D. GIRARD, *Enseigner les langues- Méthodes et pratiques*, Paris, Bordas Editions, 1995, p.65.

⁵⁵ J.-P. NARCY, *op. cit.*, p.31.

⁵⁶ C. FAERCH et G.KASPER, *The role of comprehension in second- language learning. Applied Linguistics* 7/3 : 1986, pp. 257 – 274, cités par J. – P.NARCY, *ibid.*, p.37.

du savoir. Ce type de connaissance est statique car elle n'est pas considérée dans son emploi en temps réel, dans une situation de communication. Pour ce qui est du deuxième type de connaissance, il s'agit des savoir-faire, des procédures mises en œuvre pour utiliser les connaissances déclaratives. Or, pour développer sa compétence langagière, l'apprenant doit procéduraliser ses savoirs déclaratifs, de telle sorte que « le fonctionnement des capacités opératoires soit "routinier" ou "automatique". C'est là une des priorités de l'apprentissage d'une langue étrangère »⁵⁷.

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre des savoirs linguistiques sur cette langue mais aussi acquérir des savoir-faire qui permettront à chacun de communiquer à tout moment. Le rôle de l'enseignant consiste à solliciter un maximum d'opérations mentales chez l'apprenant de telle sorte qu'il puisse les réinvestir de manière plus ou moins consciente. L'apprenant pourra ainsi déployer des stratégies d'apprentissage qui seront transférables à d'autres matières et surtout en dehors du système scolaire, pour enfin développer cette compétence de communication visée.

7 – 3 – 5 La lecture dans l'approche communicative

Dans l'approche communicative, l'écrit et la lecture vont reconquérir une place importante dans l'enseignement. Pourtant cette réhabilitation de la lecture ne signifie pas un retour aux pratiques anciennes mais, au contraire, elle est fortement influencée par le fait que les connaissances du lecteur et ses objectifs de communication jouent un rôle très important dans la construction du sens du message. Les pratiques de lecture mettent ainsi en jeu plus qu'une compétence linguistique : une compétence culturelle et intertextuelle.

Les textes utilisés en classe changent aussi : c'est l'apogée du document authentique. L'approche communicative veut permettre à l'apprenant d'être le plus proche possible des situations de communication réelles et pour cela, elle abandonnera les textes fabriqués, jugés trop artificiels, pour se servir des documents authentiques les plus variés.

Comme toute approche d'enseignement / apprentissage, l'approche communicative a ses avantages mais a aussi ses limites. Aucune approche ne se suffit à elle-même, il n'y a pas de démarche en voie unique qui répondrait à toutes les situations rencontrées sur le terrain des pratiques didactiques et éducatives. Actuellement, on parle beaucoup plus d'approche par compétences et de l'approche par la tâche.

⁵⁷ J. – P. NARCY, *ibid.*

8 – Le cadre méthodologique général pour l’élaboration des programmes

8 – 1 L’approche par compétences

L’approche par compétences (APC) peut être considérée comme l’option méthodologique officielle organisatrice des programmes d’étude, des curricula et du mode d’intervention pédagogique dans le système éducatif algérien.

Cette nouvelle approche 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.

Dans cette approche, l’apprenant est entraîné à agir (chercher l’information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations – problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d’apprentissage sont l’occasion d’installer et de consolider des compétences. La compétence étant définie 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 « appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes »⁵⁸. Dans le programme de formation de l’école québécoise pour l’éducation préscolaire et l’enseignement primaire, la compétence est définie comme étant : « [...] un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficace d’un ensemble de ressources »⁵⁹.

Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en-soi, c’est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu’ils interviennent comme composantes de la compétence. L’expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence du « savoir-faire », plus limitée dans sa portée et davantage associée à l’objet de son exercice.

Les compétences à installer ou à développer qui peuvent être disciplinaires ou transversales, constituent le critère de choix des situations d’apprentissage mais également

⁵⁸ Ministère de l’Éducation Nationale, Commission Nationale des programmes, Français 1^{ère} année secondaire, *projet de programme*, janvier 2005, p.9.

⁵⁹ Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l’école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, ministère de l’éducation, Direction de la formation générale des jeunes, 2001, p.4.

des objectifs à réaliser. Autour des situations et des objectifs seront mobilisés les contenus, les moyens didactiques et les procédures d'évaluation.

Le choix de l'entrée par les compétences n'est pas sans incidences sur la méthodologie d'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de ses fonctions.

Le modèle sous-jacent à cette approche centrée sur les activités de l'apprenant dans une démarche de résolution de problèmes impose aux concepteurs de programmes de prendre en charge les problèmes posés par :

a – L'intégration

Elle s'entend comme processus d'« assimilation ou d'appropriation cognitive » analysé soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaire) ou intégral (appliqué dans toute situation de vie).

b – La coordination

Elle s'établit à travers la « coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire » d'une part, et entre tous les « acteurs » (enseignant) d'autre part, afin de rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages, d'éviter la juxtaposition des situations et de favoriser l'intégration et le transfert.

c – La différenciation pédagogique

C'est la prise en charge des besoins de chaque apprenant dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages.

d – L'évaluation formative

«Au service de l'apprentissage », elle permet les remédiations immédiates. Il s'agit de rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation-sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage, servant de révélateur des progrès accomplis ou des lacunes perturbant la progression des apprentissages, et appelant une action immédiate et appropriée. Dans ce cadre « l'erreur » doit être perçue comme révélatrice des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation, s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite. La

construction des compétences de l'apprenant s'opère à travers ses propres expériences ou à travers celle de ses pairs ; les cheminements adoptés appellent la mise à l'épreuve de solutions provisoires qui peuvent s'avérer inopérantes. Il est important, au plan didactique, de savoir exploiter les erreurs qui sont commises par l'apprenant, notamment par l'examen de son cheminement pour mieux cerner les causes profondes qui ont pu conduire à cette situation. Le « droit à l'erreur » doit être reconnu à l'apprenant.

8 – 2 Les fondements théoriques de l'approche par compétences

Le renouveau de l'enseignement moyen s'est fait en utilisant une nouvelle pratique : l'approche par compétences. Cette approche prend d'abord appui sur des visées éducatives et établit des liens avec d'autres courants de développement pédagogique.

Selon J. P. GOULET⁶⁰, les visées éducatives pourraient :

- se centrer sur les apprentissages ;
- être des apprentissages pertinents et significatifs ;
- représenter la réussite pour le plus grand nombre.

L'approche par compétences est sous-tendue par un soubassement théorique, qu'il s'agit d'explicitier.

L'épistémologie de la connaissance ou le développement cognitif qui se trouvent à la base du cadre théorique cognitiviste est le résultat des travaux de PIAGET et de ses disciples. Le postulat de base est le suivant :

avant d'aborder un apprentissage, il est nécessaire de connaître les représentations mentales des apprenants le concernant. Ces représentations mentales se sont développées spontanément, au gré de circonstances et d'expériences personnelles antérieures et/ou à la suite d'apprentissages antérieurs et elles se sont organisées et structurées en réseaux. Pour qu'il y ait apprentissage, il est nécessaire que le nouvel apprentissage trouve, dans ces réseaux, des points d'ancrage sur lesquels il pourra s'articuler. Si c'est le cas, l'apprenant se trouve dans une situation qui lui permet d'intérioriser les connaissances nouvelles et de les intégrer. Si ce n'est pas le cas, pour que les connaissances nouvelles puissent s'installer efficacement et durablement, la stratégie consiste à amener l'apprenant à déstructurer les réseaux existants précédemment et à les restructurer autrement⁶¹.

⁶⁰ J.- P. GOULET, A la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences, tiré de *pédagogie collégiale*, vol.8, n° 2, décembre 1994, pp. 18-25.

⁶¹ M. DEMEUSE et Ch. STRAUVEN. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 72.

8 – 2 – 1 Le cognitivisme

Dans la psychologie cognitive, on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information.

Selon J. TARDIF⁶², l'apprentissage pour les cognitivistes :

- est un processus actif et constructif ;
- est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures ;
- concerne autant les connaissances « procédurales » et « conditionnelles » que les connaissances « déclaratives » ;
- exige l'organisation constante des connaissances ;
- concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques ;
- est proportionnel à la motivation des élèves.

Donc « l'apprenant » est un récepteur actif d'informations externes.

8 – 2 – 2 Le constructivisme

Un autre courant est lié de très près à l'approche par compétences, c'est le constructivisme. Selon ce courant, l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles.

Selon Ph. JONNAERT et C.VANDERBORGHT⁶³, pour les constructivistes,

- l'apprentissage est un processus de modification des acquis antérieurs ;
- l'élève est le principal acteur de l'apprentissage ;
- l'apprentissage doit s'inscrire dans un contexte porteur de significations pour l'élève ;
- la logique de l'élève prime sur celle de la matière à enseigner.

L'enseignant n'est pas maître de l'apprentissage, il contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles il place l'élève : le processus d'apprentissage est strictement sous la responsabilité de l'élève. Donc pour les constructivistes, l'élève est un créateur de connaissances.

8 – 2 – 3 Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est un dérivé du constructivisme. L'apprenant est aussi un créateur de connaissances mais en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu scolaire (classe, école) (dimension sociale) qui réalise ses apprentissages en mettant

⁶² J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les éditions logiques, 1992, pp. 24 -31.

⁶³Ph. JONNAERT et C. VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris, De Boeck, Université, 1999, pp.52 – 53.

ses connaissances en interaction avec l'objet d'apprentissage mis en situation (dimension interactive).

Toujours selon JONNAERT et VANDERBORGHT⁶⁴, pour les socioconstructivistes,

- apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre ;
- l'apprentissage est un processus dynamique ;
- l'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'élève la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir apprendre ;
- l'apprentissage doit permettre à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.

D'après GIORDAN (1989), l'hypothèse socioconstructiviste conduit à la notion du conflit : conflit cognitif, d'une part ; conflit sociocognitif, de l'autre.

La notion épistémologique de conflit est loin d'être transparente, aussi suscite-t-elle des interrogations et observe-t-on des divergences de vue entre les chercheurs. Y. BERTRAND, se référant à plusieurs auteurs, défend une vision critique dont voici les points intéressants :

les affirmations de GIORDAN à l'effet que les idées préalables font obstacle à la connaissance et que les notions enseignées sont éludées, déformées ou restent isolées à côté du savoir familier ne semblent pas reposer sur une théorie cognitive complète et ne font pas l'unanimité chez les chercheurs et chez les praticiens de la pédagogie constructiviste. C'est parfois vrai et parfois faux qu'une conception préalable est un obstacle. GIORDAN(1989) tente de montrer que la théorie piagétienne est insuffisante. Par contre, les chercheurs tels que DESAUTELS et LAROCLETTE (1989, 1992) remarquent que les stratégies pédagogiques constructivistes n'ont pas eu les effets escomptés parce qu'elles ne reposent pas véritablement sur une vision constructiviste du conflit. Le conflit, selon eux, n'est pas la cause d'un déséquilibre cognitif, mais plutôt le résultat. De plus, ils citent ROWEL et DAWSON (1983) pour qui les stratégies didactiques du conflit cognitif fonctionnent de temps à autre⁶⁵.

8 – 3 L'application de l'approche par compétences dans l'enseignement

En général, l'enseignant s'attribue la plus large part du travail et de la responsabilité dans la relation pédagogique : il se voit tantôt comme transmetteur de la connaissance et tantôt comme sauveur de l'apprenant en difficulté ; or cette conception n'est pas appropriée pour une approche axée sur des activités d'apprentissage par lesquelles chaque apprenant doit lui-même construire sa connaissance dans le but d'atteindre les compétences visées. Dans ce sens, P. GILLET écrit :

⁶⁴ *Ibid.*, pp.53-54.

⁶⁵ Y. BERTRAND, *Théorie contemporaine de l'éducation*. Lyon, Chronique sociale, 1993, p.79.

la compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. C'est elle qui est le maître d'œuvre dans la composition d'une formation⁶⁶.

D'après le groupe de travail PERFORMA⁶⁷, l'enseignant qui guide et soutient l'élève dans ses apprentissages doit, notamment :

- avoir une certaine autorité morale – rapport d'influence plutôt que d'autorité – auprès de l'élève. Il sait, notamment, où amener ses élèves sur le plan des savoirs, des habiletés ou des attitudes ;
- prendre l'initiative de manière à ce que s'amorcent les apprentissages des élèves ;
- agir comme un médiateur et observer la manière dont l'élève apprend ;
- enseigner des habiletés ;
- intervenir pour renforcer les apprentissages réussis ;
- créer des situations pédagogiques pertinentes suscitant la curiosité, le goût de la découverte, une démarche d'analyse et de réflexion ;
- respecter les stratégies d'apprentissage de ses élèves ;
- s'assurer de la disponibilité des ressources qui entourent l'apprentissage des élèves ;
- aider l'élève à s'approprier ses expériences de façon à ce que ses nouvelles connaissances deviennent significatives et s'insèrent dans sa grille de compréhension des événements de la vie ;
- assurer l'intégrité et la cohérence de ses interventions.

8 – 3 – 1 Les impacts pédagogiques de l'approche par compétences

D'après toujours le groupe de travail PERFORMA⁶⁸, on reconnaît que l'approche par compétences implique des impacts pédagogiques ; à savoir :

- prendre en considération les intentions éducatives du programme, le profil de sortie ;

⁶⁶ P. GILLET, *Op. cit.*, p.72.

⁶⁷ Groupe de travail de PERFORMA, Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences ou « comment l'APC vient en mangeant... », Université de Sherbrooke, PERFORMA, Octobre 1995, pp.10-11.

⁶⁸ *Ibid.*, pp.18-19.

- centrer l'intervention pédagogique sur l'atteinte de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente ;
- privilégier les activités d'apprentissage de l'élève ;
- placer l'élève dans des situations les plus « contextualisées », les plus authentiques et les plus variées possibles ;
- développer des habiletés cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, résolution de problèmes, évaluation, autoévaluation ...) ainsi que des habiletés métacognitives ;
- contribuer au développement d'attitudes (rigueur, sens éthique, créativité, autonomie, sens des responsabilités...);
- recourir à des stratégies qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages.

8 – 3 – 2 Le choix et l'élaboration des stratégies d'enseignement

Les principes⁶⁹ suivants doivent être considérés lors du choix et de l'élaboration d'une stratégie pédagogique :

- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves ;
- tenir compte des caractéristiques des élèves et de leurs expériences ;
- placer l'élève en action et lui permettre d'appliquer et de pratiquer ;
- assurer la mise en contexte ;
- utiliser des tâches d'apprentissage complètes ;
- placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut intégrer connaissances, habiletés et attitudes pour faire face à la situation ;
- placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveau supérieur (synthèse, analyse, métacognition, autoévaluation...);
- accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique, notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages avec les acquis ;
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;

⁶⁹*Ibid.*, pp.20-21.

- favoriser des interventions pédagogiques reconnues comme aidant au développement des compétences et centrées sur la pratique, tels que les dispositifs suivants :
 - l'étude de cas,
 - le schéma de concepts,
 - la mise en situation,
 - le jeu de rôle,
 - la résolution de problèmes,
 - la pédagogie par projet,
 - l'approche par problème,
 - etc. ;
- favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

8 – 4 La lecture dans l'approche cognitive

C'est seulement l'approche cognitive qui prépare le terrain pour la réhabilitation de l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage. On va commencer à s'intéresser davantage au sens et aux relations entre les mots qu'à leurs formes. Ainsi les textes écrits regagnent place dans l'enseignement.

Cette nouvelle démarche pour la lecture en langue étrangère introduit alors deux aspects très significatifs : d'une part, elle propose que la recherche du sens soit l'objectif principal de la lecture et d'autre part, que les documents utilisés soient les plus variés possibles pour motiver la lecture et favoriser l'acquisition du vocabulaire.

8 – 5 L'interdisciplinarité : une réelle ouverture d'esprit ?

Souvent prises les unes pour les autres, les terminologies qu'utilisent et définissent les théoriciens et les praticiens sont nombreuses et se distinguent par des préfixes tels que « multi », « pluri », « inter », « poly » et « trans ». Bien que la plupart des auteurs se placent sur le plan épistémologique pour établir une classification, on ne peut totalement renier celle qui se fonde sur le degré de coopération et de dialogue entre les disciplines que suggèrent les préfixes.

La hiérarchisation selon le niveau d'intégration correspond d'ailleurs à une perception largement répandue dans l'esprit des enseignants. Elle a donc la vertu de

présenter une image simplifiée tout en étant conforme à la plupart des points de vue de la recherche théorique.

On peut essentiellement recenser à travers les différents travaux trois concepts principaux (pluri-, inter-, et transdisciplinarité) auxquels nous adjoindrons un exemple de création terminologique qui illustre bien la relativité des usages sémantiques en la matière (polydisciplinarité). Dans le cas particulier de la « transversalité », l'erreur d'usage est exclusivement celle de l'éducation nationale par rapport à une approche unanime de la recherche.

8 – 5 – 1 La pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité consiste en une juxtaposition de disciplines. Le problème posé est de déterminer le niveau d'étanchéité entre les disciplines qui sont supposées cloîtrées à l'intérieur de leurs frontières. Les diverses définitions envisagent des degrés différents allant du cloisonnement absolu jusqu'à un certain degré de coopération.

La pluridisciplinarité est pour certains une juxtaposition sans dialogue...

D. VINCK écrit à ce propos :

la pluridisciplinarité consiste à juxtaposer des points de vue et des contributions relevant de disciplines distinctes. (...) Il en est de même pour l'étudiant qui voit défiler une série d'enseignants de disciplines différentes, mais qui est laissé à lui-même quand il s'agit d'établir des liens entre ces savoirs⁷⁰.

La pluridisciplinarité suppose un minimum de coopération...

B. NICOLESCU écrit à ce propos : « la pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule discipline par plusieurs disciplines à la fois »⁷¹.

J.- P. RESWEBER écrit dans le même sens :

la pluridisciplinarité substitue provisoirement au champ disciplinaire un inter-champ communicationnel qui a l'avantage de donner à plusieurs disciplines la possibilité d'occuper, de façon itérative, une position dominante. Lorsque sur un même objet, le problème de l'emploi, par exemple, plusieurs spécialistes sont sollicités pour exprimer leur avis, ils défendent chacun une perspective légitime qui témoigne de la complexité des enjeux, des intérêts et des valeurs engagés⁷².

⁷⁰ D. VINCK, *Pratique de l'interdisciplinarité*, Presses Universitaires de Grenoble, mars 2001, p.61.

⁷¹ B. NICOLESCU, *La transdisciplinarité-Manifeste-*, Collection transdisciplinarité, Editions de Rocher, mars 1996, p.64.

⁷² J.- P. RESWEBER, *Le pari de la transdisciplinarité – Vers l'intégration des savoirs*, Collection Ouverture Philosophique, L'Harmattan, septembre 2000, pp.40-41.

Dans la première proposition, quelle différence existerait-il entre la monodisciplinarité et la pluridisciplinarité ? C'est dire que la monodisciplinarité est rarement conçue sans rattachement à une institution qui, comme dans le cas du système éducatif, organise une juxtaposition formelle des disciplines.

Quant au dialogue spontané que sous-entend le second point de vue, est-il généré par le seul fait de l'existence d'un même objet dans plusieurs disciplines ? Doit-il exiger l'existence de compétences ou capacités transversales pour permettre la mise en place d'un projet commun par les enseignants concernés ?

Les réponses des auteurs sont loin d'être claires car souvent évasives ou contradictoires. Ainsi se crée à la frontière des deux concepts, monodisciplinarité et pluridisciplinarité, une zone non définissable qui alimente la confusion sémantique et conceptuelle :

la pluridisciplinarité, si elle favorise la confrontation et respecte le pluralisme des opinions et des jugements, reste néanmoins inscrite dans le strict cadre disciplinaire qui a été à l'origine de la demande. C'est la raison pour laquelle la démarche pluridisciplinaire, même si elle substitue provisoirement au champ disciplinaire cloisonné un inter-champ communicationnel, risque d'aboutir à une juxtaposition de points de vue sans cohérence globale⁷³.

8 – 5 – 2 L'interdisciplinarité

Contrairement à la démarche pluridisciplinaire, l'interdisciplinarité mobilise les disciplines pour étudier l'objet mais se doit d'aboutir à une réponse négociée en passant outre les barrières des langages, des concepts et des méthodes, propres à chacune d'elles. Au simple constat collectif que permet la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité est donc tenue au consensus.

L'objectif de l'interdisciplinarité se veut être plus ambitieux car le dialogue et la négociation doivent être féconds au point d'aboutir à l'abandon des diverses représentations que se fait le sujet de l'objet étudié, représentations qu'ont forgées les disciplines. Ce processus de déstructuration / reconstruction est au cœur de la démarche interdisciplinaire. Si la pluridisciplinarité lance un défi à l'endroit de la monodisciplinarité, l'interdisciplinarité en revanche, inclut un pari sur les capacités de chaque partenaire à utiliser les acquis de son savoir pour construire le profil d'une vérité communément partagée. Cette conception coopérative de l'interdisciplinarité est attestée par de nombreuses définitions parmi lesquelles nous retiendrons deux des plus représentatives : la

⁷³*Ibid.*, p.43.

première est celle de CLARY et GIOLITTO qui écrivent : « l'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes »⁷⁴.

La seconde est celle de G.GUSDORF qui écrit à son tour :

*le terme interdisciplinarité évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique, pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas le propriétaire exclusif. Il s'agit de promouvoir (...) l'avènement d'une race de spécialistes de la non-spécialité*⁷⁵.

De nouveau, on peut constater l'existence d'une zone d'ombre entre les deux concepts que sont la pluri – et l'interdisciplinarité. Cette confusion est plus fréquente que la première car le débat sur l'interdisciplinarité (au sens générique) suppose au moins l'existence d'un embryon de communication entre les disciplines.

Ainsi un projet qui mettrait en place une pratique « molle » de l'interdisciplinarité pourrait être, à la lecture des définitions, considérée comme une démarche pluridisciplinaire.

8 – 5 – 3 La transdisciplinarité

Au dialogue entre les disciplines que supposaient la pluri-et interdisciplinarité, la transdisciplinarité est un courant de pensée qui veut aller au-delà et opérer une rupture dans la vision globale du monde. C'est ce qu'affirme B. NICOLESCU lorsqu'il écrit : « la transdisciplinarité concerne, comme le préfixe « trans. » l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance »⁷⁶.

Les principaux défenseurs de la transdisciplinarité fustigent le dogme du scientisme, le cloisonnement artificiel des disciplines et le dédain porté à l'encontre de certains domaines de la connaissance relégués dans le ghetto des non-sciences (théologie, arts, économie...).

Dénonçant les insuffisances de la démarche épistémologique et systémique, le fondement théorique de leur approche est inspiré par la révolution provoquée par la physique quantique qui remet en cause les anciennes bases philosophiques et scientifiques

⁷⁴M. CLARY et P. GIOLITTO, *Eduquer à l'environnement*, Paris : Hachette Education, 384, 1995, cité par S.- L. BOUMEDIENE, « Interdisciplinarité », *Papiers Universitaires*, Thème N° 21 : Ouvert ou Clos ? Juillet 2001, p.3, consulté le 12 janvier 2008, voir [http ://pages.perso-orange.fr/papiers.Universitaires/edu.21.htm](http://pages.perso-orange.fr/papiers.Universitaires/edu.21.htm).

⁷⁵ G. GUSDORF, *Interdisciplinarité*, Colloque international, Université de Liège, Psychologie et Sciences de l'éducation, 22 et 23 novembre 1984, p.40.

⁷⁶B. NICOLESCU, *op.cit.* , p.66.

de la connaissance. Leur but est l'apparition d'un nouvel humanisme, « le transhumanisme », qui permettra enfin la fusion entre le sujet et l'objet tant espéré par les auteurs de l'interdisciplinarité.

La transdisciplinarité, reprenant à certains égards les utopies de la métadisciplinarité du siècle dernier, circonscrit elle-même ses propres limites au domaine de la recherche et de l'enseignement universitaire.

8 – 5 – 4 La polydisciplinarité

E. MORIN déplace le niveau de critique en faisant supporter à l'interdisciplinarité les mêmes griefs que l'on adresse habituellement à l'encontre de la pluridisciplinarité et propose la « polydisciplinarité ». Elle constitue selon lui

une association de disciplines autour d'un projet ou d'un objet qui leur est commun. Tantôt les disciplines y sont appelées comme techniciennes spécialistes pour résoudre tel ou tel problème, tantôt au contraire, elles sont en profondes interactions pour essayer de concevoir cet objet et ce projet comme dans l'exemple de l'étude de l'hominisation⁷⁷.

Le glissement de niveau est fréquent dans les définitions des auteurs. La proposition de MORIN, si elle a le mérite de mettre davantage les différents niveaux d'intégration des savoirs en perspective, contribue cependant à une plus grande confusion sémantique. Le débat théorique ne semble d'ailleurs pas lui accorder une place significative.

8 – 5 – 5 La transversalité

La transversalité est l'existence de savoirs, de méthodes et de compétences présentes dans plusieurs disciplines. Elle est un « état » et non une « action » comme l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité.

La transversalité est donc le ferment qui permet le dialogue et la coopération des disciplines. La confusion est, par conséquent, fréquente entre la transversalité et l'interdisciplinarité. On la retrouve souvent dans des usages qui confirment la méprise : « conseils transversaux », « modules transversaux » à l'université, revues transversales...

⁷⁷E. MORIN, Actes du colloque du C.N.R.S, « Interdisciplinarité », 1990, cité par S.- L. BOUMEDIENE, *ibid.*, p .4.

Elle n'est pas, en toute logique, classée par la recherche comme un degré d'intégration des savoirs, mais comme un préalable à toute démarche pluri-, inter- et transdisciplinaire.

8 – 6 Les compétences disciplinaires et les compétences transversales

Selon M. DEMEUSE et Ch. STRAUVEN,

les compétences disciplinaires sont celles qui s'acquièrent dans le cadre d'une discipline (branche et sous-branches) déterminée ; elles sont relatives à un champ particulier et délimité de savoirs et ne sont pas nécessairement transférables d'un champ disciplinaire à l'autre.

A cette idée de limite de la compétence disciplinaire s'oppose la notion de compétence transversale. Il s'agit de compétences consistant en des démarches dont on suppose que le développement ne relève pas d'une discipline déterminée et qui sont ou seraient mobilisées dans diverses situations⁷⁸.

Toutefois, pour quelle raison l'école doit-elle, en tant qu'institution d'enseignement, investir également dans le développement de compétences transversales ? Pourquoi ne se contenterait-elle pas de remplir son mandat d'instruction et de développer uniquement des compétences disciplinaires ? Pour la simple et bonne raison que ces compétences transversales qui sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication, constituent les savoir-être et savoir-faire qui permettront aux apprenants de faire enfin des liens entre les apprentissages scolaires et ceux de la vie quotidienne, en les outillant pour savoir agir dans leur vie de tous les jours.

Quelles sont donc ces compétences transversales mises en œuvre dans l'enseignement ?

Pour G. BEAULAC⁷⁹, ces compétences transversales doivent être transmises par tous les intervenants à l'ensemble des élèves, peu importe leur niveau d'enseignement, le cours ou l'activité vécue à l'école. Pour ce faire, il décline quatre types de compétences :

8 – 6 – 1 Les compétences d'ordre intellectuel

- Exploiter l'information ;
- Résoudre des problèmes ;
- Faire preuve de jugement critique ;

⁷⁸ M. DEMEUSE et Ch. STRAUVEN, *op. cit.*, p. 78.

⁷⁹ G. BEAULAC, « Un nouveau-venu. Le programme des programmes », dans *Revue Savoir. Numéro Spécial : la réforme de l'éducation. Vol. 5. Programmes, Evaluation, Matériel didactique, Mise en œuvre. La fédération des programmes scolaires. Québec. n° 3. Printemps 2000, p. 9, consulté le 10 février 2008, www.Fcsq.qc.ca, section publications.*

- Exploiter sa créativité.

8 – 6 – 2 Les compétences d'ordre méthodologique

- Réaliser des projets ;
- Maîtriser certaines technologies de l'information ;
- Pratiquer des méthodes efficaces de travail intellectuel.

8 – 6 – 3 Les compétences d'ordre personnel et social

- Affirmer son identité personnelle et sociale ;
- Interagir positivement dans le respect de la diversité et de la différence ;
- Faire preuve de jugement éthique dans ses rapports avec autrui.

8 – 6 – 4 Les compétences d'ordre de la communication

- Communiquer de façon claire, précise et appropriée ;
- Exploiter les différents éléments de la communication.

8 – 7 La pédagogie du projet

L'appellation « pédagogie du projet » désigne une méthode pédagogique où le projet est l'élément majeur et même fondamental. VIAL définit la pédagogie du projet comme étant

*l'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement et l'exploitation d'un projet. Le projet étant ce qu'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins lointain, il peut être de nature concrète ou intellectuelle, simple ou complexe ; il peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique **une anticipation** de l'objectif à atteindre, **une gestion du temps**, **une confrontation**, **une négociation permanente** entre partenaires pour évaluer sans cesse l'accompli par rapport au prévu ; pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais une **régulation continue** pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non, contrôler la réalisation ou la réorientation du projet⁸⁰.*

Les éléments en caractère gras renvoient à des compétences transversales. Par exemple, l'anticipation et la gestion du temps correspondent à des compétences d'ordre méthodologique ; la confrontation est liée à des compétences d'ordre personnel et social, la négociation permanente à des compétences de l'ordre de la communication et la régulation continue, enfin, à des compétences d'ordre intellectuel.

⁸⁰J. VIAL, *Pédagogie du projet*, INRP, Paris, 1975, cité par R. PALLASCIO, *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Mont-Royal, Modulo, 1992, p.18.

R. PALLASCIO ajoute que

*cette approche pédagogique est à la fois **heuristique**, car le sujet y apprend à chercher des réponses à ses questions, **intégrante**, car elle est source d'interdisciplinarité, **critique**, car elle porte sur l'activité cognitive même, et **fondamentale** car elle est commune à toutes les disciplines⁸¹.*

On peut remarquer que les expressions en caractères gras renvoient à la notion de transversalité par la recherche de solution (résoudre des problèmes) dans un cadre interdisciplinaire qui développe le jugement critique transférable à différentes disciplines. Cette façon de décrire cette approche pédagogique sous-tend l'idée que

le projet favorise la curiosité intellectuelle, l'aptitude à penser par soi-même, la pensée structurée et cohérente, la pensée divergente, le goût d'apprendre et de faire, la confiance en-soi et aux autres, l'éveil des talents particuliers, le sens des responsabilités, la capacité de jugement et le sens de l'entreprise, la ténacité...⁸².

8 – 8 Les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence

L'essentiel de la notion de compétence réside dans la mobilisation de ressources par l'individu, ses ressources ainsi que des ressources qui lui sont externes. Les auteurs ne sont pas arrêtés là, et ont introduit dans leur définition de la compétence d'autres actions, qui relèvent de l'intégration des savoirs et des savoir-faire et du transfert des connaissances. S'agit-il de nuances apportées au même concept fondamental ? Ou les actions évoquées par ces auteurs doivent-elles être abordées de façon distincte quoique complémentaire de la notion de compétence ? A ce stade, il n'est pas facile de se prononcer.

8 – 8 – 1 Que signifie « mobiliser » ?

Des expressions telles que « stratégies de résolution de problèmes » et « poursuite d'objectifs cibles », pour ne citer que ces deux exemples, ont été empruntés il y a longtemps au vocabulaire militaire. La mobilisation consiste à faire appel à toutes les forces vives d'un pays et à les réunir pour assurer sa défense. Ce terme est employé dans un sens métaphorique lorsqu'on l'applique au comportement humain : pour affronter un défi ou résoudre un problème, l'individu fait appel à toutes les ressources dont il dispose, les siennes comme celles qui l'entourent. Cette mobilisation de ressources est au cœur de la définition de la compétence.

⁸¹ R. PALLASCIO, *ibid.*, p.20.

⁸² Jeunes - projet, *Le projet comme outil pédagogique*, Montréal, jeunes - projet, 1994, p.23.

Le concept de mobilisation est tellement difficile à cerner que plusieurs auteurs ont accolé à ce terme des expressions dont certaines peuvent être comprises comme des synonymes, tandis que d'autres constituent un enrichissement du concept, voire une qualité ajoutée. La distinction n'est pas toujours évidente. Le « savoir-agir », au cœur de la conception de la compétence exposée par G. LE BOTERF, se décompose ainsi en trois savoirs portant sur des ressources : « savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer »⁸³. Il y a tout lieu de penser que ces trois aspects sont indissociables si on veut bien cerner ce qui est attendu de l'individu compétent.

8 – 8 – 2 Le savoir – intégrer

D'après X. ROEGIERS (2000), intégrer une connaissance nouvelle, par exemple, ce n'est pas simplement la mémoriser et l'ajouter à la fin d'une liste d'éléments déjà en mémoire : pour prendre une image, c'est lui donner une place dans une structure existante, quitte à modifier la configuration d'origine. On dit que plusieurs éléments sont intégrés lorsque des éléments qui étaient dissociés au départ sont rendus interdépendants.

Un exemple du savoir-intégrer, au sens où G. LE BOTERF (1994) l'entend, peut être tiré des travaux du linguiste N. CHOMSKY : la compétence linguistique ne se réduit pas à la connaissance de la signification des mots et des règles de grammaire ; parler dans sa langue maternelle est un savoir-intégrer qui dépasse ces connaissances et ces règles.

8 – 8 – 3 Le savoir-transférer

D'après R. LEGENDRE (1993), le transfert d'apprentissage est « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle »⁸⁴. Dans le même ouvrage, LEGENDRE définit aussi le transfert comme un « impact sur un apprentissage subséquent »⁸⁵.

Les théoriciens de l'apprentissage s'intéressent depuis longtemps au transfert. En Amérique du Nord, GAGNE (1965) est probablement l'un des premiers théoriciens à avoir, d'une manière explicite, accordé une attention particulière à cette notion. Selon GAGNE (1968), la similitude existant entre le contexte d'apprentissage et celui de la performance souhaitée est une des conditions favorables au transfert. J. TARDIF et Ph.

⁸³ G. LE BOTERF, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, les éditions d'Organisation, 1994, p.33.

⁸⁴R. LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} éd. , Montréal, Guérin, 1993, cité par G. SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p.109.

⁸⁵*Ibid.*

MEIRIEU (1996) reprennent à peu de choses près la même idée en considérant le transfert comme un acte de recontextualisation d'une connaissance, une « sorte de transport » de cette connaissance d'une situation initiale vers une autre situation ou vers plusieurs autres situations. J. TARDIF (1999) parle de situation source (situation initiale) et de situation cible. Dans l'ouvrage qu'il a consacré aux compétences transversales, B. REY (1996) aborde la similitude qui peut exister entre deux problèmes sous l'angle d'une analogie. L'analogie entre les problèmes peut être fondée sur des traits communs superficiels ou sur une identité de structure. A cet égard, plusieurs études ont montré que les sujets qui éprouvent des difficultés de transfert recourent seulement à ces traits communs superficiels. Dès qu'il y a appariement possible entre la situation proposée et les connaissances que le sujet a en mémoire, la procédure retenue est appliquée. J- F. RICHARD parle à ce propos d'un « processus non contrôlé, de type activation automatique »⁸⁶. Il écrit encore : « on observe des effets de transfert analogique apparemment incoercibles entre des situations qui sont de structure complètement différente mais qui ont beaucoup de traits particuliers communs »⁸⁷.

Le rapport entre le transfert et la mobilisation, évoqué pour définir la compétence, n'est pas simple. Ph. PERRENOUD (1999) a établi une distinction nette entre les deux processus. Selon lui, « mobiliser » ne signifie pas seulement « transporter » ou « déplacer » des connaissances, comme dans le cas du transfert, mais aussi « transformer » ces connaissances. Mobilisation n'est donc pas synonyme de transfert.

9 - L'approche par la tâche

L'approche par la tâche permet de repenser l'enseignement / apprentissage en tenant compte des besoins des apprenants et en motivant le travail par une production finale. R. ELLIS parle du caractère innovant de cette méthodologie quand il dit : « l'enseignement des langues basé sur les tâches peut être perçu comme une « innovation » et son potentiel pour un choix étudié en conformité avec les facteurs qui influencent la compréhension des innovations d'une manière générale »⁸⁸. [notre traduction].

⁸⁶ J.-F. RICHARD, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, coll. « U », série « psychologie », 1990, p.155.

⁸⁷ *Ibid.*, p.156.

⁸⁸ R. ELLIS, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, 2003, p.320.

9 – 1 Les tâches

L'approche par la tâche est un concept méthodologique qui nécessite l'identification d'objectifs et de besoins et la mise en place d'étapes de travail susceptibles de permettre d'atteindre un objectif donné.

9 – 1 – 1 Concept général

Le mot « tâche » est un concept ouvert qui désigne un processus qui doit mener à un résultat bien déterminé et identifiable. Quelqu'un qui effectue une tâche réfléchie, il cherche des outils et éventuellement de l'aide, il s'organise, il agit en coopération ou seul, il prend du recul, il juge son résultat, il rectifie ou ratifie directement.

R. ELLIS (2003) présente dans son ouvrage « Task-based language learning and teaching » plusieurs définitions de « tâche », allant de concepts où l'échange verbal n'est pas une condition nécessaire pour la réalisation d'une tâche jusqu'à des concepts où la négociation de sens en interaction verbale joue un rôle important. Certaines définitions privilégient des résultats (outcomes) plus concrets que d'autres qui estiment qu'une tâche peut aussi mener à un résultat immatériel (un savoir-faire, une prise de décision commune). D'autres définitions montrent que c'est le processus (la façon dont procèdent les apprenants pour réaliser la tâche) et non le résultat lui-même qui est central.

Définition retenue par R. ELLIS :

Une tâche est un plan de travail (« workplan ») qui cherche à obtenir la procéduralisation pragmatique du langage par les apprenants et qui a pour but un résultat qui permet d'évaluer si le contenu des propos a été rendu de façon appropriée. Les apprenants doivent focaliser leur attention avant tout sur le sens des productions et ils puisent librement dans leurs propres ressources linguistiques, sauf si la tâche les oblige à utiliser une forme particulière. Une tâche cherche à faire utiliser un langage qui ressemble de près ou de loin au langage utilisé en dehors de la salle de classe (« in the real world »). Comme d'autres activités linguistiques, une tâche peut inclure une ou plusieurs des quatre compétences et elle déclenche également des processus cognitifs⁸⁹.

[notre traduction avec « Google traduction » comme support].

«Comment l'approche par tâches permet de tout intégrer ou presque ». Ce titre d'une communication de NICOL- BENOIT (2004a) évoque l'intérêt d'un concept « accueillant ». PUREN (2004) parle de l'avantage de tels concepts ramenés à un haut niveau d'abstraction. Ils permettent une généralisation d'exemples de pratiques qui resteraient trop liées à un contexte précis si l'on se contente de les décrire uniquement comme des actions isolées.

⁸⁹ *Ibid.*, p.16.

Nous estimons qu'il nous faut trouver une définition de tâches susceptibles d'être opérationnelle en situation d'enseignement /apprentissage.

9 – 2 Le rôle des tâches dans l'apprentissage des langues

Les tâches sont censées favoriser l'apprentissage incident. Les apprenants se concentrent sur le sens davantage que sur la forme quand ils échangent entre pairs ou avec d'autres personnes associées à la formation. Ce procédé top down (partant du sens des énoncés) permettrait de procéduraliser des savoirs qui ne sont pas accessibles de la même manière si l'on se contente de connaissances déclaratives.

Selon NARCY – COMBES et WALSKI (2004), le concept de tâche a deux avantages : il permet à l'apprenant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et il crée une dynamique de relation entre enseignant et apprenants.

Le langage y est utilisé de façon implicite. L'étude de la langue aide à acquérir des connaissances explicites. Ces connaissances explicites aident à faire attention (« la notice ») en focalisant l'apprenant sur les aspects du langage qui posent problème : « Cette attention aiderait aux processus qui favorisent la connaissance implicite de se déclencher »⁹⁰.

L'approche par la tâche ne propose donc pas un travail spécialement sur la langue, mais elle peut aider à comprendre son fonctionnement. Elle renverse l'ordre habituel de priorités en commençant par la tâche sociale qui dicte la suite des choses à faire. Le travail sur les formes n'est ainsi pas un point de départ, mais un outil de travail comme d'autres outils. Il n'est pas occulté, mais il est motivé par son lien avec la tâche sociale.

La production langagière relève d'une application de références et de la production automatisée de modèles lexicalisés, adaptés à la situation. Mais pour y arriver, l'apprenant doit traiter du sens, focaliser son attention et avoir conscience du fait que toutes ses activités cognitives sont nativisées, donc caractérisées par des données qui sont personnelles à l'apprenant et qui sont en relation avec les données fournies par sa L1 et les autres langues qu'il a éventuellement à sa disposition. La nativisation révèle le fait que l'apprenant se trouve à un stade entre L1 et L2 et qu'il a besoin d'une médiation pour dénativiser, donc pour renoncer aux procédés d'analyse valables pour la L1 uniquement et pour intégrer des procédés valables pour la L2.

⁹⁰ J.- P. NARCY-COMBES et J. WALSKY, Le concept de la tâche soumis au crible de nouvelles questions, *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIII N° 1/ 2004.

9 – 3 Macro-tâches et micro-tâches

Les micro-tâches proposent un travail sur la forme. Nous défendons une conception selon laquelle les micro-tâches doivent être créées pour permettre le bon déroulement d'une tâche précise. Nous nous joignons ici à W. NICOL-BENOIT qui dit que « une compilation de micro-tâches (d'apprentissage) permet d'alimenter une macro-tâche (de transfert) »⁹¹. Par conséquent, nous allons définir les deux concepts (macro-tâche et micro-tâche).

9 – 3 – 1 Concept de « macro-tâche »

Une macro-tâche est un projet que la communauté des apprenants réalise en commun. Les activités d'enseignement / apprentissage sont motivées soit par une fabrication qui peut être présentée à d'autres (site Internet, journal, livre de recettes, etc.), soit par une simulation de la réalité comme dans les Moo's (DEMAIZIERE et NARCY-COMBES 2004).

9 – 3 – 2 Concept de « micro-tâches »

Durant la préparation ou l'exécution de ce projet, l'enseignant aura à conseiller et à guider les apprenants qui peuvent rencontrer des situations où ils se rendent compte de leurs besoins d'apprentissage langagier. L'enseignant ou le logiciel peut les aiguiller vers des activités plus pointues et plus ponctuelles susceptibles de les aider à surmonter un obstacle qui entrave la communication. Selon NARCY-COMBES et WALSKI, « la médiation s'appuiera sur les descriptions-savoirs (la langue), comme le fera la mise en place de micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage »⁹². Il peut s'agir d'activités de repérage, de classement, de mémorisation, etc. (DEMAIZIERE et NARCY-COMBES, 2004). Nous pensons que la dernière partie de cette définition, concernant les activités métalinguistiques, équivaut à celle de « consciousness-raisingtasks » d'ELLIS.

Les micro-tâches essaient d'aider l'apprenant à voir le lien entre une forme linguistique et son utilisation possible en situation de communication. A l'aide d'une tâche, l'apprenant peut remarquer qu'il a besoin de s'approprier une forme linguistique, et la micro-tâche est là pour l'aider à se l'approprier.

⁹¹ W. NICOL-BENOIT, *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité-Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse d'anglais soutenue à l'Université de Nantes en décembre 2004 b, p.362.

⁹² J. -P. NARCY-COMBES et J. WALSKY, *ibid.*

9 – 4 Notions « d'exercice », « d'activité » et « de tâche »

W. NICOL–BENOIT (2004b) distingue entre exercice, activité et tâche. Elle précise que l'exercice est un travail sur les formes hors contexte privilégiant le savoir, que l'activité permet une utilisation de la langue, donc le savoir-faire, en situation contextualisée et que la tâche permet d'aller encore plus loin que l'activité en permettant l'utilisation autonome de la langue dans une « situation authentique ou du moins vraisemblable »⁹³.

Une tâche demande d'exécuter des actions finalisées dans un domaine donné, ceci en vue d'arriver à un but défini et de réaliser un produit particulier. L'exécution d'une tâche demande la mise en œuvre stratégique de compétences données. Elle s'inscrit dans des situations de communication et peut inclure l'interaction, la réception, la production, la compréhension et la médiation.

Il faut choisir des « tâches cibles », des « tâches de répétition » et des « tâches proches de la vie réelle » en fonction des besoins des apprenants en dehors de la classe, en relation avec des besoins professionnels et / ou éducatifs.

Ces tâches se distinguent des « tâches pédagogiques communicatives » qui sont décrites comme suit :

- elles ne sont pas des exercices formels ;
- elles visent l'amélioration de la compétence communicative ;
- elles sont sans lien direct avec la « vie réelle », ni avec des besoins des apprenants ;
- elles ont un sens pour l'apprenant ;
- elles sont pertinentes pour les apprenants ;
- elles sont faisables ;
- elles ont un résultat identifiable ;
- elles peuvent comprendre des activités méta-communicatives (l'apprenant sélectionne, gère et évalue l'activité).

Concernant cette énumération, nous nous posons la question suivante : que veut dire « avoir un sens » et « être pertinent » pour l'apprenant si ces expressions excluent l'option « avoir un lien avec les besoins des apprenants » ? Une tâche peut-elle être pertinente si elle n'est pas motivée par un besoin de la part de l'apprenant ? Que veut dire « la vie réelle » ? L'apprenant distingue-t-il entre sa vie réelle (extrascolaire) et son autre

⁹³ W. NICOL – BENOIT, *ibid.*, p.342.

vie qui ne serait pas réelle (scolaire) ? Nous pensons que la distinction entre besoins en dehors de la classe et en classe est pénalisante pour des apprenants du cycle moyen qui ne sont pas forcément tous prêts à s'investir dans leur travail en vue d'un avenir lointain et éventuellement incertain.

On distingue entre la focalisation sur le processus et sur le résultat d'une tâche. Quand on fait faire une tâche communicative, c'est le succès de son exécution qui est central. Les participants doivent être en mesure de réaliser leurs intentions communicatives. C'est le résultat qui compte.

Si la tâche est spécialement conçue pour l'apprentissage d'une langue, on s'intéresse en même temps au sens et à la façon dont les apprenants comprennent, expriment et négocient ce sens. Les opérations d'apprentissage peuvent ainsi être facilitées et identifiées. C'est le processus qui compte.

10 - Développement cognitif et capacités métacognitives

Le cursus scolaire a pour fonction définie par la société et les pouvoirs publics, l'acquisition de connaissances, de pratiques et de méthodes censées être utiles à la vie sociale et à l'insertion dans une activité professionnelle. C'est dire que le postulat explicite formulé à l'adresse de l'institution éducative est que ce qui sera appris à l'école sera utilisable d'une façon générale après que l'apprenant sera sorti de celle-ci.

Cette finalité affichée se trouve inscrite dans la description faite des curricula et des programmes par disciplines. A chacun des niveaux, les contenus de connaissances sont associés à des capacités en termes de méthodes. Comprendre, généraliser, raisonner, émettre des hypothèses sont autant de fonctions officiellement inscrites et visées à travers l'enseignement de tout corpus disciplinaire.

Ces fonctions recrutent elles-mêmes des mécanismes cognitifs simples ou de haut niveau. Résoudre des problèmes est une activité de haut niveau qui, quelle que soit la matière ou l'activité à laquelle elle s'applique, mobilise des habiletés cognitives. L'enseignement de la lecture (compréhension), par exemple, apprend à interpréter des textes dans plusieurs corpus de connaissances tels les textes narratifs, explicatifs, argumentatifs..., en faisant acquérir des méthodes d'interprétation, lesquelles peuvent être propres à chaque corpus ou partagées par des corpus proches.

La conduite et la maîtrise de ces méthodes sollicitent des capacités ou habiletés aussi diverses que les stratégies d'encodage et de récupération en mémoire, de mise en relation et d'association à base de connaissances, des connaissances anciennes et

nouvelles, d'étayage conceptuel de celles-ci pour comprendre les relations et interactions...etc.

Ces habiletés, composantes majeurs du développement cognitif de l'apprenant sont-elles intégrées au rang des apprentissages à apporter par l'apprenant ou bien sont-elles considérées comme une résultante, tel est le débat qui anime les communautés pédagogiques et institutionnelles.

Dans une structure éducative qui s'organise autour des disciplines, et malgré les recommandations faites dans les circulaires et programmes que le contenu doit être le support ou l'occasion de développer des méthodes, le risque est grand que le terrain du métacognitif ne soit pas placé au centre des apprentissages. Sans doute est-ce en grande partie lié au fait que la question de la pertinence d'une démarche se fixant pour objectif de construire et de développer des habiletés de transfert n'est pas tranchée.

L'observation empirique de situations d'apprentissage aussi bien que l'analyse des modèles d'apprentissage de nouvelles connaissances ou savoirs témoignent de l'importance des phénomènes de transfert de connaissances tout au long du développement cognitif de l'enfant. Le sujet qui apprend utilise constamment, de façon implicite ou réfléchi, ses connaissances, pratiques et méthodes antérieures.

Cette évidence doit être prise en compte par l'enseignant qui conçoit et met en œuvre l'apprentissage. Dès lors qu'il sait que l'apprenant sera naturellement enclin à ré-utiliser ce qu'il aura appris dans des domaines voisins, l'enseignant sera contraint ou trouvera opportun d'intégrer dans son intervention ce processus de transfert d'un double point de vue.

Il pourra d'abord se servir des similitudes entre connaissances pour faire transporter de façon analogique les connaissances apprises antérieurement. Par la découverte des propriétés des connaissances, le sujet-apprenant accède progressivement à un degré de généralisation de celles-ci. C'est le transfert analogique fondé sur des éléments communs entre source et cible, utilisé couramment.

Il pourra secondement aider le sujet-apprenant à analyser la manière dont celui-ci conduit son travail afin qu'il voit ce qu'il fait et comprenne l'utilité du recours à une méthode réfléchi, délibérée et auto contrôlée. C'est le transfert métacognitif. Terrain sur lequel il est plus rare que puisse se situer l'intervention.

Nous avons fait le choix délibéré de nous intéresser, à titre principal, à cette première forme de transfert dans notre recherche.

11 – La notion de transfert en psychologie cognitive

Deux séries de considérations générales sur le transfert peuvent être évoquées.

Il y a d'abord tout ce qui touche au sujet. Il y a deuxièmement les éléments caractérisant la tâche elle-même, et les relations entre la situation servant de source et celle servant de cible au transfert.

11 – 1 Variables relatives au sujet

S'agissant des sujets, on peut observer que la préoccupation dominante a longtemps été de rechercher si la capacité au transfert caractérisait tous les sujets indistinctement ou était spécifique à certains sujets.

Les protocoles expérimentaux témoignant du transfert ont longtemps porté sur des sujets adultes et chez les sujets d'un niveau scolaire primaire et secondaire. Certains auteurs avançant l'hypothèse que l'accès à ses connaissances et la flexibilité d'usage de celles-ci n'était pas caractérisé chez le jeune enfant (BROWN et CAMPIONE, 1976). Mais d'autres auteurs se sont attachés à démontrer que le transfert intervenait très tôt chez l'enfant. CRISAFI et BROWN (1986) ont mis en évidence que des enfants âgés de deux à quatre ans étaient capables d'associer deux connaissances apprises pour atteindre un but, tout comme ils étaient capables d'identifier la similitude entre problèmes présentant des traits de surface différents mais ayant la même structure logique. Elles ont également clairement démontré qu'une aide apportée faisant ressortir les similitudes facilitait le transfert entre problèmes. Dans cette ligne de travail, nombre d'études ont conforté l'idée que la capacité au transfert était précoce, pour autant que certaines conditions de l'environnement de l'apprentissage fussent présentes (BROWN et KANE, 1988 ; KREUTZER, LEONARD et FLAVELL, 1975 ; WELLMAN, 1977 b).

Néanmoins, cette aptitude précoce est-elle également accessible à l'ensemble des sujets, ou n'est-elle le fait que de certains d'entre eux ?

Les recherches sont nombreuses, qui apportent une réponse nuancée à cette question. Confrontés aux mêmes situations de transfert, tous les sujets ne manifestent pas la même capacité.

BROWN et CAMPIONE (1986) ont mis en évidence que les sujets qui transfèrent le mieux au plan analogique sont ceux qui ont les meilleures aptitudes métacognitives. Les sujets qui transfèrent le mieux, relèvent CAVANAUGH et BORKOWSKI (1979), sont ceux qui ont des aptitudes métacognitives préalables à l'expérimentation qu'ils conduisent, et ceux qui sont plus performants dans l'aptitude à réélaborer leur stratégie en fonction du feed-back reçu sur leurs performances (MELOT et CORROYER, 1986). Les meilleurs

« transféreurs » (MENDELSON) présentent des capacités d'analyse, de planification de la séquence initiale d'investigation de l'espace-problème, et d'auto-évaluation de leur conduite de la tâche d'une part, et de l'appréciation de l'efficacité de leurs méthodes en fonction des résultats d'autre part. Autant d'éléments caractéristiques du savoir métacognitif. Chez ces sujets, le temps consacré à la première phase d'analyse de l'énoncé est plus long, ils commencent leur tâche plus lentement que les moins bons « transféreurs » mais parviennent plus souvent à la résolution. Ils sont capables au cours de la tâche de changer de méthode, sans pour autant passer de l'une à l'autre sans arrêt de façon aléatoire.

11 – 2 Variables relatives à la tâche

Les travaux sur le transfert analogique ont clairement permis de dégager deux catégories de facteurs : l'importance de la similarité entre problème source et problème nouveau auquel le sujet tente d'appliquer ce qu'il a appris de la résolution initiale, et la forte corrélation entre le degré de difficulté de la tâche et la probabilité du transfert.

La proximité entre les deux situations tâches est la première variable.

La nature ou la métrique de l'isomorphie peut varier et l'on distingue deux notions : d'une part les traits de surface, d'autre part la similarité de structure. Lorsque les éléments matériels du problème sont très proches dans leur identité et dans leur présentation, le transfert est plus aisé que dans les cas où une certaine distance existe entre ces deux critères d'identité et de forme. Dans l'hypothèse où il y a distance entre les deux problèmes, le transfert analogique peut s'exercer par le recours à la construction d'un schéma abstrait bâti à partir du contexte initial de l'espace problème et du principe de résolution (GICK et HOLYOAK, 1983).

«Distance » et « ressemblance » sont par conséquent les deux variables principales pour tous les transferts à l'intérieur d'un champ de connaissances ou d'un même corpus.

Si la tâche cognitive est complexe, le sujet connaîtra des difficultés à identifier un contexte antérieur dont il pourrait transférer les propriétés et un schéma de résolution. Une phase de décontextualisation est nécessaire, laquelle sera plus ou moins facile selon que la spécificité du contenu rendra aisée ou non la prise de distance gommant l'effet de contenu du problème source. Le processus de résolution rendra vraisemblablement obligatoire une évaluation par le sujet de la structure du problème et une entrée dans une séquence d'investigation lui permettant de définir l'énoncé et d'identifier une stratégie possible.

Il se produira alors un glissement d'une forme de transfert vers une autre, de l'analogique vers le métacognitif.

12 – Éléments constitutifs des capacités métacognitives

La métacognition n'est pas un processus unitaire, elle recouvre diverses composantes. Les travaux de recherche entrepris depuis plus de vingt ans ont permis d'approfondir le territoire conceptuel ouvert par FLAVELL. Dès 1971, FLAVELL introduit le terme de « méta mémoire » pour évoquer les processus d'organisation et de contrôle des contenus de la mémoire. Puis, en 1979, il observe que ce niveau ne saurait être spécifique à la seule mémoire mais concernerait les diverses facettes de la connaissance ; il propose alors le concept plus général de « métacognition » pour définir la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif.

Ce concept de métacognition recouvre en fait deux réalités distinctes.

Il y a premièrement, la capacité de savoir ou de ressentir, dans la mesure où ce phénomène peut être largement implicite voire automatique, à quel moment une stratégie doit être mise en œuvre ; ce que FLAVELL appelle méta mémoire procédurale. Il y a deuxièmement la méta mémoire déclarative, laquelle concerne la connaissance délibérée et explicite que le recours à une stratégie plutôt qu'à une autre risque d'être plus performant pour une situation ou une tâche dans un contexte donné.

Plus tard, FLAVELL (1977) proposera la distinction entre connaissances métacognitives et expériences métacognitives. Les unes aideraient à la compréhension de nouvelles connaissances, les autres à la mobilisation d'une capacité de contrôle durant la tâche afin de changer de méthode ou de stratégie pour mieux tenir compte de l'avancement positif ou négatif dans la tâche.

Dans ce chapitre, nous avons effectué un tour d'horizon sur la littérature portant sur l'enseignement / apprentissage des langues, de la lecture (compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies afin de dégager les principaux éléments théoriques et méthodologiques sur lesquels nous nous fondons.

CHAPITRE II

Argumentation

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la notion d'argumentation. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : qu'est ce qu'un texte ? Qu'est-ce qu'un texte argumentatif ? Comment fonctionne le texte argumentatif ? Quelles sont ses différents types de plan ? ses différents registres ? Comment étudier la stratégie argumentative ? Nous concluons ce chapitre par la présentation des différents types de raisonnement.

1 - La linguistique textuelle

Selon J. -M. ADAM la linguistique textuelle « est le secteur d'extension le plus légitime de la linguistique classique, attentif aux contraintes locales générales touchant la phrase et le contexte minimale de deux phrases contiguës ou éloignées »⁹⁴.

Pour ADAM l'extension de la linguistique phrastique à des enchaînements minimaux de phrases ou propositions connaît actuellement un développement évident. Il présente les travaux de G. KLEIBER, la « perspective transphrastique » de S. STATI, les recherches pragmatiques d'O. DUCROT et J.- C. ANSCOMBRE comme relevant de ce secteur dynamique et intéressant de la linguistique contemporaine et qui appartiennent à la micro-linguistique ou grammaire de texte.

Seulement J.-M.ADAM a apporté un remaniement dans sa réflexion sur la linguistique textuelle « depuis leur émergence, dans les années 50, l'analyse du discours et la linguistique textuelle se sont développées de façon autonome, sans se situer l'une par rapport à l'autre »⁹⁵. Souligne t-il dans « la linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours » toujours dans cet ouvrage, postulant à la fois, une séparation et une complémentarité des tâches et des objets de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours, il définit la linguistique textuelle comme un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives, c'est donc une redéfinition du champ disciplinaire que propose J.-M.ADAM. Il revient sur certains principes adoptés dans ses ouvrages antérieurs, notamment dans « Eléments de la linguistique textuelle (1990). L'évolution théorique et méthodologique la plus importante est venue du renoncement à la décontextualisation et à la dissociation entre texte et discours.

⁹⁴ J.-M.ADAM, *Eléments de la linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990, p.15.

⁹⁵ J.-M.ADAM, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, Collection « cursus », 2005.

L'étude du texte traditionnellement abordé en lui-même, prend désormais en considération le contexte dans lequel il s'inscrit comme le préconise l'analyse du discours. Les deux domaines ne sont plus parallèles, mais emboîtés, hiérarchisés, ce qu'indique le sous titre de l'ouvrage « la linguistique textuelle du discours ». La linguistique textuelle n'est donc plus un outil dans le cadre de l'analyse littéraire.

La linguistique textuelle, ou la grammaire de texte comme on l'appelait dans les années 60, cherche à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle. Comme l'explique M. CHAROLLES : « la capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte »⁹⁶.

En s'inspirant de la grammaire générale de N.CHOMSKY, les linguistes espéraient fournir une description structurale de cette compétence textuelle des locuteurs natifs. Leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. Les limites de cette approche sont vite apparues. La plupart des chercheurs s'accordent maintenant avec M. CHAROLLES quand il déclare qu'il n'existe pas au plan du texte des règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations comme c'est le cas en syntaxe de phrases feraient l'unanimité.

2 – Le texte : définition

Nous avons décidé d'utiliser la notion de « texte » telle que définie par J.-M. ADAM, dans le cadre de sa linguistique textuelle ; en effet pour ce théoricien : « tout texte est formé par la combinaison-composition d'unités élémentaires »⁹⁷. Ces unités élémentaires, appelées des propositions, ne sont pas isolées, puisqu'elles se combinent les unes aux autres pour former des paquets de propositions appelés des « périodes » et des « séquences ». De ce fait, il est évident qu'un sujet parlant ne communique généralement pas plus par mots isolés que par phrases ou par propositions non liées.

Il nous reste encore à définir :

- ce qu'est « une proposition » pour J.-M. ADAM ;
- et à voir comment à travers le liage des propositions entre elles, se forment les périodes et les séquences.

⁹⁶ M.CHAROLLES, Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle, *Modèles linguistiques*, 1988, p.46.

⁹⁷ J.-M.ADAM, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*, Nathan Université, 1999, p.18.

2 – 1 La proposition de base

Trois critères nécessaires contribuent à former l'unité minimale qu'est la proposition :

a – Un acte de référence générateur d'une représentation discursive

Il s'agit ici de poser « explicitement un thème ou objet du discours et en développant à son propos une prédication »⁹⁸.

Ainsi quand on dispose d'une proposition se posent d'autre part :

- **la question de sa valence** : les verbes à une place comme dans « Pierre court » ; à deux places comme dans « Pierre boit un verre de lait » ; ou à trois places comme dans « Pierre donne un verre de lait à Céline » ; et d'autre part :
- **sa valeur** : d'état comme dans « Pierre est heureux » ; d'action comme dans « Pierre travaille » ; ou d'évènement comme dans « la tornade arrache les tuiles du toit. »

A ce noyau propositionnel s'ajoutent très souvent des constituants périphériques tant du syntagme nominal que du syntagme verbal.

Comme exemples de « constituants périphériques », il y a les circonstants, et les constructions détachées.

b – Une prise en charge énonciative (acte d'énonciation)

- **Les faits de polyphonie** : pour la vérité / validité de sa proposition, le locuteur (L) a recours soit à IL / ELLE vérité (citations d'autorité), soit à NOUS vérité (du discours scientifique, par exemple), ou à ON vérité (des maximes, proverbes...).
- **Les différentes sortes de discours rapportés** : discours direct, discours indirect, discours indirect libre...
- **Les indications d'un support de perceptions et de pensées rapportées** : effets de point de vue reposant sur le perceptif (voir, entendre, sentir, goûter...), et le cognitif (savoir, connaître).
- **Les indices de personnes** : comme les pronoms, les noms propres, les noms communs...
- **Les déictiques spatiaux et temporels** : [comme *hier, demain, ici, là-bas...*]
- **Les temps verbaux** : le français dispose de plusieurs temps verbaux contribuant à lier une proposition à une autre.
- **Les modalités** : les différents types de modalités comme *l'assertion, la négation, le réel et l'irréel, le devoir, le vouloir, peut-être, sans doute...*

⁹⁸*Ibid*, p.50.

c – La valeur illocutoire et l’orientation argumentative

La valeur illocutoire est à lier aux actes de discours à valeur performative comme cette proposition tirée de l’un des appels de Pétain : « je vous dis qu’il faut cesser le combat » qui est décrite par J.-M. ADAM comme un acte performatif directif.

L’orientation argumentative se trouve, elle, liée à l’axiologisation, ainsi dans l’exemple qui suit :

[P1] Un inconnu peignait d’ocre les murs du cimetière de Pantin. [P2] Dujardin errait nu dans Saint-Ouen-l’Aumône. [P3] Des fous paraît-il.

Dans [P3], on est devant un point de vue et un jugement (une axiologisation qui disqualifie certains actes jugés socialement déviants).

Cette axiologisation constitue en effet une orientation argumentative explicite dans l’interprétation que doit opérer le lecteur.

2 – 2 Les types de liages des propositions de base

Il s’agit de voir ici quels sont les types de « liages » qui permettent aux propositions d’entretenir des « liens » les unes aux autres, et d’être dans une relation de « combinaison-composition ».

Pour J.-M. ADAM, il existe cinq types de liages :

a – Les liages du signifié

- **La continuité référentielle** (anaphores, coréférence) :

Exemple : Ayant terrassé l’afficheur Achille, ils le tirèrent sur toute la longueur de la passerelle d’Alfortville, puis le précipitèrent.

Dans cet exemple, la continuité référentielle de « l’afficheur Achille » est assurée par une même anaphore pronominale, en l’occurrence « le ».

- **L’isotopie** :

Dans sa définition de cette notion, J.-M. ADAM cite A.-J. GREIMAS : « l’existence du discours-et non d’une suite de phrases indépendantes- ne peut être affirmée que si l’on peut postuler à la totalité des phrases qui le constituent une isotopie commune, reconnaissable grâce à un faisceau de catégories linguistiques tout au long de son déroulement »⁹⁹.

Exemple : [P1] Entre Deuil et Epinay on a volé 1840 mètres de fils téléphoniques. [P2] A Carrières-sur Seine, M. Bresnu s’est pendu à un fil de fer.

Dans cet exemple, l’isotopie est assurée par :

⁹⁹ A.-J. GREIMAS, *Maupassant, la sémiotique du texte : exercices pratiques*, Paris, Seuil, 1976, p.28.

- les « fils » présents dans les deux propositions ;
- et par la mort présente à travers le nom de lieu « Deuil » dans [P1], et la pendaison de M. Bresnu dans [P2].

- **L'univers de discours :**

Cet univers de discours est attribué à un point de vue anonyme, celui de l'opinion commune.

Exemple :

[P1] Selon la théorie de la relativité générale, l'espace pourrait être très courbé, avec un rayon de l'ordre de la longueur de Plank, soit 10 puissance 35 mètres. [P2] Toutefois nous observons que notre univers est plat sur des distances de 10 puissances 26 mètres. [P3] Ce résultat d'observation diffère des prévisions théoriques de plus de 60 ordres de grandeur.

L'emploi de « selon » ajouté à la modalisation du conditionnel « pourrait être » prouve que cette proposition n'est pas prise en charge par le locuteur (L1), mais par un autre locuteur dont le point de vue est rattaché à la communauté partageant son point de vue et son univers de discours.

L'emploi du connecteur « toutefois » à partir de [P2] confirme que le lecteur se trouve cette fois-ci devant le point de vue du locuteur (L1) qui réfute la proposition [P1] : il s'agit dans [P2] et [P3] de l'univers de discours de la communauté à laquelle appartient (L1).

b – Les connexions

Cette connexion entre les propositions est assurée par les organisateurs temporels comme *puis* et *après* ; les marqueurs de structuration de la conservation comme *bon*, *ben*, *pis* ... ; les marqueurs d'intégration linéaire comme *d'une part*, *d'abord*, *ensuite*... ; les reformulations comme *bref*, *en somme*...

Elle peut être assurée aussi par des connecteurs comme *certes*, *mais*, *or* ...

c – L'implication

Elle est liée à la « présupposition ».

Exemple :

[P1] Il n'y a pas de bulles dans les fruits. [P2] Alors il n'y a pas de bulles dans Banga.

Les deux propositions [P1] et [P2] ne seront comprises que si le lecteur dans une sorte de travail présuppositionnel, infère la proposition [P3] absente, et qui est :< CAR il n y a que des fruits dans Banga >.

d – Les chaînes d’actes de discours

Comme on l’a vu dans la partie appelée définition de la proposition de base, toute proposition comporte un acte illocutoire ; et quand le lecteur se trouve devant un ensemble de propositions liées les unes aux autres formant le texte, ce dernier peut être considéré comme constitué de suites d’actes illocutoires.

e – Les liaages du signifiant (rythme)

Ce genre de liage concerne :

- les reprises des phonèmes comme les allitérations, les paragrammes... ;
- les reprises des syllabes ;
- les reprises lexicales...

2 – 3 Les périodes et les séquences

Pour J.-M. ADAM, « l’empaquetage » des propositions (leur mise en paquets) donne soit des périodes, soit des séquences :

L’opération de liage des propositions aboutit à deux grands types de paquets de propositions : des unités textuelles non typées que l’on appellera les périodes et des unités souvent plus complexes et typées que l’on appellera les séquences.

Les « périodes » peuvent prendre deux formes :ou bien elles apparaissent sous la forme d’un regroupement rythmique de propositions et cela par reprises de phonème/graphèmes, lexèmes, syntagmes entiers ; ou bien elles prennent la forme d’un regroupement lié pris en charge par des organisateurs ou des connecteurs.

En ce qui concerne les « séquences », J.-M. ADAM postule qu’il y en a cinq :

- la séquence narrative ;
- la séquence descriptive ;
- la séquence argumentative ;
- la séquence explicative ;
- la séquence dialogale.

Ces séquences peuvent se combiner les unes aux autres : par exemple, on peut avoir dans un texte une séquence narrative combinée à une séquence descriptive et à une séquence explicative, ou encore une séquence narrative reliée à une séquence dialogale.

2 – 4 La structure compositionnelle du texte

Pour J.-M. ADAM d'autres critères contribuent encore à construire un texte :

Deux macro liages complémentaires font d'une suite de périodes et/ou de séquences un texte.

Ces macro liages complémentaires sont :

- **les liages compositionnels** : ce type de liages concerne la « planification » ; cette dernière suppose que tout texte est régi par des règles et des plans le catégorisant dans un genre ou un sous-genre.

Exemple : le théâtre classique était soumis à une structure en actes ; ainsi le drame et la tragédie étaient composés de cinq actes, tandis que la comédie était divisée en trois.

- **les liages configurationnels** : ce type de liages concerne la « macrostructure sémantique » : cette dernière suppose que tout un texte forme un tout de sens à travers un titre qui le résume. De même qu'elle présuppose qu'un texte peut être divisé en parties formant des unités thématiques.

Les liages configurationnels concernent aussi le « macro acte de discours » qui vise à répondre à une question pragmatique : pourquoi, pour accomplir quel but, dans quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit ?

Si nous avons choisi de nous baser sur les apports théoriques de J.-M. ADAM, c'est parce que la définition donnée par ce théoricien concernant la notion de « texte » nous a paru complète et cohérente.

3 - Le texte argumentatif : définition

Le texte argumentatif est un discours qui met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime un point de vue et peut solliciter de différentes manières le récepteur pour le convaincre et le persuader.

C'est un type qui sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue, d'une hypothèse ou d'une théorie. Il est construit sur des arguments qui sont des raisons qui permettent de justifier le point de vue adopté.

Il essaie, au moyen du langage d'influencer son interlocuteur en donnant des raisons.

Argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, une thèse sur un thème ou un sujet, mais aussi à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Le locuteur tient généralement compte de thèses différentes des siennes, avec lesquelles il entre en discussion dans une délibération, solitaire ou collective¹⁰⁰.

Ce qu'on appelle texte argumentatif ne se limite pas à des articles de journaux ou à des passages d'essais. Tout texte destiné à convaincre, par le contenu de ses idées ou de ses arguments, mais aussi par tous les moyens littéraires susceptibles de persuader le lecteur ou l'auditeur, peut être considéré comme un texte argumentatif¹⁰¹.

I.DELCAMBRE, nous informe que le texte argumentatif est centré sur le destinataire, alors que la dissertation est davantage centrée sur l'émetteur. Dans le texte argumentatif, l'apprenant écrit pour persuader ou convaincre, par contre dans la dissertation, il montre qu'il raisonne bien. « L'argumentation au sens strict est l'art de justifier une opinion »¹⁰².

Le texte argumentatif a pour but de soutenir une thèse (thèse proposée) et d'invalider la thèse rejetée (adverse).

3 – 1 La thèse

La thèse est l'idée défendue par l'auteur, elle peut être appelée : thèse initiale, première, soutenue ou défendue. Elle s'oppose à une thèse adverse appelée aussi antithèse. Les deux thèses peuvent être explicites ou implicites. Elles s'articulent autour d'un certain nombre d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples.

3 – 2 Les arguments

Ceux sont des raisons de fond avancées pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur, autrement dit les preuves avancées par le locuteur pour justifier son jugement.

Argument et contre-argument sont donc des termes qui ne valent que dans leur relation avec une conclusion explicite ou implicite. Ils sont à distinguer des notions d'argument-pour / argument-contre qui valent hors contexte pour désigner l'orientation

¹⁰⁰ F. MAHBOUB, *Guide du professeur, 3^{ème} année secondaire*, Office National des Publications Scolaires, Algérie, 2007, p.42.

¹⁰¹ B. HONGRE, C.ETERSTEIN, M. JOYEUX et A. LESOT, *Le texte argumentatif : Les pratiques du bac*, France, HATIER, 2007, p.5.

¹⁰² I. DELCAMBRE, *L'exemplification dans les dissertations : Etude didactique des difficultés des élèves*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, p.23.

*argumentative d'énoncés isolés mais marqués axiologiquement ou manifestant un topo*¹⁰³.

3 – 2 – 1 Les types d'arguments

Une thèse peut être soutenue d'arguments de nature diverse, nous pouvons distinguer deux catégories.

- Les uns sont fondés sur l'expérience, ils tirent leur validité du réel et persuadent le récepteur par les éléments référentiels qu'il peut connaître et confirmer : le cas de l'argument d'autorité, qui s'appuie sur une citation ou sur un avis dont on souligne la valeur communément admise. C'est le cas aussi de l'exemple argumentatif qui donne à l'exemple une portée générale.
- Les autres sont fondés sur la logique (pôle démonstratif : l'art de convaincre par la rigueur du raisonnement à partir de faits véritables). Ils tirent leur validité de leur aspect rationnel et convainquent le lecteur par l'adhésion intellectuelle (faits, lieux, dates, etc.)

Il y en a plusieurs :

3 – 2 – 1.1 L'argument par induction

Il permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation d'un fait particulier et consiste à partir d'un fait particulier afin d'en tirer une règle générale. Nous partons d'un cas particulier pour en tirer une règle générale. Exemple : La criminalité est toujours bien présente dans les pays qui maintiennent la peine de mort. La peine de mort ne peut donc être considérée comme un facteur dissuasif pour les criminels.

3 – 2 – 1.2 L'argument par déduction

Il tire une conséquence logique d'une cause générale. C'est un argument qui tire un fait particulier, d'une affirmation vers son application. Nous partons d'une idée générale pour justifier une conclusion particulière. Le syllogisme est le type même du raisonnement déductif : de deux propositions appelées prémisses (la majeure et la mineure) est tirée une conclusion particulière. Exemple : Le gouvernement a décidé de sanctionner le milieu médical. Ainsi plusieurs médecins, qui auraient pratiqué l'euthanasie dans quelques hôpitaux la semaine passée, seront bientôt convoqués.

Ce type de raisonnement se rencontre dans les textes scientifiques ou philosophiques.

3 – 2 – 1.3 L'argument par analogie

Qui, pour établir un phénomène, le rapproche d'un autre qui lui est apparenté. Cet argument consiste à mettre en évidence, par une comparaison, toutes les ressemblances

¹⁰³*Ibid.*, p.32.

existantes entre les idées. Il cherche à établir des relations entre des faits qui n'appartiennent pas au même univers de discours. Exemple : Il est aussi vain de stigmatiser la ville moderne que de regretter perpétuellement la disparition d'un prétendu âge d'or.

Les faits dont nous parlons sont mis en parallèle avec d'autres faits connus.

3 – 2 – 1. 4 Les arguments relevant d'un raisonnement causal

Ils mentionnent la cause d'un fait précis pouvant être notamment repéré à travers les indicateurs de la relation causale comme « parce que, car ». Ces arguments sélectionnent les causes qui s'accordent le mieux avec sa thèse.

Exemple : Il boit parce qu'il échoue dans la vie conjugale.

3 – 2 – 1. 5 L'argument par la conséquence

L'argument montre la réalité ou la vérité d'une idée ou d'une valeur au moyen de ses conséquences ou des conclusions que nous pouvons en tirer. Exemple : Un usage abusif d'internet peut créer une très forte dépendance qui nous coupera tous les liens avec le monde extérieur.

3 – 2 – 1. 6 Le raisonnement dialectique

Argument qui consiste à partir de deux propositions contraires. A partir de cette contradiction nous produisons une troisième proposition qui apporte quelque chose de neuf. Exemple : Tu affirmes que le temps est destructeur. Néanmoins, tu t'empresses d'ajouter que le temps peut être considéré comme notre allié. Je me permets de te signaler qu'il est possible de voir les choses autrement.

3 – 2 – 1. 7 La comparaison

Argument qui cherche à établir des relations entre des faits appartenant au même univers de discours dans un espace et un temps différent. Exemple : Jadis les écoles avaient un taux de redoublement très élevé. Aujourd'hui ce taux est bien plus faible.

3 – 2 – 1. 8 L'absurde

Argument qui révèle les conséquences absurdes d'une proposition pour la réfuter. Exemple : Ne me répète plus que le silence est d'or ! Si je t'avais écouté, j'aurais du me taire alors que mon fils s'apprêtait à manger ce soir-là un champignon nocif !

3 – 3 Les exemples

L'exemple sert à illustrer une thèse ou un argument d'une thèse, il expose un cas particulier, il sert aussi à illustrer la pertinence de l'argument à travers un cas concret, dans une application vérifiable. L'exemple seul ne peut pas justifier une thèse. Lorsqu'un

exemple contredit une idée générale c'est-à-dire soutient une thèse adverse, nous l'appelons un contre-exemple.

Quand l'exemple suit une idée dans un texte argumentatif, il l'éclaire et la précise, il est appelé un exemple illustratif, il est précédé par une des formules suivantes : par exemple, ainsi, tel que, à l'image de, etc. « L'exemple illustratif suit l'énoncé de l'argument en l'éclairant, le précisant, le concrétisant »¹⁰⁴.

Il est appelé « exemple argumentatif » quand il précède l'idée. Il présente un cas concret et permet de tirer un enseignement général, un argument ou une conclusion. « L'exemple argumentatif présente un cas concret, une situation particulière mais représentative d'un ensemble, ce qui permet de tirer un enseignement général, un argument »¹⁰⁵.

4 - Les modélisations de l'argumentation

Plusieurs auteurs (Toulmin, Adam, Brassart) se sont penchés sur la structure argumentative pour tenter d'en définir le fonctionnement. Les différents modèles qu'ils présentent, permettent de donner une forme globale à la production argumentative sans toutefois que les auteurs obtiennent un consensus ne dégageant qu'un type de schéma argumentatif.

En production écrite argumentative, quelques auteurs (ADAM et BRASSART) se réfèrent directement ou indirectement aux travaux de S. E. TOULMIN - qui est le précurseur dans ce domaine - sans que lui-même ne se positionne par rapport à un type de production langagière particulière (orale ou écrite), en production orale, les modèles argumentatifs se calquent plutôt sur les modèles communicationnels de la conversation ou du dialogue (ADAM, GARCIA et GOLDBERGER). A première vue, l'argumentation orale semble plus facile à schématiser que l'argumentation écrite car la présence physique d'un interlocuteur permet l'échange, le locuteur peut prendre appui directement sur les arguments de l'autre pour pouvoir ensuite les accepter, les nuancer, les compléter ou les réfuter.

4 – 1 Des données à la conclusion : le schéma argumentatif de S.-E. TOULMIN¹⁰⁶

S.- E. TOULMIN (1958) a été un des premiers auteurs à s'intéresser à un possible « schéma argumentatif ». Il va s'interroger sur le fonctionnement du passage entre des

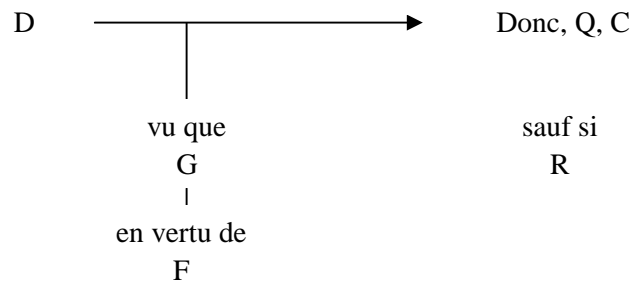
¹⁰⁴ B. HONGRE, C. ETERSTEIN, M. JOYEUX et A. LESOT, *op. cit.*, p.36.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ S.-E. TOULMIN, *The uses of Argument*, Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

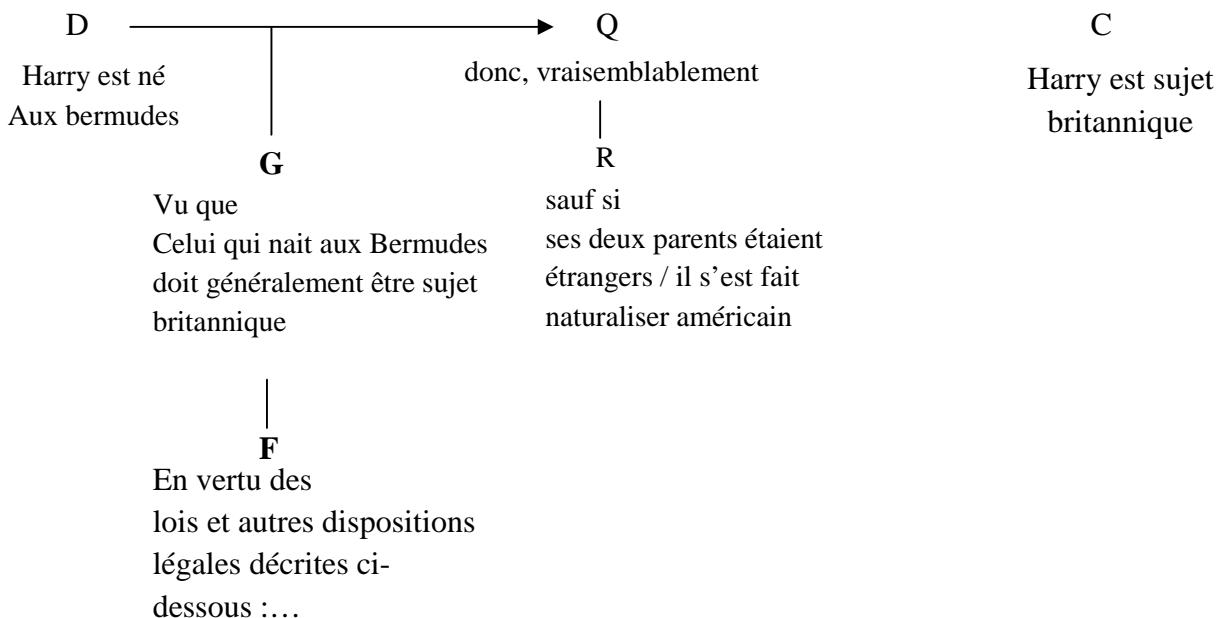
« données » et une « conclusion » : les arguments doivent être articulés les uns aux autres de manière à ce que l'interlocuteur suive le développement argumentatif du locuteur et considère comme acceptables les raisons avancées. En effet, pour TOULMIN, le passage entre les données (D) et la conclusion (C) est autorisé par des garanties (G), appuyées (F), qui peuvent être qualifiées (Q) ou réfutées (R).

Il propose alors le schéma argumentatif suivant :



L'argument est le passage de la donnée à la conclusion via le « garant » qui est constitué d'une série de raisons et de justifications. La garantie (G) est explicite et a pour tâche d'attester la solidité de tous les arguments du type approprié et être établies d'une manière très différente des faits que nous produisons comme données alors que les fondements de garantie (F) sont implicites car ils servent d'assurance à la garantie. Ils ne sont dévoilés que lorsque la garantie est mise en question. Les qualificatifs modaux (Q) et les réfutations (R) se distinguent des données et des garanties en apportant un nouvel éclairage sur le passage de la garantie à la conclusion. Les qualifications (Q) indiquent la force que la garantie confère à ce passage tandis que les conditions de réfutation (R) signalent les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie.

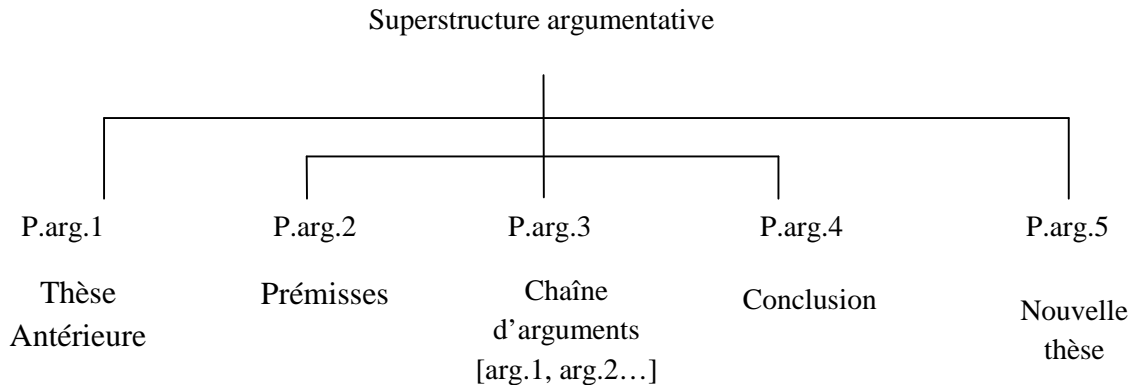
S. TOULMIN illustre son « schéma de l'argument » avec l'exemple suivant :



4 – 2 De la superstructure argumentative à la séquence prototypique argumentative : J.M.ADAM (1987, 1992)

J. M. ADAM à la suite des travaux de SPRENGLER-CHAROLLES (1980), présente, dans le cadre de définitions de typologies textuelles, l'existence de « superstructures textuelles ». Il les définit comme étant une compétence textuelle spécifique complémentaire d'une compétence textuelle générale qui permet de produire / interpréter des paquets de « phrases ».

Il dénombre sept types de superstructure (narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale conversationnelle et poétique autotélique), parmi lesquelles figure donc la structure argumentative qu'il schématise ainsi quelques années plus tard, ADAM abandonne l'idée de typologie de texte pour celle de « séquentialité » qui lui permet de distinguer des structures de base à l'intérieur d'une superstructure. Puis, en 1992, ADAM abandonne également l'organisation en termes de « superstructure ».



Il propose alors un nouveau modèle général d'organisation de la textualité, composé de différents « plans » ou sous-systèmes en interaction les uns avec les autres. Les trois premiers plans – visée illocutoire, repérage énonciatif et cohésion sémantique – relèvent de la pragmatique et les deux derniers – connexité et séquentialité – de l'organisation propositionnelle.

Au niveau pragmatique, la visée illocutoire globale définit le but (explicite ou non) que chacun donne à son texte : agir sur les représentations, les croyances et / ou les comportements d'un destinataire (individuel ou collectif), le repérage énonciatif concerne

l'ancrage des différents plans énonciatifs pris ou non en charge par le locuteur et la cohésion sémantique renvoie à la macrostructure sémantique, à l'organisation globale d'un énoncé. Au niveau de l'organisation propositionnelle, la connexité rend compte de l'organisation générale du texte tandis que la séquentialité présente l'organisation séquentielle des propositions. Les structures séquentielles de base peuvent être narrative, descriptive, argumentative, explicative ou dialogale. Ces différentes séquences peuvent alterner dans un même texte. J.M. ADAM définit la séquence comme « une unité constituante du texte, [elle] est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de n propositions »¹⁰⁷. Cette définition est en accord avec un principe structural de base : « En même temps qu'elles s'enchainent, les unités élémentaires s'emboîtent dans des unités plus vastes »¹⁰⁸.

Ainsi chacun des éléments constitutifs du texte – qui, nous le rappelons, est pour ADAM un objet abstrait – s'emboîte vers une unité de rang supérieur : « [texte [séquence(s) [macro-propositions [proposition(s)]]]]

En d'autres termes, les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. Cette définition de chaque unité comme constituante d'une unité de rang hiérarchique supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle »¹⁰⁹.

Si, dans ce nouveau modèle, ADAM abandonne complètement l'idée de « superstructures textuelles » au profit de descriptions prototypiques, il garde néanmoins celle de la séquentialité. Il définit la séquence prototypique argumentative sur la base du « principe dialogique » qu'il emprunte à J. MOESCHLER qui écrit : « Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. [...] Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions »¹¹⁰.

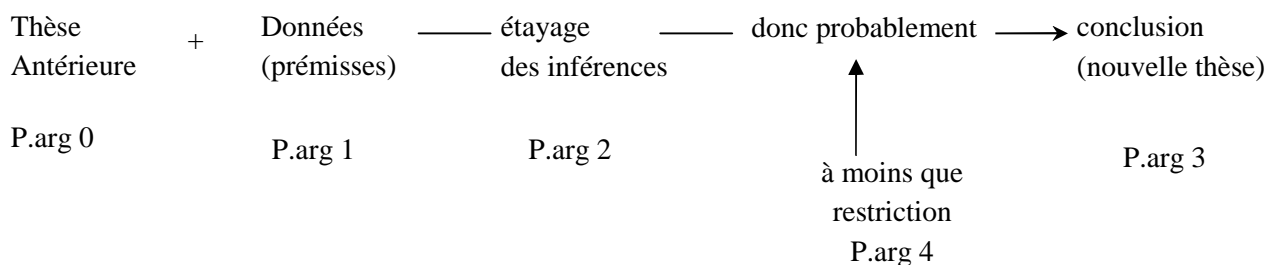
¹⁰⁷ J. M. ADAM, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992, p.29.

¹⁰⁸ P. RICOEUR, *Du texte à l'action*, Esprit / Seuil, Paris, 1986, p.150.

¹⁰⁹ J. M. ADAM, *ibid.*, p.30.

¹¹⁰ J. MOESCHLER, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, 1985, p.47.

En effet, pour ADAM la place du contre discours est primordiale, voire indispensable. Pour cet auteur, l'argumentation « existe » que parce qu'elle s'insère face à un contre discours. Il propose alors le schéma de la séquence argumentative prototypique suivant en appui sur le modèle de TOULMIN (1958, 1989 trd française) :



La structure séquentielle argumentative est constituée de macro-propositions (P.arg) elles-mêmes composées d'une ou de plusieurs propositions élémentaires. D'une manière générale, il s'agit d'une mise en relation de données tirant vers une conclusion – tout comme pour Toulmin – dont les macro-propositions « prémisses » et « conclusion » sont dépendantes les unes des autres. En effet, la (ou les) macro-proposition(s) prémisses ne prennent(s) sens qu'en fonction de la conclusion tout comme la (ou les) macro-proposition(s) de conclusion n'existe(nt) que parce qu'il y a celle(s) prémisses(s).

Ce nouveau modèle garde l'idée de l'ancien schéma en quatre phases : prémisses ou données de départ, présentation d'arguments en faveur (étayage des inférences), présentation de contre arguments (restriction) et conclusion qui intègre l'ensemble des arguments développés (pour et contre) en proposant une nouvelle thèse. Les relations entre les différents constituants et l'orientation vers la nouvelle thèse est marquée par des indices psycholinguistiques (connecteurs, expressions modalisatrices ou axiologiques, etc.) qui permettent de délimiter les différentes parties du « plan du texte » (ADAM, 1992a) tout en participant à la maîtrise du schéma argumentatif.

Toutefois BRASSART (1998) rejette ce schéma de la séquence argumentative prototypique d'ADAM (1992) car il considère que la contre argumentation ne fait pas partie de la structure minimale de base. Pour cet auteur, la contre argumentation se développe avec le temps.

Dans une recherche, AKIGUET-BAKONG (1997) a tenté d'identifier l'âge auquel s'amorce la compétence argumentative écrite. Pour ce faire, elle a proposé à des groupes d'enfants de 9 à 11 ans une épreuve d'insertion de connecteurs et une épreuve de réarrangement de phrases, soit avec un support papier crayon, soit avec un support ordinateur. Les résultats obtenus corroborent son hypothèse selon laquelle l'acquisition du

schéma argumentatif prototypique est bien liée à l'âge. En effet, concernant l'épreuve de réarrangement de phrases, les enfants de 11ans produisent des textes regroupant, d'une part, les phrases arguments et, d'autre part, les phrases contre arguments.

A l'oral, ADAM (1992a, 1996, 1999) décrit, tout comme pour l'argumentation, l'existence d'une « séquence prototypique dialogale » qu'il distingue de la conversation.

La conversation gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique, etc. Le dialogue n'est rien d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite)¹¹¹.

Néanmoins, même si ADAM (1992a) considère le dialogue comme un « produit textuel », il adhère au propos de C.KERBRAT-ORECCIONI pour qui le dialogue est partie prenante de la conversation.

Pour qu'on puisse véritablement parler de dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur « engagement » dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés. [...]

Une conversation est un « texte » produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi de cette isotopie du tissage, de conversation « décousue »¹¹².

ADAM (1992a, 1996) distingue, au sein de son modèle prototypique dialogal, deux types de séquences : les séquences phatiques et les séquences transactionnelles. Les séquences phatiques sont constituées d'échanges d'ouverture et de clôture ou d'entrée en contact. La séquence-échange étant « la plus petite unité du dialogue »¹¹³. Les séquences transactionnelles, sont, elles, composées d'unités verbales ou gestuelles permettant de rendre compte d'actes énonciatifs ; ADAM (1992a) parle de « clauses ».

Selon J.-P. BRONCKART (1996) le prototype de la séquence dialogale d'ADAM (1992a) s'organiserait en trois niveaux : un niveau comportant les deux types de séquences – phatique et transactionnelle –, un second niveau renvoyant aux unités dialogales ou échanges et un dernier niveau constitué en « clauses ».

¹¹¹ J.M.ADAM, *ibid.*, p.148.

¹¹² C. KERBRAT-ORECCIONI, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, A. Colin, 1990, p.197.

¹¹³ J.-M. ADAM, *ibid.* p.156.

Mais ce modèle prototypique dialogal rejoint le modèle conversationnel constitué en cinq unités ou rang présenté par KERBRAT-ORECCHIONI (1990, 1996) à partir du modèle genevois de ROULET et al. (1985).

Unités dialogales	Interaction
	Séquence (ou « épisode »)
	Echange
Unités monologiques	Intervention
	Acte de langage

L'interaction étant une unité communicative de rang supérieur. Elle permet les liens entre les participants, le maintien du cadre spatio-temporel ainsi que les relations entre les thèmes. L'interaction se décompose en séquences. La séquence est constituée de plusieurs échanges, reliés de manière sémantique ou pragmatique, qui se décomposent en séquences d'ouverture et de clôture – ce qu'ADAM (1992a, 1996) nomme la séquence phatique – et du corps de l'interaction – la séquence transactionnelle pour ADAM (1992a, 1996). L'échange garde ici la définition émise par MOESCHLER (1982). L'intervention se situe au niveau monologique puisque cette unité est produite par un seul et même locuteur et est constituée d'actes de langage que sont les clauses pour ADAM (1992a, 1996).

4 – 3 L'organisation textuelle argumentative : D.-G. BRASSART (1996, 1998)

BRASSART (1996, 1998) propose un schéma argumentatif en appui également sur celui proposé par TOULMIN (1958, 1989 trd française). Son schéma plutôt « minimaliste » qui se réfère uniquement à l'activité de production écrite se définit comme une relation d'étayage dont l'argument peut être réfuté par le destinataire.



« Cette relation [étant] « autorisée » par un Garant ou un Topos »¹¹⁴.

« Argument < {Topos} > Conclusion »¹¹⁵.

Finalement, pour BRASSART :

¹¹⁴ D.- G.BRASSART, Argumentation et typologie textuelle / discursive, In C. PREFONTAINE, L. GODARD et G. FORTIER (coll.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les éditions Logiques, 1998, p.138.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 134.

« La structure minimale complète d'un texte argumentatif est [...] celle du syllogisme (prémisse majeure et mineure, conclusion). [...] du syllogisme dialectique »¹¹⁶.

Mais tout en proposant un schéma argumentatif, BRASSART (1996, 1998) remet en cause la notion même de schéma argumentatif qu'il trouve « si pauvre ». Il se demande même en quoi il peut vraiment faciliter la maîtrise de la production écrite du texte argumentatif puisque « les textes argumentatifs naturels se réduisent rarement à une seule relation d'étayage de ce type »¹¹⁷.

Par ailleurs, il considère que la production de « type de texte »¹¹⁸ ne repose pas sur la mobilisation de schémas prototypiques mais est le fruit d'une élaboration cognitive progressive due au repérage des marques de surface et au développement de la compétence communicationnelle par l'apprentissage.

Les modélisations de l'argumentation proposées par ces auteurs (TOULMIN (1958, 1989 trd française ; ADAM 1987, 1992a, 1992b, 1996, 1999 ; BRASSART, 1996, 1998) ne donnent qu'une représentation linéaire du mouvement de l'argumentation. En effet, si elles montrent bien, notamment chez TOULMIN (1958, 1989 trd française) et ADAM (1992a, 1992b, 1996, 1999), l'organisation entre les arguments et les contre arguments visant un but particulier, elles ne nous permettent pas d'observer le rôle des protagonistes et de l'énonciation dans l'argumentation.

Le modèle prototypique dialogal mis en place par ADAM (1992a) en appui sur le modèle conversationnel de KERBRAT-ORECCHIONI (1990) tient compte, lui, des relations entre les interlocuteurs dont les interactions, définies en séquences, sont inter reliées et encadrées par des séquences phatiques (ouverture et fermeture des échanges).

Enfin, ces modèles de l'argumentation prennent peu en compte le contexte de production défini par BRONCKART (1985, 1996) et BURGER (2001) comme si argumenter à l'oral (dans le sens de la conversation) et à l'écrit était chose semblable. Dans ce type de modalité orale, le locuteur-oralisateur n'a pas à gérer la dimension dialogique de l'articulation entre les arguments et les contre arguments alors que s'il laisse un message oral (par exemple sur un répondeur téléphonique) il aura à le faire au sein de sa production tout comme le locuteur-scripteur lorsqu'il produit un courrier.

¹¹⁶*Ibid.*, p.130.

¹¹⁷ D.- G.BRASSART, Didactique de l'argumentation : Approches psycho-cognitives, *Argumentation*, Volume 10, n°1, February, 1996, p.78.

¹¹⁸D.- G.BRASSART, *ibid.*, p. 127.

5 – Cohérence et cohésion

Les fondements de la distinction entre les notions de cohésion et cohérence sembleraient communément admis par les linguistes textualistes d'aujourd'hui. La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. La notion de cohérence, en revanche, est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte comme l'explique M.CHAROLLES « d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interopérabilité des textes et de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constitutions d'énoncés »¹¹⁹.

Le partage entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux qui relèvent de la cohérence semblerait dépendre pour une grande part d'une perspective qui se borne à une dimension proprement linguistique et d'une deuxième qui prend en considération le monde en dehors du texte.

5 – 1 Aspect de la cohérence textuelle

La notion de cohérence correspond, selon Th. CARTER « à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné »¹²⁰ car explique-t-elle c'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit. Cela dit, la notion de cohérence implique un jugement intuitif sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel. Comme l'explique M.CHAROLLES : « La cohérence n'est pas une propriété des textes [...] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme à priori de la réception discursive »¹²¹.

Toutefois il est essentiel de souligner que la cohérence d'un texte est liée au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier.

¹¹⁹ M. CHAROLLES, Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60, *Modèles linguistiques*, 1988, p.53.

¹²⁰ Th. CARTER, *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'harmattan, 2000, p.33.

¹²¹ M.CHAROLLES, Introduction au problème de la cohérence des textes, *langue Française*, N° 38, 1978.

T.REINHART (1979) établit une échelle de la cohérence. Elle distingue tout d'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » de ceux qui ne sont qu' « implicitement cohérents ». Les textes « explicitement cohérents » sont les textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions que REINHART distingue comme la cohésion, la non contradiction et la pertinence. La condition de « cohésion » implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente. La condition de « non contradiction » est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui précède. La condition de « pertinence » se réfère aux conditions pragmatiques du discours, c'est-à-dire aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation.

La distinction élaborée par REINHART nous paraît importante. Dans le cas des textes argumentatifs, il y a un fort impératif de cohérence explicite car les auteurs de ces textes savent que leurs écrits font l'objet d'une interprétation qui doit être guidée par eux. De plus les lecteurs-apprenants vont juger le texte sur sa facilité d'interprétation. Ce qui sera considéré comme « bon texte » sera un texte qui est « explicitement cohérent ».

Les textes qui sont interprétés par les apprenants, le sont dans le cadre d'une tâche-problème, ici la compréhension de textes argumentatifs. Les auteurs doivent faciliter la tâche de compréhension aux apprenants. La plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence sont étroitement dépendants de la perception individuelle du lecteur. Ces aspects sont pour ainsi dire « invisibles » à la surface du texte.

5 – 2 Cohésion

Selon Ch.VANDENDORPE :

Il ne suffit pas que les différents éléments du texte portent sur un thème commun et qu'ils soient organisés de façon à offrir une progression, il faut encore faire en sorte que le fil thématique soit facilement repérable et qu'il puisse être suivi d'une phrase à l'autre sans exiger d'effort conscient de la part du lecteur. Parfois comparée à une opération syntaxique, cette dimension relève de l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte et est souvent désignée sous le terme de cohésion¹²².

¹²² Ch. VANDENDORPE, Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, coll. sous la direction de S.-G. CHARTRAND, Montréal, Les Editions Logiques, 1995, p.9.

Autrement dit la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global.

Comme il existe une grande variété de moyens d'établir la cohésion d'un texte, nous ne pourrions examiner que les principaux :

5 – 2 – 1 Connecteur

Le connecteur est un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase. Ainsi, le morphème « si » est un connecteur dans la transformation :

• Jean vient, je suis heureuse —————> Je suis heureuse si Jean vient.

5 – 2 – 2 Anaphore

- a- En rhétorique, « l'anaphore » est la répétition d'un mot (ou d'un groupe de mots) au début d'énoncés successifs, ce procédé visant à renforcer le terme ainsi répété. Par exemple : « Mon bras qu'avec respect toute l'Espagne admire / Mon bras qui tant de fois a sauvé cet empire, etc. » (Corneille, le Cid).
- b- En grammaire, « l'anaphore » est un processus syntaxique consistant à reprendre par un segment, un pronom en particulier, un autre segment du discours, un syntagme nominal antérieur, par exemple. Ainsi, il y a anaphore par « en » dans la phrase : Des vacances, j'en ai vraiment besoin. Il y a anaphore par « tous » dans femmes, enfants, vieillards, tous étaient venus. Le segment représenté est dit antécédent¹²³.

6 - L'énonciation du texte argumentatif

D'après le manuel d'E. AMONE¹²⁴, le travail portera sur le relevé et l'analyse de la valeur des pronoms et l'étude du degré d'implication de l'émetteur en évaluant le degré de certitude par le relevé des modalisateurs et des évaluatifs.

6 – 1 L'étude des pronoms

Relever du texte les différents pronoms qui désignent l'émetteur ou le récepteur. Poser des questions sur la fréquence du « je ». Qui représente-t-il ? Pourquoi sa rareté ?

¹²³ J. DUBOIS, M. GIACOMO, L. GUESPIN, C. MARCELLESI, J. BAPTISTE et J.-P. MEVEL, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse 1994.

¹²⁴ E. AMONE, *plan bac : Les fichiers*, Paris, Magnard, 2006, pp.43 - 44.

Pourquoi l'auteur lui préfère-t-il le nous ? Qui ce dernier pronom représente-t-il ? S'il y a absence des pronoms qui désignent les personnes dont nous parlons ? Le pronom « on » désigne qui ? Est-ce un pronom de la présence ou de l'absence ?

6 – 2 Le degré d'implication de l'émetteur

Il faut s'interroger sur les fonctions du langage mises en œuvre par le texte et sur le degré d'implication de l'émetteur : évaluer le degré de certitude en relevant les modalisateurs (de certitude ou d'incertitude) et les évaluatifs (mélioratifs ou péjoratifs).

6 – 2 – 1 Les modalisateurs

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer. Ce sont des mots ou expressions qui permettent de montrer le degré de certitude des idées de celui qui s'exprime. Ces modalisateurs nous permettent de montrer si ses idées sont vraies, fausses ou douteuses. Alors, leur valeur sera la certitude ou l'incertitude.

En argumentant, le locuteur affirme sa certitude d'avoir raison ; il emploie des expressions qui traduisent son assurance, sa confiance en ses idées comme : certainement, assurément, etc.

L'emploi du verbe au conditionnel sert également de modalisateur et montre que celui qui s'exprime émet des doutes sur la véracité des paroles qu'il rapporte. Il se sert aussi de phrases exclamatives ou interrogatives présentées avec une tonalité ironique. Ou par l'emploi des expressions tel que : probablement, peut-être,..., ou par des verbes comme : penser, croire, douter, etc...

6 – 2 – 2 Les évaluatifs

L'auteur emploie un lexique affectif pour attirer l'attention du lecteur et pour capter sa sympathie ou son estime. Il utilise des termes qui manifestent son émotion, et son attachement à la thèse exposée en utilisant des noms ou adjectifs mélioratifs ou péjoratifs. « Un terme péjoratif déprécie ce qu'il désigne ; un terme mélioratif valorise ce qu'il désigne. Ils sont donc révélateurs du point de vue de celui qui parle »¹²⁵.

¹²⁵ B. HONGRE, C. ETERSTEIN, M. JOYEUX et A. LESOT, *op. cit.*, p.19.

7 - L'étude de la stratégie argumentative

L'étude d'un texte argumentatif nous permet de lire d'une manière critique le texte et de découvrir l'écriture argumentative. L'analyse de la stratégie argumentative impose de considérer l'ensemble des moyens mis au service d'une thèse : système énonciatif (qui parle ? A qui ? Le degré d'implication de l'émetteur), les registres employés (la nature du vocabulaire, la syntaxe : la nature de la phrase dans le texte), et organisation des discours (le type de raisonnement employé : type d'arguments).

Il s'agit de voir comment le locuteur procède-t-il pour entraîner l'adhésion du lecteur.

D'après le manuel de Ch.COURCHELLE et F. RANDANNE¹²⁶, le texte argumentatif est la présentation d'une réflexion personnelle, justifiée par des arguments.

Toute analyse du texte argumentatif doit tenir compte :

- De la situation d'argumentation : Quelle est la thèse ? Qui cherche à convaincre qui ?
- De l'organisation de l'argumentation : repérer les liens logiques à l'enchaînement des arguments.
- De l'identification de l'argumentaire :
- Identifier les arguments utilisés pour défendre la thèse soutenue.
- Dire si les arguments sont subjectifs ou objectifs, implicites ou explicites.
- Repérer les exemples qui illustrent les arguments.

Par ailleurs, l'énonciateur exprime son point de vue en employant :

- Un vocabulaire appréciatif : termes ou expressions mélioratifs ou péjoratifs (des évaluatifs).
- Des modalisateurs de certitude et d'incertitude.

8 – Le plan du texte argumentatif

Il existe différents types de plans :

8 – 1 Le plan inventaire

Appelé aussi thématique ou par accumulation. Sous la forme d'un plaidoyer, nous défendons, nous mettons en évidence les aspects positifs. Ou sous la forme d'un réquisitoire, nous critiquons, nous accusons, nous insistons sur les aspects négatifs.

¹²⁶ Ch. COURCHELLE et F. RANDANNE, *Les fichiers Vuibert, Français, 3^{ème}*, Paris, VUIBERT, 2002, p.45.

- Présentation du plan :
- Introduction : Affirmation d'une idée à défendre.
- Développement : Mot de liaison, argument1, illustration.
Mot de liaison, argument2, illustration, etc.
- Conclusion : Mot de liaison, résumé.

8 – 2 Le plan dialectique ou par opposition

Pour peser le pour et le contre, préciser les avantages et les inconvénients. Nous commençons par réfuter les arguments de la thèse adverse avant de présenter les arguments de celle que nous voulons proposer.

Plan de type 1 :

Thèse refusée (adverse) mais thèse proposée
Voici ce que pensent les uns voici ce que je pense et pourquoi

Plan de type 2 :

Thèse 1 (voici ce que pensent les uns)
Mais thèse 2 (voici ce que pensent les autres)
Synthèse (voici ce que je pense)

Plan en trois parties :

La 1^{ère} partie : Expose la thèse qui sera rejetée.
La 2^{ème} partie : Présente l'antithèse reliée à la précédente par un lien d'opposition totale.
La 3^{ème} partie : Synthèse des deux précédentes. L'auteur y reprend certains aspects de la 1^{ère} thèse en lui faisant une concession mais finit par rejoindre les tenants de la seconde thèse.

8 – 3 Le plan comparatif

L'auteur propose dans le premier paragraphe une problématique sur un sujet de débat en se gardant de prendre position dès le départ. Il développera le pour s'il est lui-même contre ou le contre s'il est pour. Il marquera une transition entre ce qui précède et ce qui suit, puis il proposera des idées antithétiques qui vont s'opposer aux idées de la première partie. Enfin, il proposera une synthèse dans laquelle il prendra lui-même position par rapport au sujet et aux antagonistes, elle peut se présenter sous forme d'équilibre entre le pour et le contre.

Le plan

Introduction : Présentation du sujet et de la problématique.

Développement :

La thèse : Le pour (ou le contre)

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.

Mot de liaison, argument 2, illustration.

Mot de liaison, argument 3, illustration.

La transition : Articulateur logique d'opposition.

Antithèse : Le contre (ou le pour).

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.

Mot de liaison, argument 2, illustration.

Mot de liaison, argument 3, illustration.

Conclusion : La synthèse introduite par un articulateur logique de conclusion.

9 – Les registres du texte argumentatif

Le registre est une façon de voir ou de ressentir à travers laquelle les choses apparaissent, autrement dit c'est une façon de faire percevoir le réel. Le registre d'un texte est son ton et sa tonalité.

Les registres du texte argumentatif sont classés selon l'intention de communication et l'action exercée sur le récepteur.

9 – 1 La volonté de convaincre

Elle s'accompagne avec les arguments logiques et les exemples référentiels. L'auteur entreprend de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi.

9 – 1 – 1 Le registre didactique

Il se caractérise par le choix de procédés explicatifs, une modération des thèses, un recours fréquent aux données objectives (faits, dates, lieux).

9 – 2 La volonté de persuader

Elle s'accompagne d'une action explicite sur la sensibilité du lecteur qu'elle s'efforce de gagner par le pouvoir de suggestion des images, la violence du verbe, la complicité qu'elle peut établir par l'émotion ou le rire.

9 – 2 – 1 Le registre laudatif

Appelé aussi épideictique, il se caractérise par l'abondance des évaluatifs mélioratifs « appréciatifs » et des exclamations admiratives. C'est le ton de l'éloge, du panégyrique, de l'oraison funèbre.

9 – 2 – 2 Le registre injonctif

Il se caractérise par une volonté de mobilisation du récepteur : impératifs, apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent les réponses, c'est le ton du discours publicitaire ou propagandiste, qui mène à soutenir certaines idées.

9 – 2 – 3 Le registre oratoire

Il manifeste une fonction expressive dans l'appel à l'émotion : indignation, pathétique, colère. C'est le ton du plaidoyer, du réquisitoire, de l'oraison ou de l'homélie.

9 – 2 – 4 Le registre polémique

Il se caractérise par une modalisation très nette de la certitude et des évaluatifs péjoratifs. C'est le ton du pamphlet, de la satire dont l'arme essentielle est l'ironie.

9 – 2 – 5 Le registre comique

Il cherche à faire rire ou sourire, il comporte de nombreuses nuances importantes.

9 – 2 – 6 La satire (Le registre satirique)

Le registre satirique est une critique moqueuse d'un ridicule, d'un défaut ou d'un vice. Elle est proche de la raillerie, du sarcasme.

9 – 2 – 7 L'ironie (Le registre ironique)

Il consiste à dire, par raillerie, le contraire de ce que l'on pense. Elle provoque la surprise. Elle est présente dans les textes polémiques et dénonciateurs.

9 – 2 – 8 La parodie (Le registre parodique)

C'est une imitation moqueuse. Nous devons connaître ce qui est imité pour la reconnaître.

9 – 2 – 9 L'humour (Le registre humoristique)

Il attire l'attention sur les aspects plaisants ou insolites de la réalité. Pour adopter un ton sérieux, grave ou tragique, nous employons les registres suivants :

9 – 2 – 10 Le registre lyrique

Pour exprimer des sentiments, des émotions les plus intimes (nostalgie, regret, tristesse, joie).

9 – 2 – 11 Le registre pathétique

Il essaye de faire réagir le destinataire devant une situation inhumaine, afin de le bouleverser, d'exciter sa pitié, sa souffrance, son horreur voire sa terreur. Il peut se mêler à une tonalité dramatique ou tragique.

9 – 2 – 12 Le registre tragique

Il exprime la prise de conscience par l'homme des forces qui pèsent sur lui, le dépassent et le dominent. Il se manifeste dans les tragédies.

9 – 2 – 13 Le registre épique (fantastique ou merveilleux)

C'est le ton de l'épopée (long poème narratif chantant les exploits des héros, qui sont toujours des êtres hors du commun, exaltant un grand sentiment collectif et recourant au merveilleux.

Ces registres peuvent se trouver simultanément à l'œuvre dans un même texte.

10 – Argumentation et raisonnement

Le raisonnement est l'emploi des arguments (conviction, preuve, rejet) en vue d'aboutir à une conclusion.

Il y a deux types de raisonnement :

10 – 1 Le raisonnement analytique

Il se base sur la démonstration, permet d'établir des vérités universelles et mène à une conclusion irréfutable. Le message est adressé avec concision et ne vise pas la conviction. Une seule preuve peut être décisive et suffisante.

10 – 2 Le raisonnement dialectique

Il suppose une démarche dialogique où les états d'âme sont souvent mis en exergue. La subjectivité est dans ce cas un atout considérable dans son fonctionnement. Ce type de raisonnement vise la conviction rationnelle d'un auditoire particulier ou universel en présentant un ensemble d'arguments.

Il y a quatre catégories du raisonnement dialectique :

10 – 2 – 1 Raisonnement par déduction

Dans cette forme, l'argument qui suit découle de celui qui le précède. « Le raisonnement déductif part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour déduire une proposition particulière »¹²⁷.

10 – 2 – 2 Raisonnement par concession

Ce type de raisonnement est présent dans le pour et le contre, il s'agit de développer son propre raisonnement de manière à le rendre crédible ainsi à accorder un certain crédit à la thèse adverse. « Le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse mais maintient finalement son point de vue »¹²⁸.

10 – 2 – 3 Raisonnement par énumération

Les arguments sont introduits par des termes et expressions chronologiques.

10 – 2 – 4 Raisonnement à séquence narrative

Il s'agit de reprendre un évènement qui illustre la thèse proposée.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de définir le texte argumentatif, ses différentes caractéristiques et son fonctionnement.

Le discours argumentatif est adaptable, son enseignement doit tenir compte de son fonctionnement. La justification et la négociation sont des opérations fondamentales dans le discours argumentatif.

Le texte argumentatif est construit sur une problématique où l'auteur prend position. C'est le fonctionnement du discours qui est au centre du problème. Nous avons essayé de présenter le fonctionnement de ce type de discours d'une manière simple.

¹²⁷ B.HONGRE, C.ETERSTEIN, M.JOYEUX et A.LESOT, *ibid.*, p.37.

¹²⁸ *Ibid.*, p.36.

CHAPITRE III

Cadre méthodologique

Le troisième chapitre sera consacré au cadre méthodologique de notre recherche.

Dans un premier temps, nous décrirons les documents officiels que sont les programmes scolaires algériens des langues arabe et Française de la quatrième année moyenne, et tenterons après, de présenter et de décrire l’outil de recherche, d’en préciser le choix et les limites.

Dans un deuxième temps, nous décrirons les étapes à suivre lors de notre expérimentation en classes de quatrième année moyenne, présenterons le contexte et les sujets. Nous présenterons et décrirons, aussi, notre outil de recherche, nous en préciserons le choix et les limites.

Enfin, nous décrirons la démarche à suivre lors de notre enquête par questionnaire, définirons le public et l’outil à utiliser pour la collecte des données.

1 - Etude comparative des programmes scolaires des langues arabe et française de la quatrième année moyenne

Dans ce chapitre, nous visons les objectifs suivants :

- Faire une analyse immanente de chacun de ces deux programmes que nous avons présenté séparément ;
- Déterminer les compétences de l’activité de compréhension de l’écrit visées par ces programmes ;
- Analyser ces compétences en éléments constitutifs : objectifs d’apprentissage en particulier ;
- Classifier les objectifs d’apprentissage selon les catégories cognitives Bloomiennes ;
- Analyser les objectifs d’apprentissage visés par les deux programmes ;
- Décrypter les passerelles susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages d’une langue à l’autre.

1 – 1 Un bref aperçu sur l’élaboration des programmes scolaires des langues arabe et française de la quatrième année moyenne

Ces programmes scolaires sont élaborés par une équipe pédagogique constituée de professeurs de l’enseignement moyen, encadrés par des inspecteurs généraux de matières et des professeurs d’université. Ils sont édités par l’office national des publications scolaires (O.N.P.S).

1 – 1 – 1 Le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue arabe

C'est un ensemble structuré contenant plusieurs composantes

• تقديم المادة
• التوزيع الزمني
• ملامح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط
• ملامح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط
• الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط
• الكفاءات القاعدية
• تقديم النشاطات
• المحتويات
• طرائق التدريس
• الوسائل التعليمية
• التقييم

En français, l'on a la traduction suivante :

- Présentation de la discipline.
- Gestion du temps.
- Profil d'entrée en quatrième année moyenne.
- Profil de sortie de la quatrième année moyenne.
- Compétence terminale en quatrième année moyenne.
- Compétences de base.
- Présentation des activités.
- Contenu.
- Méthodes d'enseignement.
- Ressources matérielles.
- Evaluation.

Comme nous le voyons, le programme de langue arabe s'articule autour de onze points. Pour l'enseignant en situation de classe, tout comme le chercheur qui veut appréhender les éléments fondateurs de ce document pédagogique, la priorité est donnée aux compétences de base et aux objectifs d'apprentissage qui leur sont sous-jacents.

1 – 1 – 2 Le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue française

C'est un ensemble structuré contenant plusieurs composantes :

- Rappel des finalités et des objectifs de l'enseignement de la discipline au collège.
 - Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} A.M.
 - Profil d'entrée.
 - Profil de sortie.
 - Choix méthodologiques.
 - Démarche pédagogique.
 - Implications didactiques.
 - Evaluation.
 - Evaluation des compétences.
 - Compétences et objectifs d'apprentissage.
 - A l'oral.
 - A l'écrit.
 - Contenu.
 - Argumenter en racontant.
 - Argumenter en décrivant.
 - Argumenter en expliquant.
 - Projets et activités possibles.
 - Projets possibles.
 - Activités possibles.
- A l'oral.
- A l'écrit.

Dans le programme de français, une nouvelle structuration apparaît prenant en charge non seulement les profils d'entrée / de sortie, les compétences / objectifs d'apprentissage, mais aussi quelques propositions de projets et de dispositifs d'évaluation des compétences.

Nous avons analysé les programmes scolaires des deux langues et avons examiné les compétences de base à dominante langagière, ainsi que les objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit.

Notre question était de savoir si des passerelles étaient prévues entre les deux programmes en vue de favoriser le transfert des apprentissages. Nous nous sommes inspirés de la taxonomie Bloomienne concernant les catégories cognitives pour l'étude de ces objectifs.

En quoi consiste l'outil de recherche cité par X. ROEGIERS¹²⁹ ?

1 – 2 La description et les limites de l'outil de recherche

Pour ROEGIERS (2000), le concept de table de spécification introduit par B.-S. BLOOM et al. en 1971, permet de porter un regard analytique sur une compétence, en mettant en évidence les différents objectifs spécifiques qui composent la compétence. Elle consiste en un tableau à double entrée qui croise d'une part, les capacités nécessaires pour maîtriser la compétence et d'autre part, les contenus sur lesquels ces capacités s'exercent.

Structuration d'une table de spécification

	Contenu 1	Contenu 2	Contenu 3	Contenu 4
Capacité 1	Objectif spécifique 1.1	Objectif spécifique 1.2		Objectif spécifique 1.4
Capacité 2	Objectif spécifique 2.1			
Capacité 3			Objectif spécifique 3.3	Objectif spécifique 3.4

Cependant, il existe plusieurs limites importantes au recours à la table de spécification.

Tout d'abord, ce n'est un outil intéressant que dans la mesure où on envisage les apprentissages au départ d'une série d'objectifs spécifiques. La table de spécification ne serait par exemple utile dans une approche par projet que pour voir en quoi le développement de tel ou tel projet couvre les différents objectifs spécifiques.

¹²⁹ X. ROEGIERS, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp.142-144.

Ensuite, il faut reconnaître qu'il existe peu de tables de spécification qui soient complètes, tant il est difficile de découper une compétence en objectifs spécifiques, d'autant plus qu'aller trop loin dans la démarche de découpage peut amener à provoquer l'effet inverse à celui désiré puisque au lieu d'intégrer, on serait amené à morceler. C'est ce que DE KETELE et JANSSENS (1999) appellent « le saucissonnage pédagogique ». On retomberait alors dans le travers principal de la pédagogie par objectifs (P.P.O).

Il ne faut pas non plus oublier qu'une compétence est un ensemble articulé de connaissances et d'objectifs spécifiques certes, mais aussi d'une série d'autres choses, tels des savoir-d'expérience, des savoir-être, des automatismes, etc.

Une autre limite tient au fait que la table de spécification travaille essentiellement sur l'axe des savoirs et sur celui des capacités, en négligeant complètement celui des situations qui fonde pourtant la compétence.

Enfin, il est vain de faire une religion du fait qu'il faut avoir abordé l'ensemble des objectifs spécifiques pour aborder la compétence, tant on sait que certains apprenants acquièrent la compétence alors qu'ils n'en ont pas nécessairement abordé tous les éléments constitutifs ; le fait même de travailler sur la compétence leur permet de combler de facto certaines lacunes ponctuelles.

Pour ces raisons, il est bon de recourir aux tables de spécification comme point de repère pour développer les apprentissages, mais non comme l'outil unique de structuration de ces apprentissages.

En revanche, la table de spécification s'avère un outil intéressant dans certaines démarches diagnostiques, lorsque l'on se pose la question de savoir pourquoi tel ou tel apprenant n'a pas acquis une compétence.

L'une des taxonomies d'objectifs d'apprentissage qui est une source d'inspiration, pour la recherche en évaluation de programmes, est celle de (BLOOM, 1969).

En quoi consiste-t-elle ?

1 – 2 – 1 La taxonomie de BLOOM (1969)

La présente taxonomie propose une hiérarchie de catégories cognitives qui pourrait nous aider à mettre en lumière les activités pédagogiques en relation avec les comportements mentaux des apprenants.

La taxonomie de BLOOM, concernant le domaine cognitif a été établie afin de favoriser, à la fois, l'élaboration des programmes scolaires et l'évaluation du rendement scolaire. De plus, comme les spécialistes ne s'entendaient pas sur la signification des objectifs tels que définis avant l'élaboration de la taxonomie, BLOOM et ses collaborateurs ont tenté d'atteindre un consensus en définissant les termes utilisés.

Lors de l'élaboration des programmes, les auteurs ont suivi trois principes directeurs : pédagogique, logique et psychologique.

- pédagogique : le but fondamental des auteurs était d'améliorer la communication entre les professeurs auxquels s'adressait la taxonomie ;
- logique : pour être validée, la taxonomie devait être un système logique et cohérent ;
- psychologique : la taxonomie devait être en accord avec les principes et les théories psychologiques connus.

De cette façon, six catégories d'objectifs furent identifiées : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

Ces catégories représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples (connaissance) aux plus complexes (évaluation).

1 – 2 – 1 – 1 Les catégories cognitives

Les explications qui suivent sont extraites de l'ouvrage de M.-A. NADEAU¹³⁰ :

¹³⁰ M.- A. NADEAU, *L'évaluation de programme : Théorie et pratique*, Québec, Qc. Les presses de l'Université Laval, 1988, pp.261-263.

- « **Connaissance** » :

La connaissance implique le rappel des faits particuliers ou généraux, des processus ou des méthodes, des structures ou des modèles. Cette catégorie décrit les activités qui concernent la mémoire simple ou le rappel. Elle se subdivise en douze sous-catégories.

- « **Compréhension** » :

La compréhension constitue le niveau le plus élémentaire de l'entendement intellectuel. A ce niveau, l'apprenant connaît l'information qui lui est communiquée mais il n'est pas nécessairement capable d'établir des liens entre celle-ci et d'autres informations, ou encore d'en saisir toutes les implications. Cette catégorie est subdivisée en transposition, interprétation et extrapolation.

- « **Application** » :

L'application concerne l'utilisation de données abstraites dans des situations particulières et concrètes. Ces données abstraites peuvent être des idées générales, des règles de procédure ou encore des méthodes courantes : elles peuvent également être des principes, des théories à mémoriser ou à appliquer.

- « **Analyse** » :

L'analyse suppose la capacité de séparer en ses parties composantes une communication dans le but de rendre ses relations entre les idées et (ou) le lien hiérarchique entre ces idées plus clairs. Cette catégorie se subdivise en analyse des éléments, analyse des relations et analyse des principes d'organisation.

- « **Synthèse** » :

La synthèse consiste à rassembler des éléments ou des parties dans le but de former un tout. Cette capacité suppose l'utilisation et la combinaison des fragments, des éléments, des parties pour former un plan cohérent ou une structure organisée qui n'existait pas auparavant. Cette catégorie se subdivise en production d'une œuvre personnelle, élaboration d'un plan d'action et dérivation d'un ensemble de relations abstraites.

- « **Evaluation** » :

L'évaluation implique la formulation de jugements sur la valeur des méthodes et du matériel utilisés dans un but précis. Des jugements qualitatifs et quantitatifs sont formulés quant à l'adéquation entre des phénomènes et un ensemble de critères. Les critères peuvent

provenir de l'étudiant ou lui être suggérés. Cette catégorie se subdivise en critique interne et critique externe.

Cette taxonomie est d'une grande utilité. Elle permet, lors de l'élaboration des programmes, de ne pas faire appel au seul processus mental de connaissance, de ne pas demander aux apprenants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

2 – Compréhension de texte

La compréhension de texte est assimilée par de nombreux auteurs à la résolution de problèmes. Comprendre un texte c'est rechercher un sens et bâtir une suite de cohérences rendant valide le modèle construit d'interprétation du texte. Par une phase d'analyse et de construction de la structure du texte, on fait parler le texte comme l'on fait parler l'espace-problème.

2 – 1 Problématique théorique et objectifs

Les cognitivistes distinguent trois niveaux d'analyse d'un texte lu ou entendu.

- A un premier niveau, il s'agit simplement de la forme des mots et de la syntaxe, fréquemment dénommé niveau des microstructures : l'adjectif qui est approprié avec le substantif, le sujet et son verbe.
- Le deuxième concerne le sens de la phrase. Il porte sur le sens des éléments contenus dans le texte au plan local - le mot et ses attributs -, ou global - on parle de macrostructure - de l'ensemble de la phrase.
- Le dernier, enfin, s'attache à l'interprétation pragmatique du sens de la phrase par rapport à l'entendant ou au lecteur et à la situation ou contexte de celle-ci, à l'intérieur d'un corpus plus large. La compréhension dépend de l'élaboration faite d'un modèle de la situation décrite par le texte dans son ensemble, lorsque les propositions ne sont pas proches entre elles et que le lien doit être trouvé en recourant à des éléments présents ailleurs dans le texte, voire absents du texte littéral mais pouvant être déduits du modèle global de compréhension. Cette construction par le lecteur a pour but de dégager un sens global (« searchaftermeaning », GRAESSER, 1994). Elle est particulière à chacun, c'est-à-dire dépend largement de ce que sait le lecteur et de son état d'esprit au moment de la lecture.

Ce point introduit la distinction entre sens littéral et sens intentionnel. Lorsque je m'entends questionné : « pourrais-tu ouvrir la fenêtre ? », je comprends la question comme une demande d'action et non comme une interrogation générale sur ma capacité à ouvrir ou non une fenêtre. C'est qu'en effet, la plupart du temps, le sens est contextualisé et non littéral. Et la palette d'expression est grande, où des sens variés sont véhiculés qui dépendent des intentions plus ou moins claires ou cachées du locuteur à l'égard de son vis-à-vis, selon par exemple qu'il maniera l'humour, l'ironie, ou encore l'agressivité latente.

Il y a compréhension quand on peut établir une interaction entre les éléments linguistiques lus dans le texte, les connaissances du lecteur et les conditions dans lesquelles est réalisée la tâche, interaction qui caractérise la construction du modèle de la situation particulière.

Pour faciliter la compréhension, le lecteur comble les manques ou trous dans la cohérence entre les différents éléments et phrases, à partir de ses connaissances en mémoire à long terme (la compréhension est donc liée à la capacité de la MLT, JUST et CARPENTER, 1992 ; ERICSSON et KINTSCH, 1994), ou en produisant des inférences, c'est-à-dire des passerelles entre parties du texte afin de dégager un sens général. Si je lis la phrase « la maison a brûlé, le chat est mort. », je n'ai aucune difficulté à inférer que le chat était dans la maison lorsque la maison a pris feu et qu'il n'a pu en sortir. L'inférence est donc le cœur de la compréhension (SCHANK, 1976). Pour trouver du sens à un texte, le lecteur produit en permanence des liens ou passerelles tout au cours de l'avancement dans le texte.

Le sens devient alors l'interprétation d'un contexte, c'est-à-dire d'une configuration de liens entre unités sémantiques du texte et configurations voisines activées en MLT par celles-ci, ce qui fait dire à M. ROSSI : « Il n'y a pas de sens, il n'y a que des contextes ; les configurations importent plus que les primitives »¹³¹.

La compréhension est donc un processus à deux voix parallèles et concomitantes de construction-intégration (KINTSCH, 1988, 1995).

- 1- La construction, ou phase cognitiviste du modèle, correspond à l'activation des représentations contenues dans les éléments propositionnels de chaque phrase,

¹³¹ M. ROSSI, *L'intonation : le système du Français : description et modélisation*, Collection l'essentiel français, Editions OPHRYS, 1999.

activation assez large qui accepte toutes celles qui arrivent sans contrôle à priori, représentations pertinentes, mais aussi redondantes, contradictoires lesquelles sont traitées et triées. C'est la base de texte.

Intervient ensuite une étape où l'on compare et sélectionne ces représentations avec ce qui existe dans nos connaissances en MLT. Cette étape d'élaboration permet d'opérer un premier traitement en vue de lier entre elles les propositions. A ce stade apparaissent les manques ou problèmes de cohérence locale. Une phase de productions d'inférences permet de réduire ces difficultés de cohérence locale ou de macrostructures, c'est-à-dire de liens entre les différentes phrases.

- 2- La phase d'intégration dans un modèle global de description et de compréhension de la situation peut alors intervenir. Elle consiste en une valorisation des éléments apporteurs de sens, en l'éviction des représentations activées non pertinentes ou moins pertinentes, et en l'étiquetage de ce qui est contradictoire en vue d'un traitement ultérieur (TAPIERO et OTERO, 1999). Cette phase consiste en quelque sorte à un calcul matriciel de connexité, selon un processus très connexionniste (RUMELHART, 1986), qui voit renforcées les activations initiales ayant le plus de potentiels de cohérences matricielles, et écartées ou épinglées celles posant problème de cohérences ou de contradictions. Ce calcul opère en l'état de l'existant, mais également par anticipation, c'est-à-dire par la prédiction d'un sens probable compte tenu de l'état du modèle élaboré de la situation. Cette dimension prédictive fait que l'on s'attend à lire ceci ou cela ou que l'on interprète le nouvel élément d'information conformément à l'organisation bâtie des informations recueillies et traitées jusqu'alors.

L'intégration consiste donc au renforcement des informations pertinentes parce que cohérentes avec le sens global qui se dégage au niveau de la macrostructure, liant les phrases et le modèle de la situation. Ce processus d'intégration est asynchrone, multidimensionnel et permanent c'est-à-dire en action tout au cours de la lecture avec recherche permanente de relaxation du réseau connexionniste des valeurs activées.

Ce processus est en relation directe avec le niveau de connaissances initiales du lecteur. L'acquisition de connaissances dans la lecture d'un texte est très directement influencée par les connaissances préalables. Par l'analyse des temps de lecture et des performances en mémorisation, il a été mis en évidence que ceux-ci varient en fonction du

niveau de connaissances initiales, non seulement dans le traitement à l'entrée (temps de lecture) mais également dans l'apprentissage et le transfert (TAPIERO, 1991).

Un lien peut en effet être établi entre l'aptitude au transfert et la capacité à comprendre la structure d'un texte. En d'autres termes plus l'apprenant sera capable de bâtir un modèle de situation à partir d'un texte ou d'une histoire, plus il y a de chances qu'il puisse utiliser à nouveau cette méthode de structuration de la situation pour l'appliquer par analogie à de nouvelles histoires associées à de nouveaux contextes (CARBONELL, 1982). T.A. VANDIJK et W.KINTSCH ajoutent dans le même sens : « Le modèle de situation est une idéalisation subjective, un schéma flexible permettant la collection de situations similaires »¹³². [notre traduction].

Le fait que, dans notre expérimentation, les apprenants soient tous issus du même niveau socio-éducatif minimise le facteur de connaissances préalables et valorise de façon privilégiée dans cette épreuve de compréhension de texte la composante élaboration d'un modèle de situation du texte lu.

2 – 2 Description et limite de l'outil de recherche

Pour notre recherche, nous avons voulu nous inspirer du modèle théorique de TARDIF (1999) qui a l'avantage d'expliquer la dynamique du transfert et de fournir une orientation aux actions pédagogiques à poser. Seulement la complexité de ce modèle, les contraintes et les exigences rencontrées en milieu scolaire, dans les situations d'apprentissage et de transfert rendent sa mise en opération difficile dans les classes de quatrième année moyenne. Cependant pour des raisons plus pratiques, nous avons opté pour deux modèles très sommaires et semblables, celui de STERNBERG (1977) du raisonnement analogique : encodage, inférence, mise en correspondance, application et celui du même chercheur avec un autre STERNBERG et FRENCH (1993) qui proposent que la transférabilité des apprentissages repose théoriquement sur quatre mécanismes : la spécificité de l'encodage (encodingspecificity), l'organisation, la discrimination et la posture mentale (mental set). Contrairement aux orientations des autres chercheurs qui ont suggéré des modèles de la dynamique du transfert des apprentissages, Sternberg et French mettent davantage l'accent sur les stratégies et les dispositions de la personne qui transfère que sur les processus mêmes composant la dynamique du transfert. Dans un certain sens,

¹³² T.-A. VAN DIJK et W. KINTSCH, *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press, 1983.

on pourrait conclure que la conceptualisation de ces auteurs ne rend pas vraiment compte de la dynamique en question. Malgré cette limite, leur théorisation présente l'avantage de faire ressortir un processus constamment ignoré dans les modèles théoriques de la dynamique du transfert des apprentissages, soit un processus correspondant à l'encodage de l'apprentissage dans le cours de la tâche source, à la spécificité de cet encodage. Cette ignorance tient notamment au fait que, dans leur conceptualisation, les chercheurs se restreignent à ne considérer le transfert des connaissances et des compétences qu'au moment où il se produit. Ils ne prennent pas en compte les apprentissages réalisés en amont de la situation de transfert, dans la tâche source et, fréquemment, ils négligent également les apprentissages qui résultent de la situation de transfert, à partir de la tâche cible.

Dans la perspective d'un enseignement axé sur la transférabilité des apprentissages, un modèle de la dynamique du transfert doit intégrer l'encodage des connaissances et des compétences dans le cadre de la tâche source comme un processus incontournable.

Ce type d'enseignement ne peut ignorer des événements pédagogiques qui se sont déroulés en amont de la tâche cible et, surtout, des retombées de ces événements pour ce qui est de l'apprentissage et de l'indexation en mémoire des connaissances et des compétences. C'est donc dans le contexte de la tâche source, comme le suggère PRESSEAU (1998) lorsqu'elle fait référence aux opérations cognitives sous-jacentes aux situations de transfert, que prendrait place le premier processus composant la dynamique du transfert des apprentissages. Cette conclusion est en relation de cohérence avec de nombreuses recherches appliquées réalisées sur la problématique de la transférabilité des connaissances et des compétences dans un contexte d'enseignement. Malheureusement, ces recherches ne rendent pas toujours explicite leur modèle de référence et elles ne donnent pas souvent lieu à une certaine forme de théorisation à l'étape de l'interprétation des données obtenues.

Puisque le transfert des apprentissages est défini comme un mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source et que la tâche cible en question doit nécessairement correspondre à un problème à résoudre dans le sens où la personne ne connaît pas d'emblée les avenues de résolution du problème, il est difficile d'imaginer qu'un modèle visant à rendre compte de la dynamique du transfert des apprentissages n'intègre pas un processus qui mette l'accent sur la représentation du problème. Dans les

écrits sur la résolution de problèmes, les chercheurs ont fait fréquemment ressortir que la représentation du problème constitue une étape cruciale dans la démarche de résolution. PRESSEAU (1998), toujours en se référant aux opérations cognitives sous-jacentes au transfert, insiste d'ailleurs sur l'encodage de la tâche cible, qu'elle relie directement à la représentation de cette tâche. Bien que les modèles théoriques relatifs à la dynamique du transfert des apprentissages en général n'incluent pas explicitement un processus de représentation du problème, il paraît incontournable qu'un modèle développé au regard de cette dynamique dans la perspective d'un enseignement axé sur la transférabilité intègre un tel processus.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, PRESSEAU (1998), à la suite d'une recension de divers écrits sur la problématique du transfert des apprentissages, détermine les principales opérations cognitives qu'elle considère comme étant sous-jacentes à toute situation de transfert. Ces opérations correspondent essentiellement à des stratégies cognitives que les apprenants doivent déployer en vue de reprendre dans une tâche cible des apprentissages réalisés dans une tâche source. L'auteure retient, entre autres, les stratégies d'encodage des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences à partir d'une tâche source et les stratégies de représentation de la tâche cible. Dans le premier cas, elle prolonge les stratégies en question par des stratégies d'organisation des connaissances et des compétences étant donné le fait que l'organisation de ces dernières augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. De plus, en relation avec l'accessibilité, elle postule l'existence de stratégies de repêchage qui permettent de sélectionner les connaissances et les compétences appropriées compte tenu de la représentation de la tâche cible. A ce sujet, il est important de noter que, comme BRACKE (1998b), l'auteure conçoit que les apprenants peuvent recontextualiser non seulement des parcelles de connaissances, mais aussi des « blocs », rendant ainsi très efficaces les retombées des apprentissages sur la réalisation de tâches inédites ou inhabituelles.

Au moment où les apprenants entreprennent l'étape du raisonnement analogique entre la tâche cible et la tâche source, PRESSEAU (1998) propose qu'ils doivent déployer deux types de stratégies cognitives : des stratégies de généralisation et des stratégies de discrimination. Essentiellement, les premières mettent l'accent sur les similarités entre les deux tâches tandis que les secondes s'attardent aux différences. Le modèle de BRACKE (1998b) partage la même idée et il fait ressortir l'importance pour les personnes en situation de transfert de leurs apprentissages de porter d'abord leur attention sur les

relations de similitude avant de considérer les relations de dissimilitude. Dans la conceptualisation de PRESSEAU (1998), les dernières stratégies cognitives retenues ont trait à la réutilisation même des connaissances et des compétences. Ces stratégies font entre autres référence à l'autorégulation que les apprenants doivent manifester afin que la démarche de transfert des apprentissages permette la résolution du problème de la tâche cible.

Dans la perspective d'un modèle théorique représentant la dynamique du transfert des apprentissages, les conclusions tirées des écrits conceptuels invitent à ajouter quelques éléments à ceux retenus à partir des conclusions des recherches. En ce qui concerne les apprenants qui transfèrent, il importe d'insérer les nouveaux éléments suivants : a) l'attribution de sens aux tâches sources et aux tâches cibles ; b) l'instauration d'un rapport pragmatique aux savoirs ; c) l'organisation des connaissances et des compétences en mémoire ; d) la détermination des relations de similarités entre les deux tâches ; e) la détermination des relations de différences entre les deux tâches. Pour ce qui est des environnements pédagogiques, les éléments suivants paraissent cruciaux : a) l'intégration du projet personnel des apprenants tant dans les tâches sources que dans les tâches cibles ; b) l'induction d'un rapport pragmatique aux savoirs chez les apprenants ; c) l'établissement d'un très haut degré de cohérence entre les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives ; d) le soutien nécessaire à l'organisation des connaissances et des compétences en mémoire.

2 – 3 Grille d'observation de séances

Notre grille d'observation de séances est inspirée de celle de B. ZEGRAR¹³³.

2 – 3 – 1 Grille d'observation de la première classe

Collège d'enseignement moyen : Ouacel Mustapha – Tiaret –

Lieu : rural urbain x

Enseignant : Mr Amalou Bouziane

Discipline : Langue arabe

Niveau : 4^{ème} année moyenne

Classe : 4^{ème} AM 1

¹³³ B. ZEGRAR, Grille d'observation, CRASC, Oran, janvier 2008.

- L'enseignant recourt-il à des stratégies argumentatives pour la compréhension du texte ? oui non x

- Les consignes sont-elles claires et précises ? oui non x

- Les apprenants utilisent-ils des stratégies argumentatives pour la compréhension du texte ? oui non x

3. Outils didactiques utilisés

- Manuels scolaires oui x non
- Cahiers d'essai oui non x
- Tableau oui x non
- D'autres supports :
- Images oui non x
- TICE oui non x

4. Attitudes de l'enseignant

- Tenue correcte oui x non
- Ton mesuré oui x non
- Occupation de l'espace fonctionnelle oui non x
- Expression orale claire et précise oui x non
- Ecriture au tableau lisible oui non x
- Gestuelle sans équivoque oui x non
- Attitude négative spécifique à la situation d'observé (timidité, rougeur, gestes gauches) oui non x

5. Démarche

- Inductive oui non x
- Déductive oui non x
- De résolution de problème oui x non
- Confond manuel scolaire et programme oui non x

Evaluation de la séance

- Prévues oui non x
- Oralement oui non x
- Par écrit oui non x
- Temps imparti suffisant oui non x
- Objectifs de la séance :
 - atteints
 - non atteints
 - partiellement atteints x
- Les contenus (savoirs et savoir-faire) sont-ils en adéquation avec les objectifs visés ? oui non x
- Relation pédagogique enseignant-apprenants positive oui x non

2 – 3 – 2 Grille d'observation de la deuxième classe

Collège d'enseignement moyen : Ouacel Mustapha – Tiaret –

Lieu : rural urbain x

Enseignant : Mr Amalou Bouziane

Discipline : Langue arabe

Niveau : 4^{ème} année moyenne

Classe : 4^{ème} AM 2

Nombre d'apprenants : 23

Informations fournies par la préparation de l'enseignant (fiche)

Projet pédagogique :

- place dans le curriculum : 07
- Intitulé : rédaction d'un journal.
- Compétence (s) à installer : L'apprenant doit être capable de rédiger un journal.

Séquence :
(la pollution)

- Place dans le projet pédagogique : 02
- Compétence visée : /
- Objectif (s) :

- 1) L'apprenant doit être capable d'utiliser des arguments pour justifier sa prise de position.
- 2) L'apprenant doit être capable de présenter les informations dans l'ordre en exposant leurs intitulés selon l'importance de l'information.
- 3) L'apprenant doit être capable de dégager la forme d'un article de journal (introduction, développement et conclusion).

Activité :

- Lecture : La biodiversité. P.193
- Durée : 60 mn
- Place dans la séquence : 03
- Objectif(s) : observer, lire et comprendre un texte argumentatif.

Déroulement de la séance

1. Situation de départ :	- A partir d'une évaluation diagnostique	Oui x non
Mise en train	- A partir d'une situation-problème	Oui x non
Imprégnation	- A partir de rien	Oui non x

2. Activités

de l'enseignant		des apprenants
- Questionnement	oui x non	- Réponses : brèves x longues
- Explication	oui x non	- Prise de notes oui non x
- Correction individuelle	oui x non	- Autocorrection oui x non
- Correction collective	oui non x	- Correction en binôme oui non x
- Répétition	oui x non	- Echanges multiples apprenants – apprenants oui non x
- Utilisation du tableau	oui x non	- Transposition du tableau au cahier oui x non
- Déplacement	oui non x	- Déplacement oui non x
- L'enseignant recourt-il à des stratégies argumentatives pour la compréhension du texte ?	oui non x	- Les apprenants utilisent-ils des stratégies argumentatives pour la compréhension du texte ?
- Les consignes sont-elles claires et précises ?	oui non x	

3. Outils didactiques utilisés

- Manuels scolaires oui x non
- Cahiers d'essai oui non x
- Tableau oui x non
- D'autres supports :
- Images oui non x
- TICE oui non x

4. Attitudes de l'enseignant

- Tenue correcte oui x non
- Ton mesuré oui x non
- Occupation de l'espace fonctionnelle oui non x
- Expression orale claire et précise oui x non
- Ecriture au tableau lisible oui x non
- Gestuelle sans équivoque oui x non
- Attitude négative spécifique à la situation d'observé (timidité, rougeur, gestes gauches) oui non x

5. Démarche

- Inductive oui non x
- Déductive oui non x
- De résolution de problème oui x non
- Confond manuel scolaire et programme oui non x

Evaluation de la séance

- | | | |
|--|-----|-------|
| - Prévues | oui | non x |
| - Oralement | oui | non x |
| - Par écrit | oui | non x |
| - Temps imparti suffisant | oui | non x |
| - Objectifs de la séance : | | |
| - atteints | | |
| - non atteints | | |
| - partiellement atteints | x | |
| - Les contenus (savoirs et savoir-faire) sont-ils en adéquation avec les objectifs visés ? | oui | non x |
| - Relation pédagogique enseignant-apprenants positive | oui | non x |

2 – 4 Enseignement explicite en langue arabe destiné au groupe expérimental

Les stratégies argumentatives ci-dessous destinées au groupe expérimental pendant les séances de compréhension de textes argumentatifs de la langue arabe sont inspirées d'un document de S. FONTAINE¹³⁴.

- a- Le texte argumentatif à une seule thèse : tous les arguments et les raisonnements présentés sont en faveur de la thèse soutenue par le locuteur (ex : plaidoyer, apologie). Dans ce cas, la thèse est placée en tête du raisonnement et reprise en conclusion.
- b- Le texte argumentatif à deux ou plusieurs thèses : la thèse est prise dans une controverse dialoguée (discussion, débat). Dans ce cas, l'exposé de la thèse prend en compte la thèse opposée. On peut alors :
 - Réfuter les arguments de la thèse opposée en montrant qu'ils ne sont pas pertinents ou trop faibles ;
 - Objecter / opposer à l'adversaire un contre-argument qui l'invalide ou retourner l'argument contre lui ;
 - Jouer la concession (donner raison puis rejeter la thèse adverse avec plus de vigueur) ;
 - Laisser sous-entendus ou implicites certains éléments du raisonnement.
- c- L'auteur donne son point de vue avec les arguments, puis il présente le point de vue (inverse) des autres avec les arguments et essaye de les réfuter pour prouver la véracité de son point de vue.
- d- On peut avoir l'inverse.

¹³⁴ S. FONTAINE, « Le texte argumentatif », Document, 2002, p. 5, consulté le 01 mars 2012, Voir <http://www.lettres.net/cours/txt-argu.htm>.

Plutôt que de donner une priorité à une des différentes conceptions de l'argumentation (notamment, ADAM, 1981 et 1993 ; ANSCOMBRE et DUCROT, 1988 ; APOTHELOZ et MIEVILLE, 1985 ; BRASSART, 1990 ; BOISSINOT et LASSERRE, 1989 ; BOREL, 1991, GRIZE, 1981 ; PERELMAN et OLBRECH-TYTECA, 1988 ; SCHNEUWLY, 1988 ; TOULMIN, 1958 ; VANDIJK, 1980), nous avons voulu associer de manière relativement systématique les situations d'interaction et les aspects liés à la structuration et à la textualisation du discours argumentatif. Notre objectif est de montrer les possibilités d'améliorer les capacités argumentatives lors de la compréhension de textes par le recours à différents procédés :

- la mise en contact avec des situations d'argumentation et des textes argumentatifs contrastés pour faire saisir aux apprenants les rapports entre certains paramètres de la situation d'interaction et les stratégies argumentatives utilisées ;
- l'entraînement à l'identification de différents types d'arguments et de contre-arguments et à leur organisation ;
- la pratique de certaines stratégies linguistiques caractéristiques de l'argumentation.

Nous avons choisi d'aborder un certain nombre d'unités qui fonctionnent comme indices argumentatifs, toujours en rapport avec les situations et les stratégies argumentatives :

- a- On recourt fréquemment à la 1^{ère} personne, indice de la présence du locuteur dans la phrase et les propos tenus. Du fait de cette présence forte de l'auteur, le texte argumentatif relève du discours (qui est à l'initiative du locuteur) et non du récit (qui est à l'initiative du narrateur) ;
le locuteur peut se manifester (utilisation de la 1^{ère} et 2^{ème} personne et présence des marques de jugements) ou pas (objectivité apparente du texte informatif / explicatif ; utilisation de la 3^{ème} personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre, le présent intemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale ;
- b- les signes typographiques constituent la marque apparente d'une pensée claire. La division en paragraphes souligne souvent les étapes du raisonnement ;
- c- les connecteurs logiques ou chronologiques permettent de souligner les articulations de la pensée en rendant apparentes les étapes du raisonnement : ce sont les conjonctions indiquant la cause (en effet, parce que...) ou la conséquence

- (alors, aussi, ainsi...), ou encore, les adverbes de temps (d'abord ...ensuite ... enfin...);
- d- les styles direct, indirect et indirect libre dans les citations d'autorité ;
 - e- la phrase d'ouverture, lorsque la construction est rigoureuse, présente brièvement le thème du texte et cet effet d'annonce fournit au lecteur une orientation préalable des plus utiles. Une brève conclusion reprend parfois, en fin de texte, la formule initiale et signale que, phrase après phrase, le rédacteur vous a bien conduit sur le lieu annoncé.

2 – 5 Les sujets

La recherche a été réalisée dans deux classes parallèles du collège d'enseignement moyen « Ouacel Mustapha » de Tiaret située dans l'ouest algérien, la première (4^{ème} A.M.1) constituant le groupe contrôle et comprenant vingt-trois (23) apprenants, douze (12) garçons et onze (11) filles et la seconde (4^{ème} A.M.2) le groupe expérimental comprenant aussi vingt-trois (23) apprenants, treize (13) garçons et dix (10) filles, conformément à une démarche expérimentale classique dans laquelle l'enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives pendant les séances de compréhension de textes écrits constitue la variable indépendante.

Pour assurer un minimum de fiabilité à la comparaison, nous avons choisi deux groupes d'apprenants issus du même milieu socio-économique. Nous avons considéré le groupe jugé « un peu plus faible » par les enseignants en compréhension de textes écrits comme le groupe expérimental, l'autre groupe comme le groupe-contrôle.

2 – 6 Les questionnaires des textes

Les sujets des deux groupes ont lu trois textes argumentatifs contrastés en langue française, puis répondu à des questionnaires identiques, le groupe expérimental réalisant cette tâche après avoir suivi un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives.

Les questionnaires écrits élaborés pour évaluer le niveau de compréhension des trois textes argumentatifs font appel à des capacités qui touchent divers domaines et, de ce

point de vue, ils permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J.DOLZ¹³⁵ :

- a- la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit ;
- b- l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté ;
- c- l'organisation du texte ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives ;
- e- la compréhension des arguments utilisés ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives.

3 – Questionnaire de l'enquête

Pour pouvoir répondre aux questions formulées au début de cette recherche et vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès de professeurs de langue arabe et ceux de langue Française de la quatrième année moyenne, en plus de l'analyse des programmes scolaires précités et de l'expérimentation menée en classes.

3 – 1 La démarche suivie

Nous avons choisi de mener une petite enquête auprès des professeurs de langue arabe et ceux de langue française du cycle moyen exerçant dans la wilaya de Tiaret (chef lieu et environs), en particulier ceux qui enseignent ou ont déjà enseigné dans les classes de quatrième année moyenne.

Concernant notre enquête, nous avons opté pour une étude quantitative dont l'enjeu primordial selon WAHNICH (2006) n'est pas le nombre de personnes interrogées mais le questionnement. En effet, dans une étude quantitative, les personnes sont par définition contraintes dans les réponses aux questions qui leur sont posées, c'est pour cette raison que nous avons consacré beaucoup de temps à la conception de notre questionnaire.

On distingue deux catégories de méthodes d'échantillonnage : les méthodes probabilistes et les méthodes non probabilistes (dites également empiriques). Pour notre échantillonnage, nous avons opté pour ces dernières qui consistent à sélectionner

¹³⁵ J. DOLZ, Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif. In Y.REUTER, Les interactions lecture-écriture, actes du colloque organisé par l'équipe THEODILE-CREL (Université Charles – de – Gaulle / Lille III, 22-24 novembre 1993), 2^{ème} édition, Paris : Lang, 1998, p .229.

l'échantillon, non pas à partir d'un tirage aléatoire mais basé sur un choix réfléchi d'individus selon des règles définies.

Notre échantillon est un échantillon de convenance sélectionné lors de notre enquête pour des raisons de praticité, d'accessibilité et de coût. Par conséquent celui-ci n'est pas nécessairement représentatif. La qualité de l'étude quantitative repose en grosse partie sur la qualité de l'échantillon étudié.

L'analyse des données quantitatives se fait par des statistiques. Il existe trois types d'analyse : les analyses uni variées, bi variées et multi variées. Pour notre analyse, nous avons opté pour les analyses uni variées qui étudient une seule variable qui est dans notre cas « l'ancienneté dans l'enseignement ».

3 – 2 Présentation du questionnaire de l'enquête

Le questionnaire est un outil que nous avons jugé efficace pour trouver les causes qui empêchent les apprenants de la quatrième année moyenne de transférer leurs apprentissages en compréhension de l'écrit de la langue arabe vers la langue française.

En fait, c'est à travers un ensemble de questions qu'il nous semble possible de se rendre compte des difficultés que rencontrent ces apprenants à transférer leurs apprentissages. Nous considérons que les enseignants ont un rôle important à jouer dans cette opération cognitive.

Le questionnaire que nous avons élaboré comprend dix-huit (18) questions : ouvertes, fermées et préformées traduites en arabe par nous pour les professeurs de langue arabe. Les questions fermées sont de type binaire (oui, non) ou ternaire (oui, non, je ne les ai pas consultés). L'option « si oui, lesquels ? » permet aux enseignants de citer les ouvrages consultés, l'option « si oui, quelles disciplines ? » leur permet de citer les disciplines avec lesquelles il y a coordination.

3 – 3 Elaboration du questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré est inspiré de celui de M. GUIDOUME¹³⁶. Les questions sont regroupées en cinq axes selon les catégories de connaissances ciblées pour faciliter le traitement des informations recueillies. Le premier axe regroupe les questions relatives à la formation des formateurs et à l'encadrement, le deuxième axe les questions relatives aux documents didactiques, le troisième axe les questions relatives à l'approche par compétences, le quatrième axe les questions relatives au transfert des apprentissages et le dernier axe les questions relatives à la coordination entre les enseignants.

3 – 4 Présentation du public de l'enquête

Afin de répondre aux questions soulevées, nous nous sommes référés à un questionnaire destiné à un groupe d'enseignants de la wilaya de Tiaret (chef lieu et environs). Le public que nous avons interrogé se compose de vingt enseignants de langue arabe et de vingt enseignants de langue française du cycle moyen. Le choix de ces enseignants se justifie par le fait qu'ils ont tous eu l'occasion de prendre en charge des classes de quatrième année moyenne et pour le nombre c'est un échantillon de convenance.

Les enquêtés sont répartis en trois tranches selon leur ancienneté dans l'enseignement. Concernant les enseignants de langue arabe, 35% parmi eux ont moins de 5 ans dans l'enseignement, le même taux, c'est-à-dire 35% ont plus de 10 ans et les 30% qui restent appartiennent à la tranche de 5 ans à 10 ans.

Pour ce qui est des enseignants de langue française, 15% parmi eux ont moins de 5 ans dans l'enseignement, 45% ont une ancienneté de 5 ans à 10 ans et les 40% restant appartiennent à la tranche de plus de 10 ans.

En ce qui a trait aux diplômes, des enseignants de langue arabe, 70% parmi eux ont une licence libre en langue arabe, 10% ont un diplôme de professeur de l'enseignement moyen en langue arabe de l'école normale supérieure (E.N.S), le même taux, c'est-à-dire 10% ont un diplôme de professeur de l'enseignement moyen en langue arabe de l'institut

¹³⁶ M.GUIDOUME, *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de Français soutenue à L'université d'Oran en novembre 2011.

de technologie et de l'éducation (I.T.E), 5% ont une licence en sciences juridiques et le même taux, c'est-à-dire 5% ont un magister en langue arabe.

En ce qui concerne les diplômes des enseignants de langue française, 70% parmi eux ont une licence libre en langue française, 10% ont un diplôme de professeur de l'enseignement moyen en langue française de l'institut de technologie et de l'éducation (I.T.E), 5% ont une licence en interprétariat et une licence en sciences politiques, 5% ont un ingéniorat en électrotechnique, 5% ont un diplôme des études supérieures (DES) en biologie et le même taux, c'est-à-dire 5% ont un magister en ingénierie de la formation.

La majorité des enseignants dans les deux disciplines ont une licence libre, soit en langue arabe pour les professeurs de langue arabe, soit en langue française pour les professeurs de langue française.

La variable explicative du sexe nous montre que 85% des enseignants de langue arabe sont des femmes contre 15% d'enseignants qui sont des hommes.

Pour la discipline langue française, cette variable nous montre que 55% des enseignants sont des femmes contre 45% d'enseignants qui sont des hommes.

La consultation des données des sujets interrogés, actuellement en exercice, nous a révélé la prédominance de l'élément féminin sur l'élément masculin, surtout dans la discipline arabe.

Ce chapitre a exposé les différentes démarches que nous allons suivre dans notre recherche expérimentale.

CHAPITRE IV

Analyse des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne

Le quatrième chapitre sera consacré à une étude comparative des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de BLOOM (1969) concernant les catégories cognitives (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation), reclassées par V. et G. DE LANDSHEERE (1984) en trois objectifs généraux (maîtrise, transfert et expression), nous permettront d'analyser les objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit visés par ces deux programmes pour décrypter les passerelles susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages d'une langue à l'autre.

1 – Programme scolaire de langue arabe

Sur la base de la compétence de l'activité de lecture (compréhension) visée par le programme de langue arabe ainsi que ses objectifs d'apprentissage, nous avons procédé à une analyse qui nous permet de déterminer :

- les catégories cognitives inhérentes aux objectifs fixés,
- les capacités intellectuelles dont le développement est visé par ces objectifs (colonne 3 du tableau).

Tableau n° 1

الكفاءة القاعدية والأهداف التعليمية المقترحة في منهاج اللغة العربية
-القرأة:

تصنيف الأهداف حسب القدرات العقلية						الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم		
-	+	-	-	-	-	-	-
-	-	+	-	-	-	-	-
-	+	-	-	-	-	-	-
-	+	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	+	-
-	-	+	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	+	-
-	-	-	-	-	+	-	-
-	-	-	-	-	-	+	-
-	-	-	-	-	-	+	-
-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	+	-	-	-	-	-
-	-	+	-	-	-	-	-

Pour plus de lisibilité, nous proposons une traduction de ce tableau (élaborée par nous).

Tableau n° 2

Compétence de base et objectifs d'apprentissage proposés dans le programme de langue arabe

- Lecture

Compétence de base	Objectifs d'apprentissage	Classification des objectifs selon les catégories cognitives					
		Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation
Lire des textes variés et comprendre les idées et les données qu'ils contiennent	- Lire des textes vocalisés, une lecture grammaticale, séante, exacte et avec une tonalité expressive.	-	+	-	-	-	-
	- Employer une stratégie de lecture rapide (lecture sélective) durant sa quête d'information.	-	-	+	-	-	-
	- Vouloir faire une lecture libre et de vivre les textes.	-	+	-	-	-	-
	- Lire des textes tirés de supports variés (journaux, magazine, annonces publicitaires, notices d'emploi de médicaments et d'appareils, bandes dessinées...).	-	+	-	-	-	-
	- Définir le thème d'un texte, sa structure intellectuelle, esthétique et linguistique.	+	-	-	-	-	-
	- Réagir au texte et faire paraître quelques jugements critiques dans son contenu.	-	-	+	-	-	-
	- Distinguer le sens figuré du sens propre.	+	-	-	-	-	-
	- Expliquer le sens des concepts abstraits.	-	+	-	-	-	-
	- Distinguer le sens linguistique du sens conventionnel.	+	-	-	-	-	-
	- Interpréter les sens des métaphores et leurs différentes suggestions.	-	+	-	-	-	-

<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les textes scientifiques des textes littéraires. - Démontrer quelques caractéristiques du texte littéraire. - Classifier les différents textes (informatif, narratif, descriptif et argumentatif). - Dégager les caractéristiques du texte argumentatif et les comparer avec les caractéristiques des autres types (informatif, narratif, descriptif). 	+	-	-	-	-	-
	-	+	-	-	-	-
	-	-	-	+	-	-
	-	-	-	+	-	-

Une étude générale de la compétence de base et de ses objectifs d'apprentissage fait apparaître dans l'activité de lecture (compréhension), plusieurs types de textes à étudier à la fois (informatif, narratif, descriptif et argumentatif).

Ce qui a été pour nous le plus pertinent, à travers la lecture des résultats, ce sont les objectifs d'apprentissage qui composent la compétence de l'activité de lecture (compréhension).

En effet, nous savons que chaque objectif d'apprentissage doit se traduire en habileté intellectuelle et indiquer ce que l'apprenant est capable de faire à la fin de l'activité. Dans la formulation d'un objectif spécifique, doivent donc apparaître un verbe d'action spécifique qui traduit un comportement terminal et un contenu spécifique.

Nous avons procédé alors au recensement des verbes d'action que contiennent les énoncés de ces objectifs, puis nous les avons classés en catégories cognitives pour expliquer leur élaboration.

Tableau n° 3

Liste de quelques verbes comportementaux selon la taxonomie cognitive de (BLOOM) (METFESSEL, MICHAEL et KIRSNER, 1969) (GRONLUND, 1970)

	Catégories cognitives	Verbes	Objets
01	Connaissance	Définir – distinguer	Eléments – signification(s)
02	Compréhension	Lire – vouloir – démontrer – interpréter – expliquer	Phrases – pertinence – qualifications – abstractions – significations
03	Application	Employer – réagir	Méthodes
04	Analyse	Classer – dégager	Particularités – éléments – parties
05	Synthèse	/	/
06	Evaluation	/	/

Notre travail d'analyse de la compétence de l'activité de lecture (compréhension) sélectionnée dans le programme de langue arabe a permis d'élaborer un tableau récapitulatif des catégories cognitives que visent les objectifs d'apprentissage de cette même activité (Tableau n° 4).

Tableau n° 4

Les catégories cognitives visées par les objectifs d'apprentissage de l'activité de lecture (compréhension) du programme de langue arabe

Activité Catégories cognitives	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation	Total
Lecture (compréhension)	04	06	02	02	00	00	14
%	28,57	42,85	14,28	14,28	00,00	00,00	

Pour une meilleure lisibilité des résultats de notre analyse des objectifs d'apprentissage qui composent la compétence de l'activité de lecture (compréhension) visée par le programme de langue arabe, nous avons regroupé les différentes catégories cognitives en trois ensembles et selon le verbe d'action que nous propose l'énoncé de chacun de ces objectifs.

Nous nous sommes inspirés des travaux de V. et G. DE LANDSHEERE¹³⁷ qui ont reclassé les six catégories de BLOOM en trois objectifs généraux :

- « la maîtrise », englobant la connaissance et la compréhension, est l'objectif principal de l'acquisition des matériaux indispensables pour aborder les niveaux supérieurs : repérer – identifier – relever ...
- « le transfert » correspond aux catégories d'application et d'analyse dans la taxonomie de BLOOM : classer – comparer ...
- « L'expression fait appel, outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant : donner – écrire – compléter...

Ce travail nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

Tableau n° 5

Les catégories cognitives selon le reclassement de V. et G. DE LANDSHEERE

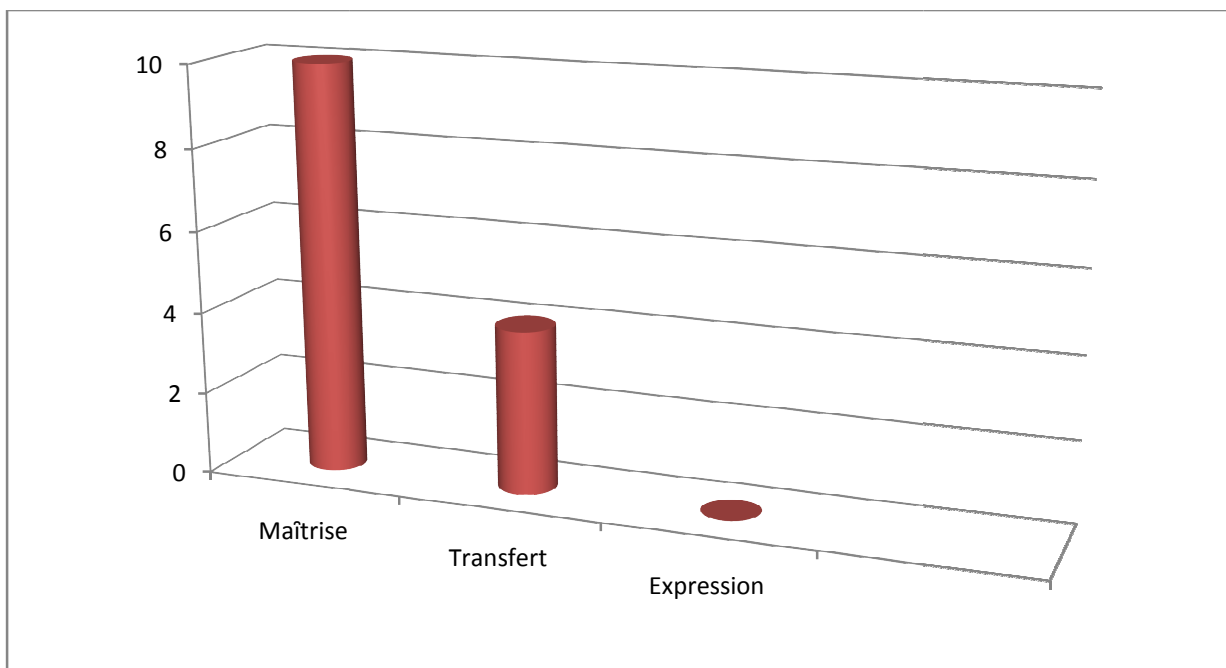
Activité / Objectifs Généraux	Maitrise : Connaissance – Compréhension	%	Transfert : Application – analyse	%	Expression : Synthèse – évaluation	%	Total
Lecture (compréhension)	10	71,42	04	28,57	00	00	14

¹³⁷ V. et G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, pp. 69-99.

Histogramme n°1

Les catégories cognitives selon le reclassement de V. et G. DE LANDSHEERE

Nombre d'objectifs d'apprentissage



Pour l'activité de lecture (compréhension), nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles ; en effet, un taux très élevé (environ 70%) des objectifs d'apprentissage sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles enregistrent des taux : l'un peu élevé (environ 30%), celui des objectifs orientés vers le transfert et l'autre nul (00%), celui des objectifs orientés vers l'expression.

Si « l'application » et « l'analyse » sont selon V. et G. DE LANDSHEERE, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages vers d'autres disciplines ou vers leur vie quotidienne, nous constatons que le programme de langue arabe ne propose pas un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage dans l'activité de lecture (compréhension) pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement de la compétence pour permettre ainsi, à la langue française d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires. Effectivement, 04 objectifs sur les 14 de l'activité de lecture (compréhension) ne sont pas conséquents pour exercer les apprenants au transfert langagier, cela représente un taux peu élevé (environ 30%) des objectifs orientés vers le transfert quand les deux autres ensembles enregistrent des taux d'environ 70% des objectifs orientés vers la maîtrise, et de 00% vers l'expression.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée.

2 - Programme scolaire de langue française

Le même type d'analyse a été effectué sur le programme de langue française. A partir de la double articulation du document autour de la compétence de l'activité de compréhension de l'écrit et de ses objectifs d'apprentissage, nous avons décrypté les catégories cognitives et les capacités visées.

Tableau n° 6

Compétence et objectifs d'apprentissage proposés dans le programme de langue française

-Compréhension de l'écrit :

Compétence	Objectifs d'apprentissage	Classification des objectifs selon les catégories cognitives					
		Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation
Construire du sens à partir d'un texte argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> ● Lire en fonction d'une consigne. ● Batir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte. ● Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...). ● Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent. ● Dégager le point de vue de l'auteur. ● Repérer les arguments. ● Dégager l'organisation de l'argumentation. ● Dégager la visée argumentative. 	-	+	-	-	-	-
		-	-	-	-	+	-
		-	-	-	+	-	-
		-	-	-	+	-	-
		-	-	-	+	-	-
		-	-	-	+	-	-

Une étude générale de la compétence et de ses objectifs d'apprentissage fait apparaître dans l'activité de compréhension de l'écrit, un seul type de texte à étudier, le texte argumentatif.

Ce qui a été le plus pertinent à travers la lecture des résultats, ce sont les objectifs d'apprentissage qui composent la compétence de l'activité de compréhension de l'écrit.

Pour le programme de langue française, nous avons procédé de la même manière que pour celui de langue arabe. Nous avons dans un premier temps, recensé les verbes d'action que contiennent les énoncés de ces objectifs d'apprentissage puis, dans un second temps, nous les avons classés en catégories cognitives pour expliquer leur élaboration.

Tableau n° 7

Liste de quelques verbes comportementaux selon la taxonomie cognitive de BLOOM, (METFESSEL, MICHAEL et KIRSNER, 1969) (GRONLUND, 1970)

	Catégories cognitives	Verbes	Objets
01	Connaissance	/	/
02	Compréhension	Lire	Faits essentiels
03	Application	/	/
04	Analyse	Dégager – repérer	Eléments – arguments – particularités – point(s) de vue – organisation(s)
05	Synthèse	Bâtir	Hypothèses
06	Evaluation	/	/

Notre travail d'analyse de la compétence de l'activité de compréhension de l'écrit sélectionnée dans le programme de langue française, a permis d'élaborer un tableau récapitulatif des catégories cognitives que visent les objectifs d'apprentissage de cette même activité. (Tableau n° 8).

Tableau n° 8

Les catégories cognitives visées par les objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit du programme de langue française

Activité Catégories cognitives	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation	Total
Compréhension de l'écrit	00	01	00	06	01	00	08
%	00	12,50	00	75	12,50	00	

Pour une meilleure lisibilité des résultats de notre analyse des objectifs d'apprentissage qui composent la compétence de l'activité de compréhension de l'écrit visée par le programme de langue française, nous avons regroupé les différentes catégories cognitives en trois ensembles et selon le verbe d'action que nous propose l'énoncé de chacun de ces objectifs.

Nous nous sommes inspirés des travaux de V. et G. DE LANDSHEERE qui ont reclassé les six catégories de BLOOM en trois objectifs généraux : la maîtrise, le transfert et l'expression.

Ce travail nous a permis d'obtenir les résultats suivants :

Tableau n° 9

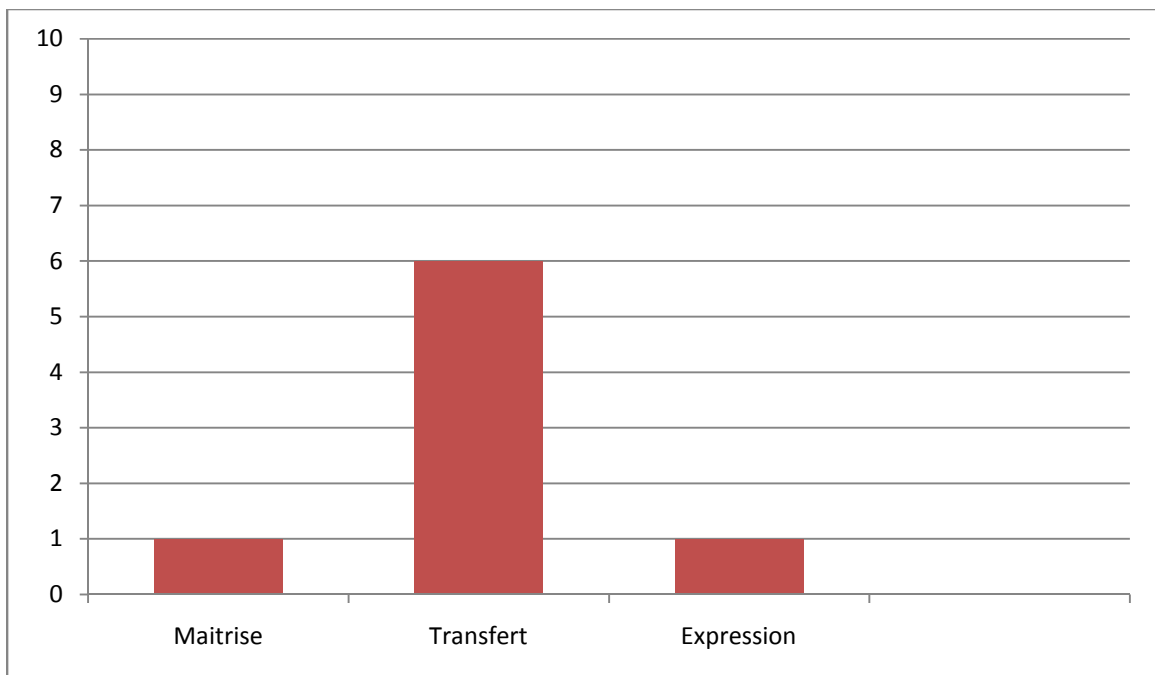
Les catégories cognitives selon le reclassement de V. G. DE LANDSHEERE

Activité Objectifs Généraux	Maîtrise :		Transfert :		Expression :		Total
	Connaissance – Compréhension	%	Application – Analyse	%	Synthèse – Evaluation	%	
Compréhension de l'écrit	01	12,50	06	75	01	12,50	08

Histogramme n° 2

Les catégories cognitives selon le reclassement de V. G. DE LANDSHEERE

Nombre d'objectifs d'apprentissage



Pour l'activité de compréhension de l'écrit, nous constatons un taux très élevé (75%) des objectifs d'apprentissage orientés vers le transfert par rapport aux deux autres ensembles dont les taux sont : (12,5%) des objectifs orientés vers la maîtrise, et le même taux (12,5%) vers l'expression.

Si « l'application » et « l'analyse » sont selon V. et G. DE LANDSHEERE, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages,

nous constatons que le programme de langue française propose dans l'activité de compréhension de l'écrit un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement de la compétence, afin de permettre une interaction entre les deux programmes formant le curriculum. En effet, 06 objectifs sur les 08 de l'activité de compréhension de l'écrit sont conséquents pour exercer ces apprenants au transfert langagier, cela représente un taux très élevé (75%) des objectifs orientés vers le transfert (soit plus de la moitié des objectifs) par rapport aux deux autres ensembles dont les taux sont : (12,5%) des objectifs orientés vers la maîtrise, et le même taux (12,5%) vers l'expression.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales est respectée.

Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie Bloomienne concernant les catégories cognitives ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre la langue arabe et la langue française et cela, en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux catégories cognitives visées par les objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit relevés dans les deux programmes de langue.

CHAPITRE V

Analyse et interprétation des résultats obtenus par les apprenants du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental de la quatrième année moyenne en compréhension de textes argumentatifs

Dans le cinquième chapitre, nous analyserons les copies d'apprenants de la quatrième année moyenne du groupe expérimental et celles du groupe-contrôle contenant les réponses aux questions de compréhension de trois textes argumentatifs contrastés de la langue française. Après l'analyse de ces réponses, nous vérifierons si les apprentissages des stratégies argumentatives du groupe expérimental pendant les séances de compréhension de textes argumentatifs de la langue arabe ont été transférés vers l'activité de compréhension de textes argumentatifs de la langue française et comparerons les résultats obtenus avec ceux du groupe-contrôle qui n'aura pas bénéficié de l'enseignement explicite de ces stratégies argumentatives.

Analyse et interprétation des résultats :

1 – Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 1, « l'argent de poche », OKAPI, n° 554.

Les résultats du groupe contrôle, nous ont permis de dégager le degré de compréhension du texte argumentatif n°1 de la langue française chez les apprenants n'ayant pas suivi un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives. Les résultats du groupe expérimental, comparés à ceux du groupe-contrôle, fournissent des indications relatives aux effets de cet enseignement sur la compréhension de ce texte.

Les résultats en pourcentages des bonnes réponses des apprenants des deux groupes aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n°1 sont représentés dans les tableaux ci-dessous accompagnés d'histogrammes et d'un commentaire.

Tableau n° 1

Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n°1. « Groupe-contrôle »

Questionnaire du texte argumentatif n°1	Taux d'apprenants
1) Qui parle dans le texte ?	47,82%
2) - A qui s'adresse-t-il ?	13,04%
- Dans quel but ? Réponds par vrai ou faux	
a)Mal gérer leur argent de poche (leurs sous)	73,91%
b) Bien gérer leur argent de poche.	56,52%
c)Gaspiller leur argent de poche.	39,13%
d)Savoir gérer leurs envies.	47,82%
3) -Quel est le problème posé dans le texte ?	30,43%
- A propos de ce problème, l'auteur du texte est-il pour ou contre l'argent de poche ?	13,04%
4) - Relève dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur.	13,04%
- Cette phrase exprime : Un conseil, une prise de position, un sentiment. Recopie la bonne réponse.	04,34%
5)Certains parents sont contre l'argent de poche. Relève les raisons (les arguments) qu'ils avancent pour justifier leur prise de position.	13,04%
6) Relève les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.	39,13%
7) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments.	30,43%
8)Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ? Parce que, en outre, pour commencer, aussi, si, de peur de, pour terminer, après.	13,04%

Tableau n°2

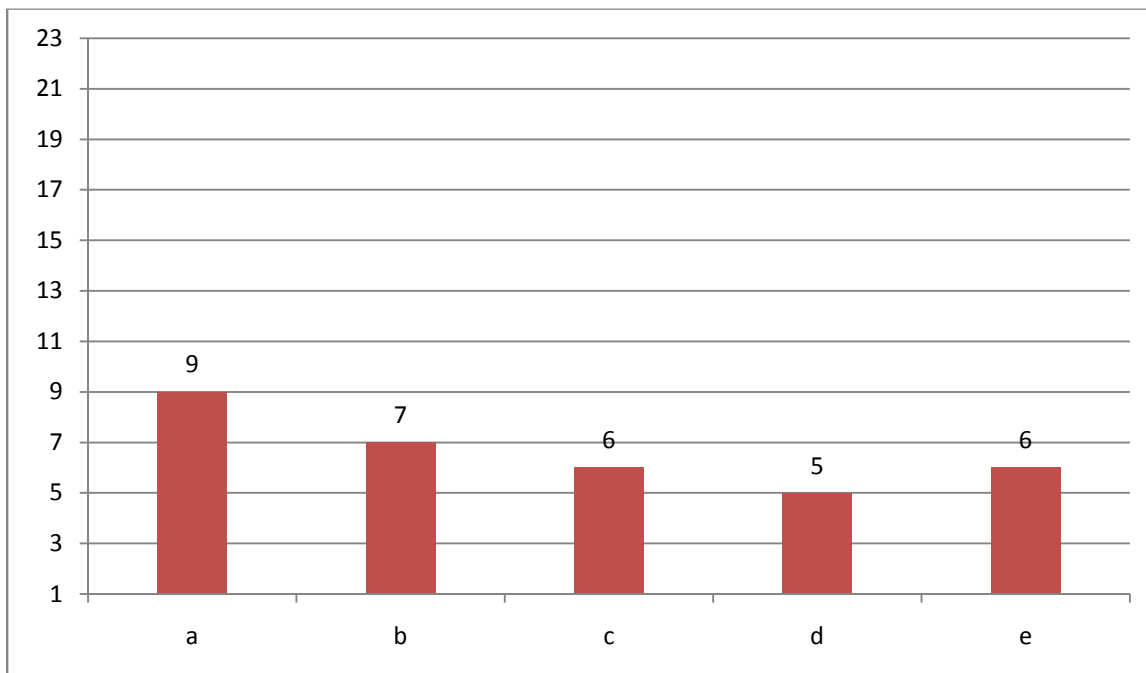
Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Dimensions	Taux d'apprenants
a)La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2).	40,75%
b)L'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4).	28,25%
c) L'organisation du texte (questions 5 et 6).	26,08%
d) La compréhension de certaines marques argumentatives (questions 7 et 8).	21,73%
e)La compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 6).	26,08%
f) La compréhension des stratégies persuasives et concessives.	/

Histogramme n° 1

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon D. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

a – la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;

b – l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4) ;

c – l'organisation du texte (questions 5 et 6) ;

d – la compréhension de certaines marques argumentatives (questions 7 et 8) ;

e – la compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 6) ;

f – la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Tableau n° 3

Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 1. « Groupe expérimental ».

Questionnaire du texte argumentatif n°1	Taux d'apprenants
1) Qui parle dans le texte ?	66,66%
2) - A qui s'adresse-t-il ?	23,80%
- Dans quel but ? Réponds par vrai ou faux	
a)Mal gérer leur argent de poche (leurs sous)	57,14%
b) Bien gérer leur argent de poche.	52,38%
c)Gaspiller leur argent de poche.	57,14%
d)Savoir gérer leurs envies.	38,09%
3) - Quel est le problème posé dans le texte ?	47,61%
- A propos de ce problème, l'auteur du texte est-il pour ou contre l'argent de poche ?	14,28%
4) - Relève dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur.	23,80%
- Cette phrase exprime : Un conseil, une prise de position, un sentiment. Recopie la bonne réponse.	14,28%
5)Certains parents sont contre l'argent de poche. Relève les raisons (les arguments) qu'ils avancent pour justifier leur prise de position.	28,57%
6) Relève les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.	61,90%
7) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments.	38,09%
8)Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ? Parce que, en outre, pour commencer, aussi, si, de peur de, pour terminer, après.	28,57%

Tableau n° 4

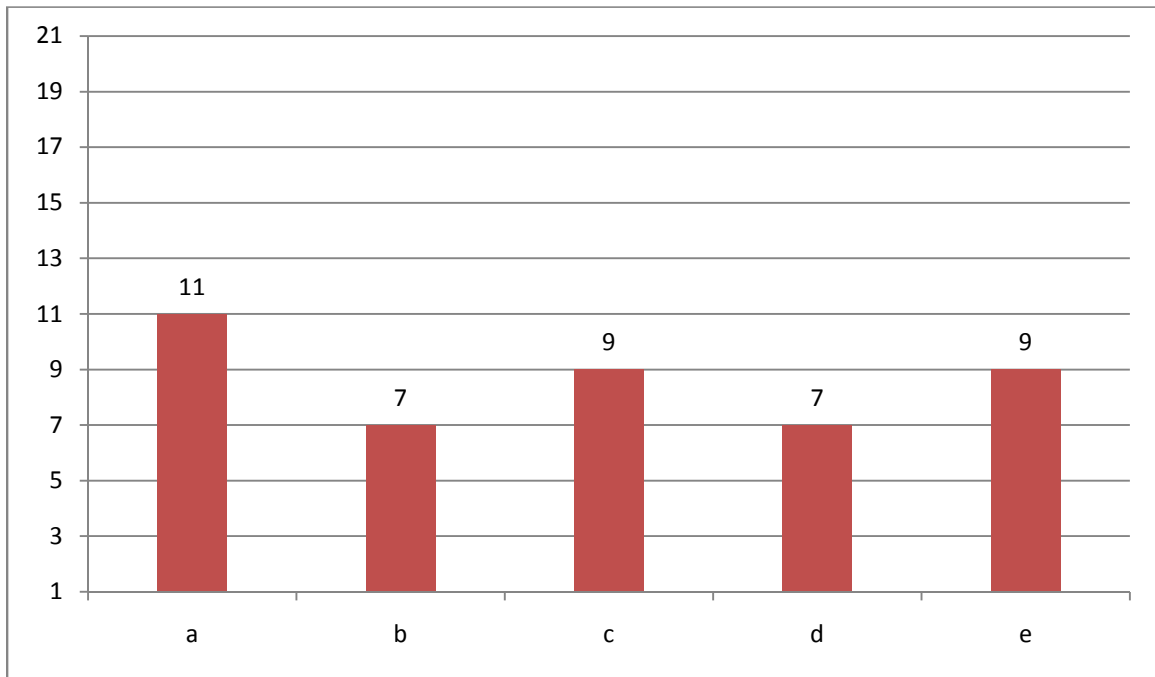
Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe expérimental »

Dimensions	Taux d'apprenants
a)La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2).	52,07%
b)L'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4).	33,72%
c) L'organisation du texte (questions 5 et 6).	45,23%
d) La compréhension de certaines marques argumentatives (questions 7et 8).	33,33%
e)La compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 6).	45,23%
f) La compréhension des stratégies persuasives et concessives.	/

Histogramme n° 2

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe expérimental »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

a – la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;

b – l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4) ;

c – l'organisation du texte (questions 5 et 6) ;

d – la compréhension de certaines marques argumentatives (questions 7 et 8) ;

e – la compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 6) ;

f – la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Commentaire des tableaux et des histogrammes représentant les résultats des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 1.

De la lecture des tableaux et des histogrammes, nous remarquons à propos de la compréhension du texte argumentatif n° 1, ce qui suit :

a- Au niveau de la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la première question montrent que pour le groupe-contrôle, onze (11) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 47,82% ont trouvé l'émetteur malgré les quelques erreurs d'orthographe commises par quelques-uns et celles de construction de la phrase commises par la majorité.

Exemples :

l'apprenant A, copie :1, annexe : 06 a écrit :« l'auteur qui parle dans le texte».

l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 a écrit :« parle dans le texte l'auteurs ».

l'apprenant F, copie : 06, annexe : 06 a écrit : « parler dans le texte :l'auteur».

l'apprenant J, copie : 10, annexe : 06 a écrit :« parle dans le texte loteur ».

Quelques apprenants ont confondu l'auteur du texte avec le titre du texte ou le nom de la revue.

Exemples :

l'apprenant L, copie :12, annexe :06 a écrit : « parle dans le texte : l'argent de poche ».

l'apprenant N, copie :14, annexe :06 a écrit : « qui parle dans le texte est :d'après OKAPI ».

Quant au groupe expérimental, quatorze (14) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 66,66% ont trouvé l'émetteur sans que la majorité ne puisse écrire correctement la phrase.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 25, annexe :06 a écrit : « parle dans ce texte : l'auteur ».

l'apprenant G, copie : 30, annexe :06 a écrit : « qui parle dans le texte est l'auteur ».

l'apprenant N, copie : 37, annexe :06 a écrit : « que parl dans ce texte est : l'auteur ».

l'apprenant Q, copie : 40, annexe :06 a écrit : « parler dans se texte : l'autre ».

Dans ce groupe, il n'y a pas eu de confusion de la part de quelques apprenants entre l'auteur du texte et le titre mais entre l'auteur et le nom de la revue.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte OKAPI ».

l'apprenant F, copie : 29, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte : D'après OKAPI ».

-Les réponses qui ont été enregistrées à la première partie de la deuxième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont trouvé le destinataire sans pouvoir écrire correctement la phrase.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe : 06 a écrit : « il adresse au lecteurs (nous les enfants) ».

l'apprenant I, copie : 09, annexe : 06 a écrit : « il s'adresse pour Les jeunes ».

l'apprenant W, copie : 23, annexe : 06 a écrit : « s'adresse à les enfants ».

Quelques apprenants ont confondu les enfants auxquels s'adresse l'auteur avec la source du texte.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : d'après OKAPI, n°554 ».

l'apprenant K, copie : 11, annexe : 06 a écrit : « d'après OKAPI, n° 554 ».

D'autres ont cru que l'auteur s'adresse aux parents :

Exemples :

l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il pour les parents... »

l'apprenant F, copie : 06, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : les parents ».

Pour le groupe expérimental, cinq (05) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 23,80% ont trouvé le destinataire sans pouvoir écrire correctement la phrase.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe :06 a écrit : « Il s'adresse l'homme, nous, les lecteurs ».

l'apprenant B, copie : 25, annexe :06 a écrit : « s'adresse-t-il l'homme, nous ».

l'apprenant C, copie : 26, annexe :06 a écrit : « il s'adresse a les lécteur et tout le jeune en générale ».

l'apprenant I, copie : 32, annexe : 06 a écrit : « s'adresse a nous ».

l'apprenant S, copie : 42, annexe :06a écrit : « s'adresse a les élève qui lis le texte ».

Quelques apprenants ont confondu les enfants auxquels s'adresse l'auteur avec le titre ou la source du texte.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 a écrit : « s'adresse il OKAPI n° 554 ».

l'apprenant T, copie : 43, annexe : 06 a écrit : « l'argent de poche ».

D'autres ont cru que l'auteur s'adresse à l'homme.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 34, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : l'homme ».

l'apprenant U, copie : 44, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il a l'homme en générale ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la deuxième question montrent qu'un taux de 56,52% d'apprenants du groupe-contrôle et celui de 52,38% du groupe expérimental ont été capable de dire que l'auteur s'adresse aux enfants dans le but de « bien gérer leur argent de poche » ; 47,82% du groupe-contrôle et 38,09% du groupe expérimental ont répondu que c'est pour « savoir gérer leurs envies ». Cependant, 26,09% du groupe-contrôle et 42,86% du groupe expérimental ont pensé que l'auteur s'adresse aux enfants dans le but de « mal gérer leur argent de poche » ; 60,87% du groupe-contrôle et 42,86% du groupe expérimental ont pensé que c'est pour « gaspiller leur argent de poche ».

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe : 06 a écrit : « b) bien gérer leur argent de poche. (Vrai) »

l'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 a écrit : 2) « Vrai »

l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 a écrit : « d) savoir gérer leurs envies → Vrai »

l'apprenant C, copie : 26, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer leurs envies. → V »

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 a écrit : « a) mal gérer leur argent de poche (leurs sous) → Vrai ».

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 a écrit : « 1) mal gérer leur argent de poche. Vrai »

l'apprenant E, copie : 05, annexe : 06 a écrit : c) gaspiller leur argent de poche. Vrai »

l'apprenant I, copie : 32, annexe : 06 a écrit : c) gaspiller leur argent de poche. V »

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 66,66% (contre 47,82% du groupe-contrôle) ont identifié celui qui parle dans le texte ; 23,80% (contre 13,04% du groupe-contrôle) ont trouvé à qui s'adresse l'auteur du texte. Cependant, il y a eu un taux du groupe-contrôle légèrement supérieur à celui du groupe expérimental par rapport à la deuxième partie de la deuxième question : 54,34% (contre 51,18% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse aux enfants. 59,25% des apprenants du groupe-contrôle et 47,93% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ils n'ont pas été capable de retrouver les informations qui se trouvent dans le texte et celles qui se trouvent hors du texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à une bonne représentation de la situation de communication ont eu une difficulté plus grande à trouver le problème posé dans le texte et la position de l'auteur par rapport à ce problème.

b- Au niveau de l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la deuxième question ont été analysées précédemment. Maintenant pour ce qui est des réponses qui ont été enregistrées à la première partie de la troisième question, elles montrent que pour le groupe-contrôle, sept (07) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 30,43% ont trouvé le problème posé dans le texte bien que leurs réponses ne soient pas complètes.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe : 06 et l'apprenant Q, copie : 17, annexe : 06 ont écrit : « le problème posé dans le texte est : l'argent de poche ».

Pour le groupe expérimental, dix (10) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 47,61% ont trouvé le problème posé dans le texte bien que leurs réponses, eux aussi, ne soient pas complètes.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 et l'apprenant S, copie : 42, annexe : 06 ont écrit : « le problème posé dans le texte : l'argent de poche ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la troisième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont saisi la position de l'auteur du texte par rapport au problème posé malgré les quelques erreurs de construction de la phrase commises par eux.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe 06 a écrit : « à propos de ce problème, l'auteur du texte il est pour l'argent de poche ».

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 a écrit : « l'auteur du texte est-il pour l'argent de poche ».

l'apprenant F, copie : 06, annexe : 06 a écrit : « no l'auteur ne contre pas à l'argent de poche ».

Pour ce dernier exemple, nous remarquons que l'apprenant a bien compris la question et a répondu correctement en utilisant la forme négative. Néanmoins, il semble ne pas maîtriser la règle syntaxique sur l'emploi de l'adverbe de négation « pas » employé avec « ne ». En plus, il confond l'adverbe de négation « non » avec « no » de l'anglais.

En ce qui concerne le groupe expérimental, trois (03) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 14,28% ont saisi la position de l'auteur du texte par rapport au problème posé. Seule une erreur de construction de la phrase a été commise par le troisième apprenant en inversant le sujet comme pour le type interrogatif.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 26, annexe : 06 et l'apprenant I, copie : 32, annexe : 06 ont écrit : « l'auteur est pour l'argent de poche ».

l'apprenant S, copie : 42, annexe : 06 a écrit : « l'auteur du texte est-il pour l'argent de poche ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la première partie de la quatrième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont relevé dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe : 06 et l'apprenant F, copie : 06, annexe :06 ont écrit : « savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage ».

l'apprenant B, copie 02, annexe :06 a écrit : « c'est donc un moyen d'apprentissage ».

Quelques apprenants, au lieu de relever dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur, ils ont relevé celle qui montre ce que représente l'argent de poche pour les parents. Pourtant la différence entre les deux phrases est perceptible, la deuxième commence par « certains parents... »

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien ».

l'apprenant H, copie : 08, annexe : 06 a écrit la même chose que le précédent.

Pour le groupe expérimental, cinq (05) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 23,80% ont relevé dans le premier paragraphe du texte, la phrase correcte.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage ».

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies ».

Quelques apprenants ont relevé la phrase incorrecte, celle qui montre ce que représente l'argent de poche pour certains parents.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 28, annexe : 06 a écrit : « certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien ».

l'apprenant F, copie : 29, annexe : 06 a écrit : « l'argent de poche ne vous sert à rien ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la quatrième question montrent que pour le groupe-contrôle, un (01) apprenant sur vingt-trois (23), soit un taux de 04, 34% a recopié la bonne réponse.

Exemple :

l'apprenant B, copie : 02, annexe : 06 a écrit : « une prise de position ».

Pour le groupe expérimental, trois (03) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 14,28% ont recopié la bonne réponse.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 ; l'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 et l'apprenant C, copie : 26, annexe : 06 ont écrit : « cette phrase exprime : une prise de position ».

L'incompréhension de la position de l'auteur du texte est confirmée par deux autres questions qui vont dans le même sens. Dans la deuxième partie de la deuxième question, 60,87% des apprenants du groupe-contrôle répondent que l'auteur s'adresse aux enfants dans le but de « gaspiller leur argent de poche » et 52,18% disent que c'est pour ne pas « savoir gérer leurs envies ».

Exemple :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « c) gaspiller leur argent de poche → vrai »
« d) savoir gérer leurs envies → faux »

Pour le groupe expérimental, 61,91% des apprenants disent que l'auteur s'adresse aux enfants afin de ne pas « savoir gérer leurs envies. »

Exemple :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « - savoir gérer leurs envies → faux »

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle, sauf pour la deuxième partie de la deuxième question où le groupe-contrôle a eu un taux légèrement supérieur à celui du groupe expérimental : 54,34% (contre 51,18% du groupe expérimental) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse aux enfants. Pour les questions trois et quatre, première et deuxième partie : 47,61% (contre 30,43% du groupe-contrôle) ont trouvé le problème posé dans le texte ; 14,28% (contre 13,04% du groupe-contrôle) ont identifié la position de l'auteur par rapport à ce problème ; 23,80% (contre 13,04% du groupe-contrôle) ont relevé dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur ; 14,28% (contre 4,34% du groupe-contrôle) ont recopié la bonne réponse.

74,65% des apprenants du groupe-contrôle et 71,84% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à identifier la position de l'auteur du texte, ils n'ont pas retrouvé les informations qui se trouvent dans le texte et celles qui se trouvent hors du texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à identifier la position de l'auteur du texte ont eu des difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments pour et des arguments contre.

c- Au niveau de l'organisation du texte :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la cinquième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont relevé les raisons (les arguments) que certains parents avancent pour justifier leur prise de position.

Exemple :

l'apprenant Q, copie : 17, annexe : 06 a écrit : « ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget ».

Quelques apprenants ont recopié tout le premier paragraphe du texte qui contient les arguments des parents parce qu'ils n'ont pas su les délimiter.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, ...besoins. Ou encore, ... responsable ».

l'apprenant S, copie : 19, annexe : 06 a écrit : « ... donc ...d'apprentissage. Certains... responsable ».

L'organisateur textuel non linguistique (la division en paragraphes) n'a pas aidé quelques apprenants à relever les arguments des parents. Bien au contraire, ils ont confondu ces arguments qui se trouvent dans le premier paragraphe du texte avec les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et qui se trouvent dans le deuxième paragraphe. Ces derniers ont été relevés partiellement du texte.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 06, annexe : 06 a écrit : « les raisons sont : ouvrez un cahier, notez l'argent que vous avez ».

l'apprenant R, copie : 18, annexe : 06 a écrit : « et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! »

Quelques – uns n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés d'écrire n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 et l'apprenant E, copie : 05, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant H, copie : 08, annexe : 06 a écrit : « Les arguments est : cet argent qui a l'air de sauter de notre porte monnaie sans vous prévenir. Cependant que le meilleur argent est celui que l'on gagne ».

l'apprenant V, copie : 22, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, proposez à vos parents de vous donner ... les sous, c'est bien d'en avoir un peu ».

Pour le groupe expérimental, six(06) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 28,57% ont relevé les raisons que certains parents avancent pour justifier leur prise de position.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget ».

La bonne disposition des paragraphes dans le texte n'a pas aidé quelques apprenants à relever les arguments des parents, ils ont confondu ces arguments qui se trouvent dans le premier paragraphe du texte avec les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et qui se trouvent dans le deuxième paragraphe. Ces derniers ont été relevés partiellement du texte.

Exemples :

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit : « et puis, ce petit ... gestionnaires. N'oubliez pas cependant...travaux ».

l'apprenant O, copie : 38, annexe : 06 a écrit : « et puis...augmentent. ...Enfin, ...compter ! »

Quelques –uns n'ont rien écrit, d'autres se sont contentés de recopier des phrases du texte qui n'ont rien à voir avec la question avec beaucoup d'erreurs d'orthographe et de construction de la phrase.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 30, annexe : 06 et l'apprenant P, copie : 39, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 a écrit : « et celle là, vous pousser le depner sans compter ».

l'apprenant H, copie : 31, annexe : 06 a écrit : « c'est savoir gérer ses envies, donc un moyen d'apprentissage. Les sous c'est bien d'en avoir un peu ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la sixième question montrent que pour le groupe-contrôle, neuf (09) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 39,13% ont relevé partiellement dans le deuxième paragraphe du texte les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et cela malgré leur organisation à l'aide d'organismes textuels linguistiques.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « pour déterminer ... prévenir ... Et puis, ...augmentent. ... Enfin, ... travaux ! »

l'apprenant T, copie : 20, annexe 06 a écrit : « pour la période d'essai, soyez prudents : mieu vaut démarrer avec un petit budget, plus facile à gérer. Dès les premiers jours, ouvrez un cahier. D'un côté... »

l'apprenant V, copie : 22, annexe : 06 a écrit : « et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! Aucun parent ne résiste à cet argument ».

Quelques apprenants ont confondu les arguments de l'auteur qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte avec les arguments des parents qui se trouvent dans le premier paragraphe et cela malgré la division en paragraphes.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 et l'apprenant J, copie : 10, annexe : 06 ont écrit : « ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget ».

Quelques-uns n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés de recopier des mots ou des phrases incomplètes du texte qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 05, annexe 06 et l'apprenant U, copie :21, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant N, copie : 14, annexe : 06 a écrit : « les sous, c'est bien d'en avoir un peu. Et celle-là, vous pouvez la dépenser sans compter ! »

l'apprenant P, copie : 16, annexe : 06 a écrit : « savoir – proposer – garder ».

Pour le groupe expérimental, treize (13) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 61,90% ont relevé partiellement dans le deuxième paragraphe du texte les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et cela malgré leur organisation à l'aide d'articulateurs logiques et chronologiques.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 a écrit : « Dès les premiers jours... dépensez... Et puis, ce petit... vous augmentent. ... Enfin, ... travaux ! »

l'apprenant H, copie : 31, annexe : 06 a écrit : « ... Et puis, ... augmentent. ...Enfin, ...travaux ! »

l'apprenant I, copie : 32, annexe : 06 a écrit : « Dès les premiers jours... travaux ! »

Un (01) apprenant a confondu entre les arguments de l'auteur et ceux des parents et cela malgré la division en paragraphes.

Exemple :

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit « arguments de l'auteur :

- ou encore, ils considèrent... budget.
 - ensuite, pour déterminer... pour quoi faire ?
 - dès les premiers jours... de l'autre,
- arguments des parents :

- et puis, ce petit... gestionnaires !
- n'oubliez pas cependant ... travaux ! »

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres se sont contentés de recopier du texte des mots ou des organisateurs textuels linguistiques.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 et l'apprenant P, copie : 39, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant U, copie :44, annexe : 06 a écrit : « d'un côté, les sous ».

l'apprenant J, copie : 33, annexe : 06 a écrit : « et puis, enfin ».

l'apprenant N, copie : 37, annexe : 06 a écrit : « ou encore – dès les premiers jours – et puis – enfin ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 28,57% (contre 13,04% du groupe-contrôle) ont relevé les raisons qu'avancent les parents pour justifier leur prise de position ; 61,90% (contre 39,13% du groupe-contrôle) ont relevé les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.

73,92% des apprenants du groupe-contrôle et 54,77% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris l'articulation entre les arguments.

d- Au niveau de la compréhension de certaines marques argumentatives :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la septième question montrent que pour le groupe-contrôle, sept (07) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 30,43% ont trouvé une partie des termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 a écrit : « ensuite – et puis – enfin ».

l'apprenant D, copie : 04, annexe 06 a écrit : « et puis, enfin ».

l'apprenant I copie : 09, annexe : 06 a écrit : « ainsi – et puis – enfin ».

Un (01) apprenant a confondu les organisateurs textuels linguistiques avec d'autres mots.

Exemple :

l'apprenant N, copie : 14, annexe : 06 a écrit : « savoir, proposez, les sous, enfants ».

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres ont recopié des phrases du texte qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 02, annexe : 06 et l'apprenant E, copie : 05, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant H, copie : 08, annexe : 06 a écrit : « et celle-là, vous pouvez la dépenser sans compter ! »

l'apprenant R, copie : 18, annexe : 06 a écrit : « n'oubliez pas cependant que le meilleur argent est celui que l'on gagne ! »

Pour le groupe expérimental, huit (08) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 38,09% ont trouvé une partie des termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « dès les premiers jours, et puis, enfin ».

l'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 a écrit : « dès les premiers jours – et puis – aussi enfin ».

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit : « ou encore, ensuite, dès les premiers jours, et puis, enfin ».

Quelques apprenants ont confondu les organisateurs textuels linguistiques avec d'autres mots.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 29, annexe : 06 a écrit : « pour – plus – c'est – donc ».

l'apprenant H, copie : 31, annexe : 06 a écrit : « donc – pourquoi – pour – plus ».

l'apprenant J, copie : 33, annexe : 06 a écrit : « pour, plus ».

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres ont recopié des phrases du texte qui n'ont aucune relation avec la question.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 et l'apprenant I, copie : 32, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant E, copie : 28, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage ».

l'apprenant T, copie : 43, annexe : 06 a écrit : « si vous avez un budget confortable ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la huitième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont trouvé les

termes qui sont équivalents à ceux déjà relevés à la septième question malgré les quelques intrus.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 02, annexe : 06 et l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 ont écrit : « en outre, si, pour terminer ».

l'apprenant W, copie : 23, annexe : 06 a écrit : « après, pour terminer, en outre, de peur de ».

Quelques apprenants ont trouvé des termes qui ne sont pas équivalents à ceux relevés à la septième question.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 ; l'apprenant I, copie : 09, annexe : 06 et l'apprenant U, copie : 21, annexe : 06 ont écrit : « parceque – après – aussi ».

Quelques-uns n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés de recopier des phrases du texte qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 et l'apprenant E, copie : 05, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant O, copie : 15, annexe : 06 et l'apprenant R, copie : 18, annexe : 06 ont écrit : « la vraie richesse ne tient pas dans la poche, elle est dans le cœur. Et celle-là vous pouvez la dépenser sans compter ! »

Pour le groupe expérimental, six (06) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 28,57% ont trouvé les termes qui sont équivalents à ceux déjà relevés à la septième question malgré les quelques intrus.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « pour commencer, aussi, pour terminer ».

l'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 a écrit : « pour commencer, après, pour terminer ».

l'apprenant C, copie : 26, annexe : 06 a écrit : « pour commencer – en outre – aussi – pour terminer ».

Quelques apprenants ont trouvé des termes qui ne sont pas équivalents à ceux relevés à la septième question.

Exemples :

l'apprenant J, copie : 33, annexe :06 a écrit : « en outre, parce que, pour commencer, aussi, de peur de ».

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit : « aussi, en outre, après, pour terminer ».

l'apprenant Q, copie : 40, annexe : 06 a écrit : « en outre – après – pour terminer ».

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres ont recopié des phrases du texte qui n'ont rien à voir avec la question.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 et l'apprenant E, copie : 28, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant F, copie : 29, annexe : 06 a écrit : « c'est aussi un moyen ».

l'apprenant T, copie : 43, annexe : 06 a écrit : « besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour un budget ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle :

38,09% (contre 30,43% du groupe-contrôle) ont trouvé les termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments ; 28,57% (contre 13,04% du groupe contrôle) ont pu les remplacer par leurs équivalents.

78,27% des apprenants du groupe-contrôle et 66,67% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris certaines marques argumentatives.

e- Au niveau de la compréhension des arguments utilisés :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la cinquième question montrent que pour le groupe-contrôle, trois (03) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 13,04% ont relevé les raisons (les arguments) que certains parents avancent pour justifier leur prise de position. Deux (02) parmi eux ne se sont pas contentés de relever seulement les arguments des parents mais ils ont relevé également leur point de vue ; ils n'ont pas su distinguer entre eux.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 01, annexe : 06 a écrit : « certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien. Ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que nous sommes trop jeune pour gérer un budget ».

l'apprenant B, copie : 02, annexe : 06 a écrit : « l'argent de poche ne vous sert a rien. Ils estiment qu'ils subviennent à tout vos. Ou encore ... responsable ».

Quelques apprenants ont recopié tout le premier paragraphe du texte qui contient les arguments des parents parce qu'ils n'ont pas su les délimiter.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 07, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous, ... besoins. Ou encore, ... responsable ».

l'apprenant S, copie : 19, annexe : 06 a écrit : « ... donc ... d'apprentissage. Certains ... responsable ».

Quelques apprenants ont confondu les arguments des parents qui se trouvent dans le premier paragraphe du texte avec les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et qui se trouvent dans le deuxième paragraphe. Ces derniers ont été relevés partiellement du texte.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 06, annexe : 06 a écrit : « les raisons sont : ouvrez un cahier, notez l'argent que voue avez ».

l'apprenant R, copie : 18, annexe : 06 a écrit : « et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! »

Quelques-uns n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés d'écrire n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant P, copie : 16, annexe : 06 et l'apprenant W, copie : 23, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant M, copie : 13, annexe : 06 a écrit : « le point ensuite pour déterminer la somme ».

l'apprenant N, copie : 14, annexe : 06 a écrit : « savoir gérer ses sous ».

Pour le groupe expérimental, six (06) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 28,57% ont relevé les raisons que certains parents avancent pour justifier leur prise de position.

Exemple :

L'apprenant B, copie : 25, annexe : 06 a écrit : « ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget ».

Quelques apprenants ont confondu les arguments des parents qui se trouvent dans le premier paragraphe du texte avec les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents et qui se trouvent dans le deuxième paragraphe. Ces derniers ont été relevés partiellement du texte.

Exemples :

L'apprenant O, copie : 38, annexe : 06 a écrit : « et puis ... augmentent. ... Enfin, ... compter !

L'apprenant T, copie : 43, annexe : 06 a écrit : « D'un côté, notez l'argent que vous avez, de l'autre, les sommes que vous dépensez ».

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres se sont contentés de recopier n'importe quoi du texte.

Exemples :

L'apprenant G , copie : 30, annexe : 06 et l'apprenant N, copie : 37, annexe 06 n'ont rien écrit.

L'apprenant H, copie : 31, annexe : 06 a écrit : « c'est savoir gérer ses envies, donc un moyen d'apprentissage. Les sous c'est bien d'en avoir un peu ».

L'apprenant J, copie : 33, annexe : 06 a écrit : « l'argent de poche ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la sixième question montrent que pour le groupe-contrôle, neuf (09) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 39,13% ont relevé partiellement du texte les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.

Exemples :

L'apprenant B, copie : 02, annexe :06 a écrit : « soyez prudents : mieux vaut... Vous prévenir ... Et puis, ce petit cahier vous permettra ... qu'ils vous augmentent. ... Enfin, ... vos services pour de petits travaux ».

l'apprenant D, copie : 04, annexe : 06 a écrit : « ... Et puis, ... augmentent. ... Enfin, ... travaux ! »

Quelques apprenants ont confondu les arguments de l'auteur qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte avec les arguments des parents qui se trouvent dans le premier paragraphe.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 03, annexe : 06 et l'apprenant J, copie 10, annexe : 06 ont écrit : « ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget ».

Quelques-uns n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés de recopier des mots ou des phrases incomplètes du texte.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 05, annexe : 06 et l'apprenant U, copie : 21, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant P, copie : 16 annexe : 06 a écrit : « savoir – proposer – garder ».

l'apprenant Q, copie : 17, annexe : 06 a écrit : « plus facile à gérer. Ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents ».

Pour le groupe expérimental, treize (13) apprenants sur vingt et un (21), soit un taux de 61,90% ont relevé partiellement du texte les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 24, annexe : 06 a écrit : « dès les premiers jours ... prévenir... Et puis, ... augmentent. ... Enfin, ... travaux ! »

l'apprenant K, copie : 34, annexe : 06 a écrit : « ...Et puis, ... augmentent. ... Enfin, ... travaux ».

Un (01) apprenant a confondu entre les arguments de l'auteur et ceux des parents.

Exemple :

l'apprenant L, copie : 35, annexe : 06 a écrit :

« arguments de l'auteur :

- ou encore, ils considèrent ... budget.
- ensuite, pour déterminer ... pour quoi faire ?
- dès les premiers jours... de l'autre.

arguments des parents :

- et puis, ce petit ... questionnaires !

- n'oubliez pas cependant ... travaux ! »

Quelques-uns n'ont rien écrit, d'autres se sont contentés de recopier du texte des mots ou des organisateurs textuels linguistiques.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 27, annexe : 06 et l'apprenant P, copie : 39, annexe : 06 n'ont rien écrit.

l'apprenant M, copie : 36 annexe : 06 a écrit : « pour déterminer – enfin – les sous.

l'apprenant O, copie : 38 annexe 06 a écrit : « pour, également, et puis, plus, enfin ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 28,57% (contre 13,04% du groupe-contrôle) ont relevé les raisons qu'avancent les parents pour justifier leur prise de position ; 61,90% (contre 39,13% du groupe-contrôle) ont relevé les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.

73,92% des apprenants du groupe-contrôle et 54,77% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris les arguments utilisés.

f-Au niveau de la compréhension des stratégies persuasives et concessives :

Pour ce niveau, on n'a pas prévu de questions qui visent les concessions et les stratégies persuasives parce que leur perception n'est pas toujours interprétée correctement par les apprenants du cycle moyen et puis, le texte « l'argent de poche », OKAPI, n° 554, proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne ne le permet pas.

Quelques considérations en guise de synthèse.

Si on compare les résultats obtenus par rapport à l'ensemble du questionnaire, on constate que les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un taux de 38,90%, alors que ceux du groupe-contrôle ont obtenu un taux de 25,94%.

Ces résultats révèlent quelques problèmes de compréhension du texte argumentatif :

1. les apprenants de la quatrième année moyenne ont des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte s'écrit ce qui constitue un obstacle pour trouver le problème posé dans ce texte et identifier la position de l'auteur par rapport à ce problème ;
2. lorsqu'ils n'identifient pas la position de l'auteur, les apprenants ont beaucoup de difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments pour et des arguments contre ;

3. ils ne comprennent pas toujours l'articulation entre les arguments ;
4. ils ne comprennent pas toujours certaines marques argumentatives ;
5. ils ne comprennent pas toujours les arguments utilisés.

Comme le montre le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental, le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci, pour les cinq problèmes de lecture qu'on vient de signaler, particulièrement pour le troisième où les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un résultat significativement supérieur à celui du groupe-contrôle, 45,23% (contre 26,08% du groupe-contrôle) parce que l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En d'autres termes, cet enseignement suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible et « à distance ».

2 – Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 2, OKAPI, n° 468, Bayard Presse.

Les résultats du groupe-contrôle, nous ont permis de dégager le degré de compréhension du texte argumentatif n°2 de la langue française chez les apprenants n'ayant pas suivi un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives. Les résultats du groupe expérimental, comparés à ceux du groupe-contrôle, fournissent des indications relatives aux effets de cet enseignement sur la compréhension de ce texte.

Les résultats en pourcentages des bonnes réponses des apprenants des deux groupes aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 2 sont représentés dans les tableaux ci-dessous accompagnés d'histogrammes et d'un commentaire.

Tableau n° 05
Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la
compréhension du texte argumentatif n° 2. « Groupe-contrôle ».

Questionnaire du texte argumentatif n° 2	Taux d'apprenants
1) Qui parle dans le texte ?	43,47%
2) A qui s'adresse – t – il ?	39,13%
- Dans quel but ? Réponds par vrai ou faux	
a) Pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux.	65,21%
b) Pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux.	43,47%
c) Pour que l'homme ne change pas de comportement.	52,17%
d) Pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent.	73,91%
3) Quel est le problème posé dans le texte ?	34,78%
4) Quel est le point de vue de l'auteur du texte concernant ce problème ? Ecris le avec tes propres paroles.	08,69%
5) Relève du texte les phrases ou expressions (les arguments) qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux.	43,47%
6) Relève dans le premier paragraphe la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.	43,47%
7) Relève deux exemples du texte qui servent à rendre les explications (les arguments) plus claires.	39,13%
8) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe.	56,52%
9) Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ? Tandis que, pour terminer, car, puis, or, au début, aussi, si, afin de.	21,73%

Tableau n° 6

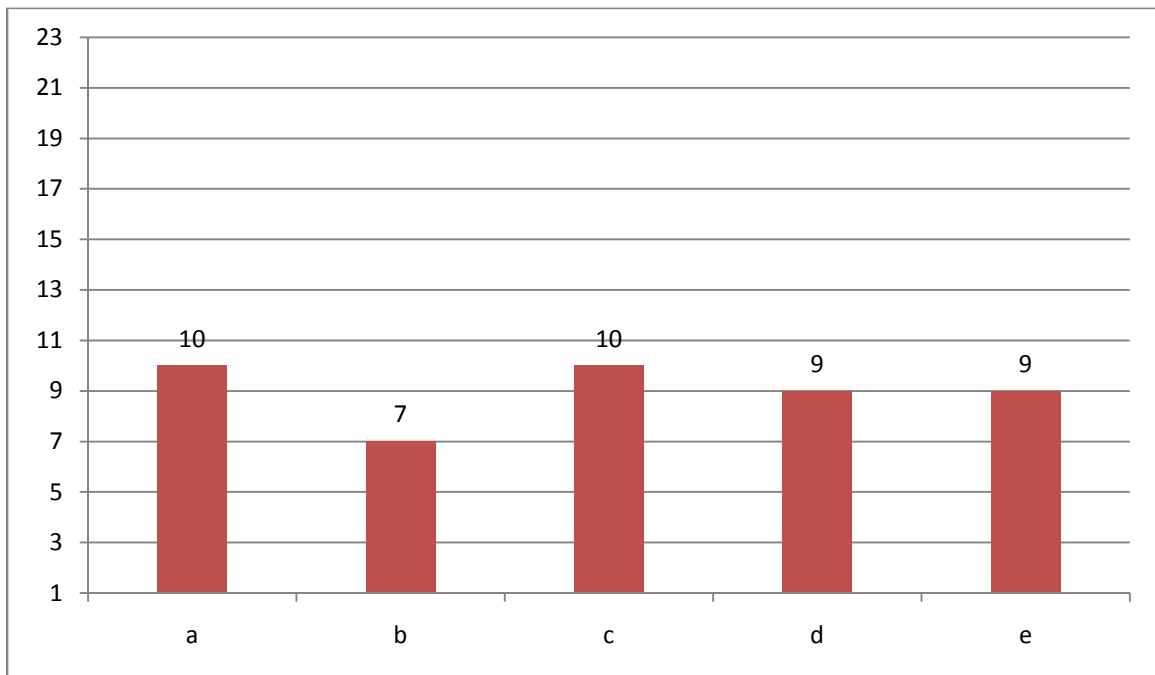
Résultats en pourcentage des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Dimensions	Taux d'apprenants
a) La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2).	46,19%
b) L'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4).	34,05%
c) L'organisation du texte (questions 5 et 6).	43,47%
d) La compréhension de certaines marques argumentatives (questions 8 et 9).	39,12%
e) La compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 7).	41,30%
f) La compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).	/

Histogramme n° 3

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;
- b- l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4) ;
- c- l'organisation du texte (questions 5 et 6) ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives (questions 8 et 9) ;
- e- la compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 7) ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Tableau n° 7
Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la
compréhension du texte argumentatif n° 2. « Groupe expérimental »

Questionnaire du texte argumentatif n° 2	Taux d'apprenants
1) Qui parle dans le texte ?	90,90%
2) A qui s'adresse – t – il ?	72,72%
- Dans quel but ? Réponds par vrai ou faux	
a) Pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux.	59,09%
b) Pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux.	59,09%
c) Pour que l'homme ne change pas de comportement.	63,63%
d) Pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent.	72,72%
3) Quel est le problème posé dans le texte ?	40,90%
4) Quel est le point de vue de l'auteur du texte concernant ce problème ? Ecris le avec tes propres paroles.	22,72%
5) Relève du texte les phrases ou expressions (les arguments) qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux.	54,54%
6) Relève dans le premier paragraphe la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.	45,45%
7) Relève deux exemples du texte qui servent à rendre les explications (les arguments) plus claires.	45,45%
8) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe.	68,18%
9) Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ? Tandis que, pour terminer, car, puis, or, au début, aussi, si, afin de.	59,09%

Tableau n° 8

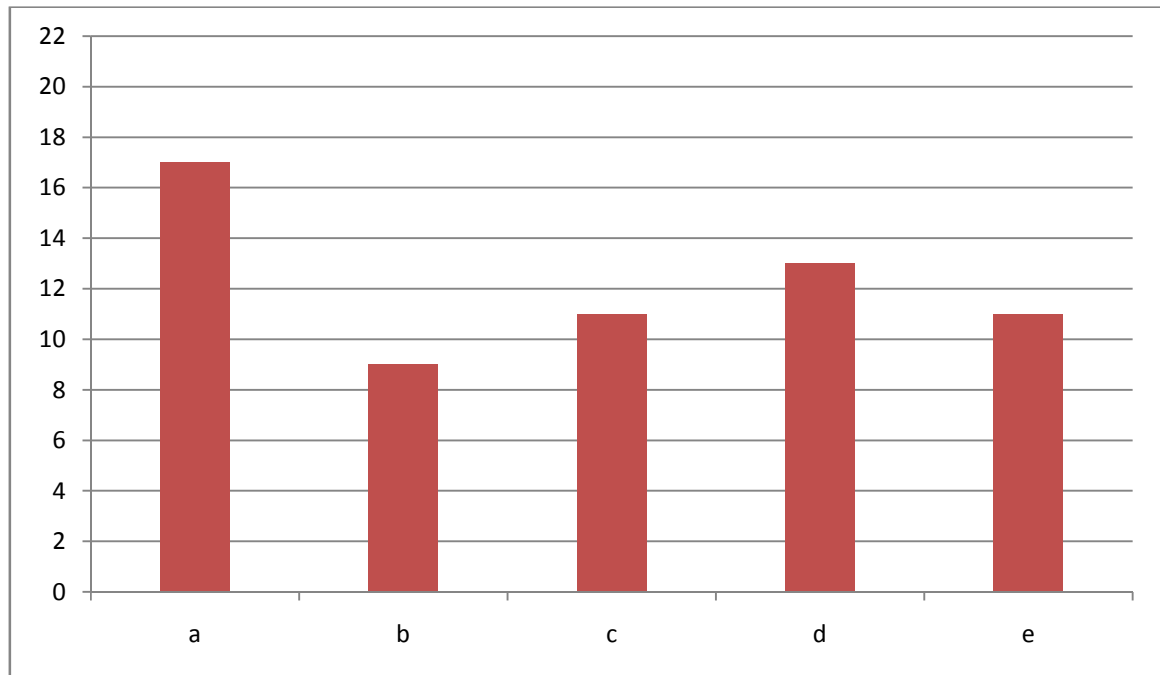
Résultats en pourcentage des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-expérimental »

Dimensions	Taux d'apprenants
a) La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2).	79,53%
b) L'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4).	42,41%
c) L'organisation du texte (questions 5 et 6).	49,99%
d) La compréhension de certaines marques argumentatives (questions 8 et 9).	63,63%
e) La compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 7).	49,99%
f) La compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).	/

Histogramme n° 4

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-expérimental »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;
- b- l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 4) ;
- c- l'organisation du texte (questions 5 et 6) ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives (questions 8 et 9) ;
- e- la compréhension des arguments utilisés (questions 5 et 7) ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Commentaire des tableaux et des histogrammes représentant les résultats des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n°2.

De la lecture des tableaux et des histogrammes, nous remarquons à propos de la compréhension du texte argumentatif n° 2, ce qui suit :

a) Au niveau de la reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la première question montrent que pour le groupe-contrôle, dix (10) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 43,47% ont trouvé l'émetteur sans pouvoir écrire correctement la phrase.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 45, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte : L'auteur ».

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « qui parle dans le texte L'letur ».

l'apprenant H, copie : 52, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte est : l'auteur ».

l'apprenant L, copie : 56, annexe : 06 a écrit : « que parle dans le texte : l'auteur ».

Beaucoup d'apprenants ont confondu l'auteur du texte avec le nom de la revue ou la maison d'édition.

Exemples :

l'apprenant M, copie : 57, annexe : 06 a écrit : « OKAPI ».

l'apprenant Q, copie : 61, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte : Bayard Presse ».

Pour le groupe expérimental, vingt (20) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 90,90% ont trouvé l'émetteur malgré les quelques erreurs d'orthographe commises par quelques-uns et celles de construction de la phrase commises par la majorité.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte : l'auteur ».

l'apprenant K, copie : 78, annexe : 06 a écrit : « parls dans le texte : l'auteur ».

l'apprenant M, copie : 80, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte : l'auteus ».

l'apprenant Q, copie : 84, annexe : 06 a écrit : « parle dans le texte est l'auteur ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la première partie de la deuxième question montrent que pour le groupe-contrôle, neuf (09) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-

dire un taux de 39,13% ont trouvé le destinataire sans que la majorité ne puisse écrire correctement la phrase.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « qui s'adresse au lestor (l'homme) ».

l'apprenant I, copie : 53, annexe : 06 a écrit : « s'adresse t il :l'home ».

l'apprenant K, copie : 55, annexe : 06 a écrit : « s'adresse à l'homme ».

l'apprenant V, copie : 66, annexe : 06 a écrit : « il s'adresse pour l'homme ».

Quelques apprenants ont confondu le destinataire avec la source du texte incomplète.

Exemples :

l'apprenant L, copie : 56, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : Bayard Presse ».

l'apprenant W, copie : 67, annexe : 06 a écrit : « OKAPI ».

Pour le groupe expérimental, seize (16) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 72,72% ont trouvé le destinataire malgré les quelques erreurs d'orthographe commises par quelques-uns et celles de construction de la phrase commises par la majorité.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : l'homme ».

l'apprenant B, copie : 69, annexe : 06 a écrit : « Il s'adraise : le lecteurs ».

l'apprenant D, copie : 71, annexe : 06 a écrit : « s'adresse t'il pour nous ».

l'apprenant P, copie : 83, annexe : 06 a écrit : « il s'adresse a Les lécteurs et tout les jens en générale ».

Quelques apprenants ont confondu le destinataire avec la source du texte.

Exemples :

l'apprenant R, copie : 85, annexe : 06 a écrit : « OKAPI n° 468, Bayard Presse ».

l'apprenant U, copie : 88, annexe : 06 a écrit : « s'adresse-t-il : OKAPI n° 468, Bayard Presse ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la deuxième question montrent qu'un taux de 43,47% d'apprenants du groupe-contrôle et celui de 59,09% du groupe expérimental ont été capable de dire que l'auteur s'adresse à l'homme « pour que ce dernier arrête de tuer des milliers d'animaux » ; 73,91% du groupe-contrôle et 72,72% du groupe expérimental ont répondu que c'est « pour lui faire prendre conscience des dangers qui le guettent ». Cependant, 34,79% du groupe-contrôle et 40,91% du groupe

experimental ont pensé que l'auteur s'adresse à l'homme « pour qu'il continue à tuer des milliers d'animaux » ; 47,83% du groupe-contrôle et 36,37% du groupe expérimental ont pensé que c'est « pour qu'il ne change pas de comportement ».

Exemples :

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 a écrit : « b) pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux. (Vrai) »

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 a écrit : « b) pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux. V »

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 a écrit : « d) pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent. (Vrai) »

l'apprenant B, copie : 69, annexe : 06 a écrit : « d) pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent → Vrai »

l'apprenant I, copie : 53, annexe : 06 a écrit : « a) pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux. Vrai »

l'apprenant C, copie : 70, annexe : 06 a écrit : « pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux. Vrai »

l'apprenant E, copie : 49, annexe : 06 a écrit : « 3) pour que l'homme ne change pas de comportement. Vrai »

l'apprenant D, copie : 71, annexe : 06 a écrit : « c) pour que l'homme ne change pas de comportement. Vrai »

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 90,90% (contre 43,47% du groupe-contrôle) ont identifié celui qui parle dans le texte ; 72,72% (contre 39,13% du groupe-contrôle) ont trouvé à qui s'adresse l'auteur du texte. Pour la deuxième partie de la deuxième question, la supériorité des résultats des apprenants du groupe expérimental sur ceux du groupe-contrôle n'est pas significative : 63,63% (contre 58,69% du groupe-contrôle) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme.

53,81% des apprenants du groupe-contrôle et 20,47% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit, ils n'ont pas été capable de retrouver les informations qui se trouvent dans le texte et celles qui se trouvent hors du texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à une bonne représentation de la situation de

communication ont eu une difficulté plus grande à trouver le problème posé dans le texte et le point de vue de l'auteur concernant ce problème.

b) Au niveau de l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté:

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième partie de la deuxième question ont été analysées précédemment. Pour ce qui est des réponses qui ont été enregistrées à la troisième question, elles montrent que pour le groupe-contrôle, huit (08) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 34,78% ont trouvé le problème posé dans le texte.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 a écrit : « la disparition d'animaux ».

l'apprenant C, copie : 47, annexe : 06 a écrit : « la disparition de nombreux animaux ».

l'apprenant V, copie : 66, annexe : 06 a écrit : « l'homme continue à tuer des milliers d'animaux ».

Quelques apprenants ont confondu la disparition tragique d'espèces animales causée par l'homme avec d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces naturellement.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « depuis que la vie est apparue sur terre, il y a 3,8 milliards d'années, le monde animal ne cesse d'évoluer ».

l'apprenant H, copie : 52, annexe : 06 a écrit : « des espèces apparaissent, s'épanouissent, ... »

l'apprenant M, copie : 57, annexe : 06 a écrit : « la disparaissent naturellement des espèces animales ».

Dans ce dernier exemple, l'apprenant n'emploie pas correctement les mots, à la place d'un nom, il écrit un verbe et à la place d'un adjectif qualificatif, il écrit un adverbe.

Pour le groupe expérimental, neuf (09) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 40,90% ont trouvé le problème posé dans le texte malgré les quelques erreurs d'orthographe et de construction de la phrase commises par la majorité.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 69, annexe : 06 a écrit : « la disparition des animaux ».

l'apprenant E, copie : 72, annexe : 06 a écrit : « le problème ces l'homme tue des milliers d'animaux ».

l'apprenant P, copie : 83, annexe : 06 a écrit : « la disparition du monde et d'espèces d'animaux ».

Quelques apprenants ont confondu le problème posé dans le texte avec d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces animales d'une manière naturelle.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 a écrit : « toujours donc certaines espèces animales disparaissent naturellement ».

l'apprenant I, copie : 76, annexe : 06 a écrit : « des espèces apparaissent, s'épanouissent pendant que d'autres déclinent est s'éteignent ».

l'apprenant S, copie : 86, annexe : 06 a écrit : « il y a 3,8 milliards d'années, le monde animal ne cesse d'évoluer ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la quatrième question montrent que pour le groupe-contrôle, deux (02) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 08,69% ont trouvé le point de vue de l'auteur du texte concernant le problème posé.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 a écrit : « l'homme est le seul responsable de la disparition de certaines espèces animales, aujourd'hui ».

l'apprenant V, copie : 66, annexe : 06 a écrit : « l'homme c'est une resepensible pour dongers l'animaux ».

Comme on le voit dans le deuxième exemple, l'apprenant a commis quelques erreurs d'orthographe et de construction de la phrase.

Pour le groupe expérimental, cinq (05) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 22,72% ont trouvé le point de vue de l'auteur du texte concernant le problème posé.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 72, annexe : 06 ; l'apprenant F, copie : 73, annexe : 06 ; l'apprenant G, copie : 74, annexe : 06 et l'apprenant L, copie : 79, annexe : 06 ont écrit : « l'auteur veut que l'homme arrête de tuer les animaux ».

l'apprenant P, copie : 83, annexe : 06 a écrit : « si les animaux venter a disparaître l'homme ne peut pas vivre ».

Pour le deuxième exemple, on voit que l'apprenant ne maîtrise pas la règle de la concordance des temps.

L'incompréhension du point de vue de l'auteur du texte est confirmée par d'autres réponses qui vont dans le même sens. Dans la deuxième partie de la deuxième question, 56,53% des apprenants du groupe-contrôle disent que l'auteur s'adresse à l'homme pour que ce dernier n'arrête pas de tuer des milliers d'animaux.

Exemple :

l'apprenant I, copie : 53, annexe : 06, a écrit : « pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux. Faux »

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 63,63% (contre 58,69% du groupe-contrôle) ont trouvé dans quel but l'auteur s'adresse à l'homme ; 40,90% (contre 34,78% du groupe-contrôle) ont trouvé le problème posé dans le texte ; 22,72% (contre 08,69% du groupe-contrôle) ont identifié le point de vue de l'auteur concernant ce problème.

66,31% des apprenants du groupe-contrôle et 56,83% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à identifier le point de vue de l'auteur du texte, ils n'ont pas retrouvé les informations qui se trouvent dans le texte et celles qui se trouvent hors du texte et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à identifier le point de vue de l'auteur du texte ont eu des difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments.

c) Au niveau de l'organisation du texte :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la cinquième question montrent que pour le groupe-contrôle, dix (10) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 43,47% ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux et cela grâce à leur organisation dans le deuxième paragraphe du texte à l'aide d'organismes textuels linguistiques.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 51, annexe : 06 ; l'apprenant M, copie : 57, annexe : 06 ;

l'apprenant N, copie : 58, annexe : 06 et l'apprenant U, copie : 65, annexe : 06 ont écrit : « d'abord ... cinq ans. Ensuite, ... d'oiseaux. Enfin ... de disparition ! »

Quelques apprenants ont relevé partiellement dans le deuxième paragraphe du texte les phrases ou expressions recherchées malgré leur organisation à l'aide d'articulateurs logiques et chronologiques.

Exemple :

l'apprenant J, copie : 54, annexe : 06 a écrit : « les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages. Ils ont abattu d'immenses forêts. De nombreux animaux ont disparu ».

D'autres apprenants ne se sont pas contentés de relever les phrases ou expressions demandées qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte, mais ils ont également recopié le premier paragraphe qui contient les phrases qui montrent d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces animales naturellement.

Exemple :

l'apprenant E, copie : 49, annexe : 06 a écrit : « depuis que ... grave. D'abord ... les cinq ans. Ensuite ... d'oiseaux. Enfin ... de disparition ! »

Quelques-uns ont recopié du texte les organisateurs textuels linguistiques avec quelques mots, d'autres des phrases qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « d'abord. Ensuite. De nombreux ».

l'apprenant O, copie : 59, annexe 06 a écrit : « l'homme sait aujourd'hui que la vie sur terre est une vaste chaîne dont chaque être vivant est un maillon ».

Pour le groupe expérimental, douze (12) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 54,54% ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux et cela grâce à leur organisation dans le deuxième paragraphe du texte à l'aide d'organismes textuels linguistiques.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 70, annexe : 06 ; l'apprenant M, copie : 80, annexe : 05 ;

l'apprenant N, copie : 81, annexe : 06 et l'apprenant V, copie : 89, annexe : 06 ont écrit : « d'abord ... cinq ans. Ensuite ... d'oiseaux. Enfin ... traditionnels ».

Quelques apprenants ont relevé partiellement dans le deuxième paragraphe du texte, les phrases ou les expressions recherchées malgré leur organisation à l'aide d'articulateurs logiques et chronologiques.

Exemple :

l'apprenant F, copie : 73, annexe : 06 a écrit : « ensuite, au XX^e siècle, la population mondiale a tellement ... forêts ».

D'autres apprenants ne se sont pas contentés de relever les phrases ou les expressions demandées qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte, mais ils ont également recopié le premier paragraphe qui contient les phrases qui montrent d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces animales d'une manière naturelle.

Exemple :

l'apprenant J, copie : 77, annexe : 06 a écrit : « d'abord ... ans. Ensuite ... d'oiseaux. Enfin ... disparition. Depuis ... grave ».

Quelques-uns ont recopié du texte les organisateurs textuels linguistiques avec quelques mots.

Exemples :

l'apprenant O, copie : 82, annexe : 06 a écrit : « enfin une nouvelle chasse intensive. Ensuite, au XX^e siècle la population ».

l'apprenant R, copie : 85, annexe : 06 a écrit : « d'abord des espèces. Enfin une nouvelle. Depuis toujours. Ensuite. »

- Les réponses qui ont été enregistrées à la sixième question montrent que pour le groupe-contrôle, dix (10) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 43,47% ont relevé dans le premier paragraphe du texte la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 45, annexe : 06 ; l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 ;

l'apprenant G, copie : 51, annexe : 06 et l'apprenant H, copie : 52, annexe : 06 ont écrit : « depuis toujours donc, certaines espèces animales disparaissent naturellement ».

L'organisateur textuel non linguistique (la division en paragraphes) et la précision de la question n'ont pas aidé les autres apprenants à relever dans le premier paragraphe du

texte la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales, cependant ils ont relevé des phrases dans le deuxième paragraphe.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « au total, chez les animaux vertébrés, on estime que 8000 espèces sont menacées de disparition ! »

l'apprenant Q, copie 61, annexe : 06 a écrit : « de nombreux animaux ont disparu, parceque leur territoire était détruit ou abîmé ! »

Pour le groupe expérimental, dix (10) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 45,45% ont relevé dans le premier paragraphe du texte la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.

Exemples :

l'apprenant B, copie 69, annexe : 06 ; l'apprenant K, copie : 78, annexe : 06 et l'apprenant M, copie : 80, annexe : 06 ont écrit : « depuis toujours donc, certaines espèces animales disparaissent naturellement ».

La bonne disposition des paragraphes dans le texte et la précision de la question n'ont pas aidé quelques apprenants à relever dans le premier paragraphe la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales, un (01) apprenant a relevé une phrase simple dans le deuxième paragraphe et une phrase incomplète dans le troisième paragraphe.

Exemple :

l'apprenant I, copie : 76, annexe : 06 a écrit : « à présent, une espèce disparaît tous les deux ans !

Quand une espèce disparaît ».

Un autre apprenant n'a pas su délimiter la phrase, il a donc relevé tout le premier paragraphe du texte.

Exemple :

L'apprenant Q, copie : 84, annexe : 06 a écrit : « depuis que la vie est apparue sur terre, ... grave ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 54,54% (contre 43,47% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux ; 45,45% (contre 43,47% du groupe-contrôle) ont relevé dans le

premier paragraphe du texte la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.

56,53% des apprenants du groupe-contrôle et 50,01% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris l'articulation entre les arguments.

d) Au niveau de la compréhension de certaines marques argumentatives :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la huitième question montrent que pour le groupe-contrôle, treize (13) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 56,52% ont trouvé les termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe du texte.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 ; l'apprenant C, copie : 47, annexe : 05 ;
l'apprenant D, copie : 48, annexe : 06 ; l'apprenant E, copie : 49, annexe : 05 et
l'apprenant H, copie : 52, annexe : 06 ont écrit : « d'abord – ensuite – enfin ».

Quelques apprenants n'ont rien écrit, d'autres ont recopié des phrases du texte qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 n'a rien écrit.

l'apprenant S, copie : 63, annexe : 06 a écrit : « l'homme sait aujourd'hui que la vie sur terre est une vaste chaîne dont chaque être vivant est un maillon ».

Pour le groupe expérimental, quinze (15) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 68,18% ont trouvé les termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe du texte.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 ; l'apprenant D, copie : 71, annexe : 06 ;
l'apprenant H, copie : 75, annexe : 06 ; l'apprenant K, copie : 78, annexe : 06 et
l'apprenant M, copie : 80, annexe : 06 ont écrit : « d'abord – ensuite – enfin ».

Quelques apprenants n'ont pas répondu à la question, d'autres se sont contentés de recopier des phrases du texte qui n'ont aucun lien avec la question.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 72, annexe : 06 n'a pas répondu à la question.

l'apprenant O, copie : 82, annexe : 06 a écrit : « à présent, une espèce disparaît tous les deux ans ! »

- Les réponses qui ont été enregistrées à la neuvième question montrent que pour le groupe-contrôle, cinq (05) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 21,73% ont trouvé les termes qui sont équivalents à ceux déjà relevés à la huitième question malgré les quelques intrus.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06, a écrit : « au début, puis, pour terminer ».

l'apprenant D, copie : 48, annexe : 06, a écrit : « au début, aussi, tandis que, pour terminer ».

l'apprenant E, copie : 49, annexe : 06, a écrit : « au début, aussi, puis, pour terminer ».

Quelques apprenants ont trouvé des termes qui ne sont pas équivalents à ceux relevés à la huitième question.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 45, annexe : 06 a écrit : « car – tandis que – puis ».

l'apprenant C, copie : 47, annexe : 06 a écrit : « car, si, aussi ».

l'apprenant K, copie : 55, annexe : 06 a écrit : « tandis que, puis, aussi, afin de ».

Pour le groupe expérimental, treize (13) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 59,09% ont trouvé les termes qui sont équivalents à ceux déjà relevés à la huitième question malgré les quelques intrus.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 68, annexe : 06 a écrit : « pour terminer – puis – au début – aussi ».

l'apprenant D, copie : 71, annexe : 06 a écrit : « pour terminer – au début – afin de – tandis que ».

l'apprenant K, copie : 78, annexe : 06 a écrit : « au début – tandis que – puis – pour terminer ».

Quelques apprenants n'ont rien écrit, d'autres se sont contentés d'écrire n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 72, annexe : 06 n'a rien écrit.

l'apprenant C, copie : 70, annexe : 06 a écrit : « pour terminer des espèces se sont... cinq ans. Tandis que au XX^e siècle ... d'oiseaux. Au début une nouvelle ... de disparition ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 68,18% (contre 56,52% du groupe-contrôle) ont trouvé les termes (les organisateurs textuels linguistiques) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe du texte ; 59,09% (contre 21,73% du groupe-contrôle) ont pu les remplacer par leurs équivalents.

60,88% des apprenants du groupe-contrôle et 36,37% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris certaines marques argumentatives.

e) Au niveau de la compréhension des arguments utilisés :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la cinquième question montrent que pour le groupe-contrôle, dix (10) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 43,47% ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 51, annexe : 06 ; l'apprenant M, copie : 57, annexe : 06 ;

l'apprenant N, copie : 58, annexe : 06 et l'apprenant U, copie : 65, annexe : 06 ont écrit : « d'abord ... cinq ans. Ensuite, ... d'oiseaux. Enfin ... de disparition ! »

Quelques apprenants ont relevés du texte une partie seulement des phrases ou expressions recherchées.

Exemple :

l'apprenant L, copie : 56, annexe : 06 a écrit : « les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages.

la pollution et l'installation de lignes électriques ont également tué bien des espèces de poissons et d'oiseaux ».

D'autres apprenants ne se sont pas contentés de relever les phrases ou expressions demandées qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte, mais ils ont également recopié le premier paragraphe qui contient les phrases qui montrent d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces animales d'une manière naturelle.

Exemple :

l'apprenant T, copie : 64, annexe : 06 a écrit : « depuis ... grave. D'abord ... ainsi. Ensuite ... disparu. Enfin ... disparition.

Quelques-uns ont recopié du texte les organisateurs textuels linguistiques avec quelques mots, d'autres des phrases qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 50, annexe : 06 a écrit : « d'abord – Ensuite – De nombreux ».

l'apprenant S, copie : 63, annexe : 06 a écrit : « depuis que la vie est apparue sur terre, il y a 3,8 milliards d'années, le monde animal ne cesse d'évoluer ».

Pour le groupe expérimental, douze (12) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 54,54% ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 70, annexe : 06 ; l'apprenant M, copie : 80, annexe : 06 ;

l'apprenant N, copie : 81, annexe : 06 et l'apprenant V, copie : 89, annexe : 06 ont écrit : « d'abord ... cinq ans. Ensuite ... d'oiseaux. Enfin ... traditionnels ».

Quelques apprenants ont relevé du texte une partie seulement des phrases ou expressions recherchées.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 72, annexe : 06 ; l'apprenant G, copie : 74, annexe : 06 et

l'apprenant L, copie : 79, annexe : 06 ont écrit : « ensuite ... forêts ».

D'autres apprenants ne se sont pas contentés de relever les phrases ou expressions demandées qui se trouvent dans le deuxième paragraphe du texte, mais ils ont également relevé le premier paragraphe qui contient les phrases qui montrent d'une part, l'évolution du monde animal et d'autre part, la disparition de certaines espèces animales naturellement.

Exemple :

l'apprenant D, copie : 71, annexe : 06 a écrit : « depuis que la vie ... d'années. Depuis toujours ... grave. D'abord ... cinq ans. Ensuite ... d'oiseaux. Enfin ... de la nature ».

Quelques-uns ont recopié du texte les organisateurs textuels linguistiques avec quelques mots.

Exemples :

l'apprenant O, copie : 82, annexe : 06 a écrit : « enfin une nouvelle chasse intensive. Ensuite, au XX^e siècle la population ».

l'apprenant R, copie : 85, annexe : 06 a écrit : « d'abord des espèces. Enfin une nouvelle. Depuis toujours. Ensuite ».

- Les réponses qui ont été enregistrées à la septième question montrent que pour le groupe-contrôle, neuf (09) apprenants sur vingt-trois (23), c'est-à-dire un taux de 39,13% ont relevé pour la grande majorité d'entre eux, un (01) exemple du texte qui sert à rendre l'explication plus claire. Un (01) apprenant a réussi à en relever deux (02) exemples.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 45, annexe : 06 a écrit : « comme le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels ».

l'apprenant B, copie : 46, annexe : 06 a écrit : « ainsi, au XVII^e siècle, une espèce de mammifères s'éteignait-elle tous les cinq ans.

Comme le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels ».

l'apprenant M, copie : 57, annexe : 06 a écrit : « ainsi les dinosaures ont disparu mystérieusement il y a 65 millions d'années ».

Quelques apprenants n'ont rien écrit sur leurs copies, d'autres ont recopié des phrases du texte qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 48, annexe : 06 et l'apprenant O, copie : 59, annexe : 06 n'ont rien écrit

l'apprenant F, copie : 50 , annexe : 06 a écrit : « les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages. Ils ont abattu d'immenses forêts ».

l'apprenant S, copie : 63, annexe : 06 a écrit : « de nombreux animaux ont disparu, parce que leur territoire était détruit ou abîmé ! »

Pour le groupe expérimental, dix (10) apprenants sur vingt-deux (22), c'est-à-dire un taux de 45,45% ont relevé pour la grande majorité d'entre eux, un (01) exemple du texte qui sert à rendre l'explication plus claire. Un (01) apprenant a réussi à en relever deux (02).

Exemples :

l'apprenant B, copie : 69, annexe : 06 a écrit : « ainsi les dinosaures ont disparu mystérieusement il y a 65 millions d'années ».

l'apprenant N, copie : 81, annexe : 06 a écrit : « le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels ».

l'apprenant S, copie : 86, annexe : 06 a écrit : « les dinosaures ont disparu mystérieusement ... d'années.

Comme le rhinocéros dont ... traditionnels ».

Quelques apprenants n'ont pas répondu à la question, d'autres ont recopié des phrases incomplètes du texte sans rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant I, copie : 76, annexe : 06 et l'apprenant L, copie : 79, annexe : 06 n'ont pas répondu à la question.

l'apprenant M, copie : 80, annexe : 06 a écrit : « de nombreux animaux ont disparu ».

l'apprenant U, copie : 88, annexe : 06 a écrit : « la vie est apparue sur terre ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 54,54% (contre 43,47% du groupe-contrôle) ont relevé du texte les phrases ou expressions qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de certaines espèces animales ; 45,45% (contre 39,13% du groupe-contrôle) ont relevé les exemples du texte qui servent à rendre les explications plus claires.

58,70% des apprenants du groupe-contrôle et 50,01% de ceux du groupe expérimental n'ont pas compris les arguments utilisés.

f) Au niveau de la compréhension des stratégies persuasives et concessives :

Pour ce niveau, on n'a pas prévu de questions qui visent les concessions et les stratégies persuasives parce que leur perception n'est pas toujours interprétée correctement par les apprenants du cycle moyen et puis, le texte « sans titre », OKAPI n° 468, Bayard Presse, proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne ne le permet pas.

Quelques considérations en guise de synthèse.

Si on compare les résultats obtenus par rapport à l'ensemble du questionnaire, on constate que les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un taux de 55,04%, alors que ceux du groupe-contrôle ont obtenu un taux de 37,79%.

Ces résultats révèlent quelques problèmes de compréhension du texte argumentatif :

1. les apprenants de la quatrième année moyenne ont des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication dans laquelle le texte s'écrit ce qui constitue un obstacle pour trouver le problème posé dans ce texte et identifier la position de l'auteur par rapport à ce problème ;
2. lorsqu'ils n'identifient pas la position de l'auteur les apprenants ont beaucoup de difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments ;
3. ils ne comprennent pas toujours l'articulation entre les arguments ;
4. ils ne comprennent pas toujours certaines marques argumentatives ;
5. ils ne comprennent pas toujours les arguments utilisés.

Comme le montre le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental, le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci pour les cinq problèmes de lecture qu'on vient de signaler, particulièrement pour le troisième où les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un résultat supérieur à celui du groupe-contrôle, 49,99% (contre 43,47% du groupe-contrôle) parce que l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En d'autres termes, cet enseignement suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible et « à distance ».

3 - Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 3, « quel théâtre pour nous ? », adapté de Idoumou Ould Mohamed Lemine, in Guide de littérature mauritannienne, éd. L'Harmattan.

Les résultats du groupe-contrôle, nous ont permis de dégager le degré de compréhension du texte argumentatif n°3 de la langue française chez les apprenants n'ayant pas suivi un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives. Les résultats du groupe expérimental, comparés à ceux du groupe-contrôle, fournissent des indications relatives aux effets de cet enseignement sur la compréhension de ce texte.

Les résultats en pourcentage des bonnes réponses des apprenants des deux groupes aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n°3 sont représentés dans les tableaux ci-dessous accompagnés d'histogrammes et d'un commentaire.

Tableau n° 9

Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 3. « Groupe-contrôle »

Questionnaire du texte argumentatif n° 3	Taux d'apprenants
1)Quels sont les personnages de ce texte (ce dialogue) ?	69,56%
2)Quel est le sujet de la discussion entre eux ?	65,21%
3) Quels sont les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale ?	60,86%
4) Quels sont les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre ?	47,82%
5) A partir de « ... cette pièce, chez les nomades ... » jusqu'à « à l'insu du monde » (dernière réplique), de quelle calamité naturelle le texte parle-t-il ?	00%

Tableau n° 10

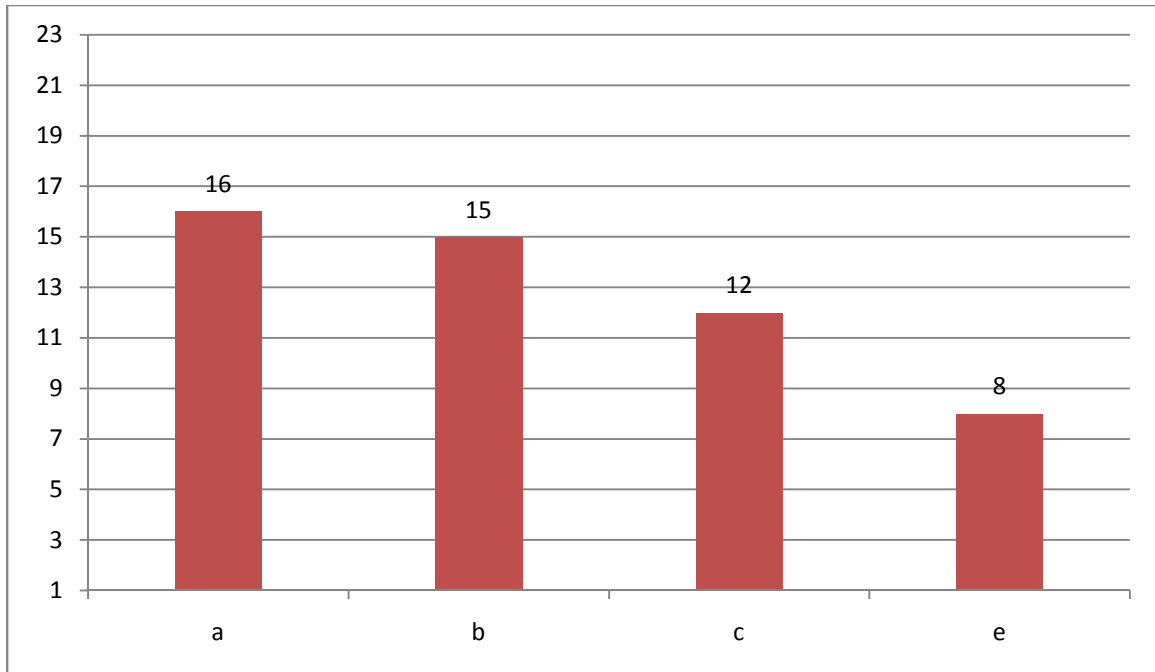
Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Dimensions	Taux d'apprenants
a) La reconstruction de la situation de communication (question 1).	69,56%
b) L'identification de la controverse (question 2).	65,21%
c) L'organisation du texte (questions 3 et 4).	54,34%
d) La compréhension de certaines marques argumentatives (/).	/
e) La compréhension des arguments utilisés (questions 3, 4 et 5).	36,22%
f) La compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).	/

Histogramme n° 5

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe-contrôle »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication (questions 1) ;
- b- l'identification de la controverse (question 2) ;
- c- l'organisation du texte (questions 3 et 4) ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives (/) ;
- e- la compréhension des arguments utilisés (questions 3, 4 et 5) ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Tableau n° 11

Résultats en pourcentages des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 3. « Groupe-expérimental »

Questionnaire du texte argumentatif n° 3	Taux d'apprenants
1)Quels sont les personnages de ce texte (ce dialogue) ?	86,95%
2)Quel est le sujet de la discussion entre eux ?	60,86%
3) Quels sont les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale ?	56,52%
4) Quels sont les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre ?	52,17%
5) A partir de « ... cette pièce, chez les nomades ... » jusqu'à « à l'insu du monde » (dernière réplique), de quelle calamité naturelle le texte parle-t-il ?	00%

Tableau n° 12

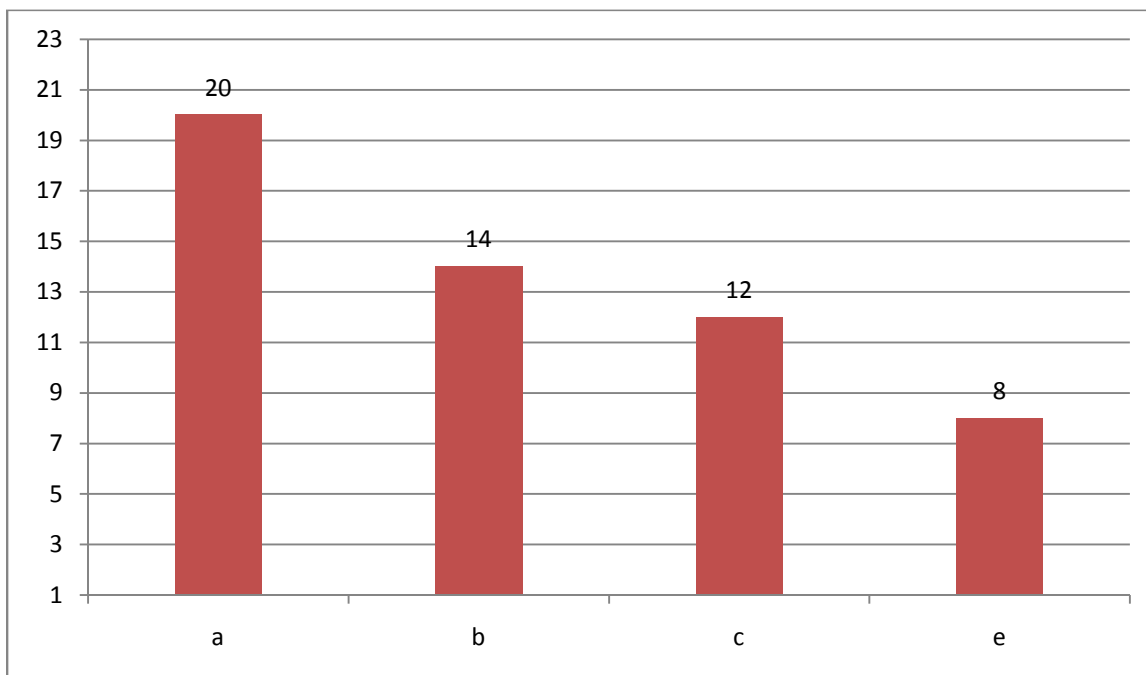
Résultats en pourcentage des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe expérimental »

Dimensions	Taux d'apprenants
a) La reconstruction de la situation de communication (question 1).	86,95%
b)L'identification de la controverse (question 2).	60,86%
c)L'organisation du texte (questions 3 et 4).	54,34%
d)La compréhension de certaines marques argumentatives (/).	/
e) La compréhension des arguments utilisés (questions 3, 4 et 5).	36,23%
f)La compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).	/

Histogramme n° 6

Résultats des bonnes réponses aux questions qui font appel à des capacités touchant divers domaines et qui permettent d'analyser et de contraster plusieurs dimensions selon J. DOLZ. « Groupe expérimental »

Nombre d'apprenants



Dimensions :

- a- la reconstruction de la situation de communication (questions 1) ;
- b- l'identification de la controverse (question 2) ;
- c- l'organisation du texte (questions 3 et 4) ;
- d- la compréhension de certaines marques argumentatives (/) ;
- e- la compréhension des arguments utilisés (questions 3, 4 et 5) ;
- f- la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Commentaire des tableaux et des histogrammes représentant les résultats des bonnes réponses aux questions concernant la compréhension du texte argumentatif n° 3.

De la lecture des tableaux et des histogrammes, nous remarquons à propos de la compréhension du texte argumentatif n° 3, ce qui suit :

a) Au niveau de la reconstruction de la situation de communication :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la première question montrent que pour le groupe-contrôle, seize (16) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 69,56% ont identifié les personnages de ce dialogue.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 92, annexe 06 ; l'apprenant D, copie : 93, annexe : 06 ;

l'apprenant F, copie : 95, annexe 06 et l'apprenant G, copie 96, annexe : 06 ont écrit : « les personnages de ce texte (ce dialogue) sont : le metteur en scène, 1^{er} acteur, 2^{ème} acteur ».

Quelques apprenants n'ont pas identifiés tous les personnages du dialogue.

Exemples :

l'apprenant P, copie : 105, annexe 06 ; l'apprenant Q, copie : 106, annexe 06 et l'apprenant R, copie : 107, annexe : 06 ont écrit : « les personnages de ce texte : 1^{er} acteur, 2^{ème} acteur ».

Pour le groupe expérimental, vingt (20) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 86,95% ont identifié les personnages de ce dialogue.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 113, annexe : 06 ; l'apprenant B, copie : 114, annexe 06 ;

l'apprenant C, copie 115, annexe 06 et l'apprenant E, copie 117, annexe : 06 ont écrit : « les personnages de ce texte : le metteur en scène, 1^{er} acteur, 2^{ème} acteur ».

Quelques apprenants ont confondu les personnages qui parlent dans le dialogue avec l'auteur, pourtant il n'y a aucun indice qui montre l'implication de l'auteur dans le dialogue ».

Exemples :

L'apprenant D, copie : 116, annexe : 06 ; l'apprenant J , copie : 122, annexe :06 et l'apprenant O, copie : 127, annexe : 06 ont écrit : « les personnages de ce texte : Idoumou Ould Mohamed Lemine ».

Les apprenants du groupe expérimental ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 86,95% (contre 69,56% du groupe-contrôle) ont identifié les personnages du dialogue.

30,44% des apprenants du groupe-contrôle et 13,05% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication, ils n'ont pas été capable de retrouver les informations qui se trouvent dans le texte (le dialogue) et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à une bonne représentation de la situation de communication ont eu une difficulté plus grande à identifier la controverse.

b) Au niveau de l'identification de la controverse :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la deuxième question montrent que pour le groupe-contrôle, quinze (15) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 65,21% ont trouvé le sujet de la discussion entre les deux acteurs mauritaniens et leur metteur en scène bien que les réponses de quelques-uns ne soient pas complètes.

Exemples :

l'apprenant F, copie : 95, annexe : 06 ; l'apprenant G, copie : 96 , annexe 06 et l'apprenant J, copie : 99, annexe : 06 ont écrit : « des acteurs mauritaniens ne sont pas d'accord avec leur metteur en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère ».

l'apprenant P, copie : 105, annexe 06 ; l'apprenant Q, copie : 106, annexe : 06 et l'apprenant R, copie : 107, annexe 06 ont écrit : « le sujet de la discussion entre eux : pièce étrangère ».

Pour le groupe expérimental, quatorze (14) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 60,86% ont trouvé le sujet de la discussion entre les deux acteurs mauritaniens et leur metteur en scène bien que les réponses de quelques-uns ne soient pas complètes.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 114, annexe : 06 ; l'apprenant C, copie : 115, annexe : 06 et l'apprenant N, copie :126, annexe : 06 ont écrit : « des acteurs mauritaniens ne sont pas d'accord avec leur metteur en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère ».

l'apprenant V, copie : 134, annexe : 06 a écrit : « le sujet de la discussion entre eux : la pièce étrangère ».

Les apprenants du groupe-contrôle ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe expérimental : 65,21% (contre 60,86% du groupe expérimental) ont trouvé la bonne réponse.

34,79% des apprenants du groupe-contrôle et 39,14% de ceux du groupe expérimental ont eu des difficultés à identifier la controverse, ils n'ont pas retrouvé les informations qui se trouvent dans le texte (le dialogue) et n'ont pas établi des liens entre les différents indices. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants qui ne sont pas arrivés à identifier la controverse ont eu des difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments.

c) Au niveau de l'organisation du texte :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la troisième question montrent que pour le groupe-contrôle, quatorze (14) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 60,86% ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale et cela grâce à la division du dialogue en répliques. Parmi ces apprenants, la moitié ont relevé partiellement ces arguments.

Exemples :

L'apprenant C, copie : 92, annexe : 06 et l'apprenant I, copie : 98, annexe 06 ont écrit : « - un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle ?

- L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... »

l'apprenant D, copie 93, annexe : 06 a écrit : « - une perle de la production dramatique universelle.

- L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui... »

l'apprenant F, copie : 95, annexe : 06 a écrit : « - l'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ne vous concernent pas ».

Malgré l'écriture des personnages du dialogue en caractères gras au début de chaque réplique, deux (02) apprenants ont confondu les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale avec les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 100, annexe : 06 a écrit : « - nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

l'apprenant N, copie : 103, annexe : 06 a écrit : « - un public qui a encore ... les succès mondiaux.

... Quotidiens. Ils s'appellent calamités ... et j'en passe ».

Quelques-uns ont écrit n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant A, copie : 90, annexe : 06 a écrit : « en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère, cette pièce ne vous intéresse pas et votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres ou en tout cas pas encore ».

l'apprenant J, copie : 99, annexe : 06 a écrit : « comment – enfin – existence ».

Pour le groupe expérimental treize apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 56,52% ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale et cela grâce à la division du dialogue en répliques. Parmi ces apprenants, quelques-uns ont relevé partiellement ces arguments.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 119, annexe : 06 a écrit : « - comment ? ... universelle ?
- L'existence humaine, la liberté, enfin ... d'aujourd'hui ... »

l'apprenant L, copie : 124, annexe : 06 a écrit : « - comment ? ... universelle ?
- L'existence humaine ... dites-vous ?

l'apprenant A, copie : 113, annexe : 06 a écrit : « - comment ... universelle ?
- enfin toutes ... dites-vous ? »

l'apprenant D, copie : 116, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce ne vous intéresse pas ? Un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle ? »

Quelques apprenants ont relevé du dialogue, seulement l'argument qui est introduit par l'articulateur chronologique « enfin ».

Exemples :

l'apprenant H, copie : 120, annexe : 06 ; l'apprenant I, copie : 121, annexe : 06 ;
l'apprenant N, copie : 126, annexe : 06 et l'apprenant P, copie : 128 , annexe : 06 ont écrit :

« - enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas , dites-vous ?

Malgré l'écriture des personnages du dialogue en caractères gras au début de chaque réplique, deux (02) apprenants ont confondu les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale avec les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 123, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger.

Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore.

- Cette pièce, chez les nomades, dans le sable... »

l'apprenant T, copie : 132, annexe : 06 a écrit : « - pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles ... »

- Les réponses qui ont été enregistrées à la quatrième question montrent que pour le groupe-contrôle, onze (11) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 47,82% ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre et cela grâce à la division du dialogue en répliques. La majorité de ces apprenants ont relevé soit les arguments du 1^{er} acteur, soit ceux du 2^{ème} acteur.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 93, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger pour des acteurs que nous ne sommes pas.

Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas pas encore. Notre public est un public qui a encore le temps d'apprécier...

- Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ».

l'apprenant P, copie : 105, annexe : 06 ; l'apprenant Q, copie : 106 , annexe : 06 et l'apprenant R, copie : 107, annexe : 06 ont écrit : « - pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

Malgré l'écriture des personnages du dialogue en caractères gras au début de chaque réplique, deux (02) apprenants ont confondu les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre avec les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant H, copie : 97, annexe : 06 a écrit : « - enfin ... vous ? »

l'apprenant N, copie : 103, annexe : 06 a écrit : « - enfin toutes les questions ... d'aujourd'hui ... »

Quelques-uns ont recopié du dialogue les deux répliques des acteurs sans pouvoir y délimiter les arguments.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 92, annexe : 06 a écrit : « - un succès mondial ! ... en tout cas, pas encore.

- Pas le moins du monde ... de toutes pièces... »

l'apprenant W, copie : 112, annexe : 06a écrit : « - et vous n'avez la bouche ... autres ... Ecoutez ... pas encore.

Pas le moins du monde ... et j'en passe. Et puis ... de toutes pièces ... »

Pour le groupe expérimental, douze (12) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 52,17% ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre et cela grâce à la division du dialogue en répliques. La majorité de ces apprenants ont relevé soit les arguments du 1^{er} acteur, soit ceux du 2^{ème} acteur.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 117, annexe : 06 a écrit : « - alors le succès des autres ... Ecoutez : cette pièce est écrite ... mondiaux. Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore ».

l'apprenant N, copie : 126, annexe : 06 a écrit : « - nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles ... »

l'apprenant R, copie : 130, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger, pour des acteurs que nous ne sommes pas, et un public qui n'est pas celui-ci. Notre public ... pas encore.

- Pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

Malgré l'écriture des personnages du dialogue en caractères gras au début de chaque réplique, un (01) apprenant a confondu les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre avec les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemple :

l'apprenant D, copie : 116, annexe : 06 a écrit : « - l'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas, dites-vous ? »

Quelques-uns ont écrit n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant J, copie : 122, annexe : 06 a écrit : « alors – Eh puis ».

l'apprenant L, copie : 124, annexe : 06 a écrit : « - alors le succès des autres ...

Ecoutez

- Eh puis, ce n'est pas pertinent

- Comment ? »

l'apprenant P, copie : 128, annexe : 06 a écrit : « - plus concrets ... pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup de. »

Concernant la troisième question, les apprenants du groupe-contrôle ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe expérimental : 60,86% (contre 56,52% du groupe expérimental) ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Cependant, pour la quatrième question, ce sont les apprenants du groupe expérimental qui ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 52,17% (contre 47,82% du groupe-contrôle) ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre.

45,66% des apprenants du groupe-contrôle et le même taux d'apprenants du groupe expérimental n'ont pas compris l'articulation entre les arguments.

d) Au niveau de la compréhension de certaines marques argumentatives :

Pour ce niveau, on n'a pas prévu de questions qui visent les organisateurs textuels linguistiques parce que le texte (le dialogue) « Quel théâtre pour nous ? » adapté de Idoumou Ould Mohamed Lemine, in Guide de littérature mauritanienne, éd. L'Harmattan,

proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne n'en contient pas en nombre important.

e) Au niveau de la compréhension des arguments utilisés :

- Les réponses qui ont été enregistrées à la troisième question montrent que pour le groupe-contrôle, quatorze (14) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 60,86% ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Parmi ces apprenants, la moitié ont relevé partiellement ces arguments.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 92, annexe : 06 et l'apprenant I, copie : 98, annexe : 06 ont écrit : « - un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle ?

- L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui... »

l'apprenant T, copie : 109, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce ne vous intéresse pas ? Une perle de la production dramatique universelle.

- L'existence humaine, la liberté.

l'apprenant V, copie : 111, annexe : 06 a écrit : « - l'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas ».

Deux (02) apprenants ont confondu les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale avec les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 100, annexe : 06 a écrit : « - nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

l'apprenant N, copie : 103, annexe : 06 a écrit : « - un public qui a encore ... les succès mondiaux.

- ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités ... et j'en passe ».

Quelques-uns ont écrit n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant G, copie : 96, annexe : 06 a écrit : « comment – enfin – l'existence humaine ».

l'apprenant H, copie : 97, annexe : 06 a écrit : « avec leur metteur en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère ».

Pour le groupe expérimental, treize (13) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 56,52% ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Parmi ces apprenants, quelques-uns ont relevé partiellement ces arguments.

Exemples :

l'apprenant B, copie : 114, annexe 06 a écrit : « - un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle.

- L'existence humaine, la liberté, enfin les questions ... d'aujourd'hui ... »

l'apprenant F, copie : 118, annexe : 06 a écrit : « - l'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas, dites-vous ».

l'apprenant S, copie : 131, annexe : 06 a écrit : « - comment ? Cette pièce ne vous intéresse pas ? Un succès mondial ?

- L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... »

Deux (02) apprenants ont confondu les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale avec les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 123, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger. Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore.

- Cette pièce, chez les nomades, dans le sable ... »

l'apprenant T, copie : 132, annexe : 06 a écrit : « - pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles ... »

- Les réponses qui ont été enregistrées à la quatrième question montrent que pour le groupe-contrôle, onze (11) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 47,82% ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le

théâtre. La majorité de ces apprenants ont relevé soit les arguments du 1^{er} acteur, soit ceux du 2^{ème} acteur.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 93, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger pour des acteurs que nous ne sommes pas.

Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas pas encore.

Notre public est un public qui a encore le temps d'apprécier.

- Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ».

l'apprenant P, copie : 105, annexe : 06 ; l'apprenant Q, copie : 106, annexe : 06 et l'apprenant R, copie : 107, annexe : 06 ont écrit : « - pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

Deux (02) apprenants ont confondu les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre avec les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant H, copie : 97, annexe : 06 a écrit : « - enfin ... vous ? »

l'apprenant N, copie : 103, annexe : 06 a écrit : « - enfin toutes les questions ... d'aujourd'hui... »

Quelques-uns ont recopié du dialogue les deux répliques des acteurs sans pouvoir y délimiter les arguments.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 92, annexe : 06 a écrit : « - un succès mondial ! ... en tout cas, pas encore.

- Pas le moins du monde ... de toutes pièces ... »

l'apprenant W copie : 112, annexe : 06 a écrit : « - et vous n'avez la bouche ... autres ... Ecoutez ... pas encore.

- Pas le moins du monde ... et j'en passe. Et puis ... de toutes pièces ... »

Pour le groupe expérimental, douze (12) apprenants sur vingt-trois (23), soit un taux de 52,17% ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre

leur opinion sur le théâtre. La majorité de ces apprenants ont relevé soit les arguments du 1^{er} acteur, soit ceux du 2^{ème} acteur.

Exemples :

l'apprenant E, copie : 117, annexe : 06 a écrit : « - alors le succès des autres ...
Ecoutez : cette pièce est écrite ... mondiaux. Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore ».

l'apprenant N, copie : 126, annexe : 06 a écrit : « - nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles ... »

l'apprenant R, copie : 130, annexe : 06 a écrit : « - cette pièce est écrite par un étranger, pour des acteurs que nous ne sommes pas, et un public qui n'est pas celui-ci. Notre public ... pas encore.

- Pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe ».

Un (01) apprenant a confondu les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre avec les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Ces derniers ont été relevés partiellement du dialogue.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 116, annexe : 06 a écrit : « l'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas, dites-vous ? »

Quelques-uns ont écrit n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant J, copie : 122, annexe : 06 a écrit : « alors – Eh puis ».

l'apprenant L, copie : 124, annexe : 06 a écrit : « - alors le succès des autres ...
Ecoutez

- Eh puis, ce n'est pas pertinent

- Comment ?

l'apprenant P, copie : 128, annexe : 06 a écrit : « - plus concrets ... pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup de »

- Les réponses qui ont été enregistrées à la cinquième question montrent que pour le groupe-contrôle, aucun apprenant n'a trouvé la calamité naturelle dont parle le texte.

Quelques apprenants se sont contentés de recopier les exemples qui se trouvent dans la dernière réplique, d'autres ont recopié partiellement ces exemples.

Exemples :

l'apprenant K, copie : 100, annexe : 06 a écrit : « au moment où l'eau s'enfonce de plus en plus profondément dans le sable ... au moment où la galette, quand il y a du blé pour en faire, brûle au soleil ... où un monde se meurt, à l'insu du monde ! cela pue le fabriqué de toutes pièces ... »

l'apprenant O, copie : 104, annexe : 06 a écrit : « au moment où la galette, quand il y a du blé pour en faire, brûle au soleil ... où un monde se meurt, à l'insu du monde ! »

Quelques-uns ont donné des réponses qui n'ont aucun rapport avec la question.

Exemples :

l'apprenant P, copie : 105, annexe : 06 et l'apprenant Q, copie : 106, annexe : 06 ont écrit : « la révolution ».

l'apprenant R, copie : 107, annexe : 06 a écrit : « des acteurs mauritaniens ne sont pas d'accord avec leur metteur en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère. Cette pièce est écrite ... »

Pour le groupe expérimental aussi, aucun apprenant n'a trouvé de quelle calamité naturelle parle le texte.

Quelques apprenants ont recopié les exemples qui se trouvent dans la dernière réplique, d'autres une partie de ces exemples.

Exemples :

l'apprenant D, copie : 116, annexe : 06 a écrit : « cette pièce, chez les nomades, dans le sable ... au moment où l'eau s'enfonce de plus en plus profondément dans le sable ... au moment où la galette, quand il y a du blé pour en faire, brûle au soleil ... où un monde se meurt, à l'insu du monde ! »

l'apprenant E, copie : 117, annexe : 06 ; l'apprenant F, copie : 118, annexe : 06 ;

l'apprenant G, copie : 119, annexe : 06 et l'apprenant J, copie : 122, annexe : 06 ont écrit : « l'eau s'enfonce de plus en plus profondément dans le sable... »

Quelques-uns ont écrit n'importe quoi sur leurs copies.

Exemples :

l'apprenant C, copie : 115, annexe : 06 et l'apprenant P, copie 128, annexe : 06 ont écrit : « cela pue le fabriqué de toutes pièces ... »

l'apprenant Q, copie : 129, annexe : 06 a écrit : « des acteurs mauritaniens et leur faire jouer une pièce étrangère ».

Concernant la troisième question, les apprenants du groupe-contrôle ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe expérimental : 60,86% (contre 56,52% du groupe expérimental) ont relevé du dialogue les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale. Cependant, pour la quatrième question, ce sont les apprenants du groupe expérimental qui ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe-contrôle : 52,17% (contre 47,82% du groupe-contrôle) ont relevé du dialogue les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre. Pour ce qui est de la cinquième et dernière question, les apprenants des deux groupes ont obtenu chacun d'eux, des taux nuls.

63,78% des apprenants du groupe-contrôle et le même taux d'apprenants du groupe expérimental n'ont pas compris les arguments utilisés.

f) Au niveau de la compréhension des stratégies persuasives et concessives :

Pour ce niveau , on n'a pas prévu de questions qui visent les concessions et les stratégies persuasives parce que leur perception n'est pas toujours interprétée correctement par les apprenants du cycle moyen et puis, le texte (le dialogue) « Quel théâtre pour nous ?, adapté de Idoumou Ould Mohamed Lemine, in Guide de littérature mauritanienne, éd. L'Harmattan, proposé aux apprenants de la quatrième année moyenne ne le permet pas.

Quelques considérations en guise de synthèse.

Si on compare les résultats obtenus par rapport à l'ensemble du questionnaire, on constate que les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un taux de 51,30%, alors que ceux du groupe-contrôle ont obtenu un taux de 48,69%.

Ces résultats révèlent quelques problèmes de compréhension du texte argumentatif :

1. les apprenants de la quatrième année moyenne ont des difficultés à reconstruire de manière précise la situation de communication, ce qui constitue un obstacle pour identifier la controverse ;
2. lorsqu'ils n'identifient pas la controverse les apprenants ont beaucoup de difficultés à saisir l'orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments ;

3. ils ne comprennent pas toujours l'articulation entre les arguments ;
4. ils ne comprennent pas toujours les arguments utilisés.

Comme le montre le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental, le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension) assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci, pour les quatre problèmes de lecture qu'on vient de signaler, particulièrement pour le troisième où les apprenants du groupe expérimental ont obtenu un résultat égal à celui du groupe-contrôle, 54,34% pour chacun des deux groupes car l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En d'autres termes, cet enseignement suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible et « à distance ».

Dans ce chapitre, les résultats obtenus en compréhension de textes argumentatifs par les apprenants de la quatrième année moyenne du groupe expérimental et par ceux du groupe-contrôle révèlent quelques problèmes de compréhension, surtout pour ces derniers.

Comme le montre le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental, le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible et « à distance ».

Si on compare les résultats des trois questionnaires obtenus par le groupe expérimental, on constate que celui obtenu par rapport à l'ensemble du questionnaire du texte n°2 est supérieur aux deux autres parce qu'en plus des similitudes de formes qu'il y a entre les textes proposés en langue française et ceux proposés pendant l'enseignement explicite en langue arabe, le texte n°2 a le même contenu que celui de deux textes proposés en langue arabe, ce qui a favorisé le transfert des apprentissages par rapport aux deux autres textes.

CHAPITRE VI

**Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé
aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française de
la quatrième année moyenne**

Dans ce sixième et dernier chapitre, nous analyserons et interpréterons les résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française du cycle moyen exerçant dans la wilaya de Tiaret (chef lieu et environs), particulièrement ceux qui enseignent ou ont déjà enseigné dans les classes de quatrième année moyenne pour connaître leurs opinions qui nous intéressent à plus d'un titre parce que leur rôle est déterminant dans la réussite du transfert des apprentissages.

Analyse et interprétation des résultats des questionnaires

I) Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe de la quatrième année moyenne.

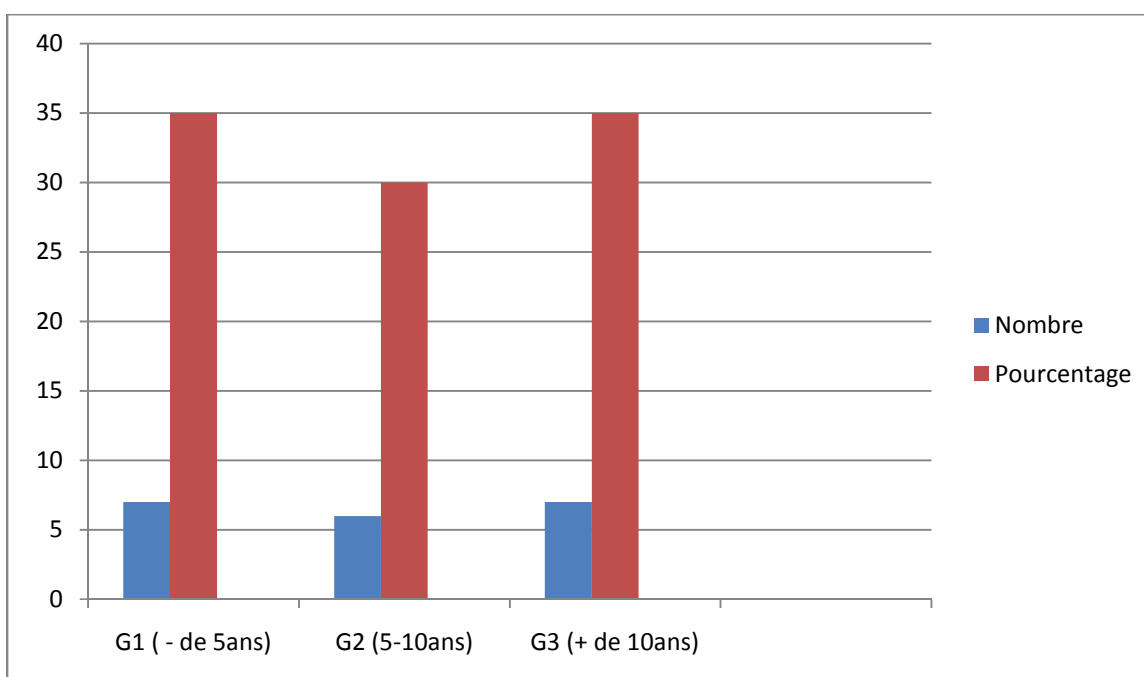
1 – Ancienneté dans l'enseignement :

Tableau n° 1 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté.

Groupe	Ancienneté	Nombre	Pourcentage
1	Moins de 5ans	07	35%
2	De 5 ans à 10 ans	06	30%
3	Plus de 10 ans	07	35%

Histogramme n° 1 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté.

Nombre et taux d'enseignants



Commentaire :

En analysant les réponses fournies par les professeurs de langue arabe, nous constatons que dans le groupe (1), sept (07) enseignants sur vingt (20), c'est-à-dire un taux de 35% ont moins de 05 ans d'ancienneté dans l'enseignement, ils sont considérés comme débutants. Concernant le groupe (3), un taux identique, soit 35% ont plus de 10 ans dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté importante dans le domaine. Pour ce qui est du groupe (2) six (06) enseignants sur vingt (20), soit un taux de 30% ont de 05 ans à 10 ans dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté assez importante.

2 – Questions relatives à la formation des formateurs et à l’encadrement :

Question n°4 : Avez-vous participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place par l’institution au début de l’année scolaire 2005 – 2006 ?

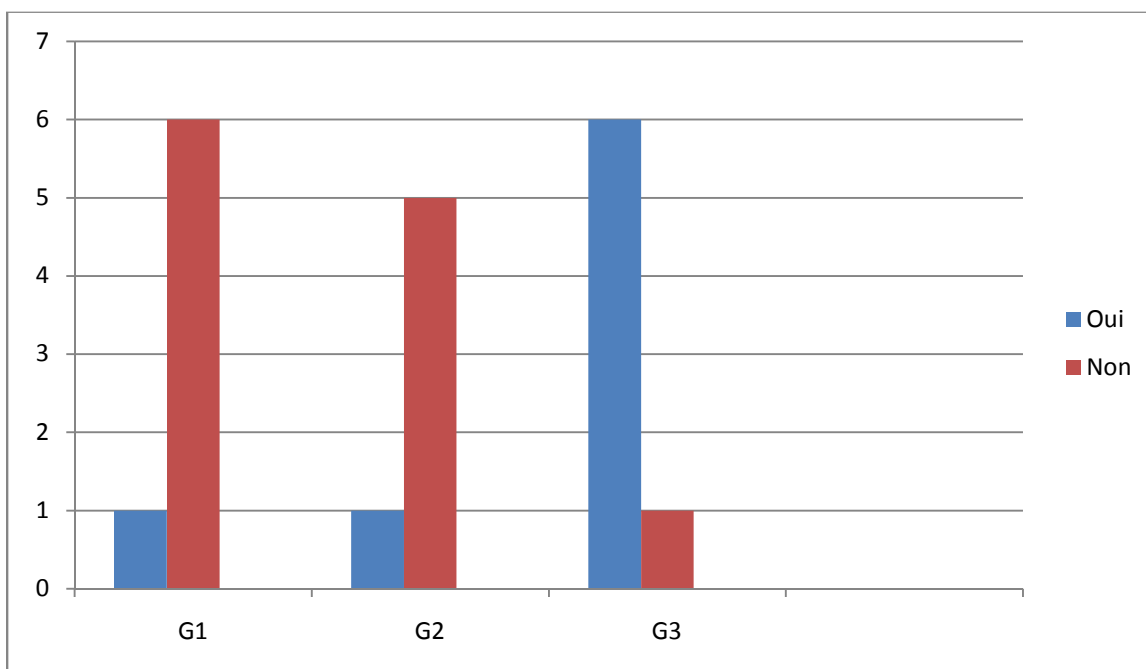
- Oui - Non

Tableau n° 2 : Illustration des résultats de la question n° 4.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	14,28%	06	85,71%
2	01	16,66%	05	83,33%
3	06	85,71%	01	14,28%
Total	08	38,88%	12	61,10%

Histogramme n° 2 : Illustration des résultats de la question n° 4.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Les résultats des réponses nous montrent que la majorité des enseignants des groupes (1) et (2) n'ont pas participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place par l'institution au début de l'année scolaire 2005 – 2006. Effectivement, 85,71% d'enseignants (contre 14,28%) du groupe (1) et 83,33% (contre 16,66%) du groupe (2) ont répondu par un non. Par contre, ceux du groupe (3) ont répondu pour la majorité par un oui, soit 85,71% (contre 14,28%), alors que les enseignants des groupes 1 et 2 ont autant besoin que ces derniers de participer à ces journées pédagogiques.

Question n° 7 : Avez-vous suivi une formation à l'université, à l'école normale supérieure (E.N.S) ou à l'institut de technologie et de l'éducation (I.T.E) concernant l'approche par compétences ?

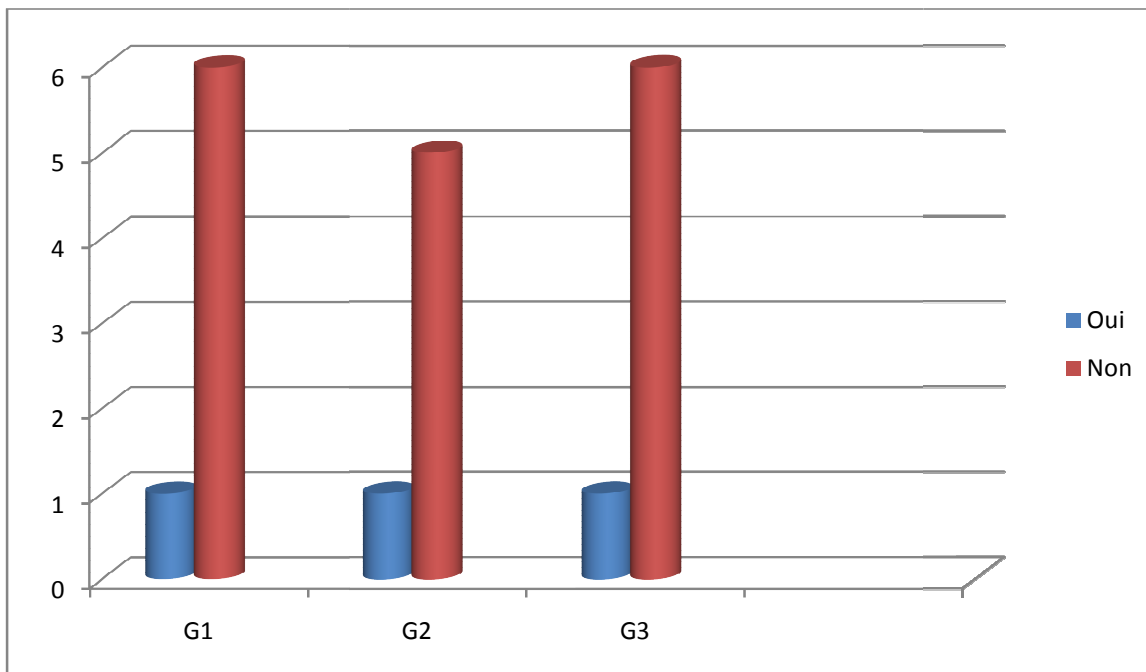
- Oui

- Non

Tableau n° 3 : Illustration des résultats de la question n° 7.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	14,28%	06	85,71%
2	01	16,66%	05	83,33%
3	01	14,28%	06	85,71%
Total	03	15,07%	17	84,91%

Histogramme n° 3 : Illustration des résultats de la question n° 7.



Commentaire :

La majorité des enseignants des trois groupes, à savoir un taux identique de 85,71% des groupes (1) et (3) et un taux de 83,33% du groupe (2) n'ont pas suivi une formation concernant l'approche par compétence. Connaissant l'importance de cette formation dans l'exercice de leur fonction, nous nous demandons si ces enseignants sont capables de mener à bien leur tâche dans cette nouvelle approche. Cependant une minorité de ces enseignants, à savoir le même taux de 14,28% des groupes (1) et (3) et 16,66% du groupe (2) ont suivi cette formation.

Question n° 12 : Vous sentez-vous suffisamment encadré au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans votre tâche ?

- Oui

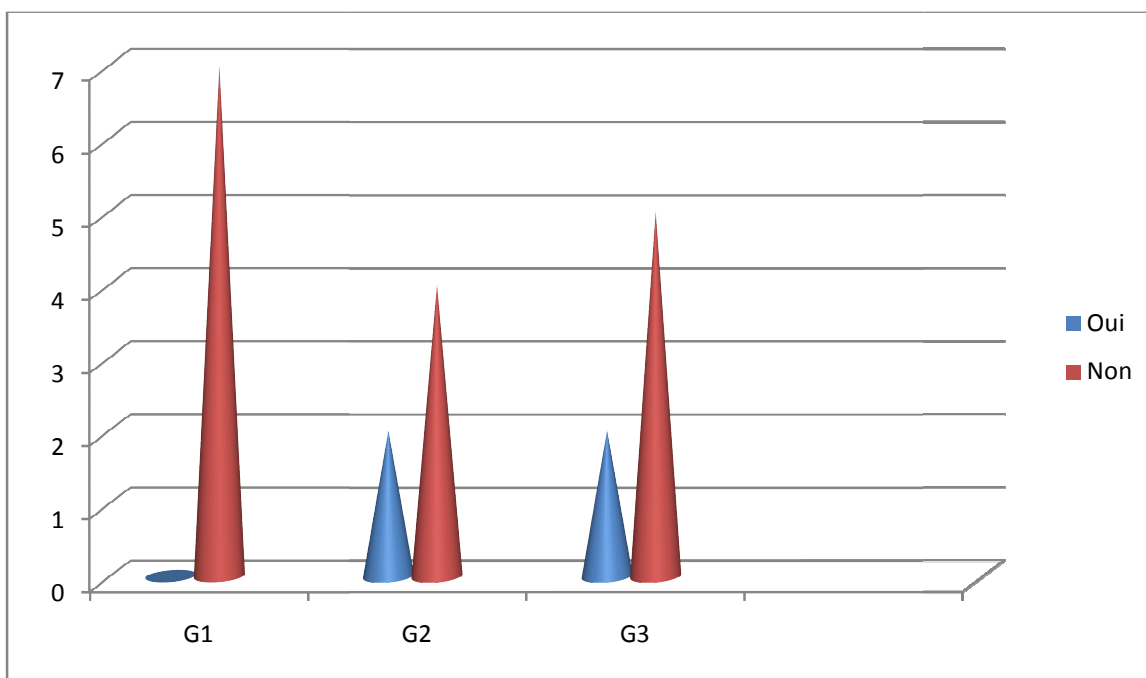
- Non

Tableau n° 4 : Illustration des résultats de la question n° 12.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	00	00%	07	100%
2	02	33,33%	04	66,66%
3	02	28,57%	05	71,42%
Total	04	20,63%	16	79,36%

Histogramme n° 4 : Illustration des résultats de la question n° 12.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

La totalité des enseignants du groupe (1), c'est-à-dire les débutants ne se sentent pas suffisamment encadrés au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans leur tâche, alors que ce sont eux qui en ont le plus besoin. Un taux de 66,66% d'enseignants (contre 33,33% du groupe (2) et 71,42% (contre 28,57%) du groupe (3) ne se sentent pas, eux aussi, suffisamment encadrés.

En guise de synthèse :

Les réponses données par les enseignants nous permettent de dire que les journées pédagogiques relatives à l'approche par compétences ne se déroulent pas d'une manière équitable, alors que tous les enseignants doivent y participer sans distinction aucune, donnant peut-être la priorité aux débutants.

Concernant la formation, les écoles normales supérieures (E.N.S) et les universités doivent revoir leur enseignement par rapport à l'approche par compétences parce que la grande majorité des enquêtes disent ne pas avoir suivi une formation concernant cette approche, ce qui peut s'avérer être un handicap dans l'exercice de leur fonction.

Pour ce qui est de l'encadrement des enseignants au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans leur tâche, l'ensemble des enseignants débutants et la majorité des autres ont répondu par la négation, ils se sentent livrés à eux même. Ainsi, tous les concernés (directeurs, inspecteurs et autres responsables) doivent s'impliquer davantage pour la réussite de cette opération.

3 – Questions relatives aux documents didactiques :

Question n° 5 : Comment avez-vous trouvé les documents didactiques concernant la nouvelle approche ?

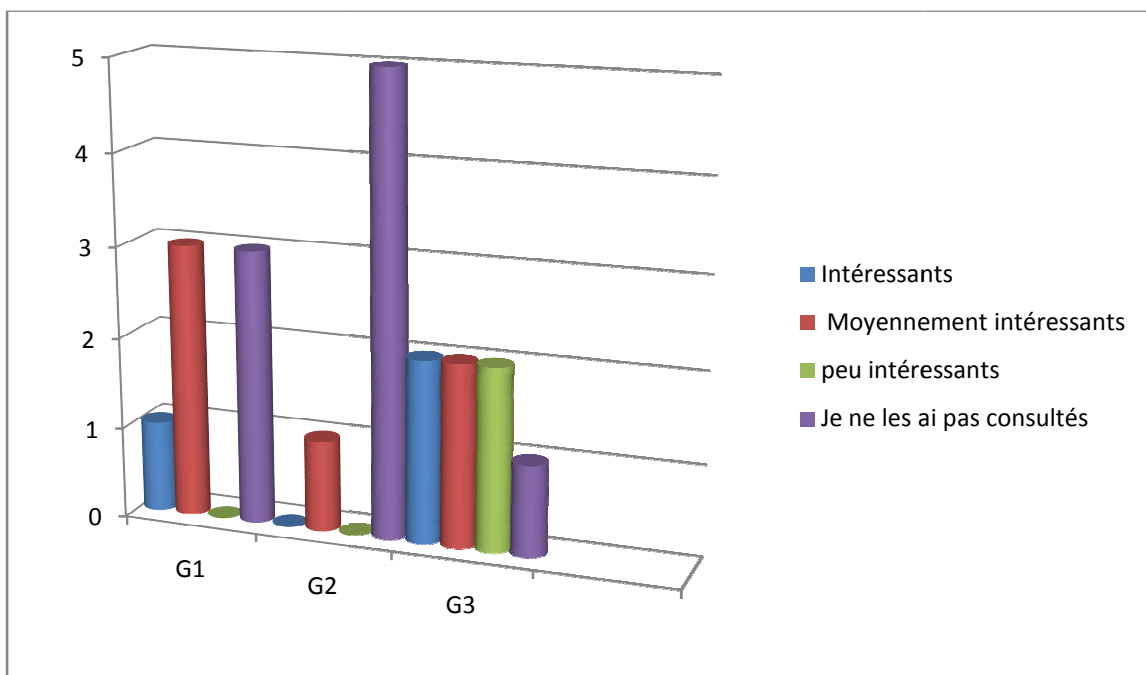
- Intéressants
- Moyennement intéressants
- Peu intéressants
- Je ne les ai pas consultés

Tableau n° 5 : Illustration des résultats de la question n° 5.

Groupe	Intéressants		Moyennement intéressants		Peu intéressants		Je ne les ai pas consultés	
1	01	14,28%	03	42,85%	00	00%	03	42,85%
2	00	00%	01	16,66%	00	00%	05	83,33%
3	02	28,57%	02	28,57%	02	28,57%	01	14,28%
Total	03	14,28%	06	29,36%	02	09,52%	09	46,82%

Histogramme n° 5 : Illustration des résultats de la question n° 5.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un taux peu élevé d'enseignants (42,85%) ont dit ne pas avoir consulté les documents didactiques concernant la nouvelle approche, ce qui nous montre qu'ils ne lisent pas et sont désintéressés, un taux identique d'enseignants ont trouvé ces documents moyennement intéressants, un (01) enseignant, soit (14,28%) les a trouvé intéressants et aucun ne les a trouvés peu intéressants.

Concernant le groupe (2), un taux très élevé d'enseignants (83,33%) ont dit ne pas les avoir consultés, ce qui atteste leur désintéressement, un (01) enseignant, soit (16,66%) les a trouvés moyennement intéressants et personne ne les a trouvés ni intéressants ni peu intéressants.

Pour ce qui est du groupe (3), un (01) enseignant, soit (14,28%) a dit ne pas les avoir consultés, trois (03) enseignants, soit (28,57%) les ont trouvés soit intéressants, soit moyennement intéressants, soit peu intéressants.

Question n° 6 : Ces documents didactiques, traitent-ils des compétences transversales ?

- Oui

- Non

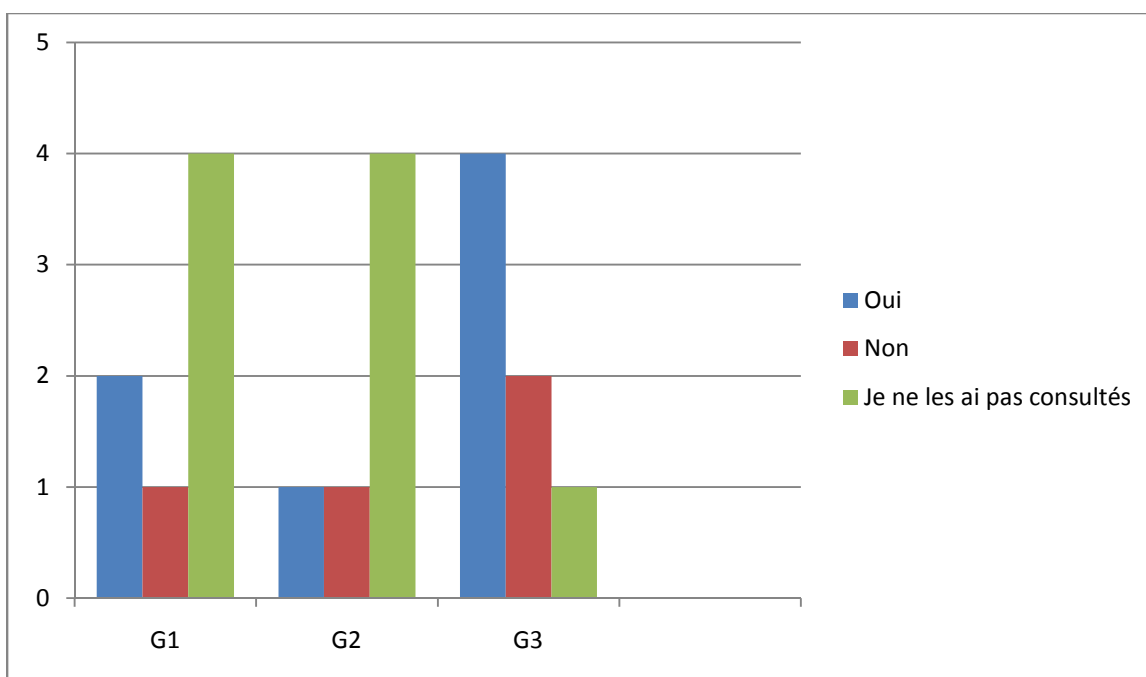
- Je ne les ai pas consultés

Tableau n° 6 : Illustration des résultats de la question n° 6.

Groupe	Oui		Non		Je ne les ai pas consultés	
1	02	28,57%	01	14,28%	04	57,14%
2	01	16,66%	01	16,66%	04	66,66%
3	04	57,14%	02	28,57%	01	14,28%
Total	07	34,12%	04	19,83%	09	46,02%

Histogramme n° 6 : Illustration des résultats de la question n° 6.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un taux de 28,57% d'enseignants ont répondu par un oui, un (1) enseignant, soit (14,28%) a répondu par un non et 57,14% ont dit ne pas avoir consulté ces documents didactiques, pourtant ils étaient 42,85% à l'avoir dit dans leur réponse à la question précédente.

Concernant le groupe (2), un (01) enseignant, soit (16,66%) a répondu par un oui, un autre, soit (16,66%) a répondu par un non et 66,66% ont dit ne pas les avoir consultés, alors qu'ils étaient 83,33% à l'avoir dit dans leur réponse à la question précédente.

Pour ce qui est du groupe (3), un taux de 57,14% d'enseignants ont répondu par un oui, 28,57% ont répondu par un non et un (01) enseignant, soit (14,28%) a dit ne pas les avoir consultés, ce qui nous montre que la majorité des enseignants du groupe (3) lisent et sont intéressés.

Question n° 8 : Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant l'approche par compétences ?

- Oui - Non

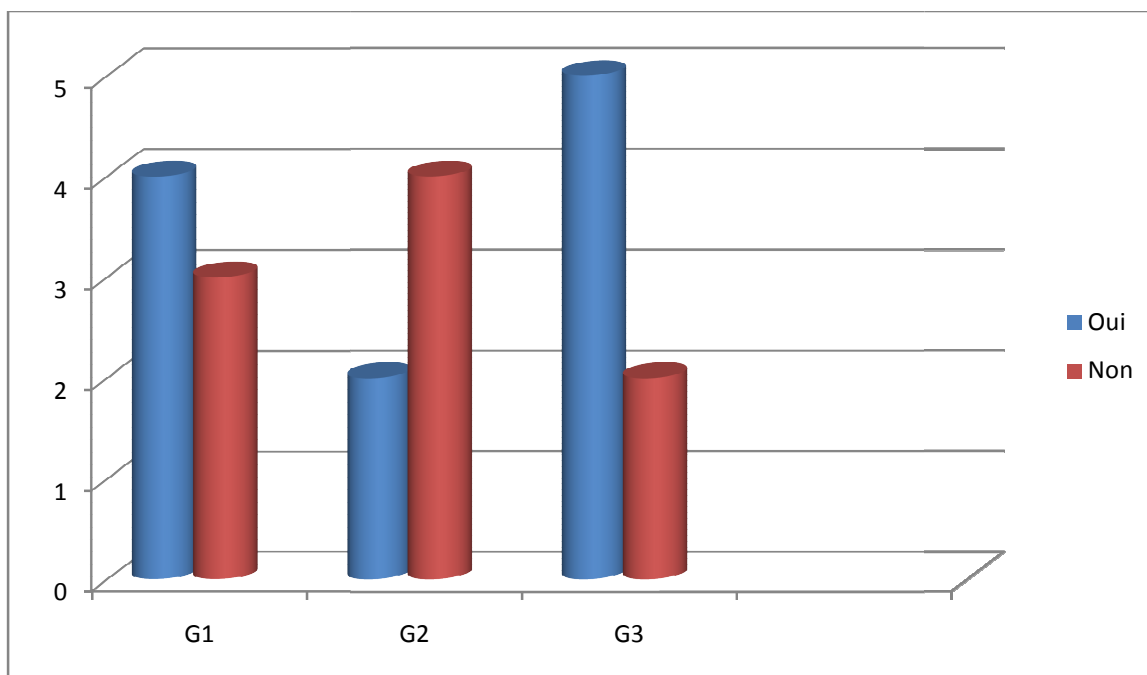
Si Oui, lesquels ?

Tableau n° 7 : Illustration des résultats de la question n° 8.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	04	57,14%	03	42,85%
2	02	33,33%	04	66,66%
3	05	71,42%	02	28,57%
Total	11	53,96%	09	46,02%

Histogramme n° 7 : Illustration des résultats de la question n° 8.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Un taux de 57,14% d'enseignants (contre 42,85%) du groupe (1) et celui de 71,42% d'enseignants (contre 28,57%) du groupe (3) ont répondu par un oui. Par contre, le groupe (2) est celui qui a consulté le moins d'ouvrages concernant l'approche par compétences, 66,66% d'enseignants (contre 33,33%) ont répondu par un non.

Question n° 9 : Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant les compétences transversales ?

- Oui

- Non

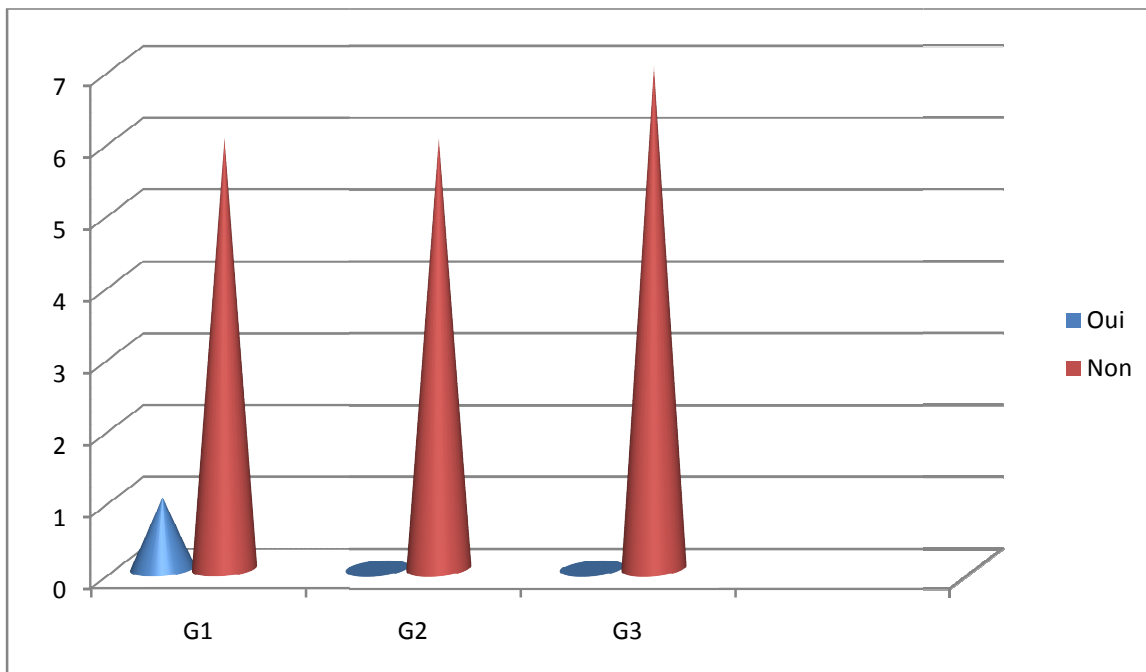
Si oui, lesquels ?

Tableau n° 8 : Illustration des résultats de la question n° 9.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	14,28%	06	85,71%
2	00	00%	06	100%
3	00	00%	07	100%
Total	01	04,76%	19	95,23%

Histogramme n° 8 : Illustration des résultats de la question n° 9.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

L'ensemble des enseignants des groupes (2) et (3) ont répondu par un non, cela prouve que personne d'entre-eux n'a consulté des ouvrages concernant les compétences transversales. Pour le groupe (1), un (01) seul enseignant a répondu par un oui, les autres par un non.

En guise de synthèse :

Après avoir interprété les réponses des enseignants à propos des questions relatives aux documents didactiques, nous pouvons dire qu'un nombre assez important d'enseignants du groupe (1) et un nombre très important du groupe (2) n'ont pas consulté les documents didactiques concernant la nouvelle approche. Alors que les enseignants du groupe (3) sont peu nombreux à ne pas les avoir consultés.

Pour dire si ces documents didactiques traitent des compétences transversales, il faut au préalable les avoir consultés, et comme un nombre élevé d'enseignants des groupes (1) et (2) ne l'ont pas fait, ils étaient donc incapables de répondre à cette question. Par contre les enseignants du groupe (3), eux, étaient nombreux à y répondre.

Pour ce qui est de la lecture des ouvrages, on voit que le taux d'enseignants qui consultent des ouvrages concernant l'approche par compétences est nettement supérieur à

celui des enseignants qui consultent des ouvrages concernant les compétences transversales.

4 – Questions relatives à l’approche par compétences :

Question n° 10 : A l’égard de cette innovation, vous sentez-vous motivé ?

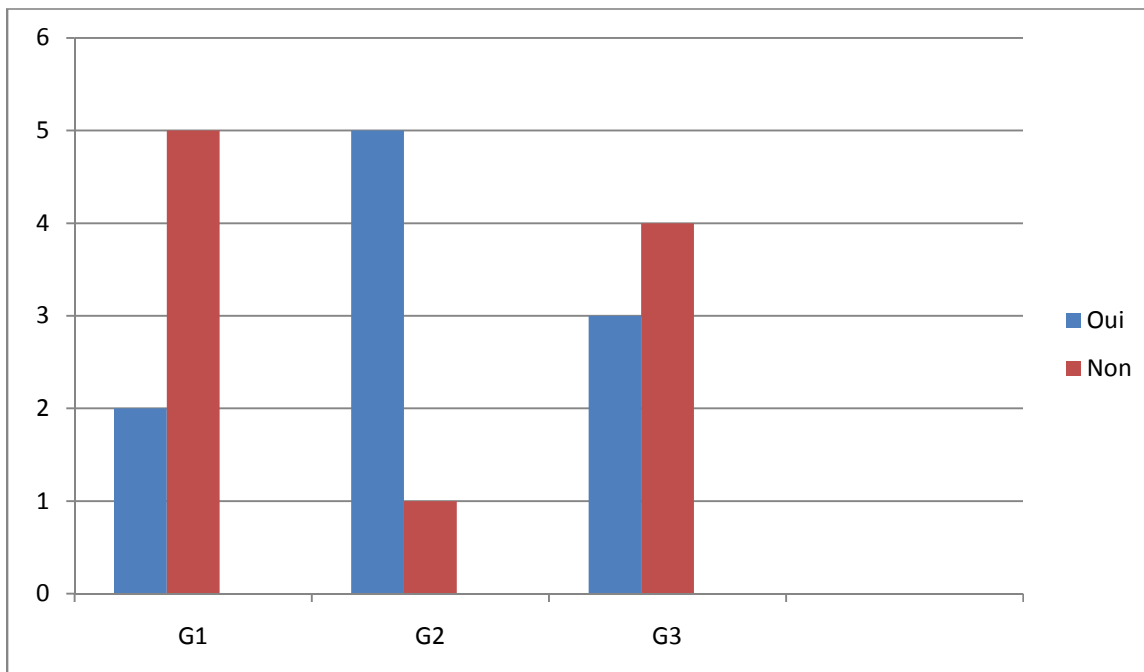
- Oui - Non

Tableau n° 9 : Illustration des résultats de la question n° 10.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	02	28,57%	05	71,42%
2	05	83,33%	01	16,66%
3	03	42,85%	04	57,14%
Total	10	51,58%	10	48,40%

Histogramme n° 9 : Illustration des résultats de la question n° 10.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Un taux de 71,42% d'enseignants (contre 28,57%) du groupe (1) ont répondu par un non, ce qui explique que la majorité de ces enseignants ne se sentent pas motivés par cette innovation.

Par contre, un taux de 83,33% d'enseignants (contre 16,66%) du groupe (2) ont répondu par un oui, ce qui prouve que la grande majorité de ce groupe sont motivés par cette innovation.

Quant au groupe (3), il y a plus ou moins un équilibre entre les deux réponses, 42,85% d'enseignants ont répondu par un oui et 57,14% ont répondu par un non.

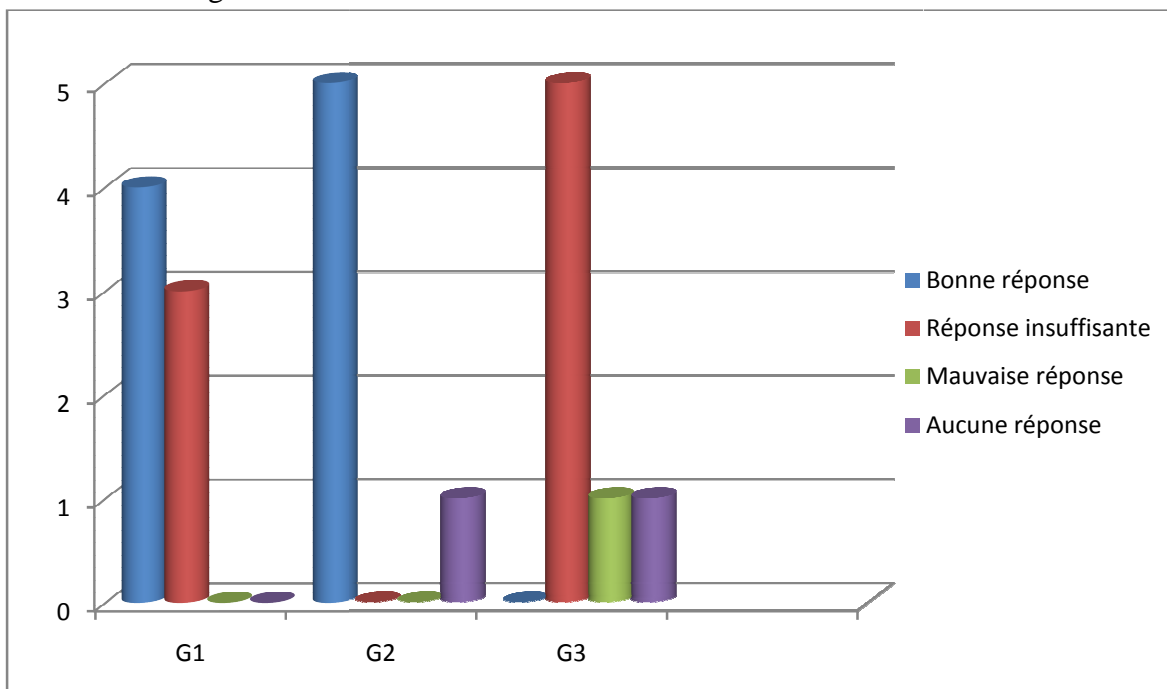
Question n° 11 : Quels sont les principes essentiels de l'approche par compétences ?

Tableau n° 10 : Illustration des résultats de la question n° 11.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	04	57,14%	03	42,85%	00	00%	00	00%
2	05	83,33%	00	00%	00	00%	01	16,66%
3	00	00%	05	71,42%	01	14,28%	01	14,28%
Total	09	46,82%	08	38,09%	01	04,76%	02	10,31%

Histogramme n° 10 : Illustration des résultats de la question n° 11.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un nombre assez important d'enseignants quatre (04) sur sept (7) ont trouvé les principes essentiels de l'approche par compétences, trois (3) ont donné des réponses insuffisantes et personne n'en a donné ni une mauvaise ni aucune.

Concernant le groupe (2), un nombre très important d'enseignants cinq (05) sur six (06) ont donné de bonnes réponses, aucun n'a donné ni une réponse insuffisante ni une mauvaise réponse et un (01) seul n'en a donné aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), aucun enseignant n'a donné une bonne réponse, cinq (05) ont donné des réponses insuffisantes, un (01) seul en a donné une mauvaise et un (01) autre n'en a donné aucune.

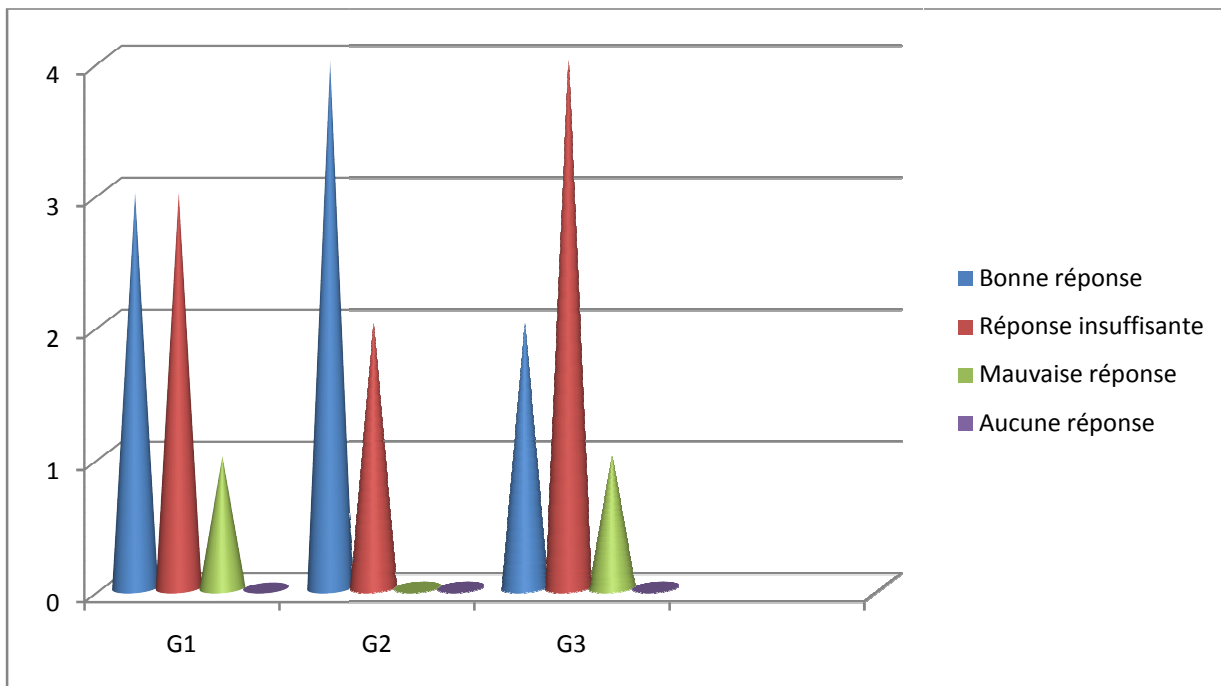
Question n° 13 : Quelles sont les difficultés qui pourraient affecter l'application de cette nouvelle approche ?

Tableau n° 11 : Illustration des résultats de la question n° 13.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	03	42,85%	03	42,85%	01	14,28%	00	00%
2	04	66,66%	02	33,33%	00	00%	00	00%
3	02	28,57%	04	57,14%	01	14,28%	00	00%
Total	09	46,02%	09	44,44%	02	09,52%	00	00%

Histogramme n° 11 : Illustration des résultats de la question n° 13.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), trois (03) enseignants seulement ont trouvé les difficultés qui pourraient affecter l'application de cette nouvelle approche, trois (03) autres ont donné des réponses insuffisantes, un (01) seul en a donnée une mauvaise et personne n'en a donnée aucune.

Concernant le groupe (2), un nombre important d'enseignants quatre (04) sur six (06) ont donné de bonnes réponses, deux (02) ont donné des réponses insuffisantes et personne n'en a donnée ni une mauvaise ni aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), un nombre insuffisant d'enseignants deux (02) sur sept (07) ont donné de bonnes réponses, quatre (04) ont donné des réponses insuffisantes, un (01) seul en a donné une mauvaise et personne n'en a donné aucune.

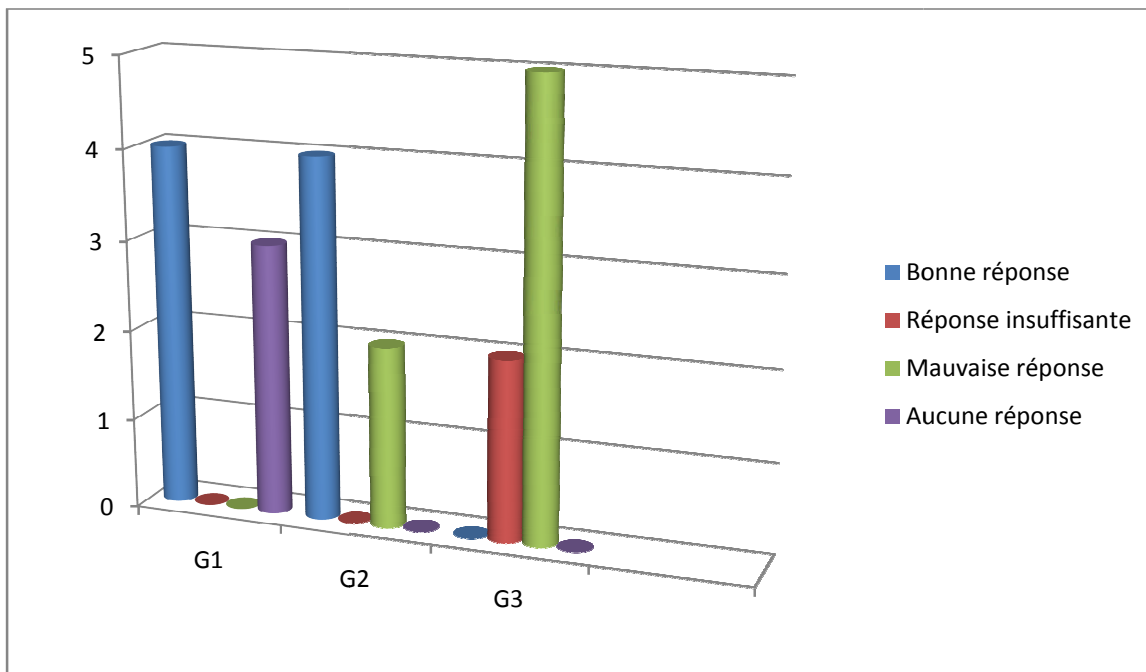
Question n° 14 : Que signifie pour vous « le savoir-mobiliser » chez l'apprenant ?

Tableau n° 12 : Illustration des résultats de la question n° 14.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	04	57,14%	00	00%	00	00%	03	42,85%
2	04	66,66%	00	00%	02	33,33%	00	00%
3	00	00%	02	28,57%	05	71,42%	00	00%
Total	08	41,26%	02	09,52%	07	34,91%	03	14,28%

Histogramme n° 12 : Illustration des résultats de la question n° 14.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un nombre assez important d'enseignants quatre (4) sur sept (07) ont donné de bonnes réponses, trois (03) n'en ont donnée aucune et personne n'a donné ni une réponse insuffisante ni une mauvaise réponse.

Concernant le groupe (2), un nombre important d'enseignants quatre (4) sur six (6) ont donné de bonnes réponses, deux (2) en ont données de mauvaises et personne n'a donné ni une réponse insuffisante ni aucune réponse.

Pour ce qui est du groupe (3), aucun enseignant n'a donné ni une bonne ni aucune réponse, deux (2) ont donné des réponses insuffisantes et cinq (5) en ont données de mauvaises.

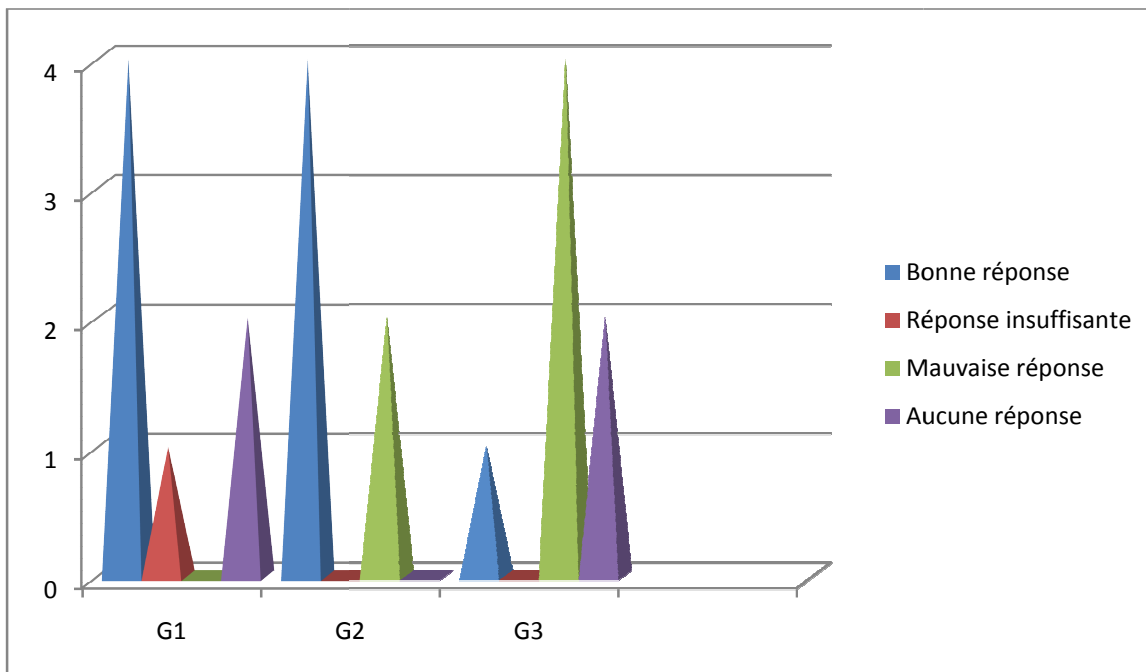
Question n° 15 : Que signifie pour vous « le savoir-intégrer » chez l'apprenant ?

Tableau n° 13 : Illustration des résultats de la question n° 15.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	04	57,14%	01	14,28%	00	00%	02	28,57%
2	04	66,66%	00	00%	02	33,33%	00	00%
3	01	14,28%	00	00%	04	57,14%	02	28,57%
Total	09	46,02%	01	04,76%	06	30,15%	04	19,04%

Histogramme n° 13 : Illustration des résultats de la question n° 15.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un nombre assez important d'enseignants quatre (04) sur sept (07) ont donné de bonnes réponses, un (1) seul a donné une réponse insuffisante, personne n'en a donné une mauvaise et deux (02) n'en ont donné aucune.

Concernant le groupe (2), un nombre important d'enseignants quatre (04) sur six (06) ont donné de bonnes réponses, deux (02) en ont données de mauvaises, personne n'a donné ni une réponse insuffisante ni aucune réponse.

Pour ce qui est du groupe (3), un (01) seul enseignant a donné une bonne réponse, aucun n'a donné une réponse insuffisante, quatre (04) en ont données de mauvaises et deux (02) n'en ont donnée aucune.

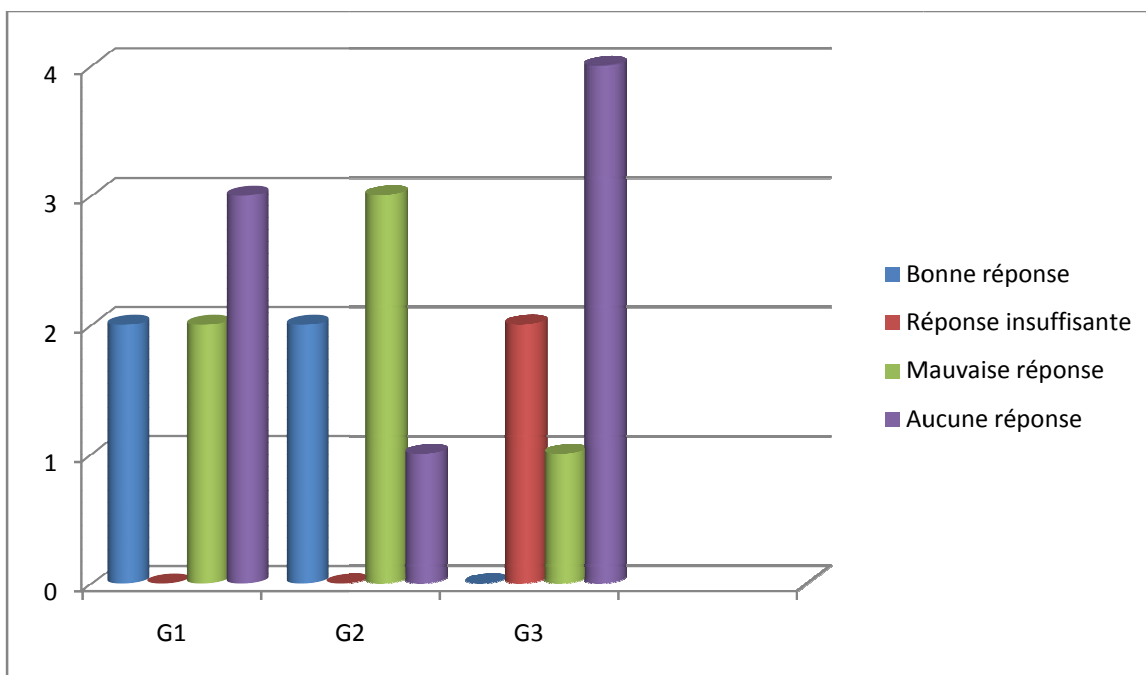
Question n° 16 : Que signifie pour vous « le savoir-transférer » chez l'apprenant ?

Tableau n° 14 : Illustration des résultats de la question n° 16.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	02	28,57%	00	00%	02	28,57%	03	42,85%
2	02	33,33%	00	00%	03	50%	01	16,66%
3	00	00%	02	28,57%	01	14,28%	04	57,14%
Total	04	20,63%	02	09,52%	06	30,95%	08	38,88%

Histogramme n° 14 : Illustration des résultats de la question n° 16.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), deux (2) enseignants seulement ont donné de bonnes réponses, aucun n'a donné une réponse insuffisante, deux (02) en ont données de mauvaises et trois (03) n'en ont donnée aucune.

Concernant le groupe (2), deux (02) enseignants seulement ont donné de bonnes réponses, aucun n'a donné une réponse insuffisante, la moitié du groupe en a données de mauvaises et un (01) seul n'en a donnée aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), aucun enseignant n'a donné une bonne réponse, deux (02) ont donné des réponses insuffisantes, un (01) seul en a donné une mauvaise et quatre (04) n'en ont donnée aucune.

En guise de synthèse :

Des questions relatives à l'approche par compétences ont été posées lors de notre enquête. Les réponses données nous permettent de dire que la motivation de ces enseignants par rapport à cette innovation varie d'un groupe à un autre.

Pour les réponses aux autres questions, nous pouvons dire que le nombre d'enseignants du groupe (3) ayant donné de bonnes réponses est inférieur à celui du groupe (1) et à celui du groupe (2) ayant donné, eux aussi, de bonnes réponses. Les plus anciens ont donc moins de connaissances que les autres sur l'approche par compétences (principes, difficultés et concepts), ils ont des difficultés à s'adapter aux nouvelles méthodologies, pourtant ils étaient les plus nombreux à avoir participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place, à avoir consulté des documents didactiques et ouvrages concernant cette nouvelle approche.

5 - Questions relatives au transfert des apprentissages :

Les questions n° 14, n° 15 et n° 16 ont été traitées dans l'axe précédent. Mais on peut ajouter en guise de synthèse que le manque de maîtrise par un nombre important d'enseignants, des opérations engagées dans l'exercice d'une compétence peut se répercuter négativement dans leurs pratiques en classe, surtout concernant le « savoir-transférer » où un taux de 20,63% d'enseignants seulement ont donné de bonnes réponses. C'est une conséquence de leur désintéressement et leur méconnaissance des ouvrages concernant les compétences transversales où un (01) seul enseignant du groupe (1) a dit en avoir consultés. Pour ce qui est du « savoir-mobiliser » et du « savoir-intégrer », un taux de 41,26% d'enseignants ont donné de bonnes réponses concernant la première opération et celui de 46,02% en ont données la deuxième.

6 - Questions relatives à la coordination entre les enseignants :

Question n° 20 : Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues de la même discipline ?

- Oui

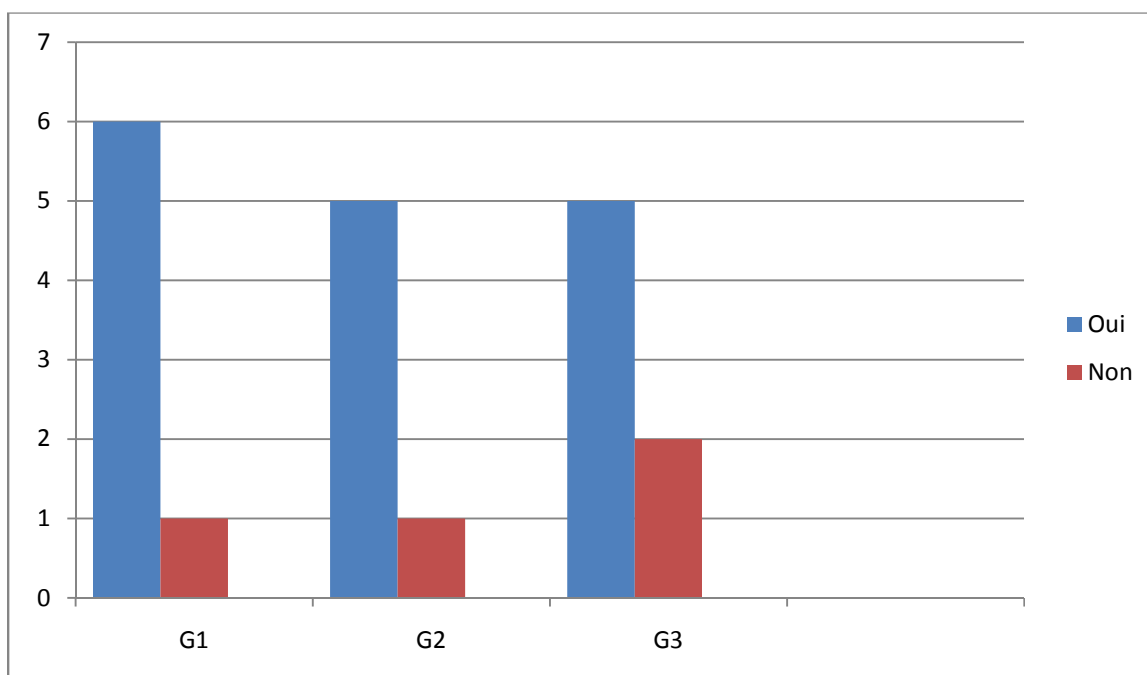
- Non

Tableau n° 15 : Illustration des résultats de la question n° 20.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	06	85,71%	01	14,28%
2	05	83,33%	01	16,66%
3	05	71,42%	02	28,57%
Total	16	80,15%	04	19,83%

Histogramme n° 15 : Illustration des résultats de la question n° 20.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

La majorité des enseignants des trois groupes, à savoir un taux de 85,71% (contre 14,28%) du groupe (1), un taux de 83,33% (contre 16,66%) du groupe (2) et celui de 71,42% (contre 28,57%) du groupe (3) coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne.

Question n° 21 : Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues des autres disciplines ?

- Oui - Non

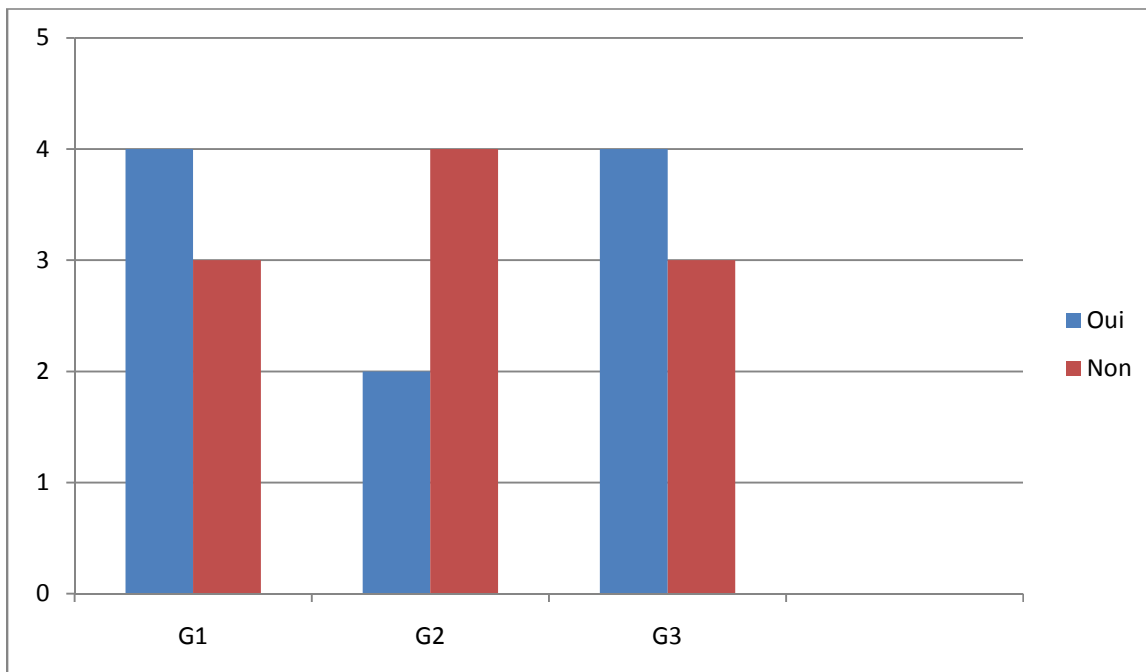
Si Oui, quelles disciplines ?

Tableau n° 16 : Illustration des résultats de la question n° 21.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	04	57,14%	03	42,85%
2	02	33,33%	04	66,66%
3	04	57,14%	03	42,85%
Total	10	49,20%	10	50,78%

Histogramme n° 16 : Illustration des résultats de la question n° 21.

Nombre d'enseignants :



Commentaire :

Pour les groupes (1) et (3) les mêmes taux d'enseignants, soit 57,14% (contre 42,85%) coordonnent avec leurs collègues des autres disciplines (les sciences naturelles, les sciences sociales et la musique) pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne.

Concernant le groupe (2), un taux de 33,33% seulement (contre 66,66%) coordonnent avec leurs collègues des autres disciplines (les sciences naturelles et les sciences sociales) pour préparer cet enseignement.

En guise de synthèse :

Les réponses données à propos de la question relative à la coordination entre enseignants de la même discipline nous permettent de dire que la majorité des enseignants de langue arabe coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne. Quant à la coordination entre enseignants de plusieurs disciplines, la moitié seulement de ces enseignants coordonnent avec leurs collègues des sciences naturelles, des sciences sociales et de musique pour préparer cet enseignement. Mais ils ne coordonnent pas avec leurs collègues de langue française alors que les disciplines qu'ils assurent sont proches l'une de l'autre malgré la différence de leurs systèmes, à l'exemple de l'activité précitée où ils peuvent proposer à leurs apprenants des textes argumentatifs ayant des similitudes entre leurs formes et / ou leurs contenus et bien adaptés à leurs besoins et leurs intérêts afin de favoriser l'intégration et le transfert.

II) Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue française de la quatrième année moyenne.

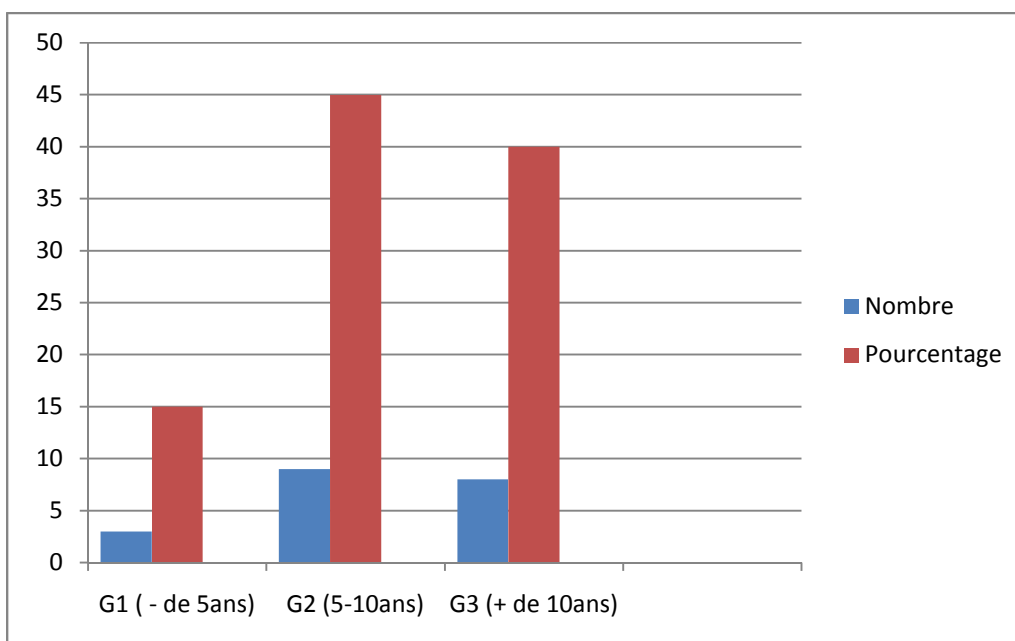
1 – Ancienneté dans l'enseignement :

Tableau n° 17 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté.

Groupe	Ancienneté	Nombre	Pourcentage
1	Moins de 5ans	03	15%
2	De 5 ans à 10 ans	09	45%
3	Plus de 10 ans	08	40%

Histogramme n° 17 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté.

Nombre et taux d'enseignants



En analysant les réponses fournies par les professeurs de langue française, nous constatons que dans le groupe (1), trois (03) enseignants sur vingt (20), c'est-à-dire un taux de 15% ont moins de 05 ans d'ancienneté dans l'enseignement, ils sont considérés comme débutants. Concernant le groupe (2), neuf (09) enseignants sur (20), soit un taux de 45% ont de 05 ans à 10 ans dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté assez importante. Pour ce qui est du groupe (3), huit (08) enseignants sur vingt (20), soit un taux de 40% ont plus de 10 ans dans l'enseignement, ils sont considérés comme ayant une ancienneté importante.

2 – Questions relatives à la formation des formateurs et à l’encadrement :

Question n° 4 : Avez-vous participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place par l’institution au début de l’année scolaire 2005 – 2006 ?

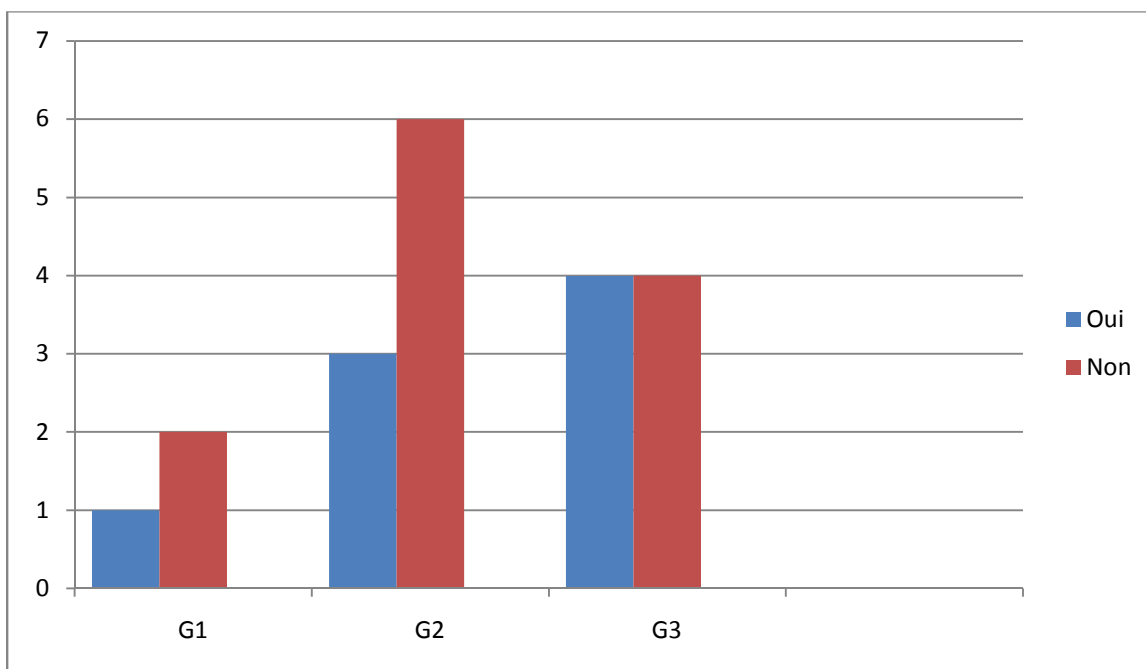
- Oui - Non

Tableau n° 18 : Illustration des résultats de la question n° 4.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	33,33%	02	66,66%
2	03	33,33%	06	66,66%
3	04	50%	04	50%
Total	08	38,88%	12	61,10%

Histogramme n° 18 : Illustration des résultats de la question n° 4 :

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Les résultats des réponses nous montrent que plus de la moitié des enseignants des groupes (1) et (2) n'ont pas participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place par l'institution au début de l'année scolaire 2005 – 2006. En effet, un taux de 66,66% d'enseignants (contre 33,33%) de chacun des groupes (1) et (2) ont répondu par un non. Quant aux enseignants du groupe (3), deux taux identiques de 50% ont répondu soit par un oui pour les uns, soit par un non pour les autres.

Question n° 7 : Avez-vous suivi une formation à l'université, à l'école normale supérieure (E.N.S) ou à l'institut de technologie et de l'éducation (I.T.E) concernant l'approche par compétences ?

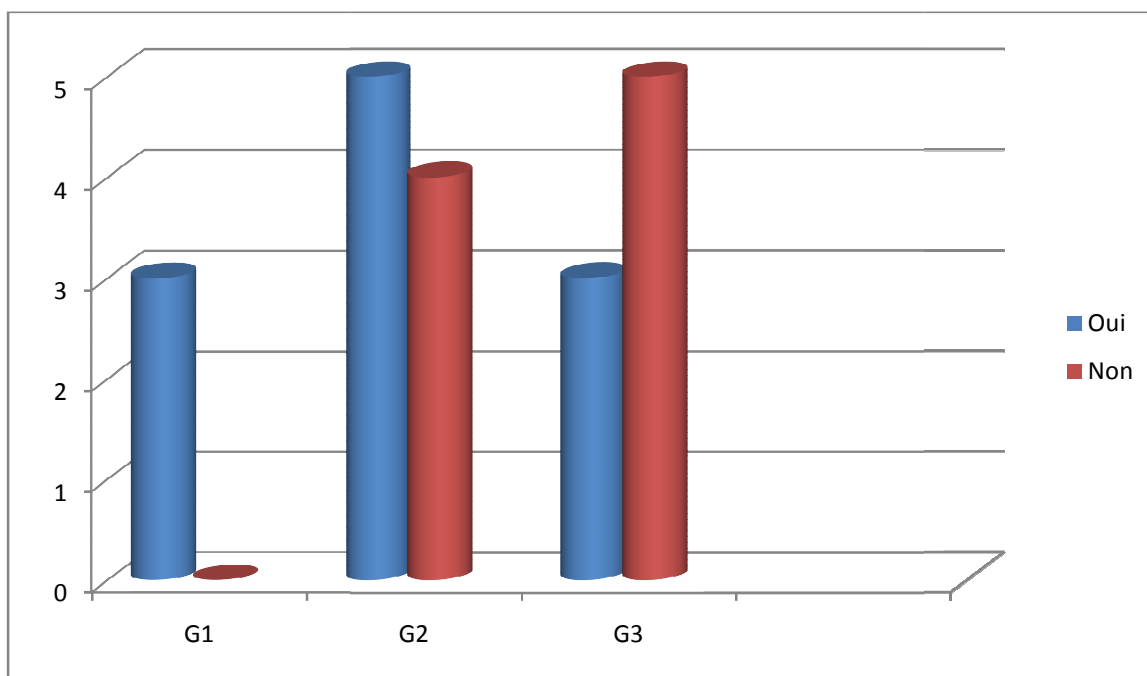
- Oui - Non

Tableau n° 19 : Illustration des résultats de la question n° 7.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	03	100%	00	00%
2	05	55,55%	04	44,44%
3	03	37,50%	05	62,50%
Total	11	64,35%	09	35,64%

Histogramme n° 19 : Illustration des résultats de la question n° 07.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

L'ensemble des enseignants du groupe (1) ont suivi une formation concernant l'approche par compétences. Un taux de 55,55% d'enseignants (contre 44,44%) du groupe (2) l'ont également suivie. Par contre, un taux de 62,50% d'enseignants (contre 37,50%) du groupe (3) ne l'ont pas suivie.

Question n° 12 : Vous sentez-vous suffisamment encadré au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans votre tâche ?

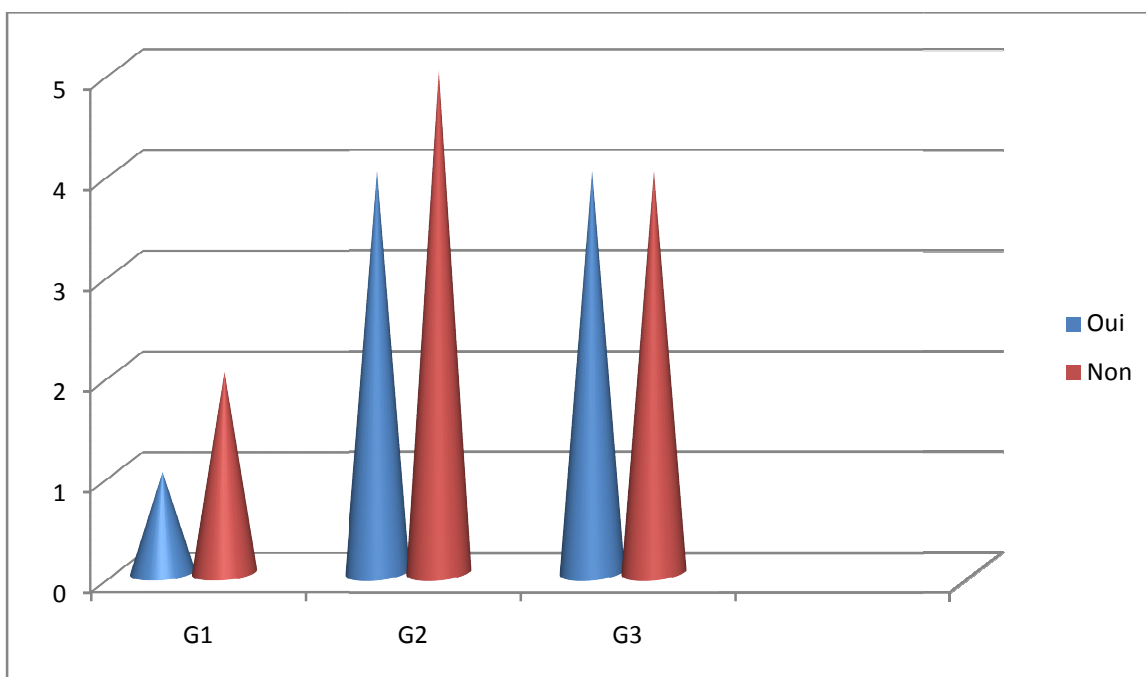
- Oui - Non

Tableau n° 20 : Illustration des résultats de la question n° 12.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	33,33%	02	66,66%
2	04	44,44%	05	55,55%
3	04	50%	04	50%
Total	09	42,59%	11	57,40%

Histogramme n° 20 : Illustration des résultats de la question n° 12.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Les résultats des réponses nous montrent que plus de la moitié des enseignants des groupes (1) et (2) ne se sentent pas suffisamment encadrés au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans leur tâche. Effectivement, un taux de 66,66% d'enseignants (contre 33,33%) du groupe (1) et un taux de 55,55% d'enseignants (contre 44,44%) du groupe (2) ont répondu par un non. Quant aux enseignants du groupe (3), un taux de 50% ont répondu par un oui et un autre identique ont répondu par un non.

En guise de synthèse :

Les réponses données par les enseignants nous permettent de dire que les journées pédagogiques relatives à l'approche par compétences ne se déroulent pas d'une manière équitable, alors que tous les enseignants doivent y participer.

Concernant la formation, les écoles normales supérieures (E.N.S) et les universités doivent revoir leur enseignement par rapport à l'approche par compétences parce qu'un nombre non négligeable d'enquêtes disent ne pas l'avoir suivie, et cela peut se répercuter négativement dans l'exercice de leur fonction.

Pour ce qui est de l'encadrement des enseignants au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans leur tâche, plus de la moitié des enseignants ne se sentent pas suffisamment encadrés. Il faut donc l'implication de tous les concernés (directeurs, inspecteurs et autres responsables) pour la réussite de cette opération.

3 – Questions relatives aux documents didactiques :

Question n° 5 : Comment avez-vous trouvé les documents didactiques concernant la nouvelle approche ?

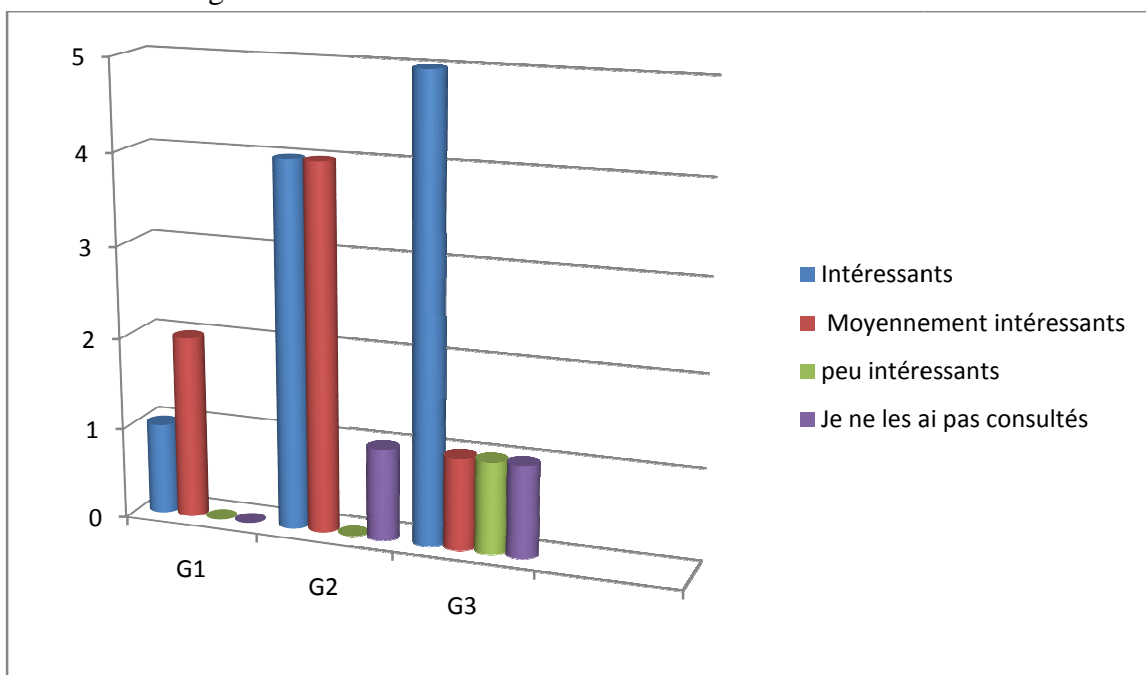
- Intéressants
- Moyennement intéressants
- Peu intéressants
- Je ne les ai pas consultés

Tableau n° 21 : Illustration des résultats de la question n° 05.

Groupe	Intéressants		Moyennement intéressants		Peu intéressants		Je ne les ai pas consultés	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	01	33,33%	02	66,66%	00	00%	00	00%
2	04	44,44%	04	44,44%	00	00%	01	11,11%
3	05	62,50%	01	12,50%	01	12,50%	01	12,50%
Total	10	46,75%	07	41,20%	01	04,16%	02	07,87%

Histogramme n° 21 : Illustration des résultats de la question n° 05.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un (01) enseignant, soit (33,33%) a trouvé les documents didactiques concernant la nouvelle approche intéressants, un taux assez élevé d'enseignants (66,66%) les ont trouvés moyennement intéressants, personne ne les a trouvés ni peu intéressants ni les a consultés.

Concernant le groupe (2), un taux peu élevé d'enseignants (44,44%) ont trouvé ces documents didactiques intéressants, un autre identique les ont trouvés moyennement intéressants, aucun ne les a trouvés peu intéressants et un (01) enseignant, soit (11,11%) a dit ne pas les avoir consultés.

Pour ce qui est du groupe (3), un taux assez élevé d'enseignants (62,50%) les ont trouvés intéressants, trois (03) taux identiques d'enseignants, soit (12,50%) les ont trouvés soit moyennement intéressants, soit peu intéressants, soit ils n'ont pas été consultés.

Question n° 6 : Ces documents didactiques, traitent-ils des compétences transversales ?

- Oui

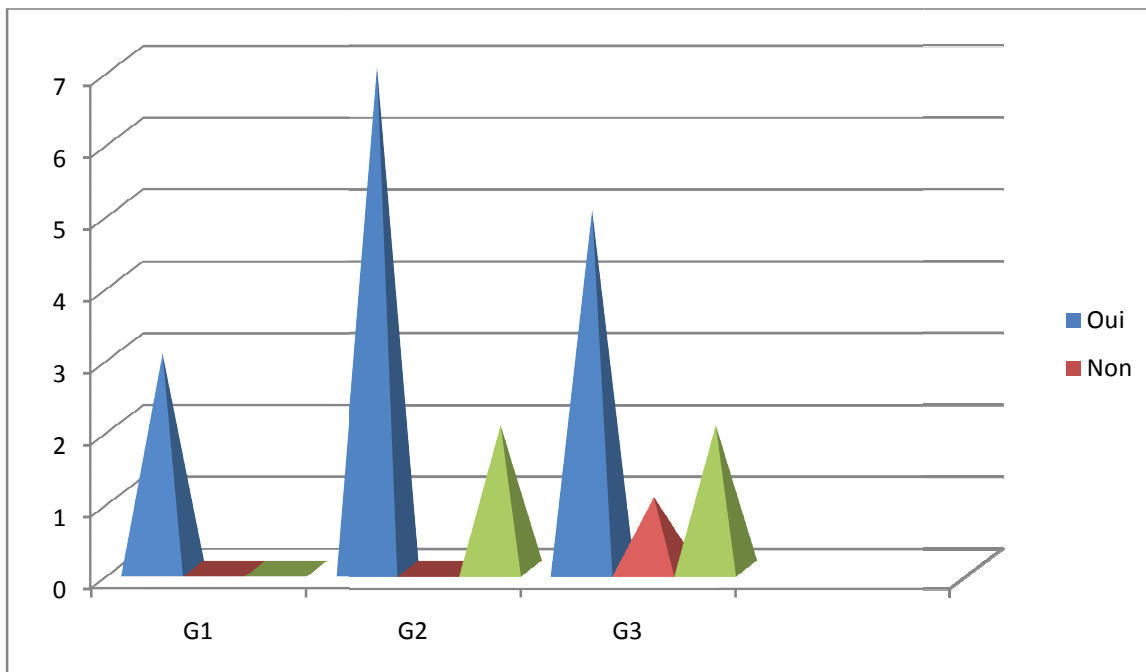
- Non

Tableau n°22 : Illustration des résultats de la question n° 6.

Groupe	Oui		Non		Je ne les ai pas consultés	
1	03	100%	00	00%	00	00%
2	07	77,77%	00	00%	02	22,22%
3	05	62,50%	01	12,50%	02	25%
Total	15	80,09%	01	04,16%	04	15,74%

Histogramme n° 22 : Illustration des résultats de la question n° 6.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), l'ensemble des enseignants ont répondu par un oui.

Concernant le groupe (2), un taux de 77,77% d'enseignants ont répondu par un oui, aucun n'a répondu par un non et 22,22% ont dit ne pas avoir consulté ces documents didactiques, alors qu'il n'y avait qu'un (01) seul, soit (11,11%) à l'avoir dit dans sa réponse à la question précédente.

Pour ce qui est du groupe (3), un taux de 62,50% d'enseignants ont répondu par un oui, un (01) enseignant, soit (12,50%) par un non et 25% ont dit ne pas les avoir consultés, alors qu'il n'y avait qu'un (01) seul, soit (12,5%) à l'avoir dit dans sa réponse à la question précédente.

Question n° 8 : Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant l'approche par compétences ?

- Oui - Non

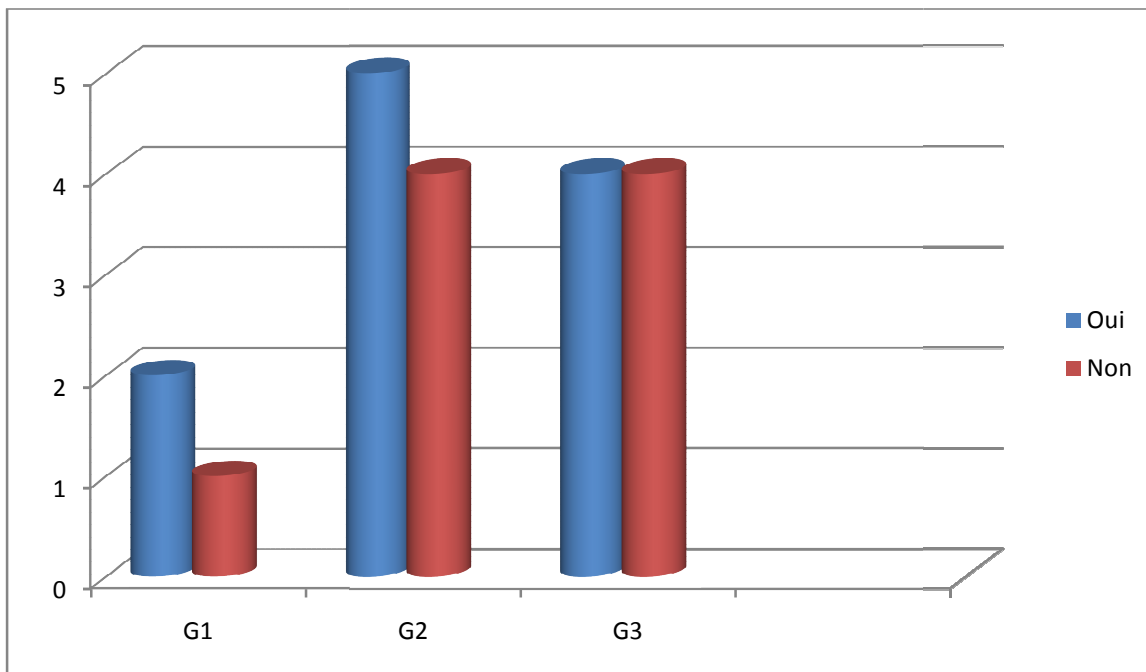
Si oui, lesquels ?

Tableau n° 23 : Illustration des résultats de la question n° 8.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	02	66,66%	01	33,33%
2	05	55,55%	04	44,44%
3	04	50%	04	50%
Total	11	57,40%	09	42,59%

Histogramme n° 23 : Illustration des résultats de la question n° 8.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Un taux de 66,66% d'enseignants (contre 33,33%) du groupe (1) et celui de 55,55% d'enseignants (contre 44,44%) du groupe (2) ont répondu par un oui. Quant au groupe (3), un taux de 50% d'enseignants ont répondu par un oui et un autre identique par un non.

Question n° 9 : Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant les compétences transversales ?

- Oui - Non

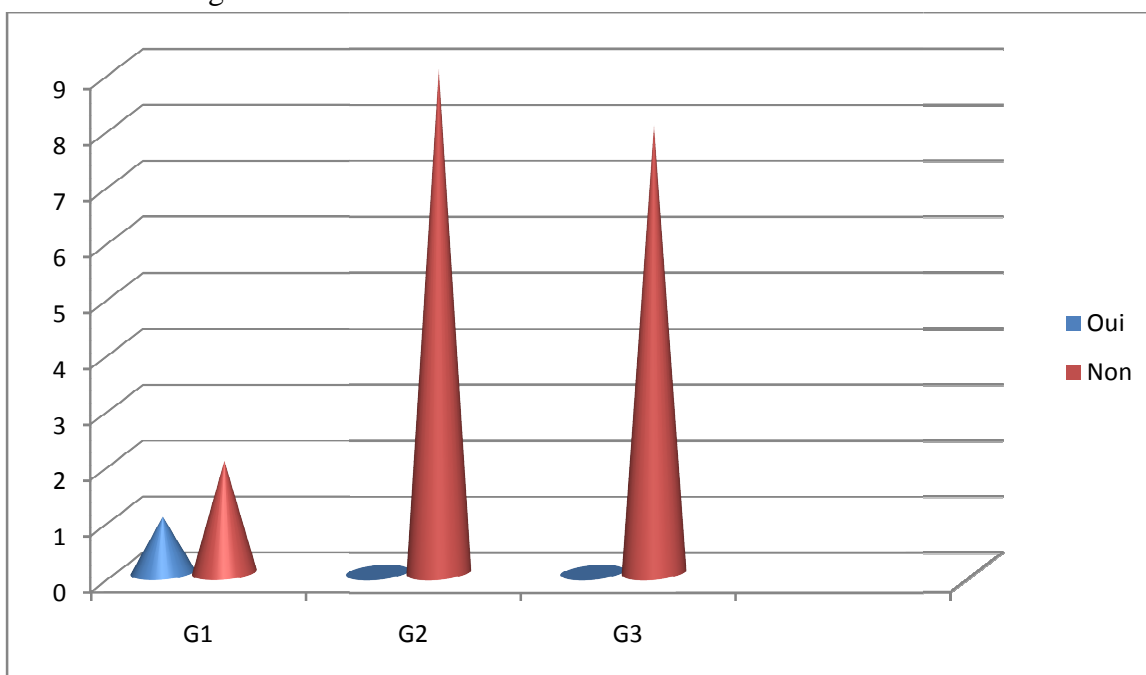
Si oui, lesquels ?

Tableau n° 24 : Illustration des résultats de la question n° 9.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	33,33%	02	66,66%
2	00	00%	09	100%
3	00	00%	08	100%
Total	01	11,11%	19	88,88%

Histogramme n° 24 : Illustration des résultats de la question n° 9 :

Nombre d'enseignants



Commentaire :

L'ensemble des enseignants des groupes (2) et (3) ont répondu par un non parce qu'aucun d'entre-eux n'a consulté des ouvrages concernant les compétences transversales. Concernant le groupe (1), un (01) enseignant a répondu par un oui, les deux (02) autres par un non.

En guise de synthèse :

Après avoir interprété les réponses des enseignants à propos des questions relatives aux documents didactiques, nous pouvons dire que ceux qui n'ont pas consulté ces documents sont peu nombreux dans les groupes (02) et (03) et personne dans le groupe (01).

Pour la majorité des enseignants, ces documents didactiques traitent des compétences transversales, ils sont peu nombreux à dire le contraire ou à ne pas les avoir consultés.

Pour ce qui est de la lecture des ouvrages, on voit que les taux d'enseignants qui consultent des ouvrages concernant l'approche par compétences sont nettement supérieurs à ceux qui consultent des ouvrages concernant les compétences transversales.

4 – Questions relatives à l'approche par compétences :

Question n° 10 : A l'égard de cette innovation, vous sentez-vous motivé ?

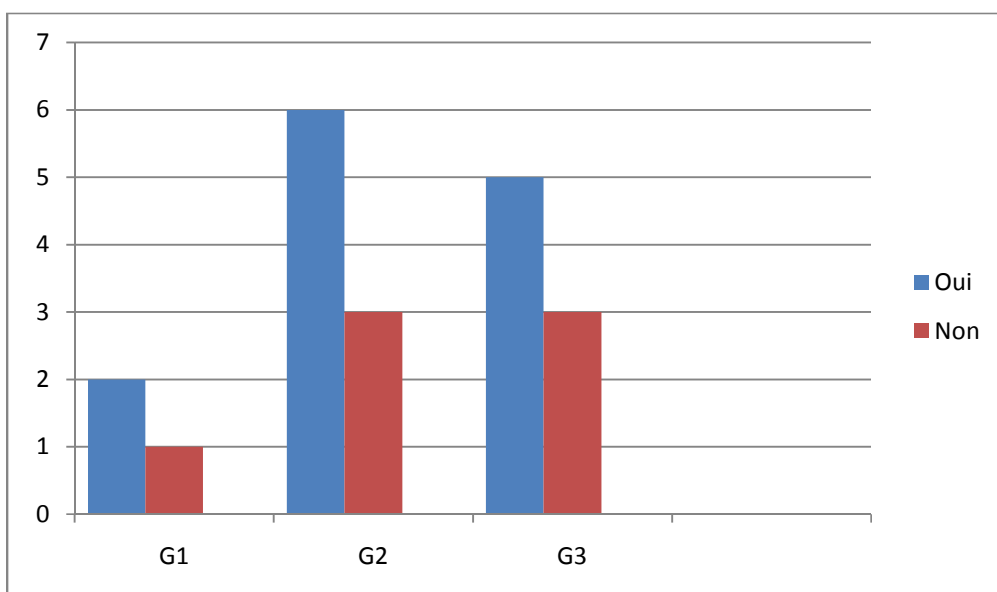
- Oui - Non

Tableau n° 25 : Illustration des résultats de la question n° 10.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	02	66,66%	01	33,33%
2	06	66,66%	03	33,33%
3	05	62,50%	03	37,50%
Total	13	65,27%	07	34,72%

Histogramme n° 25 : Illustration des résultats de la question n° 10.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Un taux de 66,66% d'enseignants (contre 33,33%) de chacun des groupes (1) et (2) ont répondu par un oui.

Pour ce qui est du groupe (3), un taux de 62,50% d'enseignants (contre 37,50%) ont, eux aussi, répondu par un oui.

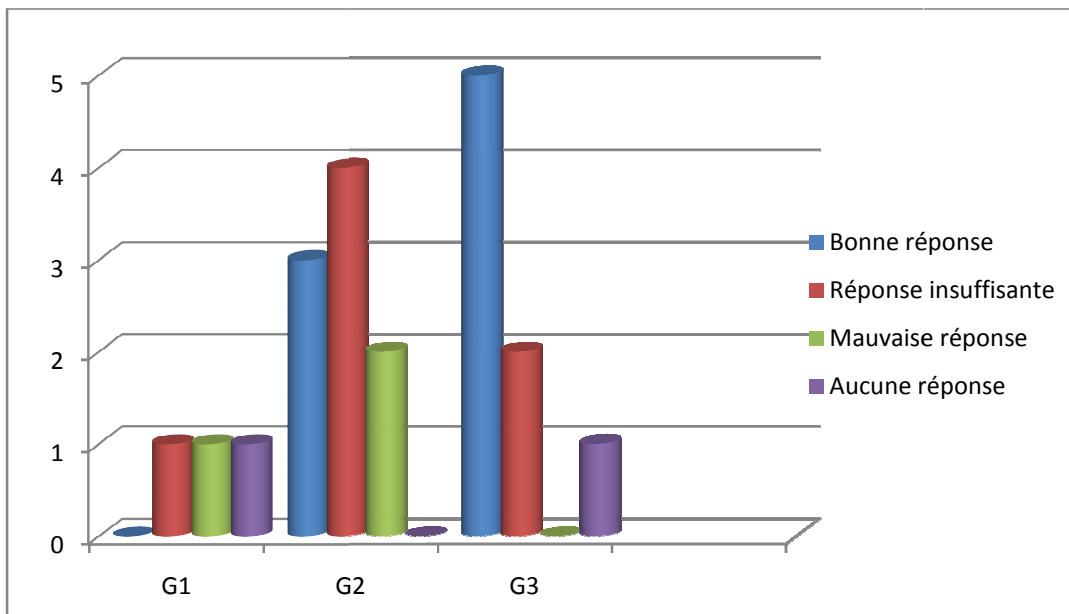
Question n° 11 : Quels sont les principes essentiels de l'approche par compétences ?

Tableau n° 26 : Illustration des résultats de la question n° 11.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	00	00%	01	33,33%	01	33,33%	01	33,33%
2	03	33,33%	04	44,44%	02	22,22%	00	00%
3	05	62,50%	02	25%	00	00%	01	12,50%
Total	08	31,94%	07	34,25%	03	18,51%	02	15,27%

Histogramme n° 26 : Illustration des résultats de la question n° 11 :

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), aucun enseignant n'a trouvé les principes essentiels de l'approche par compétences, trois (03) enseignants, soit (33,33%) ont soit donné une réponse insuffisante, soit une mauvaise réponse, soit aucune réponse.

Concernant le groupe (2), trois (03) enseignants seulement ont donné de bonnes réponses, quatre (04) ont donné des réponses insuffisantes, deux (02) en ont données de mauvaises et personne n'en a donnée aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), un nombre assez important d'enseignants cinq (05) sur huit (08) ont donné de bonnes réponses, deux (02) ont donné des réponses insuffisantes, personne n'en a donnée une mauvaise et un (01) seul n'en a donnée aucune.

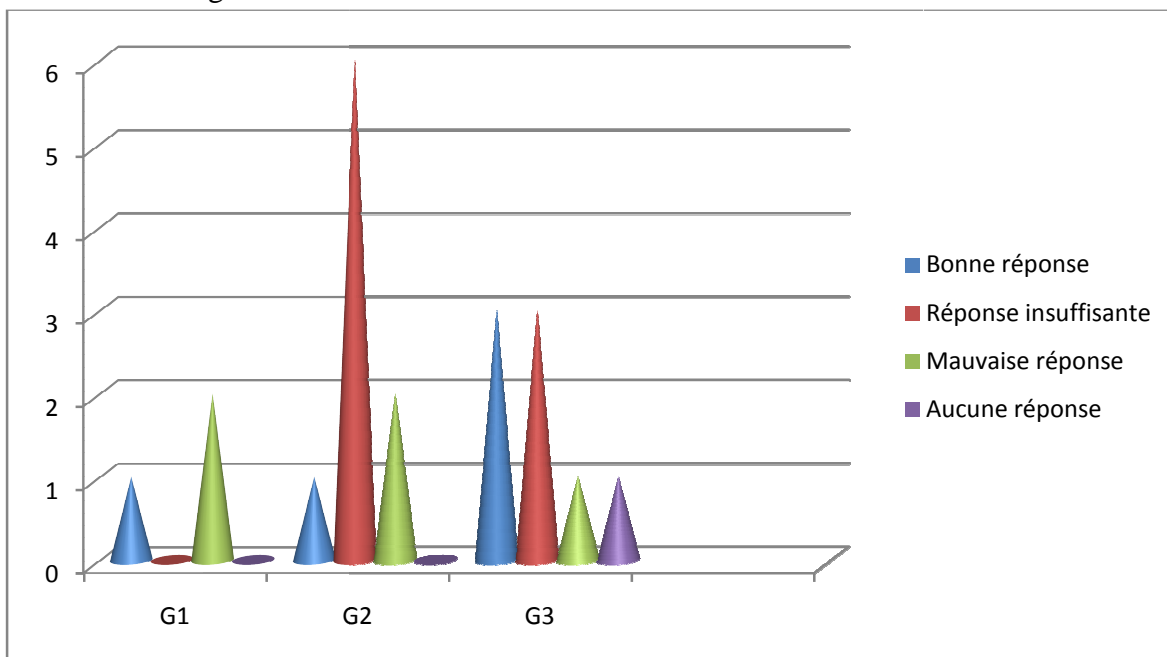
Question n° 13 : Quelles sont les difficultés qui pourraient affecter l'application de cette nouvelle approche ?

Tableau n° 27 : Illustration des résultats de la question n° 13.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	01	33,33%	00	00%	02	66,66%	00	00%
2	01	11,11%	06	66,66%	02	22,22%	00	00%
3	03	37,50%	03	37,50%	01	12,50%	01	12,50%
Total	05	27,31%	09	34,72%	05	33,79%	01	04,16%

Histogramme n° 27 : Illustration des résultats de la question n° 13.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), un (1) seul enseignant a trouvé les difficultés qui pourraient affecter l'application de cette nouvelle approche, personne n'a donné ni une réponse insuffisante ni aucune réponse et deux (02) en ont données de mauvaises.

Concernant le groupe (2), un (01) seul enseignant a donné une bonne réponse, six (06) ont donné des réponses insuffisantes, deux (02) en ont données de mauvaises et personne n'en a donné aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), trois (03) enseignants seulement ont donné de bonnes réponses, trois (03) autres ont donné des réponses insuffisantes, un (01) seul en a donnée une mauvaise et un (01) autre aucune.

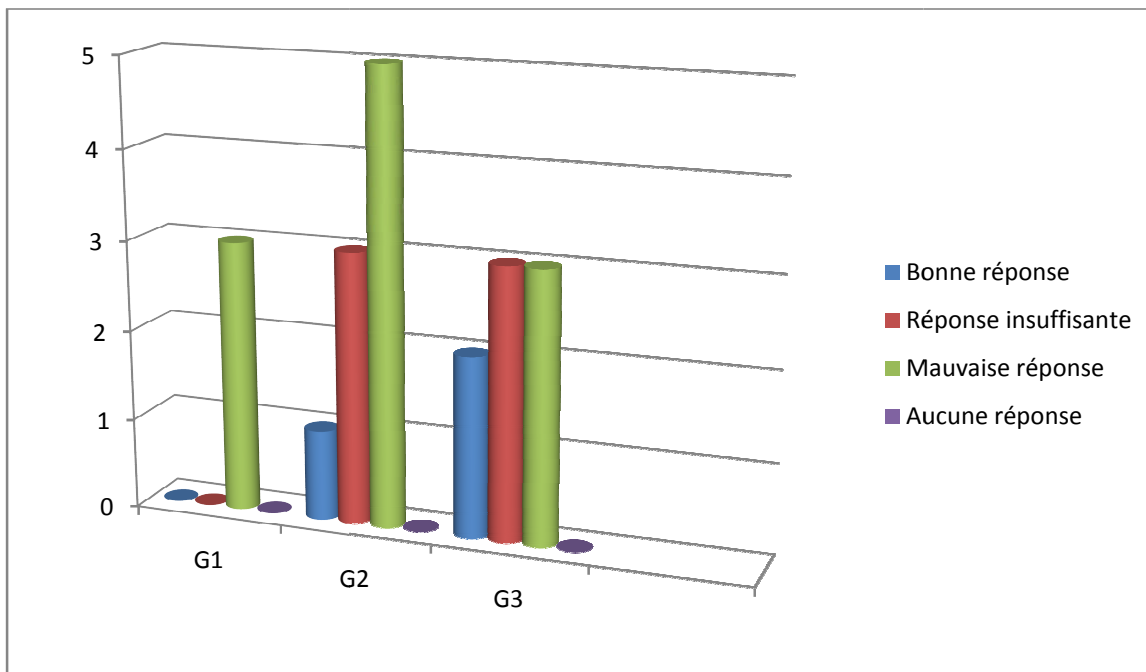
Question n° 14 : Que signifie pour vous « le savoir-mobiliser » chez l'apprenant ?

Tableau n° 28 : Illustration des résultats de la question n° 14.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	00	00%	00	00%	03	100%	00	00%
2	01	11,11%	03	33,33%	05	55,55%	00	00%
3	02	25%	03	37,50%	03	37,50%	00	00%
Total	03	12,03%	06	23,61%	11	64,35%	00	00%

Histogramme n° 28 : Illustration des résultats de la question n° 14.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), l'ensemble des enseignants ont donné de mauvaises réponses.

Concernant le groupe (2), un (01) seul enseignant a donné une bonne réponse, trois (03) ont donné des réponses insuffisantes, cinq (05) en ont données de mauvaises et personne n'en a donnée aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), deux (02) enseignants seulement ont donné de bonnes réponses, trois (03) ont donné des réponses insuffisantes, trois (03) autres en ont données de mauvaises et personne n'en a donnée aucune.

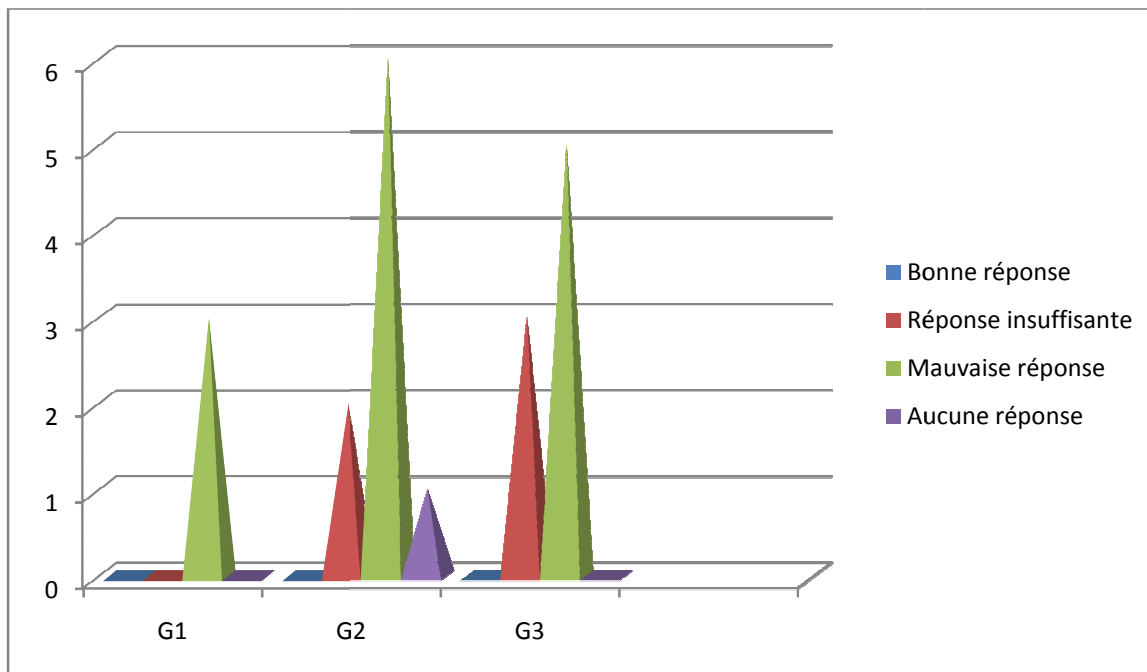
Question n° 15 : Que signifie pour vous « le savoir-intégrer » chez l'apprenant ?

Tableau n° 29 : Illustration des résultats de la question n° 15.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1	00	00%	00	00%	03	100%	00	00%
2	00	00%	02	22,22%	06	66,66%	01	11,11%
3	00	00%	03	37,50%	05	62,50%	00	00%
Total	00	00%	05	19,90%	14	76,38%	01	03,70%

Histogramme n° 29 : Illustration des résultats de la question n° 15.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), l'ensemble des enseignants ont donné de mauvaises réponses.

Concernant le groupe (2), aucun enseignant n'a donné une bonne réponse, deux (02) ont donné des réponses insuffisantes, six (06) en ont données de mauvaises et un (01) seul n'en a donnée aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), aucun enseignant n'a donné ni une bonne réponse ni aucune réponse, trois (03) ont donné des réponses insuffisantes et cinq (05) en ont données de mauvaises.

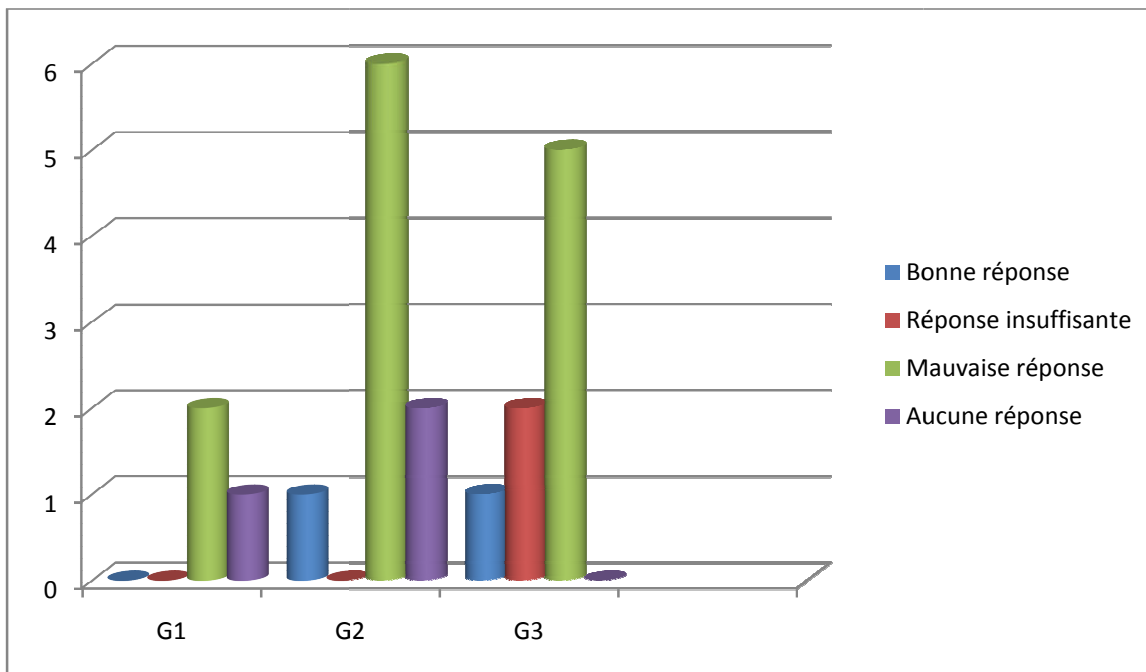
Question n° 16 : Que signifie pour vous « le savoir-transférer » chez l'apprenant ?

Tableau n° 30 : Illustration des résultats de la question n° 16.

Groupe	Bonne réponse		Réponse insuffisante		Mauvaise réponse		Aucune réponse	
1	00	00%	00	00%	02	66,66%	01	33,33%
2	01	11,11%	00	00%	06	66,66%	02	22,22%
3	01	12,50%	02	25%	05	62,50%	00	00%
Total	02	07,87%	02	08,33%	13	65,27%	03	18,51%

Histogramme n° 30 : Illustration des résultats de la question n° 16.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), aucun enseignant n'a donné ni une bonne réponse ni une réponse insuffisante, deux (02) en ont données de mauvaises et un (01) seul n'en a donnée aucune.

Concernant le groupe (2), un (01) seul enseignant a donné une bonne réponse, aucun n'a donné une réponse insuffisante, six (06) en ont données de mauvaises et deux (02) n'en en donnée aucune.

Pour ce qui est du groupe (3), un (01) seul enseignant a donné une bonne réponse, deux (02) ont donné des réponses insuffisantes, cinq (05) en ont données de mauvaises et personne n'en a donnée aucune.

En guise de synthèse :

Des questions relatives à l'approche par compétences ont été posées lors de notre enquête. Les réponses données nous permettent de dire qu'un nombre assez important d'enseignants des trois groupes sont motivés par cette innovation.

Pour les réponses aux autres questions, nous pouvons dire que le nombre d'enseignants du groupe (3) ayant donné de bonnes réponses est supérieur à celui du groupe (1) et à celui du groupe (2) ayant donné, eux aussi, de bonnes réponses, excepté pour la question n° 15 où le nombre de bonnes réponses est nul pour les trois groupes. Les plus anciens ont donc plus de connaissances que les autres sur l'approche par compétences (principes, difficultés et concepts), pourtant ils étaient les moins nombreux à avoir suivi une formation la concernant, à être motivés, à avoir consulté des documents didactiques et ouvrages sur cette nouvelle approche. Mais ils étaient les plus nombreux à avoir participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place.

5 – Questions relatives au transfert des apprentissages :

Les questions n° 14, n° 15 et n° 16 ont été traitées dans l'axe précédent. Mais on peut ajouter en guise de synthèse que le manque de maîtrise par un nombre très important d'enseignants, des opérations engagées dans l'exercice d'une compétence peut se répercuter négativement dans leurs pratiques en classe. Concernant le « savoir-transférer », un taux de 07,87% d'enseignants seulement ont donné de bonnes réponses. C'est une conséquence de leur désintéressement et leur méconnaissance des ouvrages concernant les compétences transversales où un (01) seul enseignant du groupe a dit en avoir consultés sans pouvoir pour autant donner une bonne réponse concernant le « savoir-transférer ». Pour ce qui est du « savoir-mobiliser » et du « savoir-intégrer », un taux de 12,03% d'enseignants seulement ont donné de bonnes réponses concernant la première opération et aucun n'en a données concernant la deuxième.

6 - Questions relatives à la coordination entre les enseignants :

Question n° 20 : Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues de la même discipline ?

- Oui

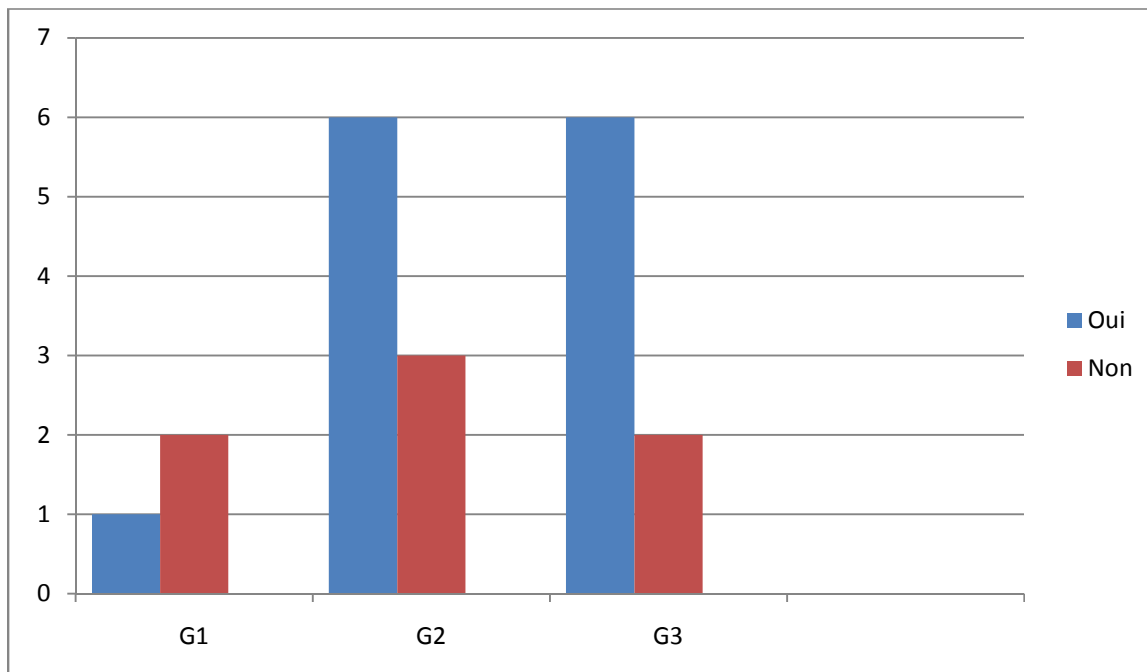
- Non

Tableau n° 31 :Illustration des résultats de la question n° 20.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	01	33,33%	02	66,66%
2	06	66,66%	03	33,33%
3	06	75%	02	25%
Total	13	58,33%	07	41,66%

Histogramme n °31 : Illustration des résultats de la question n° 20.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Un taux d'enseignants de 33,33% seulement (contre 66,66%) du groupe (1) coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne.

Un taux d'enseignants de 66,66% (contre 33,33%) du groupe (2) et celui de 75% (contre 25%) du groupe (3) coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer cet enseignement.

Question n° 21 : Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues des autres disciplines ?

- Oui - Non

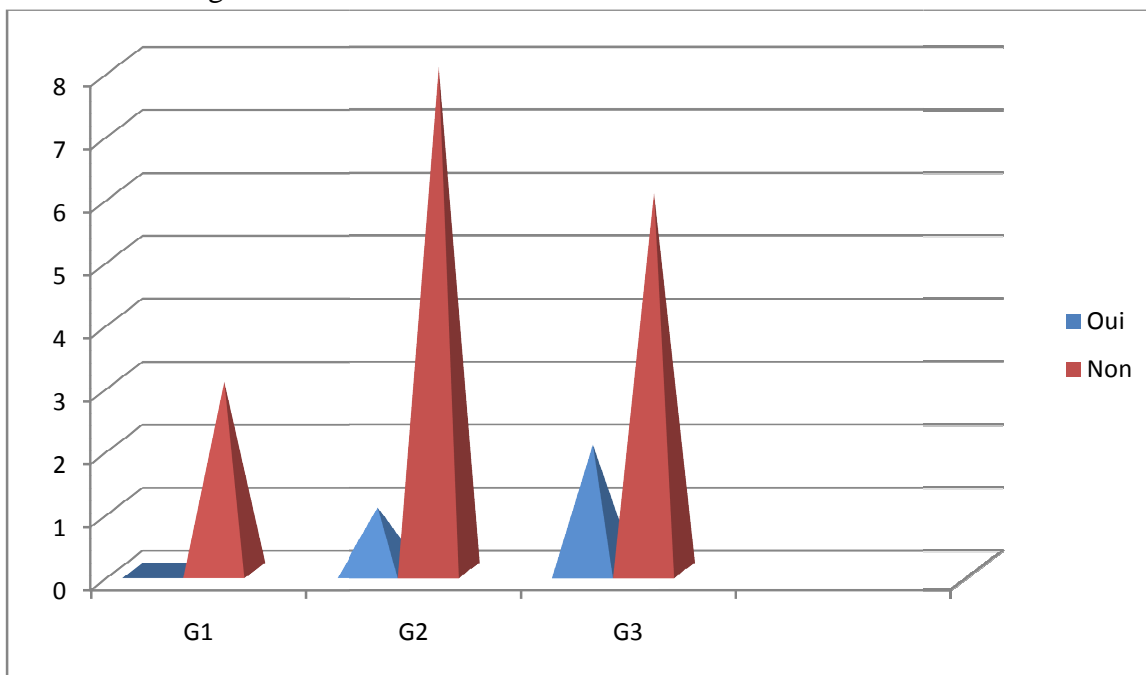
Si oui, quelles disciplines ?

Tableau n° 32 : Illustration des résultats de la question n° 21.

Groupe	Oui		Non	
	Nbre	%	Nbre	%
1	00	00%	03	100%
2	01	11,11%	08	88,88%
3	02	25%	06	75%
Total	03	12,03%	17	87,96%

Histogramme n° 32 : Illustration des résultats de la question n° 21.

Nombre d'enseignants



Commentaire :

Pour le groupe (1), la totalité des enseignants ne coordonnent pas avec leurs collègues des autres disciplines pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne.

Concernant le groupe (2), un (01) enseignant, soit (11,11%) seulement (contre 88,88%) coordonne avec ses collègues des autres disciplines (arabe et anglais) pour préparer cet enseignement.

Pour ce qui est du groupe (3), un taux d'enseignants de 25% seulement (contre 75%) coordonnent avec leurs collègues des autres disciplines (arabe et anglais) pour préparer cet enseignement.

En guise de synthèse :

Les réponses données à propos de la question relative à la coordination entre enseignants de la même discipline nous permettent de dire que plus de la moitié des enseignants de langue française coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne. Quant à la coordination entre enseignants de plusieurs disciplines, un taux peu élevé de ces enseignants coordonnent avec leurs collègues de langue arabe et ceux de langue anglaise afin de préparer cet enseignement. Ce qui demeure très insuffisant, vu l'importance de cette coordination qui peut beaucoup apporter aux apprenants. En compréhension de l'écrit par exemple, les enseignants de langue française et ceux de langue arabe peuvent travailler en coordination afin de proposer à leurs apprenants des textes argumentatifs ayant des similitudes entre leurs formes et / ou leurs contenus et bien adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts et compenser ainsi quelques carences (lexicales, syntaxiques, sémantiques ...) qu'ils ont en langue française et favoriser l'intégration et le transfert.

Dans ce dernier chapitre, les réponses du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française du cycle moyen exerçant dans la wilaya de Tiaret (chef lieu et environs), particulièrement ceux qui enseignent ou ont déjà enseigné dans les classes de quatrième année moyenne ont été significatifs. En effet, un nombre important d'enseignants de langue arabe et celui très important d'enseignants de langue française ne maîtrisent pas les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence, ce qui peut se répercuter négativement dans leur pratique en classe. En plus, pour la préparation de l'activité de compréhension de l'écrit à leurs apprenants, la moitié des enseignants seulement de langue arabe coordonnent avec leurs collègues des sciences naturelles, des sciences sociales et de musique, mais pas avec leurs collègues de langue française. Pour ces derniers, très peu d'entre eux coordonnent avec leurs collègues de langue arabe et ceux de langue anglaise, ce qui demeure très insuffisant, vu l'importance de cette opération où les enseignants vont rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages, éviter la juxtaposition des situations et favoriser l'intégration et le transfert.

CONCLUSION GENERALE

Les recherches actuelles en didactique des langues accordent une place prépondérante aux compétences transversales à dominante langagière car les nouvelles théories d'apprentissage révèlent le rôle important du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux. Il est cependant regrettable, qu'en Algérie, les programmes officiels ne s'attardent pas suffisamment sur le développement de ces compétences qui restent des éléments fondamentaux dans toute situation d'enseignement / apprentissage. On semble ignorer cette définition de B. REY : « il s'agit de savoir-faire ou de dispositions qu'on pourrait repérer ou tenter de construire chez les élèves et qui seraient communs à plusieurs disciplines ou, du moins, qui ne seraient pas spécifiques à telle ou telle ».¹³⁸

Il faut rappeler à cet effet que les compétences disciplinaires s'acquièrent dans le cadre d'une discipline et ne sont pas nécessairement transférables vers une autre discipline. Quant aux compétences transversales, elles sont transférables et peuvent être mobilisées dans différentes situations. Les langues en présence dans un curriculum ne doivent pas être envisagées isolément les unes des autres, loin s'en faut. Elles ont intérêt à interagir et à tirer mutuellement profit l'une de l'autre.

Ainsi, notre étude a eu pour souci de s'inscrire dans cette optique, à savoir le transfert des apprentissages en compréhension de textes argumentatifs qui ne s'opère pas de la langue arabe vers la langue française chez les apprenants de la quatrième année moyenne. A ce propos P. MENDELSON écrit :

ce que nous appelons « transfert d'apprentissage » ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. (...) la vraie question du transfert pourrait être celle de l'adéquation entre, d'une part, la qualité et le contexte des connaissances enseignées et, d'autre part, les contraintes des différents domaines où elles sont susceptibles de s'appliquer ? (...) du coup, la problématique du « transfert de connaissances » se réduit à celle, bien plus triviale mais tout aussi difficile, de l'adéquation des connaissances enseignées avec les situations dans lesquelles on est amené à les utiliser¹³⁹

¹³⁸ B. REY, *op. cit.*, p. 16.

¹³⁹ P. MENDELSON, Le concept de transfert, in Ph. MEIRIEU, M. DEVELAY, C. DURAND et Y. MARIANI (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 1996, p. 20.

Cette situation, nous a donc poussé à identifier les obstacles qui entravent ce transfert.

Au terme de cette recherche, les résultats obtenus nous ont paru assez significatifs pour l'objet de notre étude, dans la mesure où cela nous a permis une meilleure appréhension des obstacles à différents niveaux.

L'élaboration des programmes scolaires algériens de la quatrième année moyenne, dans ses articulations transversales, à travers le cas de deux disciplines fondamentales, la langue arabe, comme langue d'enseignement, et la langue française comme une langue étrangère avec un statut privilégié, présente des insuffisances à caractère structurel :

- l'absence d'un référentiel national des programmes ;
- l'absence d'un guide méthodologique.

Le présent travail a permis de mettre en relief deux types de dysfonctionnement :

- premièrement, des insuffisances liées à l'absence d'une approche curriculaire, laquelle est en mesure, nous l'avons démontré dans le corps de notre travail, d'assurer des passerelles entre les disciplines et faciliter l'intégration des acquis au niveau des apprentissages, et ceci, à l'effet de construire des progressions intra disciplinaires et interdisciplinaires et d'établir une cohérence verticale et horizontale.
- Deuxièmement, des insuffisances liées à la difficulté de définir, au préalable, des profils terminaux en termes de compétences.

L'absence de coordination interdisciplinaire « langue arabe – langue française », a laissé transparaître une insuffisance ayant trait à l'identification des compétences transversales, hypothéquant ainsi la cohérence optimale horizontale des programmes disciplinaires, aussi proches que ceux de langues arabe et française

Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie Bloomienne concernant les catégories cognitives pour l'étude des objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit relevés dans les deux programmes de langue précités ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues et cela, en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux catégories cognitives visées par ces objectifs d'apprentissage.

Cet état des lieux s'explique par le mode d'élaboration des programmes scolaires en Algérie. Ces derniers ont été élaborés année par année et non par cycles et / ou par paliers, sur la base d'une matrice déclinée soit en termes de compétences ou de contenus.

Les concepteurs des deux programmes de langue travaillant en coordination, des passerelles susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages émergeront.

Concernant notre expérimentation en classe, les résultats obtenus en compréhension de textes argumentatifs par les apprenants de la quatrième année moyenne du groupe expérimental et surtout par ceux du groupe contrôle révèlent quelques problèmes de compréhension.

Le taux de réussite relatif des apprenants du groupe expérimental, montre que le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert. Et ceci, pour tous les problèmes de lecture signalés dans le corps de notre travail, particulièrement, celui de l'organisation du texte où l'organisation des connaissances et des compétences augmente considérablement leur accessibilité dans la mémoire à long terme. En termes différents, cet enseignement explicite suivi en langue arabe fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Grâce à ces capacités sur l'argumentation, ils semblent pouvoir faire une lecture plus flexible et « à distance ».

Pour que le transfert des apprentissages soit une réussite pour les apprenants, il faut que les enseignants dont le rôle est important dans toute situation d'enseignement / apprentissage, maîtrisent, eux d'abord, les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence. Malheureusement un nombre important d'enseignants de langue arabe et un nombre très important d'enseignants de langue française interrogés sur la question ne les maîtrisent pas, ce qui peut être un handicap dans leurs pratiques en classe.

Les enseignants doivent donc, à titre personnel, s'intéresser et consulter les ouvrages sur l'approche par compétences et surtout ceux concernant les compétences transversales. Les responsables, eux aussi, doivent revoir la formation des formateurs et leur encadrement dans ce sens.

Pour ce qui est de la coordination entre enseignants de la même discipline, la majorité de ceux de langue arabe et environ la moitié de ceux de langue française coordonnent avec leurs collègues de la même discipline pour préparer leur enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit aux apprenants de la quatrième année moyenne. Quant à la coordination entre enseignants de plusieurs disciplines, la moitié seulement des enseignants de langue arabe coordonnent avec leurs collègues des sciences naturelles, des sciences sociales et de musique pour préparer cet enseignement, mais pas avec leurs collègues de langue française. Pour ces derniers, très peu d'entre eux coordonnent avec leurs collègues de langue arabe et ceux de langue anglaise.

Au vu de ces résultats, on peut avancer que la coordination entre les professeurs de langue arabe et ceux de langue française est presque inexistante, malgré l'importance de cette opération où les enseignants vont rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages et éviter la juxtaposition des situations. En compréhension de l'écrit, par exemple, ils peuvent proposer à leurs apprenants des textes argumentatifs ayant des similitudes entre leurs formes et /ou leurs contenus et bien adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts et compenser ainsi quelques carences (lexicales, syntaxiques, sémantiques...) qu'ils ont en langue française et favoriser l'intégration et le transfert.

Par ailleurs, nous pensons aussi que les activités qui s'intègrent au milieu réel, les études de cas, les simulations et la résolution de problèmes sont des activités qui favorisent le transfert des apprentissages.

Ces propositions restent en soi assez limitées car il est admis qu'il existe d'autres possibilités pertinentes qui pourraient aider les apprenants à transférer leurs apprentissages vers de nouveaux contextes significatifs pour eux, y compris dans leur quotidienneté.

Notre champ d'étude et d'investigation reste, bien sûr, large et ouvert à d'autres observations, analyses et remédiations. Nous en sommes conscients dès que nous avons mis en chantier notre bien modeste travail.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, dictionnaires et articles

1. ADAM, J. – M. ,*Eléments de la linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.
2. ADAM, J. – M. ,*Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992.
3. ADAM, J. – M., *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*, Nathan Université, 1999.
4. ADAM, J. – M. ,*La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, Collection « cursus », 2005.
5. Adaptation de la classification, in G. GOUPIL et G. LUSIGNAN, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Québec, Ed. Gaëtan Morin, 1993.
6. ALDERSON, J. – C. , et URQUHART, A. – H. (Eds), *Reading in a foreign language*, London : Longman, 1984.
7. AMONE, E. ,*plan bac : Les fichiers*, Paris, Magnard, 2006, pp. 43 – 44.
8. ANSCOMBRE, J. – C. et DUCROT, O. ,*L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga, Liège, 1988.
9. ARENILLA, L. et al. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas Pédagogie, 2000.
10. BAILLY, D., *Les mots de la didactique de la langue : le cas de l'anglais*, Gap : Ophrys, 1998b.
11. BARJOLLE, M., L'attention ? Quelles activités en classe ? *Le français Aujourd'hui*, N° : 137, 2002, pp. 47 – 48.
12. BEGUIN, N. et GARCIA, C., *La séquence didactique dans le premier cycle*, Toulouse : CRDP, 1995, cités par D. BAILLY, *Les mots de la didactique de la langue :le cas de l'anglais*, Gap : Ophrys, 1998b.
13. BERARD, E., *L'approche communicative, théories et pratiques*, CLE international, 1991.
14. BERTRAND, Y., *Théorie contemporaine de l'éducation*. Lyon, Chronique sociale, 1993.
15. BLOCH, H. et al. *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris : Larousse, 1993.
16. BLOOM, B., S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle, 1969.
17. BLOOM, B, - S., HASTINGS, J. – Th., et MADAUS, G. – F. (Eds), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*.New York : Mc Graw – Hill, 1971.

18. BOUCHARD, R., Profils profils ... pour une conception cinétique des profils d'acquérant, in *Les profils d'apprenants*, J. – Ch. POCHARD (éd.) Saint – Etienne : Presses Universitaires de Saint – Etienne, 1995.
19. BOWER, G. et HILGARD, E., *Théories of learning*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice – Hall, 1981, cité par G. GOUPIL et G. LUSIGNAN, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Québec, Ed. Gaëtan Morin, 1993.
20. BRASSART, D. – G., Didactique de l'argumentation : Approches psycho-cognitives, *Argumentation*, Volume 10, n° 1, February, 1996.
21. BRASSART, D. – G., Argumentation et typologie textuelle / discursive, in C. PREFONTAINE, L. GODARD et G. FORTIER (coll.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les éditions Logiques, 1998.
22. BRONCKART, J. – P., Interactions, discours, significations, *langue française*, volume 74, n° 1, 1987, pp. 29 – 50.
23. BRONCKART, J. – P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionismesocio – discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1996.
24. BRONCKART, J. – P. et al. *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1985. (Actualités pédagogiques et psychologiques).
25. CARBONELL, J., *Strategies for natural language processing*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1982.
26. CARREL, P. – L., Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL QUARTERLY*, 19, 1985, pp. 727 – 752.
27. CARREL, P. – L., Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21, 1987, pp. 461 – 481.
28. CARTER, Th., *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'harmattan, 2000.
29. CHAROLLES, M., Introduction au problème de la cohérence des textes, *langue française*, N° 38, 1978.
30. CHAROLLES, M., Les études sur la cohérence et la cohésion textuelle, *Modèles linguistiques*, 1988.
31. CHAROLLES, M., Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60, *Modèles linguistiques*, 1988.

32. COURCHELLE, Ch. Et RANDANNE, F., *Les fichiers Vuibert, français 3^{ème}*, Paris, VUIBERT, 2002.
33. CRISAFI, M. – A., et BROWN, A. – L., Analogical transfert in very young children : combining two separately learned solutions to each a goal. *Child Development*, 57, 1986, pp. 953 – 968.
34. CUQ, J. – P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, éd., Jean Pencreac'h, Clé International, S.E.J.E.R., 2003.
35. CUQ, J. – P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français LE et LC*, Coll. FLE, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.
36. DABENE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
37. DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, pp. 69 – 99.
38. DELCAMBRE, I., *L'exemplification dans les dissertations : Etude didactique des difficultés des élèves*, Paris. Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
39. DEMEUSE, M. et STRAUVEN, Ch., *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
40. DEWECK, G. et MARRO, P., *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson, 2010.
41. D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Lahor – Nathan, 1982.
42. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Ed. BORDAS, 2000.
43. DOLZ, J., Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentatif. In Y. REUTER, Les interactions lecture – écriture, actes du colloque organisé par l'équipe THEODILE – CREL (Université Charles – de – Gaulle / Lille III, 22 – 24 novembre 1993), 2^{ème} éd., Paris : Lang, 1998, pp. 219 – 241.
44. DOLZ, J., PASQUIER, A. et BRONCKART, J., P., L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 1993, pp. 23 – 37.
45. DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., BAPTISTE, J., et MEVEL, J. – P., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse 1994.

46. DUFAYS, J. – L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, De Boeck – Duculot, Bruxelles, 1996.
47. ELLIS, R., *Task – based Language learning and Teaching*, Oxford University Press, 2003.
48. ERICSSON, K. – A., et KINISCH, W., Long – term Memory. *Psychological Review*, 1, 1995, pp. 211 – 245.
49. FAERCH, C. et KASPER, G., The role of comprehension in second – language learning. *Applied Linguistics* 7 / 3 :1986, pp. 257 – 274, cités par J. – P. NARCY, Quelle formation pour les enseignants à l’heure des nouvelles technologies ? In *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, J. – P. ATTAL, (éd.) Paris : La TILV Editeur, 1990.
50. FLAVELL, J. – H., Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 1979, pp. 906 – 911.
51. FLOYD, P. et CARELL, P. – L., Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata, *language learning*, Volume 37, n° 1, Mars 1987, pp. 89 – 108.
52. GAGNÉ, R. – M., *Conditions of learning*, New York, Holt, 1965.
53. GAGNÉ, R. – M., « Transfer », dans D. L. Gills (sous la dir. de), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York, Mac Millan – Free Press, 1968, pp. 168 – 173.
54. GERMAIN, C. et LEBLANC. R., *La pédagogie de la communication, essai de définition*. In *Pédagogie de la communication dans l’enseignement d’une langue étrangère*, A. – M., BOUCHER et al. Bruxelles : De Boeck, 1988. In P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Collection « Que sais-je ? », 1996.
55. GICK, M. – L., et HOLYOAK, K., J., Analogical Problem Solving. *Cognitive Psychology*, 12, 1980, pp. 306 – 355.
56. GILLET, P., *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF, 1991.
57. GILLET, P., *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF, 1991, cité par B. REY, *Les compétences transversales en question*, Paris. ESF éditeur, 1996.
58. GIRARD, D., *Enseigner les langues – Méthodes et pratiques*, Paris, Bordas Edition, 1995.

59. GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Les Editions de Minuit, 1973.
60. GOODLAD, J. – I., *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice*, Mc Graw-Hill, New – York, 1979. In *Programmes scolaires, Mode d'emploi*, Paris, Edition de l'OCDE, 1998.
61. GOULET, J. –P., A la recherche des fondements éducatifs d'une approche par compétences, tiré de *pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, pp. 18 – 25.
62. GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G., *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Québec, Ed. Gaëtan Morin, 1993.
63. GREIMAS, A. – J., *Maupassant, la sémiotique du texte : exercices pratiques*, Paris, Seuil, 1976.
64. Groupe de travail de PERFORMA, Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences ou « comment l'APC vient en mangeant ... », Université de Sherbrooke, PERFORMA, octobre 1995, pp. 10 – 11.
65. GUSDORF, G., *Interdisciplinarité*, Colloque international, Université de Liège, Psychologie et Sciences de l'éducation, 22 et 23 novembre 1984.
66. HONGRE, B., ETERSTEIN, C., JOYEUX, M. et LESOT, A., *Le texte argumentatif : Les pratiques du bac*, France, HATIER, 2007.
67. HYMES, D. – H., *Vers une compétence de communication*, Paris : CREDIT hatier Collection LAL, 1991.
68. Jeunes – projet, *Le projet comme outil pédagogique*, Montréal, jeunes – projet, 1994.
69. JOHNSON, P., Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15 (2), 1981, pp 169 – 181.
70. JOHNSON, R. – K., *Applied Linguistics*, Cambridge, CUP, Applied Linguistics, 1989, cité par J. – P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, éd. Jean Pencreac'h, Clé International, S.E.J.E.R, 2003.
71. JONNAERT, Ph. et VANDER BORGHT, C. *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris, De Boeck, Université, 1999, pp. 52 – 53.
72. KANTA, T. et REY, V., Processus cognitif et apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire francophone : élaboration d'une grille d'analyse pour une compréhension des stratégies phonologiques des apprenants, Didcog, Premier colloque international de didactique cognitive français (langue étrangère / langue seconde / langue maternelle), Université de Toulouse – le – Mirail, 26, 27, 28 janvier 2005.

73. KERBRAT – ORECCIONI, C., *Les interactions verbales*, tome1, Paris, A. Colin, 1990.
74. KINTSCH, W., The use of Knowledge in discourse processing : A construction – integration model. *Psychological Review*, 95, 1988, pp. 163 – 182.
75. LE BOTERF, G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, les éditions d'Organisation, 1994.
76. LEGENDRE, R., Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e éd., Montréal, Guérin, 1993, cité par G. SCALLON, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, De Boeck, 2004.
77. LEGROS, D. et al., Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In *Psychologie des apprentissages et multimédias*, D. LEGROS et J. CRINON, (éds.) Paris : Armand Colin, 2002.
78. LION, A., cité par P. DROUIN, *Le monde* du 20 décembre 1986.
79. MAGER, R. – F., *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* 2^{ème} éd., Paris, Bordas, 1990.
80. MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF. Collection « Que sais-je ? », 1996.
81. MEIRIEU, Ph., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF Editeur. 13^{ème} édition, collection « pédagogies Outils », 2000.
82. MENDELSON, P., Le concept de transfert, in Ph. MEIRIEU, M. DEVELAY, C. DURAND, et Y. MARIANI (dir) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 1996.
83. MEYER, M., *De la métaphysique à la rhétorique, essais à la mémoire Chaïm Perelman avec un inédit sur la logique*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1986.
84. MOESCHLER, J., *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, 1985.
85. NADEAU, M. – A., *L'évaluation de programme : Théorie et pratique*, Québec, Qc. Les presses de l'université Laval, 1988, pp. 261 – 263.
86. NARCY, J., P., Quelle formation pour les enseignants à l'heure des nouvelles technologies ? In *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, J. – P. ATTAL (éd.) Paris : La TILV Editeur, 1990.
87. NARCY – COMBES, J., P. et WALSKY, J., Le concept de la tâche soumis au crible de nouvelles questions, Les cahiers de L'APLIUT (association des professeurs de

- langue en IUT), volume XXXIII, n° 1, février 2004, Actes du XXVème congrès de l'APLIUT, IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5 – 6 – 7 juin 2003, pp. 27 – 44.
88. NICOLESCU, B., *La transdisciplinarité – Manifeste –*, Collection transdisciplinarité, Editions de Rocher, mars 1996.
89. OTT – RICHARD, M. – H., *Des clés pour l'interaction en classe d'anglais*, Strasbourg : CRDP. Collection « Anglais 1^{er} cycle », 1991, citée par D. BAILLY, *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys, 1998b.
90. PALLASCIO, R., *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Mont – Royal, Modulo, 1992.
91. PERRENOUD, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », 1994.
92. PERRENOUD, Ph., « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », dans J. DOLZ et E. OLLAGNIER (sous la dir. de), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. « Raisons éducatives », n°2, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1999, pp. 45 – 60.
93. PLANCHARD, E., *La recherche en pédagogie*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1967, cité par Ph. CHAMPY et C. ETEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} éd., Paris, Nathan Université, 1998.
94. POCHARD, J. – Ch., *Les profils d'apprenants*, (éd.) Saint – Etienne : Presses Universitaires de Saint – Etienne, 1994.
95. POTHIER, M., *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys, 2003.
96. PUREN, Ch., De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, première publication dans les actes du XXVe congrès de l'APLIUT, 5 – 7 juin 2003 à Auch, les cahiers de l'APLIUT (revue de l'association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10 – 26.
97. QUIVY, M. et TARDIEU, C., *Glossaire de didactique de l'Anglais*, Paris : Ellipses, 1997.
98. RABARDEL, P., *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin, 1995, pp. 35 – 36.
99. REINHART, T., Conditions for text coherence, *Poetics Today*, vol , 1979.

100. RESWEBER, J. – P., *Le pari de la transdisciplinarité – Vers l'intégration des savoirs*, Collection Ouverture Philosophique, L'harmattan, septembre 2000, pp. 40 – 41.
101. REY, B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
102. RICHARD, J. – F., *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, coll. « U », série « psychologie », 1990.
103. RICOEUR, P., *Du texte à l'action*, Esprit / Seuil, Paris, 1986.
104. ROEGIERS, X., *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1997, pp. 34 – 35.
105. ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, pp. 142 – 144.
106. ROSSI, M., *L'intonation : le système du français : description et modélisation*, Collection l'essentiel français, Editions OPHRYS, 1999.
107. RUMELHART, D. – E., Toward an interactive model of reading. In S. DORNIC (Ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977, pp. 573 – 603.
108. RUMELHART, D. – E., Schemata : the building blocks of cognition. In : R. – J. SPIRO et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.
109. RUMELHART, D., E., HINTON, G. – E. et WILLIAMS, R. – J., in *Parallel Distributed Processing : Explorations in the Microstructure of Cognition*. Vol. 1 : *Foundations*, eds RUMELHART, D. – E. et Mc CLELLAND, J. – L., MIT, Cambridge 1986, pp. 318 – 362.
110. SIMARD, C., *Éléments de didactique du français langue première*, Montréal, Ed. Renouveau pédagogique, 1997.
111. SPIRO, R. – J., Etiology of reading comprehension style. In M. KAMIL et A. MOE (Eds.), *Reading research : Studies and application*. Clemson. SC : National Reading Conference, 1979.
112. STEFFENSEN, M. – S., JOAG – DEV, C. et ANDERSON, R. C., A cross – cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 1979, pp. 10 – 29.
113. STERNBERG, R. – J., Intelligence, information processing, and analogical reasoning : The componential analysis of human abilities. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1977.

114. STERNBERG, R. – J., et FRENCH, P. – A., Mechanisms of transfer. In D. K. DETTERMAN et R. – J. STERNBERG (dir.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition, and instruction*, Norwood, NJ : Ablex, 1993, pp. 25 – 39.
115. TAPIERO, I., Acquisition et transfert de connaissances à l'aide de textes, *Psychologie française*, 36, 1991, pp. 177 – 186.
116. TAPIERO, I., et OTERO, J., Distinguishing Between Textbase and Situation Model in the Processing of Inconsistent Information : Elaboration Versus Tagging. In H. VAN OOSTENDORP and S. – R. GOLDMAN (eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 341 – 365.
117. TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les éditions logiques, 1992, pp. 24 – 31.
118. TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, les Editions logiques, 1999.
119. TARDIF, J. et MEIRIEU, Ph., « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, 1996, pp. 4 – 7.
120. TOULMIN, S. – E., *The uses of Argument*, Cambridge : Cambridge University Press, 1958.
121. VANDERDORPE, Ch., Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, coll. Sous la dir. de S. – G. CHARTRAND, Montréal, Les Editions Logiques, 1995, pp. 83 – 105.
122. VAN DIJK, T. – A., « Texte » in *Dictionnaire des littératures de langue française*, de Beaumarchais et al. éds., Bordas, Paris, 1984.
123. VAN DIJK, T. – A., et KINISCH, W., *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic press, 1983.
124. VIAL, J., *Pédagogie du projet*, INRP, Paris, 1975, cité par R. PALLASCIO, *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Mont – Royal, Modulo, 1992.
125. VIEHWEGER, D., « Savoir illocutoire et interprétation des textes », in *Le Discours. Représentations et interprétations*, M. CHAROLLES, S. FISCHER et J. JAYER. éds., P.U Nancy, 1990.
126. VINCK, D., *Pratique de l'interdisciplinarité*, Presses Universitaires de Grenoble, mars 2001.
127. VYGOTSKI, L., *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997.

128. ZEGRAR, B., Grille d'observation, CRASC, Oran, janvier 2008.

Documents officiels algériens

129. MAHBOUB, F., *Guide du professeur, 3^{ème} année secondaire*, Office National des Publications Scolaires, Algérie, 2007.

130. Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des programmes, français 1^{ère} année secondaire, *projet de programme*, janvier 2005.

131. Programme de la 4^{ème} année moyenne de langue arabe, O.N.P.S, juillet. 2005.

132. Programme de la 4^{ème} année moyenne de langue française, O.N.S.P, juillet 2005.

133. Référentiel G. P. Document de travail. Commission Nationale des programmes. Ministère de l'Education Nationale. Alger, 2005.

Document officiel québécois

134. Gouvernement du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise. Education préscolaire, enseignement primaire*, ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des jeunes, 2001.

Thèses

135. BRACKE, D., *Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, 1998b.

136. GUIDOUME, M., *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la Wilaya de Tiaret*. Thèse de français soutenue à l'Université d'Oran en novembre 2011.

137. NICOLE – BENOIT, W., *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité – Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse d'anglais soutenue à l'Université de Nantes en décembre 2004b.

138. PRESSEAU, A., *Le transfert des connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, 1998.

139. REZEAU, J., *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Bordeaux 2, le 17 décembre 2001.

Sites Internet

1. BEAULAC, G., « Un nouveau – venu. Le programme des programmes », dans Revue Savoir. Numéro Spécial : la réforme de l'éducation. Vol. 5. Programmes, Evaluation, Matériel didactique, Mise en œuvre. La fédération des programmes scolaires. Québec. n° 3. Printemps 2000, consulté le 10 février 2008, WWW. Fcsq. qc. Ca, section publications.
2. CLARY, M. et GIOLITTO, P., *Eduquer à l'environnement*, Paris : Hachette Education, 384, 1995, cité par S. – L., BOUMEDIENNE, « Interdisciplinarité », Papiers Universitaires, Thème N° 21 : Ouvert ou Clos ? Juillet 2001, consulté le 12 janvier 2008, voir [http : // pages perso – orange.fr / papiers. Universitaires / edu 21. htm](http://pages.perso-orange.fr/papiers.Universitaires/edu21.htm).
3. DEMAIZIERE, F. et NARCY – COMBES, J. – P., « Méthodologies de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». ALSIC Vol 8, 2004, consulté le 03 mars 2011, WWW. alsic. u – strasbg. fr
4. FONTAINE, S., « Le texte argumentatif », Document, 2002, consulté le 01 mars 2012, Voir [http : // WWW. lettres. net / cours / txt – argu. htm](http://WWW.lettres.net/cours/txt-argu.htm).
5. HUITT, W., « Motivation », 1998, consulté le 16 avril 2011, voir [http : // teach. valdosta. edu / whuitt / col / motivation / motivate. html](http://teach.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html).
6. MORIN, E., Actes du colloque du C.N.R.S., « Interdisciplinarité », 1990, cité par S. – L., BOUMEDIENNE, « Interdisciplinarité », Papiers Universitaires, Thème N° 21 : Ouvert ou Clos ? Juillet 2001, consulté le 12 janvier 2008, Voir [http : // pages perso – orange. Fr / papiers. Universitaires / edu 21. Htm](http://pages.perso-orange.fr/papiers.Universitaires/edu21.htm).
7. WAHNICH, S., « Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique ». *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2006, n° 6, pp. 8 – 12, consulté le 25 mai 2014 : < [http : // bbf.enssib. fr / consulter / bbf – 2006 – 06 – 0008 – 002](http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002) >. ISSN 1292 – 8399.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : Enseignement / apprentissage des langues, de la lecture (compréhension) en particulier et les nouvelles méthodologies	8
1 – Les cadres officiels de la programmation pédagogique et didactique.....	8
1 -1 Le programme scolaire : définition	8
1 -2 Du programme au curriculum	9
2 – De l’élaboration des nouveaux programmes	11
2 – 1 Des fondements pour l’élaboration des nouveaux programmes.....	11
2 – 2 Les principes organisateurs des nouveaux programmes	12
2 -2 -1 Les principes d’ordre stratégique.....	13
2 – 2 – 2 Les principes méthodologiques	14
2 – 3 La définition des profils de sortie	16
3 – L’apprentissage : définition	16
3 -1 Les stratégies d’apprentissage.....	18
3 – 2 Classification des stratégies d’apprentissage selon MC.KEACHIE et al.....	18
3 – 3 Acquisition et apprentissage.....	19
3 – 4 Les compétences fondamentales dans l’apprentissage d’une langue	20
4 – La compréhension du texte.....	20
5 – La lecture dans le cadre d’un modèle interactif.....	21
5 – 1 Le texte	22
5 – 2 le lecteur	23
5 – 3 Le contexte	23
6 – Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels dans la compréhension de(s) textes en langue étrangère.....	24
6 – 1 Le rôle des schémas de contenu	25
6 – 2 Le rôle des schémas formels.....	26
6 – 3 Les schémas de contenu et les schémas formels	27
7 – L’approche communicative	27
7 – 1 A l’origine de l’approche communicative : des besoins.....	27
7 – 2 Les fondements théoriques de l’approche communicative.....	28
7 – 2 – 1 Cognitivism et constructivisme	28

7- 2 – 2 La notion de compétence de communication.....	30
7 – 3 Lignes de force de l’approche communicative.....	30
7 – 3 – 1 La centration sur l’apprenant	31
7 – 3 – 2 La dimension sociale	32
7- 3- 3 L’authenticité	33
7 - 3 – 4 Toutes ces caractéristiques pour une finalité : créer une compétence de communication	35
7 – 3 – 5 La lecture dans l’approche communicative.....	36
8 – Le cadre méthodologique général pour l’élaboration des programmes	37
8 – 1 L’approche par compétences	37
8 – 2 Les fondements théoriques de l’approche par compétences	39
8 – 2 – 1 Le cognitivisme	40
8 – 2 – 2 Le constructivisme	40
8 – 2 – 3 Le socioconstructivisme	40
8 – 3 L’application de l’approche par compétences dans l’enseignement	41
8 – 3 – 1 Les impacts pédagogiques de l’approche par compétences	42
8 – 3 – 2 Le choix et l’élaboration des stratégies d’enseignement	43
8 – 4 La lecture dans l’approche cognitive.....	44
8 – 5 L’interdisciplinarité : une réelle ouverture d’esprit.....	44
8 – 5 – 1 La pluridisciplinarité	45
8 – 5 – 2 L’interdisciplinarité	46
8 – 5 – 3 La transdisciplinarité	47
8 – 5 – 4 La polydisciplinarité.....	48
8 – 5 – 5 La transversalité.....	48
8 – 6 Les compétences disciplinaires et les compétences transversales.....	49
8 – 6 – 1 Les compétences d’ordre intellectuel	49
8 – 6 – 2 Les compétences d’ordre méthodologique	50
8 – 6 – 3 Les compétences d’ordre personnel et social	50
8 – 6 – 4 Les compétences d’ordre de la communication	50
8 – 7 La pédagogie du projet	50
8 – 8 Les opérations engagées dans l’exercice d’une compétence.....	51
8 – 8 – 1 Que signifie « mobiliser »	51
8 – 8 – 2 Le savoir – intégrer.....	52
8 – 8 – 3 Le savoir-transférer.....	52

9 - L'approche par la tâche	53
9 – 1 Les tâches	54
9 – 1 – 1 Concept général	54
9 – 2 Le rôle des tâches dans l'apprentissage des langues	55
9 – 3 Macro-tâches et micro-tâches	56
9 – 3 – 1 Concept de « macro-tâche »	56
9 – 3 – 2 Concept de « micro-tâches »	56
9 – 4 Notions « d'exercice », « d'activité » et « de tâche ».....	57
10 - Développement cognitif et capacités métacognitives	58
11 – La notion de transfert en psychologie cognitive.....	60
11 – 1 Variables relatives au sujet	60
11 – 2 Variables relatives à la tâche	61
12 – Eléments constitutifs des capacités métacognitives	62
CHAPITRE II : Argumentation	63
1 - La linguistique textuelle	63
2 – Le texte : définition.....	64
2 – 1 La proposition de base	65
2 – 2 Les types de liages des propositions de base.....	66
2 – 3 Les périodes et les séquences	68
2 – 4 La structure compositionnelle du texte.....	69
3 - Le texte argumentatif : définition.....	69
3 – 1 La thèse.....	70
3 – 2 Les arguments.....	70
3 – 2 – 1 Les types d'arguments	71
3 – 2 – 1.1 L'argument par induction	71
3 – 2 – 1.2 L'argument par déduction	71
3 – 2 – 1.3 L'argument par analogie.....	71
3 – 2 – 1.4 Les arguments relevant d'un raisonnement causal	72
3 – 2 – 1.5 L'argument par la conséquence.....	72
3 – 2 – 1.6 Le raisonnement dialectique	72
3 – 2 – 1.7 La comparaison	72
3 – 2 – 1.8 L'absurde	72
3 – 3 Les exemples	72
4 - Les modélisations de l'argumentation	73

4 – 1 Des données à la conclusion : le schéma argumentatif de S.-E. TOULMIN	73
4 – 2 De la superstructure argumentative à la séquence prototypique argumentative J.M.ADAM (1987, 1992)	75
4 – 3 L'organisation textuelle argumentative : D.-G. BRASSART (1996, 1998)	79
5 – Cohérence et cohésion	81
5 – 1 Aspect de la cohérence textuelle	81
5 – 2 Cohésion	82
5 – 2 – 1 Connecteur	83
5 – 2 – 2 Anaphore	83
6 - L'énonciation du texte argumentatif	83
6 – 1 L'étude des pronoms	83
6 – 2 Le degré d'implication de l'émetteur	84
6 – 2 – 1 Les modalisateurs	84
6 – 2 – 2 Les évaluatifs	84
7 - L'étude de la stratégie argumentative	85
8 – Le plan du texte argumentatif	85
8 – 1 Le plan inventaire	85
8 – 2 Le plan dialectique ou par opposition	86
8 – 3 Le plan comparatif	86
9 – Les registres du texte argumentatif	87
9 – 1 La volonté de convaincre	87
9 – 1 – 1 Le registre didactique	87
9 – 2 La volonté de persuader	87
9 – 2 – 1 Le registre laudatif	88
9 – 2 – 2 Le registre injonctif	88
9 – 2 – 3 Le registre oratoire	88
9 – 2 – 4 Le registre polémique	88
9 – 2 – 5 Le registre comique	88
9 – 2 – 6 La satire (Le registre satirique)	88
9 – 2 – 7 L'ironie (Le registre ironique)	88
9 – 2 – 8 La parodie (Le registre parodique)	88
9 – 2 – 9 L'humour (Le registre humoristique)	88
9 – 2 – 10 Le registre lyrique	89
9 – 2 – 11 Le registre pathétique	89

9 – 2 – 12 Le registre tragique	89
9 – 2 – 13 Le registre épique (fantastique ou merveilleux).....	89
10 – Argumentation et raisonnement.....	89
10 – 1 Le raisonnement analytique.....	89
10 – 2 Le raisonnement dialectique.....	89
10 – 2 – 1 Raisonnement par déduction	90
10 – 2 – 2 Raisonnement par concession.....	90
10 – 2 – 3 Raisonnement par énumération	90
10 – 2 – 4 Raisonnement à séquence narrative.....	90
CHAPITRE III : Cadre méthodologique	91
1 - Etude comparative des programmes scolaires des langues arabe et française de la quatrième année moyenne	91
1 – 1 Un bref aperçu sur l'élaboration des programmes scolaires des langues arabe et française de la quatrième année moyenne	91
1 – 1 – 1 Le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue arabe	92
1 – 1 – 2 Le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue française.....	93
1 – 2 La description et les limites de l'outil de recherche	94
1 – 2 – 1 La taxonomie de BLOOM (1969)	96
1 – 2 – 1 – 1 Les catégories cognitives.....	96
2 – Compréhension de texte	98
2 – 1 Problématique théorique et objectifs	98
2 – 2 Description et limite de l'outil de recherche.....	101
2 – 3 Grille d'observation de séances	104
2 – 3 – 1 Grille d'observation de la première classe.....	104
2 – 3 – 2 Grille d'observation de la deuxième classe	107
2 – 4 Enseignement explicite en langue arabe destiné au groupe expérimental.....	109
2 – 5 Les sujets	111
2 – 6 Les questionnaires des textes	111
3 – Questionnaire de l'enquête.....	112
3 – 1 La démarche suivie	112
3 – 2 Présentation du questionnaire de l'enquête	113
3 – 3 Elaboration du questionnaire.....	114
3 – 4 Présentation du public de l'enquête.....	114

CHAPITRE IV : Analyse des programmes scolaires algériens des langues arabe et française de la quatrième année moyenne.....	116
1 – Programme scolaire de langue arabe.....	116
2 - Programme scolaire de langue française.....	123
CHAPITRE V : Analyse et interprétation des résultats obtenus par les apprenants du groupe contrôle et ceux du groupe expérimental de la quatrième année moyenne en compréhension de textes argumentatifs.....	129
1 – Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 1, « l’argent de poche », OKAPI, n°554.....	129
2 – Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 2, OKAPI, n° 468, Bayard Presse.....	156
3 - Analyse et interprétation des résultats obtenus en compréhension du texte argumentatif n° 3, « quel théâtre pour nous ? », adapté de Idoumou Ould Mohamed Lemine, in Guide de littérature mauritannienne, éd. L’Harmatan	179
CHAPITRE VI : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française de la quatrième année moyenne.....	198
I) Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe de la quatrième année moyenne.....	198
1 – Ancienneté dans l’enseignement.....	198
2– Questions relatives à la formation des formateurs et à l’encadrement.....	200
3– Questions relatives aux documents didactiques.....	206
4– Questions relatives à l’approche par compétences.....	214
5- Questions relatives au transfert des apprentissages.....	226
6- Questions relatives à la coordination entre les enseignants.....	226
II) Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux professeurs de langue française de la quatrième année moyenne.....	230
1 – Ancienneté dans l’enseignement.....	230
2 – Questions relatives à la formation des formateurs et à l’encadrement.....	232
3 – Questions relatives aux documents didactiques.....	238
4 – Questions relatives à l’approche par compétences.....	246
5 – Questions relatives au transfert des apprentissages.....	257
6- Questions relatives à la coordination entre les enseignants.....	257

CONCLUSION GENERALE	263
BIBLIOGRAPHIE.....	267
TABLE DES MATIERES	
ANNEXES	

ANNEXES

Annexe 01

- Compétence et objectifs d'apprentissage de l'activité de lecture (compréhension) visés par le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue arabe.
- Compétence et objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit visés par le programme scolaire de la quatrième année moyenne de langue française.

الأهءاف الءءلمفة	الكفاءة القاعفة
<ul style="list-style-type: none"> - فقرأ نصوصا مشكولة نسبفا قرءة إءرابفة مسءرسلة وصءفة وبأءاء معبر - فسءءمل إسءراءفة القرءة السرفعة (القرءة الائنقاءفة) أثناء بءءه عن المعلوماء. - فرغب فف المءالعة الءرة ففءاعل مع النصوص. - فءال نصوصا مسءقاة من سناءاء مءنوعة (صءف، مءلااء، إءلانااء إشهارفة، وصفة اسءعمال ءواء، بطاقاة ءشغفل ءهاز، الشرائط المرسومة...) - فءءء موضوع النص، وبناءه الفءرف، والفنفة، واللغوف) - ففءاعل مع النص، وفصءر بعض الأحكام النقءفة فف مضمونه. - فمفر بفن المعنف المءازف والمعنف الءقفف. - فشرء مءلول المفاهف المءرءة. - فمفر بفن المعنف اللغوف والمعنف الاصءناعف. - ففسر معنف الكنافااء ومءءلف إءءاءاءها. - فمفر بفن النصوص العلمفة والنصوص الأءبفة. - فبفر بعض ممفراء النص الأءبف. - فصنف النصوص إءبارفة، و سرءفة، ووصففة، وءءابفة. - فسءءرف ممفراء النص الءءابف ففءارنها بممفراء الأنماط الأءرف (الإءبارف والسرفءف والءوارف والوصفف). 	<p>قرءة نصوص مءنوعة وفهم ما ءشءمل عفله من أفكار ومعطفاء</p>

- **Compréhension de l'écrit :**

Compétence	Objectifs d'apprentissage
<p>- Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Lire en fonction d'une consigne.• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le para texte.• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs ...).• Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent.• Dégager le point de vue de l'auteur.• Repérer les arguments.• Dégager l'organisation de l'argumentation.• Dégager la visée argumentative.

Annexe 02

Grille d'observation en langue arabe

شبكة ملاحظة (ترجمتنا)

متوسطة : واصل مصطفى - تيارت -

مكان: ريفي مدني x

أستاذ : عمالو بوزيان

مادة : لغة عربية

مستوى : رابعة متوسط

قسم : 4 م 1

عدد المتعلمين : 23

معلومات مقدمة من خلال تحضير الأستاذ (مذكرة)

مشروع بيداغوجي : - مكانه في المنهاج : 03

- عنوان : إعداد لوحة إشهارية

- كفاءة للتركيب : توصل المتعلم إلى إعداد لوحة إشهارية

وحدة تعليمية : - مكانها في المشروع البيداغوجي : 03

(الثروات الطبيعية) - كفاءة مستهدفة :

- أهداف : (1) تمكن المتعلم من اختيار اللوحة الإشهارية المناسبة

(2) تمكن المتعلم من إجادة كتابة نصوص إشهارية معبرة

(3) تمكن المتعلم من توظيف صور الإغراء قصد إقناع المستهلك

(4) توظيف الحجج في النص الإشهاري بالدرجة الأولى، والوصف والإخبار

بالدرجة الثانية

نشاط : - قراءة : البترول في حياتنا اليومية ص - 81 -

- مدة : 60 د

- مكانه في الوحدة : 01

- أهداف : ملاحظة، قراءة وفهم نص حجاجي

سياق الحصة

1 - وضعية بداية : - ابتداء من تقييم تشخيصي

(بحث عن معارف سابقة)

- ابتداء من وضعية إشكالية

- بدء من العدم

لا نعم x

لا نعم x

لا نعم x

2- نشاطات

المتعلمين	الأستاذ
- أجوبة : مختصرة x طويلة	لا نعم x
- أخذ نقاط نعم لا x	لا نعم x
- تصحيح ذاتي نعم x لا	لا نعم x
- تصحيح ثنائي نعم لا x	لا نعم x
- تبادل متعدد بين نعم لا x	لا نعم x
متعلمين - متعلمين	
- نقل من السبورة إلى نعم x لا الكراس	لا نعم x
- تغيير المكان نعم لا x	لا نعم x
- هل يستعمل المتعلمين نعم لا x إستراتيجيات من أجل فهم	لا نعم x
	هل التعليمات واضحة و دقيقة؟

3 - وسائل تعليمية مستعملة

لا نعم x	- كتب مدرسية
لا نعم x	- كراريس المحاولة
لا نعم x	- سبورة
	- سنادات أخرى :
لا نعم x	- صور
لا نعم x	- وسائل تكنولوجية

4 - وضع الأستاذ

لا نعم x	- هيئة صحيحة
لا نعم x	- نبرة مقدر
لا نعم x	- استغلال المساحة الوظيفية
لا نعم x	- تعبير شفهي واضح ودقيق
لا نعم x	- الكتابة على السبورة واضحة
لا نعم x	- حركات بدون ارتباك
لا نعم x	- موقف سلبي خاص بحالة الملاحظ (خجل، حركات مبهم، احمرار)

5 - سيرورة

- استقرائية نعم لا ×
- إستنتاجية نعم لا ×
- حل مشكلة نعم × لا
- خلط بين الكتاب المدرسي والبرنامج نعم لا ×

- تقييم الحصة :

- مبرمجة نعم لا ×
- شفها نعم لا ×
- كتابيا نعم لا ×
- الزمن المحدد كافي نعم لا ×
- أهداف الحصة :

محقة

غير محقة

محقة جزئيا ×

- هل المحتويات (معارف ومهارات) تتناسب مع الأهداف المرجوة ؟ نعم لا ×
- علاقة تربوية أستاذ - متعلمين إيجابية نعم × لا

شبكة ملاحظة (ترجمتنا)

متوسطة : واصل مصطفى – تيارت –

مكان: ريفي مدني x

أستاذ : عمالو بوزيان

مادة : لغة عربية

مستوى : رابعة متوسط

قسم : 4 م 2

عدد المتعلمين : 23

معلومات مقدمة من خلال تحضير الأستاذ (مذكرة)

مشروع بيداغوجي : - مكانه في المنهاج : 07

- عنوان : إعداد جريدة

- كفاءة للتركيب : توصل المتعلم إلى إعداد جريدة

وحدة تعليمية : - مكانها في المشروع البيداغوجي : 02

(التلوث البيئي) - كفاءة مستهدفة : \

- أهداف : 1) توصل المتعلم إلى استعمال الحجاج عند تبرير موقف أو الدفاع عن رأيه

2) تمكن المتعلم من تقديم الأخبار مرتبة مع عرض العناوين عرضا مناسباً لأهمية

الخبر

3) تمكن المتعلم من هيكلية المقال الصحفي (مقدمة، عرض، خاتمة)

نشاط : - قراءة : التنوع الحيوي ص – 193 –

- مدة : 60 د

- مكانه في الوحدة : 03

- أهداف : ملاحظة، قراءة وفهم نص حجاجي

سياق الحصة

لا	x	نعم	1 - وضعية بداية : - ابتداء من تقييم تشخيصي
			(بحث عن معارف سابقة)
لا	x	نعم	- ابتداء من وضعية إشكالية
x	لا	نعم	- بدءا من العدم

2 - نشاطات

المتعلمين	الأستاذ
- أجوبة : مختصرة x طويلة	لا نعم x
- أخذ نقاط نعم لا x	لا نعم x
- تصحيح ذاتي نعم x لا	لا نعم x
- تصحيح ثنائي نعم لا x	لا نعم x
- تبادل متعدد بين متعلمين - متعلمين	لا نعم x
- نقل من السبورة إلى الكراس نعم x لا	لا نعم x
- تغيير المكان نعم لا x	لا نعم x
- هل يستعمل المتعلمين نعم لا x	لا نعم x
إستراتيجيات من أجل فهم النص؟	لا نعم x
	لا نعم x

3 - وسائل تعليمية مستعملة

لا نعم x	- كتب مدرسية
لا نعم x	- كراريس المحاولة
لا نعم x	- سبورة
	- سنادات أخرى :
لا نعم x	- صور
لا نعم x	- وسائل تكنولوجية
	4 - وضع الأستاذ
لا نعم x	- هيئة صحيحة
لا نعم x	- نبرة مقدره
لا نعم x	- استغلال المساحة الوظيفية
لا نعم x	- تعبير شفهي واضح ودقيق
لا نعم x	- الكتابة على السبورة واضحة
لا نعم x	- حركات بدون ارتباك
لا نعم x	- موقف سلمي خاص بحالة الملاحظ (خجل، حركات مبهمه، احمرار)

5 - سيرورة

- استقرائية نعم لا ×
- إستنتاجية نعم لا ×
- حل مشكلة نعم × لا
- خلط بين الكتاب المدرسي والبرنامج نعم لا ×

- تقييم الحصة :

- مبرمجة نعم لا ×
- شفها نعم لا ×
- كتابيا نعم لا ×
- الزمن المحدد كافي نعم لا ×
- أهداف الحصة :

محقة

غير محقة

محقة جزئيا ×

- هل المحتويات (معارف ومهارات) تتناسب مع الأهداف المرجوة ؟ نعم لا ×
- علاقة تربوية أستاذ - متعلمين إيجابية نعم لا ×

ANNEXE 03

Enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives, destiné au groupe expérimental (avec traduction).

النص الحجاجي

البرهان اصطلاحاً: هو أسلوب تواصل يرمي إلى إثبات قضية أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي، أو السعي لتعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشواهد

مؤشراته :

- استخدام الضمير الأول (المتكلم، والمخاطب)، علامات حضور الكاتب في النص.
- استخدام الضمير الثالث والجمل التصريحية، لإخفاء نية الإقناع.
- استخدام الروابط الزمنية والمنطقية.
- استخدام النعوت المعبرة
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- تقسيم الفقرات يبين في غالب الأحيان مراحل التفكير.

و في هذا النمط :

- أ – النص الحجاجي ذو قضية واحدة : كل الحجج والبراهين المقدمة هي في صالح القضية المدعمة من طرف الكاتب.
- ب – النص الحجاجي ذو قضيتين أو أكثر : القضية متضمنة معارضة حوارية (جدال، نقاش).
- في هذه الحالة يعرض الكاتب قضيته ويأخذ بعين الاعتبار القضية المناقضة، ثم يبطل ويدحض حجج هذه الأخيرة.
- ت – يبرهن الكاتب قضيته وحججه، ثم يطرح الطرح المعاكس ويفنده ويبطل حججه معتمداً على الأمثلة والشواهد ليخلص إلى بيان صحة رأيه.
- ث – يمكن أن يحصل العكس.

خصائصه :

- أ - اعتماد الأدلة والأمثلة، استخدام ضمير المتكلم لإبداء الرأي الشخصي، أو ضمير الجماعة لتأييد الرأي بشمولية وحجم أكبر، الإكثار من أساليب النفي والإثبات.
- ب – الاستنتاج والبرهنة والتعليل بأدوات الربط (لا، بل، إنما، لذلك، هكذا، مثلاً، أولاً، أخيراً...).

أنواع النصوص المستخدمة لهذا النمط :

- النص الإقناعي
- النص الدحض
- النص المقارن

بعض الروابط الزمنية والمنطقية باللغة العربية وما يعادلها باللغة الفرنسية:

a) D'abord, au début, pour commencer, avant tout.	أ) أولاً، في البداية، قبل كل شيء.
b) Puis.	ب) ثم، ف
c) Ensuite.	ت) ثم، من بعد، فيما يلي.
d) Après.	ث) بعد
e) Enfin, pour terminer.	ج) أخيراً، في النهاية.
f) Et puis.	ح) من جهة أخرى، مع ذلك، فضلاً عن ذلك.
g) D'une part ... d'autre part.	خ) من جهة... من جهة أخرى.
h) De plus.	د) زيادة على، إضافة إلى.
i) En outre.	ذ) أضف إلى ذلك، زيادة على ذلك.
j) Par ailleurs.	ر) فضلاً عن ذلك، زد على ذلك.
k) Aussi.	ز) أيضاً، كذلك.
l) Egalement.	س) بالتساوي، كذلك، أيضاً.
m) Car.	ش) لأن، بما أن، إذ أن .
n) Parce que.	ص) لأن، بما أن، بسبب، إذ، لكون.
o) Donc.	ض) إذن.
p) Ainsi.	ط) هكذا، كذا، كذلك.
q) Pour.	ظ) ل، بقصد، من أجل، حتى، كي.
r) Afin de.	ع) حتى، ف، لأجل، لكي.
s) Mais.	غ) لكن، إنما، بل، أما.
t) Cependant.	ف) مع ذلك، في حين أن، لكن.

التنوع الحيوي

يضحك البعض عندما يقرأ خبراً عن انقراض نوع من الفراشات أو الزواحف، ويتصور هؤلاء أن حديثاً عن الماء البيئية عن المخاطر التي ينطوي عليها انقراض الأنواع ترف لأناس لا يعلمون شيئاً عن المعاناة الحقيقية للبشر، فماذا يساوي انقراض فراشات أو زواحف أمام معاناة ملايين البشر الذين يعرضهم الجوع أو تشردهم الفيضانات أو الكوارث الطبيعية؟ أو معانات هؤلاء الفقراء الذين تمتص دماءهم الشركات الكبرى، أو حتى هؤلاء الذين يعرضهم أخوهم الإنسان في الحروب، ويعذبهم بمختلف أشكال القمع والتعذيب.

لكننا نقول لهؤلاء إنهم مخطئون تماماً بهذه النظرة القاصرة، فاختفاء الأنواع ليس مسألة رهافة قلب أو رقة أحاسيس، وإنما هي اختفاء عالم بأكمله وحرمان البشرية من ثروة طبيعية ومعرفية يمثلها وجود هذه الأنواع، فالحياة على الأرض توازنت في ظل وجود هذه الأنواع، وكلما اختفى نوع منها ازداد الخلل الذي يحدثه الإنسان في الطبيعة، فاختفاء الفراشات مثلاً نتيجة للاستخدام المفرط للمبيدات والمخصبات الزراعية، يعني اختفاء وظائفها في الطبيعة، وأبسطها نقل حبوب اللقاح بين النباتات.

وعندما ينقرض نوع في عالم الحيوان، نفقد معه ثروة معرفية هائلة وأسئلة عديدة يمكن الإجابة عنها من خلال دراسة هذه الأنواع، كيف تتعامل مع الطبيعة وكيف تتفاعل أجسادها مع الظروف الطبيعية والكائنات الأخرى؟ ولماذا - على سبيل المثال - يفتك مرض ما بنوع، بينما يحمله حيوان آخر دون أن يصيبه بأي أضرار؟ سؤال مثل هذا يمكن أن يفيد البشر في علاج أمراض مرعبة.

أما في عالم النبات، فإن كل نبتة هي في ذاتها دواء محتمل لمرض ما. وتراجع الغطاء النباتي يعني اختفاء العديد من أنواع النباتات.

ورغم أن معظم التهديدات التي تحيق بالتنوع الحيوي هي من صنع الإنسان، اجتثاث الغابات وتدمير البيئات الطبيعية واستخدام الكيماويات المدمرة، فإن الإنسان وحده هو القادر على الحيلولة دون انقراض المزيد من الأنواع. وهناك أمثلة عديدة على نجاح الإنسان في إعادة أنواع كانت على وشك الانقراض من الحياة، مثل وحيد القرن الأبيض، وابن مريض الأسود الأرجل. وهي نجاحات تحققت بفضل جهود عشرات الآلاف من العلماء والبشر المخلصين الذين كرسوا حياتهم لهدف نبيل، قد يبدو مضحكا بالنسبة لآخرين.

أحمد الشربيني, مجلة العربي (بتصرف)

استمارة نص رقم 1 -

- 1 • من يتكلم في النص؟
- 2 • إلى من يتوجه؟
- ما الغرض من ذلك؟
- 3 • ما القضية التي تناولها النص؟
- 4 • كيف ينظر بعض الناس إلى انقراض نوع من الفراشات؟ علام يدل ذلك؟
- 5 • وضح بأسلوبك الخاص رأي الكاتب فيما يتعلق بانقراض حيوان أو نبات؟
- 6 • ما هي الحجج التي اعتمدها لتبرير رأيه؟
- 7 • ما هي الأمثلة التي استخدمها؟
- 8 • ما الأعمال التي يقوم بها الإنسان وتشكل خطرا على التنوع الحيوي؟
- 9 • على من تقع مسؤولية الحيلولة دون انقراض المزيد من الأنواع؟
- كيف ذلك؟

أجوبة استمارة نص رقم 1 -

- 1 • الكاتب هو الذي يتكلم في النص.
- 2 • يتوجه الكاتب إلى القارئ، إلى الإنسان.
- لتحسيس الإنسان بأهمية أنواع الحياة الأخرى.
- 3 • انقراض أنواع الحياة الأخرى.
- 4 • يضحك البعض... والتعذيب.
- يدل ذلك على عدم وعيهم بالخطر الذي يحيط بهم.
- 5 • الكاتب ضد هذه النظرة القاصرة، فأنواع الحياة الأخرى مهمة أيضا في توازن البيئة والحياة.
- 6 • فاختفاء الأنواع ليس مسألة رفاهة قلب أو رقة أحاسيس وإنما هي اختفاء عالم بأكمله وحرمان البشرية من ثروة طبيعية ومعرفية يمثلها وجود هذه الأنواع، فالحياة على الأرض توازنت في ظل وجود هذه الأنواع، وكلما اختفى نوع منها ازداد الخلل الذي يحدثه الإنسان في الطبيعة.
- 7 • فاختفاء الفراشات مثلا نتيجة للاستخدام المفرط للمبيدات والمخصبات الزراعية، يعني اختفاء وظائفها في الطبيعة، وأبسطها نقل حبوب اللقاح بين النباتات. وعندما ينقرض نوع في عالم الحيوان، نفقد معه ثروة معرفية هائلة، وأسئلة عديدة..... في علاج أمراض مرعبة.
- أما في عالم النبات،..... اختفاء العديد من أنواع النباتات.
- 8 • اجتثاث الغابات وتدمير البيئات الطبيعية واستخدام الكيماويات المدمرة.
- 9 • - على الإنسان.
- بحماية التنوع الحيوي.

نص رقم - 2 - (ترجمتنا)

تساهم النباتات والحيوانات في رفاهيتنا بثلاثة طرق أساسية. بداية، فهي توفر قسما كبيرا من المواد الضرورية لحياة الإنسان: جل غذائنا، وجزء لبأس به من ملابسنا، وفي عدة مناطق من العالم، أغلب مواد البناء والوقود التي تمكن من تدفئة وإنارة المساكن. بالإضافة إلى ذلك، فهي تشكل مصدرا ضروريا للحفاظ على هذا الأساس المادي لوجودنا ولتفادي تفهقر عام نحو الظروف المعيشية البدائية. أخيرا، فإن النباتات والحيوانات تدخل بشكل كبير في السعادة التي يجلبها لنا المحيط البيئي، بدءا من التسلية اليومية إلى ذلك الاستمتاع الذي يلهمنا إياه جمال عالم الطبيعة وعجائب الكون.

ر. فيتر، مراسلة من اليونسكو، فيفري 1988.

استمارة نص رقم - 2 -

- 1 • من يتكلم في النص؟
- 2 • إلى من يتوجه؟
- ما الهدف من ذلك؟
- 3 • ما رأي الكاتب فيما يتعلق بالنباتات والحيوانات؟
- 4 • ما هي الحجج الثلاثة المستعملة من طرف الكاتب لتبرير رأيه؟
- 5 • ما هي العبارات التي تبدأ بها هذه الحجج؟
- 6 • اختر من القائمة التالية العبارات المناسبة التي يمكن استعمالها في بداية هذه الحجج : زيادة على ذلك، فيما يلي، من جهة، من جهة أخرى، كذلك، أولا، قبل كل شيء، ثم، لأن، إذا، في النهاية، أيضا.
- 7 • استخرج من النص أمثلة توضح بعض الحجج.

أجوبة استمارة نص رقم - 2 -

- 1 • الكاتب هو الذي يتكلم في النص.
- 2 • يتوجه الكاتب إلى القارئ، إلى الإنسان.
- التحسيس بأهمية أنواع الحياة الأخرى ودورها في البيئة.
- 3 • يؤكد الكاتب على الدور الايجابي للنباتات والحيوانات.
- 4 • بداية، فهي توفر قسما كبيرا من المواد الضرورية لحياة الإنسان..... بالإضافة إلى ذلك، فهي تشكل مصدرا ضروريا.... أخيرا، فإن النباتات والحيوانات تدخل بشكل كبير في السعادة.
- 5 • بداية، بالإضافة إلى ذلك وأخيرا.
- 6 • زيادة على ذلك، من جهة، من جهة أخرى، كذلك، أيضا، قبل كل شيء، ثم، أولا، في النهاية.
- 7 • ... جل غذائنا، وجزء لا بأس من ملابسنا، وفي عدة مناطق من العالم، أغلب مواد البناء والوقود التي تمكن من تدفئة وإنارة المساكن.

... بدءا من التسلية اليومية إلى ذلك الاستمتاع الذي يلهمنا إياه جمال عالم الطبيعة وعجائب الكون

حِجَا حُ بَدْنِ الْمَلِكِ النُّمْرُودِ
وَالنَّبِيِّ إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ

قال الله تعالى : أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالسَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴿٢٥٨﴾ أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَلْ لَبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لِحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿٢٥٩﴾ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوْفَى مِنَ قَالِ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ أَجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾

استمارة نص رقم – 3 –

- 1 • من الذي يخاطبه الله سبحانه وتعالى بهذه الآيات؟
ما الهدف من ذلك؟
- 2 • ما هو موضوع المناقشة بين إبراهيم عليه السلام والملك النمرود؟
- 3 • ما كانت حجة إبراهيم عليه السلام على وجود الله؟
- 4 • ما موقف ملك النمرود من هذه الحجة؟
- 5 • ما دليله على أن حجة إبراهيم باطلة؟
- 6 • هل هو على حق؟ لماذا؟
- 7 • ما هي الحجة الثانية التي أتى بها إبراهيم عليه السلام للدلالة على وجود الله؟
- 8 • ما الحكمة التي أرادها الله حين أمات الرجل ثم أحياه؟
- 9 • لماذا سأل إبراهيم ربه أن يريه كيف يحيي الموتى؟

أجوبة استمارة نص رقم – 3 –

- 1 • يخاطب الله سبحانه وتعالى الذين كفروا من الناس.
ليقول لهم أنه وحده الأعظم.
- 2 • كان إبراهيم عليه السلام يمدح عظمة الله وكان الملك النمرود يمدح عظمته.
- 3 • ربي الذي يحيي ويميت.
- 4 • كان ضد حجة إبراهيم عليه السلام.
- 5 • أنا أحيي وأميت.
- 6 • هو ليس على حق لأن الله سبحانه وتعالى وحده قادر على أن يحيي ويميت.
- 7 • فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب.
- 8 • الحكمة التي أرادها الله هي أن يبين قدرته على بعث الخلق بعد موتهم أحياء.
- 9 • ليظمنن قلبه.

أبعاد حسب ج. دولز (استمارة نص رقم 1) :

- أ (إعادة بناء وضعية الاتصال التي كتب فيها النص (س1 وس2) ،
ب) تحديد نوعية الجدل وموقف كاتب النص بالنسبة للمشكل المطروح (س2 الجزء الثاني، س3 وس5) ،
ت) تنظيم النص (س4 الجزء الأول، 6، 8 و9 الجزء الأول) ،
ث) فهم بعض العلامات الحجاجية (\) ،
ج) فهم الحجج المستعملة (س6 وس7) ،
ح) فهم إستراتيجيات مقنعة وتنازلية (\) .

أبعاد حسب ج. دولز (استمارة نص رقم 2) :

- أ (إعادة بناء وضعية الاتصال التي كتب فيها النص (س1 وس2) ،
ب) تحديد نوعية الجدل وموقف كاتب النص بالنسبة للمشكل المطروح (س2 الجزء الثاني وس3) ،
ت) تنظيم النص (س4) ،
ث) فهم بعض العلامات الحجاجية (س5 و س6) ،
ج) فهم الحجج المستعملة (س4 وس7) ،
ح) فهم إستراتيجيات مقنعة وتنازلية (\) .

أبعاد حسب ج. دولز (استمارة نص رقم 3) :

- أ (إعادة بناء وضعية الاتصال التي كتب فيها النص (س1) ،
ب) تحديد نوعية الجدل وموقف كاتب النص بالنسبة للمشكل المطروح (س1 الجزء الثاني وس2) ،
ت) تنظيم النص (س3، س5، س7، س8 وس9) ،
ث) فهم بعض العلامات الحجاجية (\) ،
ج) فهم الحجج المستعملة (س3، س4، س5، س6 وس7) ،
ح) فهم إستراتيجيات مقنعة وتنازلية (\) .

Texte n° 1 (notre traduction)

La biodiversité

Certains rient lorsqu'ils lisent une nouvelle sur la disparition de papillons ou de reptiles. Ceux-là imaginent que le discours des écologistes sur les dangers découlant de la disparition de ces espèces est un luxe pour des gens ne connaissant rien sur la souffrance réelle des humains. Que vaudrait la disparition de quelques papillons ou de reptiles devant la souffrance de millions de personnes frappées par la famine, ou sinistrées par les inondations ou les catastrophes naturelles ? Ou encore la souffrance de ces pauvres dont les grandes sociétés sucent le sang, ou même ceux qui sont tués par leur frère l'homme dans les guerres ou torturés par diverses formes d'oppressions et de châtements.

Mais nous leur disons qu'ils se trompent complètement avec cette vision réductrice. En effet, la disparition des espèces n'est pas une question de cœur sensible ou de sentiments, mais plutôt l'extinction de tout un monde, et la privation de l'humanité d'une richesse naturelle et de connaissances que représente l'existence de ces espèces. La vie sur terre s'est équilibrée grâce à l'existence de ces espèces, et chaque fois qu'une espèce disparaît, le déséquilibre que l'homme provoque s'accroît. La disparition par exemple des papillons, résultant de l'utilisation excessive des insecticides et des fertilisants, signifie la disparition de leurs fonctions dans la nature dont la plus simple est la pollinisation. Quand une espèce animale s'éteint, nous perdons avec elle d'énormes connaissances, et de nombreuses questions auxquelles on pourrait répondre à travers l'étude de ces espèces : comment elles vivent en pleine nature ? Comment leurs corps réagissent aux conditions naturelles et aux autres êtres vivants ? Pourquoi, par exemple une maladie exterminie une espèce donnée tandis qu'un autre animal la porte sans être atteint ? Une telle question pourrait servir l'humanité en guérissant des maladies épouvantables.

Quant à la flore, toute plante est en elle – même un remède éventuel à une maladie quelconque. Et la dégradation du monde végétal signifie la disparition de nombreuses espèces de plantes.

Bien que la plupart des menaces qui guettent la biodiversité soient l'œuvre de l'homme : la déforestation, la destruction des milieux naturels et l'usage des produits chimiques dévastateurs, seul lui est capable d'empêcher l'extinction d'autres espèces. Il y a de multiples exemples sur la réussite de l'homme à sauver des espèces qui étaient en voie de disparition comme le rhinocéros blanc et la mangouste à pattes noires. Ce sont des succès

qui se sont réalisés grâce aux efforts de dizaines de milliers de scientifiques et de gens dévoués qui ont consacré leur vie à un objectif noble mais qui pourrait paraître ridicule pour d'autres gens.

Ahmed Acherbini, Revue el – arabi (adapté)

Questionnaire du texte n° 1 :

1. Qui parle dans le texte ?
2. - A qui s'adresse –t – il ?
- Dans quel but ?
3. Quel est le problème posé dans le texte ?
4. Comment est perçue l'extinction d'une variété de papillons par quelques personnes ?
- Que signifie cette perception du problème ?
5. Quel est le point de vue de l'auteur concernant l'extinction d'un animal ou d'une plante ?
Ecris – le avec tes propres paroles.
6. Quels sont les arguments qu'il avance pour justifier son point de vue ?
7. Quels sont les exemples qu'ils utilisent ?
8. Quelles sont les pratiques de l'homme qui constituent un danger pour la faune et la flore ?
9. - A qui incombe la responsabilité de trouver des solutions à ce problème ?
- Comment ?

Réponses au questionnaire du texte n° 1 :

1. C'est l'auteur qui parle dans le texte.
2. - Il s'adresse aux lecteurs, à l'homme.
- Pour sensibiliser l'homme sur l'importance de la biodiversité.
3. La disparition tragique de certaines espèces animales et végétales.
4. - Certains rient ... et de châtements.
- Cette perception du problème signifie leur inconscience du problème qui les guette.
5. L'auteur est contre l'extinction de certaines espèces animales ou végétales car il connaît leur importance et leur rôle très important dans l'équilibre de la vie sur terre.
6. La disparition des espèces n'est pas une question de cœur sensible ou de sentiments, mais plutôt l'extinction de tout un monde, et la privation de l'humanité d'une richesse naturelle et de connaissances représentées par l'existence de ces espèces. La vie sur terre s'est équilibrée grâce à l'existence de ces espèces, et chaque fois qu'une espèce disparaît, le déséquilibre provoqué par l'homme s'accroît.
7. La disparition par exemple des papillons, résultant de l'utilisation excessive des insecticides et des fertilisants, signifie la disparition de nombreuses espèces de plantes. Quand une espèce animale s'éteint, nous perdons avec elle, d'énormes connaissances, et de nombreuses questions ... en guérissant des maladies épouvantables. Quant à la flore, ... la disparition de nombreuses espèces de plantes.
8. La déforestation, la destruction des milieux naturels et l'usage des produits chimiques.
9. - A l'homme.
- En protégeant la biodiversité.

Texte n° 2

Les animaux et les plantes contribuent à notre bien - être de trois façons principales. D'abord, ils fournissent une grande part des matériaux nécessaires à la vie humaine : la quasi - totalité de notre alimentation, une bonne partie de notre habillement et, dans de nombreuses régions du monde, la plupart des matériaux de construction et de combustion permettant de se chauffer et d'éclairer les habitations. En outre, ils constituent une source indispensable pour maintenir cette base matérielle de notre existence et pour éviter une régression générale vers des conditions de vie plus primitives. Enfin, la flore et la faune entrent pour une large part dans le plaisir que nous tirons de notre environnement, depuis nos distractions quotidiennes jusqu'à l'émerveillement que nous inspirent la beauté du monde naturel et les mystères de l'univers.

R. Fetter, courrier de l'UNESCO, février 1988.

Questionnaire du texte n° 2 :

1. Qui parle dans le texte ?
2. - A qui s'adresse - t - il ?
- Dans quel but ?
3. Quelle est l'opinion de l'auteur concernant la faune et la flore ?
4. Quels sont les trois arguments utilisés par l'auteur pour justifier son opinion ?
5. Par quels termes ces différents arguments sont - ils introduits ?
6. Par quels termes de la liste ci - dessous peuvent - t - ils être remplacés ?
De plus, d'une part, d'autre part, ensuite, pour commencer, puis, car, donc, pour terminer, avant tout, aussi, également.
7. Certains arguments sont illustrés par des exemples. Relève ces derniers.

Réponses au questionnaire du texte n° 2 :

1. C'est l'auteur qui parle dans le texte.
2. - Il s'adresse aux lecteurs.
- Afin de les sensibiliser sur l'importance de la biodiversité.
3. L'auteur considère la faune et la flore comme étant très importantes à notre bien-être.
4. D'abord, ils fournissent une grande part des matériaux nécessaires à la vie humaine.... En outre, ils constituent une source indispensable Enfin, la flore et la faune entrent pour une large part dans le plaisir...
5. D'abord, en outre et enfin.
6. De plus, d'une part, d'autre part, aussi, également, avant tout, puis, pour commencer, pour terminer.
7. La quasi-totalité de notre alimentation, une bonne partie de notre habillement et, dans de nombreuses régions du monde, la plupart des matériaux de construction et de combustion permettent de se chauffer et d'éclairer les habitations.
... depuis nos distractions quotidiennes jusqu'à l'émerveillement que nous inspirent la beauté du monde naturel et les mystères de l'univers.

Texte n° 3 (traduction en langue française du sens de ses versets de Mohammed Hamidullah revue et corrigée par le complexe du roi Fahd).

Sourate 2 : AL – BAQARAH (LA VACHE)

258. N'as-tu pas su (l'histoire de) celui qui, parce qu'Allah l'avait fait roi, argumenta contre Abraham au sujet de son Seigneur ? Abraham ayant dit : « j'ai pour Seigneur Celui qui donne la vie et la mort », « Moi aussi, dit l'autre, je donne la vie et la mort. » Alors dit Abraham : « Puisqu'Allah fait venir le soleil du levant, fais-le donc venir du Couchant. » Le mécréant resta alors confondu. Allah ne guide pas les gens injustes.

259. Ou comme celui qui passait par un village désert et dévasté : « Comment Allah va-t-il redonner la vie à celui-ci après sa mort ? » dit-il. Allah donc le fit mourir et le garda ainsi pendant cent ans. Puis il le ressuscita en disant : « Combien de temps as-tu demeuré ainsi ? » « Je suis resté un jour, dit l'autre, ou une partie de la journée. » « Non ! dit Allah, tu es resté cent ans. Regarde donc ta nourriture et ta boisson : rien ne s'est gâté, mais regarde ton âne ... Et pour faire de toi un signe pour les gens, et regarde ossements, comment Nous les assemblons et les revêtons de chair ». Et devant l'évidence, il dit : « je sais qu'Allah est Omnipotent ».

260. Et quand Abraham dit : « Seigneur ! Montre-moi comment Tu ressuscites les morts », Allah dit : « Ne crois-tu pas encore ? » « Si ! dit Abraham ; mais que mon cœur soit rassuré ». Prends donc, dit Allah, quatre oiseaux, apprivoise-les (et coupe-les) puis, sur des monts séparés, mets-en un fragment ensuite appelle-les : ils viendront à toi en toute hâte. Et sache qu'Allah est Puissant et Sage. »

Questionnaire du texte n° 3 :

1. - A qui s'adresse le bon dieu par ses versets coraniques ?
- Dans quel but ?
2. Quel était le sujet de la discussion entre Abraham et le mécréant ?
3. Quel était l'argument d'Abraham sur l'existence de dieu ?
4. Quelle était l'attitude du mécréant par rapport à cet argument ?
5. Quel argument a-t-il avancé pour réfuter celui d'Abraham ?
6. Avait-il raison ? Pourquoi ?
7. Quel était le deuxième argument d'Abraham sur l'existence de dieu ?
8. Quelle était la sagesse recherchée par le bon dieu quand il fit mourir un homme, puis le ressuscita ?
9. Pourquoi Abraham demanda à son seigneur de lui montrer comment il ressuscitait les morts ?

Réponses au questionnaire du texte n° 3 :

1. Le bon dieu s'adresse aux mécréants.
Pour leur dire qu'il est seul, le tout puissant.
2. Abraham louait la puissance du bon dieu et le mécréant louait la sienne.
3. J'ai pour seigneur celui qui donne la vie et la mort.
4. Il était contre l'argument avancé par Abraham.
5. Moi aussi, je donne la vie et la mort.
6. Non, il n'avait pas raison parce que ce pouvoir, il n'y a que le bon dieu qui l'a.
7. Puisqu'Allah fait venir le soleil du levant, fais-le donc venir du couchant.
8. Le bon dieu voulait montrer son pouvoir à ressusciter les morts.
9. Pour que son cœur soit rassuré.

Dimensions selon J. DOLZ (questionnaire du texte n° 1) :

- a) La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;
- b) l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie, 3 et 5) ;
- c) l'organisation du texte (questions 4 première partie, 6, 8 et 9 première partie) ;
- d) la compréhension de certaines marques argumentatives (/) ;
- e) la compréhension des arguments utilisés (questions 6 et 7) ;
- f) la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Dimensions selon J. DOLZ (questionnaire du texte n° 2) :

- a) La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1 et 2) ;
- b) l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 2 deuxième partie et 3) ;
- c) l'organisation du texte (questions 4) ;
- d) la compréhension de certaines marques argumentatives (questions 5 et 6) ;
- e) la compréhension des arguments utilisés (questions 4 et 7) ;
- f) la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Dimensions selon J. DOLZ (questionnaire du texte n° 3) :

- a) La reconstruction de la situation de communication dans laquelle le texte a été écrit (questions 1) ;
- b) l'identification de la controverse et de la position de l'auteur du texte par rapport au problème discuté (questions 1 deuxième partie et 2) ;
- c) l'organisation du texte (questions 3, 5, 7, 8 et 9) ;
- d) la compréhension de certaines marques argumentatives (/) ;
- e) la compréhension des arguments utilisés (questions 3, 4, 5, 6 et 7) ;
- f) la compréhension des stratégies persuasives et concessives (/).

Annexe 04

Trois textes argumentatifs proposés aux apprenants du groupe contrôle et à ceux du groupe expérimental de la quatrième année moyenne, en vue de leur compréhension.

Texte n° 1

L'argent de poche

Savoir gérer ses sous¹, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage. Certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien. Ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget. A vous de leur prouver que vous pouvez agir en individu responsable.

Proposez à vos parents de vous donner de l'argent pendant trois mois et de faire le point ensuite. Pour déterminer la somme, ne vous demandez pas « combien ? » mais « pour quoi faire ? ». Pour la période d'essai, soyez prudents : mieux vaut démarrer avec un petit budget, plus facile à gérer. Dès les premiers jours, ouvrez un cahier. D'un côté, notez l'argent que vous avez, de l'autre, les sommes que vous dépensez. Vous saurez ainsi où est passé cet argent qui a l'air de sauter de votre porte-monnaie sans vous prévenir ... Et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! Il vous servira également plus tard quand vous souhaiterez qu'ils vous augmentent. ... Enfin, dites-leurs que la gestion d'un budget vous permet d'améliorer vos résultats en mathématiques ! Aucun parent ne résiste à cet argument. N'oubliez pas cependant que le meilleur argent est celui que l'on gagne ! Proposez vos services pour de petits travaux !

Les sous, c'est bien d'en avoir un peu, mais ne passez tout de même pas votre journée à vous demander comment augmenter votre capital ou dépenser le moins possible. Gardez la bonne distance. Si vous avez un budget confortable, pensez aux copains qui n'en ont pas autant. La vraie richesse ne tient pas dans la poche, elle est dans le cœur. Et celle-là, vous pouvez la dépenser sans compter !

D'après OKAPI, n° 554.

¹ Les sous : l'argent de poche

Questionnaire du texte n° 1

- 1) Qui parle dans le texte ?
- 2) A qui s'adresse – t – il ?
Dans quel but ?
Réponds par vrai ou faux
 - a. Mal gérer leur argent de poche (leurs sous).
 - b. Bien gérer leur argent de poche.
 - c. Gaspiller leur argent de poche.
 - d. Savoir gérer leurs envies.
- 3) Quel est le problème posé dans le texte ?
A propos de ce problème, l'auteur du texte est-il pour ou contre l'argent de poche ?
- 4) Relève dans le premier paragraphe du texte, la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur.
Cette phrase exprime :
 - un conseil ;
 - une prise de position ;
 - un sentiment.Recopie la bonne réponse.
- 5) Certains parents sont contre l'argent de poche. Relève les raisons (les arguments) qu'ils avancent pour justifier leur prise de position.
- 6) Relève les arguments que l'auteur conseille d'utiliser pour faire changer d'avis les parents.
- 7) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser ses arguments ?
- 8) Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent –ils être remplacés ?
Parce que, en outre, pour commencer, aussi, si, de peur de, pour terminer, après

Réponses au questionnaire du texte n° 1 :

- 1) C'est l'auteur qui parle dans le texte.
- 2) - Il s'adresse aux enfants, à nous, aux lecteurs.
 - a. Mal gérer leur argent de poche. Faux
 - b. Bien gérer leur argent de poche. Vrai
 - c. Gaspiller leur argent de poche. Faux
 - d. Savoir gérer leurs envies. Vrai
- 3) - Faut-il donner ou non l'argent de poche aux enfants ?
- L'auteur est pour l'argent de poche donné aux enfants.
- 4) - Savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies, c'est donc un moyen d'apprentissage
- Cette phrase exprime une prise de position.
- 5) Ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget.
- 6) Proposez à vos parents de vous donner de l'argent pendant trois mois et de faire le point ensuite.
Dès les premiers jours, ouvrez un cahier. D'un côté, notez l'argent que vous avez, de l'autre, les sommes que vous dépensez.
Et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents que vous êtes en train de devenir de bons gestionnaires ! Il vous servira également plus tard quand vous souhaiterez qu'ils vous augmentent...
Enfin, dites-leurs que la gestion d'un budget vous permet d'améliorer vos résultats en mathématiques ! Aucun parent ne résiste à cet argument.
Proposez vos services pour de petits travaux !
- 7) Ensuite, dès les premiers jours, et puis, également, enfin.
- 8) En outre, pour commencer, aussi, pour terminer, après.

Texte n° 2

Depuis que la vie est apparue sur terre, il y a 3,8 milliards d'années, le monde animal ne cesse d'évoluer : des espèces apparaissent, s'épanouissent, pendant que d'autres déclinent et s'éteignent (ainsi les dinosaures ont disparu mystérieusement il y a 65 millions d'années). Depuis toujours donc, certaines espèces animales disparaissent naturellement. Mais d'autres espèces, qui n'avaient pourtant aucune raison de s'éteindre, disparaissent de plus en plus vite si bien que la situation est devenue grave.

D'abord des espèces se sont éteintes à cause de la chasse, ainsi, au XVII^e siècle, une espèce de mammifères s'éteignait-elle tous les cinq ans. Ensuite, au XX^e siècle, la population mondiale a tellement augmenté que, pour trouver de nouvelles terres, pour construire des villes, des routes, les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages. Ils ont abattu d'immenses forêts. De nombreux animaux ont disparu, parce que leur territoire était détruit ou abimé ! La pollution et l'installation de lignes électriques ont également tué bien des espèces de poissons et d'oiseaux ? Enfin une nouvelle chasse intensive, destinée au commerce, a supprimé certaines espèces comme le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels. A présent, une espèce disparaît tous les deux ans ! Au total, chez les animaux vertébrés, on estime que 8000 espèces sont menacées de disparition.

L'homme sait aujourd'hui que la vie sur terre est une vaste chaîne dont chaque être vivant est un maillon. Quand une espèce disparaît, d'autres animaux et d'autres plantes sont menacés. Progressivement l'homme s'appauvrit. Il se prive, surtout, de la vue de ces animaux étonnants, effrayants ou somptueux, véritables merveilles de la nature.

OKAPI n°468, Bayard Presse.

Questionnaire du texte n° 2

- 1) Qui parle dans le texte ?
- 2) - A qui s'adresse – t – il ?
- Dans quel but ?
Réponds par vrai ou faux
 - a- Pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux.
 - b- Pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux.
 - c- Pour que l'homme ne change pas de comportement.
 - d- Pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent.
- 3) Quel est le problème posé dans le texte ?
- 4) Quel est le point de vue de l'auteur du texte concernant ce problème ?
Écris-le avec tes propres paroles.
- 5) Relève du texte les phrases ou expressions (les arguments) qui montrent que l'activité des hommes a causé la disparition de nombreux animaux.
- 6) Relève dans le premier paragraphe la phrase qui donne une autre explication à la disparition de certaines espèces animales.
- 7) Relève deux exemples du texte qui servent à rendre les explications (les arguments) plus clairs.
- 8) Quels sont les termes (les articulateurs) qui permettent à l'auteur d'organiser le deuxième paragraphe ?
- 9) Par quels termes (articulateurs) de la liste ci-dessous peuvent-ils être remplacés ?
Tandis-que, pour terminer, car, puis, or, au début, aussi, si, afin de.

Réponses au questionnaire du texte n° 2 :

- 1) C'est l'auteur qui parle dans le texte.
- 2) - Il s'adresse à nous, aux lecteurs, à l'homme.
 - a- Pour que l'homme continue à tuer des milliers d'animaux. Faux
 - b- Pour que l'homme arrête de tuer des milliers d'animaux. Vrai
 - c- Pour que l'homme ne change pas de comportement. Faux
 - d- Pour faire prendre conscience à l'homme des dangers qui le guettent. Vrai
- 3) La disparition tragique d'espèces animales causée par l'homme.
- 4) L'auteur est contre cette disparition d'espèces animales qui selon lui n'avaient aucune raison de s'éteindre si ce n'était les pratiques douteuses de l'homme.
- 5) D'abord des espèces se sont éteintes à cause de la chasse, ...

Ensuite, au XX^e siècle, la population mondiale a tellement augmenté que, pour trouver de nouvelles terres, pour construire des villes, des routes, les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages. Ils ont abattu d'immenses forêts. De nombreux animaux ont disparu, parce que leur territoire était détruit ou abîmé ! La pollution et l'installation de lignes électriques ont également tué des espèces de poissons et d'oiseaux.

Enfin une nouvelle chasse intensive, destinée au commerce, a supprimé certaines espèces.
- 6) Depuis toujours donc, certaines espèces animales disparaissent naturellement.
- 7) - ainsi, au XVII^e siècle, une espèce de mammifères s'éteignait-elle tous les cinq ans.
 - comme le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels.
 - ainsi les dinosaures ont disparu mystérieusement il y a 65 millions d'années.
- 8) D'abord, ensuite, enfin, pour, parce que, également.
- 9) Pour terminer, car, puis, au début, aussi, afin de.

Texte N° 3 :

Quel théâtre pour nous ?

(Des acteurs mauritaniens ne sont pas d'accord avec leur metteur en scène qui veut leur faire jouer une pièce étrangère).

Le metteur en scène. – Comment ? Cette pièce ne vous intéresse pas ? Un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle ?

1^{er} acteur. – Un succès mondial ! Une perle... ! Et vous n'avez la bouche pleine que de cela. En quoi cela nous regarde-t-il ? Est-ce que nous sommes ici pour confirmer les succès mondiaux ? Nous ne cherchons même pas à avoir du succès nous-mêmes, voyons ! Alors le succès des autres ... Ecoutez : cette pièce est écrite par un étranger, pour des acteurs que nous ne sommes pas, et un public qui n'est pas celui-ci. Notre public est un public qui a encore le temps d'apprécier ... les succès mondiaux. Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore.

Le metteur en scène. – L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui ... ne vous concernent pas, dites-vous ?

2^{ème} acteur. – Pas le moins du monde. Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe. Et puis, ce n'est pas pertinent : cette pièce, chez les nomades, dans le sable ... au moment où l'eau s'enfonce de plus en plus profondément dans le sable ... au moment où la galette, quand il y a du blé pour en faire, brûle au soleil ... où un monde se meurt, à l'insu du monde ! Cela pue le fabriqué de toutes pièces

**Adapté de Idoumou Ould Mohamed Lamine,
in guide de littérature mauritanienne, éd. L'Harmattan.**

Questionnaire du texte n° 3

1. Quels sont les personnages de ce texte (ce dialogue) ?
2. Quel est le sujet de la discussion entre eux ?
3. Quels sont les arguments avancés par le metteur en scène pour défendre sa pièce théâtrale ?
4. Quels sont les arguments utilisés par les acteurs pour défendre leur opinion sur le théâtre ?
5. A partir de « ... cette pièce, chez les nomades ... » jusqu'à « à l'insu du monde » (dernière réplique), de quelle calamité naturelle le texte parle-t-il ?

Réponses au questionnaire du texte n° 3 :

- 1) Les personnages de ce texte sont : deux acteurs et leur metteur en scène.
- 2) Le metteur en scène veut faire jouer à ses acteurs une pièce étrangère et eux refusent.
- 3) Un succès mondial ? Une perle de la production dramatique universelle ?
L'existence humaine, la liberté, enfin toutes les questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui....
- 4) 1^{er} acteur :

Cette pièce est écrite par un étranger, pour des acteurs que nous ne sommes pas, et un public qui n'est pas celui-ci. Notre public est un public qui a encore le temps d'apprécier ... les succès mondiaux. Votre pièce traite de problèmes qui ne sont pas les nôtres, ou, en tout cas, pas encore.

2^{ème} acteur :

Nos problèmes à nous sont beaucoup plus concrets ... Quotidiens. Ils s'appellent calamités naturelles, analphabétisme, chômage ... et j'en passe.
- 5) Le texte parle de la sécheresse.

ANNEXE 05

Questionnaire à l'intention des professeurs de langue arabe et ceux de langue française

استمارة لأساتذة اللغة العربية في الطور المتوسط

سيدات، سادة،

في إطار البحث الذي نقوم به، نحن مطالبون بالتساؤل حول المقاربة الجديدة المستخدمة في إصلاح التعليم بالجزائر. ولفهم انعكاسات هذه المقاربة الجديدة على التعليم / التعلم للغتين العربية والفرنسية للسنة الرابعة في الطور المتوسط خصوصا ما يتعلق بنشاط فهم النص (البناء الفكري)، والصعوبات الموجودة أثناء تطبيق هذه المقاربة في الميدان، نسعى إلى وضع استمارة خاصة بذلك، نرجو منكم الإجابة عنها لان وجهة نظركم تهمنا، ونضمن لكم سرية إجاباتكم.

1. الجنس : ذكر أنثى

2. الشهادة : التخصص :

3. الأقدمية في التعليم : سنة

4. هل شاركتكم في أيام تكوينية خاصة بالمقاربة الجديدة التي تمت في بداية السنة الدراسية 2005 - 2006 ؟

- نعم - لا

5. كيف وجدتم الوثائق التعليمية المخصصة بهذه المقاربة الجديدة؟

- مهمة

- متوسطة الأهمية

- قليلة الأهمية

- لم أطلع عليها

6. هل تعالج هذه الوثائق التعليمية الكفاءات العرضية؟

- نعم - لا - لم أطلع عليها

7. هل تابعتم تكويننا في الجامعة، في المدرسة العليا للأساتذة أو في معهد التكنولوجيا والتربية، خاص بالمقاربة

بالكفاءات؟

- نعم - لا

8. هل طالعتم على كتب خاصة بالمقاربة بالكفاءات ؟

- نعم - لا

إذا نعم أذكرها؟

9. هل طالعت على كتب خاصة بالكفاءات العرضية؟

- نعم - لا

إذا نعم، أذكرها؟

-

-

10. هل أنتم محفزون بهذا التجديد؟

- نعم - لا

11. ما هي المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات؟

-

-

-

-

12. هل أنتم مؤطرون كفاية لتطبيق هذه المقاربة الجديدة أثناء عملكم؟

- نعم - لا

13. ما هي الصعوبات التي تعيق تطبيق هذه المقاربة الجديدة؟

-

-

-

-

14. ماذا يعنى "معرفة - تجنيد" عند المتعلم؟

-

-

-

15. ماذا يعنى " معرفة - إدماج " عند المتعلم؟

-

-

-

16. ماذا يعنى " معرفة - تحويل " عند المتعلم؟

-

-

-

17. لتحضير تدريسيكم لنشاط فهم النص (البناء الفكري) لتلامذة السنة الرابعة متوسط, هل تقومون بتنسيق مع زملاء المادة؟

- نعم - لا

18. لتحضير تدريسيكم لنشاط فهم النص (البناء الفكري) لتلامذة السنة الرابعة متوسط, هل تقومون بتنسيق مع زملاء المواد الأخرى؟

- نعم - لا

إذا نعم، أذكر هذه المواد؟

-

-

ملاحظة : إذا كان لديكم ملاحظات واقتراحات تبدو لكم مهمة، بإمكانكم كتابتها في نهاية الاستمارة (بقلب الورقة الأخيرة)

Questionnaire à l'intention des professeurs de langue française du cycle moyen

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur la nouvelle approche, mise en place dans la réforme du système éducatif en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les répercussions de cette nouvelle approche sur l'enseignement / apprentissage des langues arabe et française en quatrième année du cycle moyen, particulièrement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit, et les difficultés rencontrées lors de sa mise en place, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse fortement. Nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

1. **Sexe :** masculin Féminin

2. **Diplôme :** **spécialité :**

3. **Ancienneté dans l'enseignement :**ans

4. **Avez-vous participé à des journées pédagogiques relatives au nouveau dispositif mis en place par l'institution au début de l'année scolaire 2005-2006 ?**

- Oui - Non

5. **Comment avez-vous trouvé les documents didactiques concernant la nouvelle approche ?**

- Intéressants

- Moyennement intéressants

- Peu intéressants

- Je ne les ai pas consultés

6. **Ces documents didactiques, traitent-ils des compétences transversales ?**

- Oui - Non - Je ne les ai pas consultés

7. **Avez-vous suivi une formation à l'université, à l'école normale supérieure (E-N-S) ou à l'institut de technologie et de l'éducation (I-T-E), concernant l'approche par compétences ?**

- Oui - Non

8. **Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant l'approche par compétences ?**

- Oui - Non

Si oui, lesquels ?

-

9. Avez-vous déjà consulté des ouvrages concernant les compétences transversales ?

- Oui - Non

Si oui, lesquels ?

-

-

10. A l'égard de cette innovation, vous sentez-vous motivé ?

- Oui - Non

11. Quels sont les principes essentiels de l'approche par compétences ?

-

-

-

-

12. Vous sentez-vous suffisamment encadré au niveau de la mise en place de cette nouvelle approche dans votre tâche ?

- Oui - Non

13. Quels sont les difficultés qui pourraient affecter l'application de cette nouvelle approche ?

-

-

-

-

14. Que signifie pour vous « le savoir-mobiliser » chez l'apprenant ?

-

-

15. Que signifie pour vous « le savoir-intégrer » chez l'apprenant ?

-

-

16. Que signifie pour vous « le savoir-transférer » chez l'apprenant ?

-

-

-

17. Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues de la même discipline ?

- Oui - Non

18. Pour préparer votre enseignement de l'activité relative à la compréhension de l'écrit aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, travaillez-vous en coordination avec vos collègues des autres disciplines ?

- Oui - Non

Si oui, quelles disciplines ?

-

-

N.B. Si vous avez des remarques et des propositions qui vous semblent intéressantes, vous pouvez les mentionner à la fin du questionnaire (au verso de la dernière feuille).

Résumé :

Les compétences transversales à dominante langagière sont très peu étudiées dans le domaine de la didactique des langues en Algérie. Pourtant, les nouvelles théories d'apprentissage montrent la prééminence du soubassement cognitif dans la construction de la signification. Ainsi, nous nous sommes attelés dans cette thèse à traiter de cette problématique des compétences transversales en compréhension de textes argumentatifs de langue arabe et de langue française chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude des objectifs d'apprentissage de l'activité de compréhension de l'écrit ont permis de mettre en évidence les dysfonctionnements dans les opérations de transfert cognitif entre les deux langues précitées, et cela en raison des choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes aux catégories cognitives relevées dans les deux programmes de langue. En ce qui concerne l'expérimentation en classe, le fait de suivre un enseignement explicite en langue arabe axé sur les stratégies argumentatives et d'en prendre conscience, semble fournir aux apprenants du groupe expérimental des outils nouveaux de régulation de la lecture (compréhension), assurant un certain niveau d'efficacité et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe-contrôle. Pour ce qui est du questionnaire adressé aux professeurs de langue arabe et à ceux de langue française du cycle moyen, les résultats obtenus ont été significatifs, un nombre très important de ces enseignants ne maîtrisent pas les opérations engagées dans l'exercice d'une compétence et ne coordonnent pas entre eux pour la préparation de l'activité de compréhension de l'écrit à leurs apprenants.

Mots clés : compétences transversales langagières – transfert cognitif – compréhension de l'écrit – argumentation – coordination.

Summary:

Transversal competencies with predominantly language are not studied enough in the language didactic area in Algeria. However, new learning theories reveal the cognitive basis primary in the construction of significance. Thus, we have tackled in this thesis to deal with the question of transversal competencies in the understanding of argumentative texts of Arabic and French languages among middle school fourth (4th) grade learners. The analysis grids inspired by Bloom taxonomy with regard to cognitive category to study the learning objectives of the reading comprehension activity have allowed to highlight dysfunctions during the cognitive transfer between the two languages aforementioned, due to choices made in the difference of the intrinsic successions to cognitive categories raised in both two languages programs. As regards classroom experimentation, awareness following an explicit teaching in Arabic language centered on argumentative strategies, could provide to the learning experimental group new management tools of the reading comprehension and to ensure satisfactory performance and transfer which control group lacks. As regards questionnaire handed out to middle school Arabic and French teachers, the results were significant, a very large number of these teachers do not master the operation engaged in the use of a competency and do not coordinate together in preparing the reading comprehension activity to their learners.

Key words: language transversal competencies – cognitive transfer – reading comprehension - argumentation – coordination.

ملخص :

الكفاءات العرضية اللغوية قليلة الدراسة في ميدان تعليمية اللغات في الجزائر. مع ذلك، فإن النظريات التعليمية الجديدة تبين تفوق القاعدة المعرفية في بناء المعنى. هكذا، حاولنا في هذه الأطروحة معالجة إشكالية الكفاءات العرضية في فهم النصوص الحجاجية للغة العربية واللغة الفرنسية عند متعلمي السنة الرابعة متوسط. لقد سمحت شبكات التحليل المستلهمة من مصنفات بلوم التي تخص فئات الإدراك لدراسة الأهداف التعليمية لنشاط فهم النص من إبراز الاختلالات أثناء عملية التحويل المعرفي بين اللغتين العربية والفرنسية، وذلك يعود إلى الاختلاف في التسلسل الملازم لفئات الإدراك المأخوذة من البرنامجين. فيما يخص التجريب في القسم، بمجرد متابعة تعليم واضح باللغة العربية مركز على الاستراتيجيات الحجاجية والوعي بها، يبدو لمتعلمي الفوج التجريبي قد تزودوا بأدوات جديدة تساعدهم على تنظيم فهم النص، تضمن مستوى معين من الفعالية والتحويل غير موجودة عند متعلمي الفوج المراقب. ما يتعلق بالاستمارة الموجهة لأساتذة اللغة العربية وأساتذة اللغة الفرنسية للطور المتوسط، فإن النتائج المحصل عليها مهمة، عدد هائل من أساتذة اللغتين لا يتحكمون في العمليات المستخدمة في تطبيق الكفاءة ولا ينسقون فيما بينهم لتحضير نشاط فهم النص لمتعلميهم.

كلمات مفتاحية : كفاءات عرضية لغوية - تحويل معرفي - فهم النص - حجاج - تنسيق.