

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

**Université d'Oran  
Ecole Doctorale de Français  
Pôle Ouest  
Antenne d'Oran**

---

**THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES DU LANGAGE**

**OPTION : DIDACTIQUE**

**PROFILS DU BACHELIER ALGERIEN EN  
FLE : QUESTION DE CURRICULUM**

**Naima GUENDOZ BENAMMAR**

**Sous le direction du  
Mme SARI Fewzia et Mr Daniel VERONIQUE**

**Membres du jury :**

<b>Président : OUHIBI Nadia</b>	<b>Maître de conférences</b>	<b>Université d'Oran</b>
<b>Rapporteur : SARI Fouzia</b>	<b>Professeur</b>	<b>Université d'Oran</b>
<b>Rapporteur : Daniel VERONIQUE</b>	<b>Professeur</b>	<b>Université Paris 3</b>
<b>Examineur : LALAOUI Fatéma-zohra</b>	<b>Professeur</b>	<b>Université d'Oran</b>
<b>Examineur : BENMOUSSAT Boumédiène</b>	<b>Professeur</b>	<b>Université de Tlemcen</b>
<b>Examineur : Claude SPRINGER</b>	<b>Professeur</b>	<b>Université de Provence</b>

**Année universitaire : 2010**

# SOMMAIRE

<b>Introduction générale</b>	6
------------------------------	---

## **Première partie**

### **UN ETAT DES LIEUX DU F.L.E. EN ALGERIE**

<b>Introduction</b>	13
---------------------	----

<b>Chapitre 1: Le français langue étrangère: Le cas de l'Algérie</b>	15
--	----

Introduction	14
--------------	----

1. L'Algérie dans la sphère francophone	16
---	----

2. L'ancrage historique	18
-------------------------	----

3. L'impact de la langue :	19
----------------------------	----

3.1. Le rejet de la langue	19
----------------------------	----

3.2. La langue véhicule la culture	21
------------------------------------	----

3.3. Le rejet de la culture	22
-----------------------------	----

3.4. Le regain du français	23
----------------------------	----

3.5. Le français : langue de partage	24
--------------------------------------	----

4. La situation linguistique du français : une langue en mouvement	26
--	----

Conclusion	30
------------	----

### **Chapitre 2 : Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie**

Introduction	31
--------------	----

1. Les causes médiates et les conséquences directes.	31
--	----

2. Les démarches pédagogiques en question	36
---	----

3. Quel français enseigner ?	47
------------------------------	----

Conclusion	58
------------	----

### **Chapitre 3 : La formation des formateurs en question**

Introduction	59
1. La formation et la pratique pédagogique	60
2. Le rôle de l'enseignant	62
Conclusion	64

### **Chapitre 4 : Le FLE dans le système éducatif algérien : référentiel et curriculum**

Introduction	65
1. La définition des objectifs de la réforme éducative en Algérie	66
2. L'enseignement général et le profil du bachelier en FLE	79
3. Le profil de sortie de l'élève de terminale	88
4. Le profil attendu du bachelier	89
Conclusion	93
<b>Conclusion de la partie</b>	<b>94</b>

## **Deuxième partie**

### **Analyse de productions d'apprenants de français langue étrangère en milieu institutionnel**

<b>Introduction</b>	<b>95</b>
---------------------	-----------

#### **Chapitre 1 : Les conditions de collecte des données et les tests proposés**

Introduction	96
1. Recueil des données	97
2. La nature des tests proposés	99
3. Nature des consignes	110
4. Présentation des sujets	113

Conclusion	115
------------	-----

## **Chapitre 2 : La présentation du corpus**

Introduction	116
1. La typologie des fautes	117
2. La compréhension des écrits	120
2.1. La compréhension des écrits du B1	120
2.2. La compréhension de l'écrit au baccalauréat	121
3. Les productions des élèves-informateurs :	123
3.1. Chez les apprenants de la filière technique	123
3.1.1. La compréhension de l'écrit :	124
3.1.2. La production écrite :	124
▪ Au niveau syntaxique :	126
- les anaphores	126
- les déterminants	128
- les formes verbales	129
▪ la compétence lexicale/ l'orthographe lexicale	130
▪ Au niveau discursif	134
▪ Au niveau pragmatique	135
3.2. Chez les scientifiques	136
3.2.1. La compréhension de l'écrit	136
3.2.2. La production écrite	137
▪ Au niveau syntaxique :	138
- les anaphores	138
- les déterminants	140
- les formes verbales	140
▪ la compétence lexicale/ l'orthographe lexicale	141
▪ Au niveau discursif	142
▪ Au niveau pragmatique	144

3.3. Chez les littéraires	145
3.3.1. La compréhension de l'écrit	145
3.3.2. La production écrite	147
▪ Au niveau syntaxique	147
- les anaphores	147
- les déterminants	148
- les formes verbales	148
▪ la compétence lexicale/ l'orthographe lexicale	149
▪ Au niveau discursif	151
▪ Au niveau pragmatique	153
Conclusion	159
<b>Conclusion de la partie</b>	<b>160</b>

## **Troisième partie**

### **Harmonisation des programmes algériens avec les descripteurs du CECR.**

<b>Introduction</b>	162
<b>Chapitre 1 : les programmes algériens et les descripteurs visés</b>	
Introduction	163
1- Les méthodologies préconisées dans le système éducatif algérien	164
2- Les contenus des programmes	171
- La progression	171
3- Le volume horaire	175
4- Les compétences requises	179
4.1. La compréhension de l'oral	185
4.2. La production de l'oral	186
4.3. La compréhension de l'écrit	187
4.4. La production de l'écrit	189

4.5. Les compétences transversales	194
5- La comparaison des deux contenus: programmes algériens et descripteurs du Cadre	198
Conclusion	201

## **Chapitre 2 : Harmonisation des programmes avec la vision globale du CECR**

Introduction	202
1- Un référentiel de langue	203
2- L'impact du Cadre sur l'enseignement-apprentissage des langues	204
3- Les descripteurs du CECR : fiabilité et adaptabilité	209
Conclusion	213

## **Chapitre 3 : Remédiation et propositions**

Introduction	214
1- Un français selon le besoin	215
2- Au niveau de la compréhension des écrits	218
• Les stratégies de lecture	220
3- Au niveau de la production écrite	223
• L'articulation lecture / écriture	223
4- Les propositions	226
4.1. Pour une démarche réflexive	226
• En compréhension/production	227
• Les supports didactiques	230
4.2. Le cas du français fonctionnel	232
Conclusion	244
<b>Conclusion générale</b>	245
<b>Bibliographie</b>	251
<b>Index des notions</b>	259
<b>Annexes</b>	265

## **INTRODUCTION GENERALE**

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère pose problème. Les résistances que font les apprenants algériens à cette langue relèvent de plusieurs paramètres.

Il est important de rappeler que le français a fait l'objet d'un rejet progressif. Cette situation émane de phénomènes sociaux, accentués par des options politiques. Notre objectif n'est pas d'aborder le problème de ce côté, mais ces faits concourent à la « décadence » de la situation du FLE en Algérie.

Pour remédier à cette situation, des démarches particulières sont à envisager. On constate que dans certains pays francophones où le français n'a pas une grande audience, l'apprenant est complètement isolé quand il est en apprentissage du français. Rien dans sa représentation mentale ne lui permet, pour assimiler la langue, de se mettre en condition pour apprendre. Si nous prenons le cas des arabophones qui apprennent le français, ils seront confrontés à une langue où, a priori, tout est différent de leur langue maternelle : le système vocalique, consonantique et graphique.

C'est ce cas-là que nous nous proposons d'analyser dans notre réflexion : les apprenants arabophones ont des difficultés à apprendre le français car ils ignorent la langue française et l'école doit effectuer l'indispensable enseignement de la langue.

En Algérie, seul le Ministère de l'Education Nationale s'occupe du curriculum éducationnel. Souvent les raisons du rejet de la langue étrangère sont dues à une inadéquation du curriculum par rapport aux besoins réels de l'apprenant. L'une des préoccupations de notre travail vise précisément l'analyse de cette situation qui fait qu'après dix années d'enseignement général l'apprenant algérien ne maîtrise pas efficacement les compétences requises à l'écrit comme à l'oral en français langue étrangère.

En effet, le statut du français en Algérie, quoique bien défini en tant que langue étrangère, reste imprécis. Il est vrai que la situation sociopolitique



contribue à cette efficience ; mais le volet didactico-pédagogique y concourt énormément.

On a beau appliquer toutes les techniques requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les résultats restent toujours insuffisants et les efforts souvent vains. Même si les résultats du baccalauréat semblent marquer un progrès<sup>1</sup>, la réalité est autre, et la suppression du rachat accentue le problème. Nous pourrions donner un autre exemple aussi pertinent : le niveau de langue de nos universitaires témoigne du handicap linguistique qui freine leur lancée vers la documentation qui « malheureusement » est disponible massivement en français dans nos bibliothèques (municipales, nationale ou universitaires).

Des efforts ont été fournis : le système éducatif a fluctué avec des programmes sans cesse revus, aménagés, allégés, toujours dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage de cette langue qui, qu'on le veuille ou non, n'a pas le statut d'une langue étrangère comme les autres langues étrangères. En Algérie, l'histoire, la proximité géographique et les traces laissées par celles-ci dans la langue vernaculaire lui confèrent un statut particulier voire avantageux, même si cela paraît contradictoire.

Néanmoins, nous convenons que la situation mérite d'être repensée par rapport à la langue cible, le français en tant que matière d'étude, par rapport aux exigences d'appropriation d'une langue étrangère, et aux besoins de ses commanditaires.

Aussi, il serait important de rappeler un phénomène qui n'est pas sans intérêt : si l'académie française, avec les puristes de la langue sont là, pour veiller à la norme de la langue ; actuellement, le français se meut avec les usagers qui imposent un certain laxisme à la langue. Cette situation a provoqué des tendances (des niveaux de langue) qui perturbent les normes par des usages

---

<sup>1</sup> Le taux de réussite au bac : 34,46%( 2001), 32,92% (2002), 29,55% (2003), 42,52% (2004), 37,29% (2005), 51,15%( 2006), 53,29%(2007), 55,04%(2008). Extraits de « *La réforme de l'éducation en Algérie* » enjeux et réalisations, Casbah éditions, écrit par le ministre de l'éducation Boubekeur Benbouzid, 2009, p.268

variés et qui marquent l'écart sociolinguistique. De ce fait, on se demande quel français enseigner ?

Mais, on se rend vite compte qu'un changement est imposé et, celui-ci se répercute sur toute la sphère linguistique, que ce soit en France ou ailleurs. On se demande si l'avenir du français dépend de cette rénovation linguistique, et si l'approche sociolinguistique en est vraiment la cause.

Il ne s'agit donc plus de construire une nouvelle approche, mais de dégager une démarche qui permettrait, comme le dit Christian Puren « *de fournir concrètement aux enseignants et aux apprenants les moyens, sur le terrain et en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instance permanente de renégociation.* »<sup>1</sup>.

Il est certes difficile de couvrir l'ensemble des problèmes portant sur le « comment enseigner/apprendre » par une cohérence unique, forte, globale et constante car le contexte de notre époque le perçoit différemment. C. Puren voit que la fin des cohérences méthodologiques permet un retour à la créativité méthodologique (comme domaine de réflexion ouvert). En revanche, G. Vigner se situe au niveau des pratiques de classe effectives, où il constate un « *éclectisme de surface sur fond de classicisme* »<sup>2</sup>.

En effet, on retrouve cet éclectisme dans le cadre théorique du curriculum algérien portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Un éclectisme qui réunit la linguistique de l'énonciation, le cognitivisme, l'approche communicative et l'approche par les compétences. Loin du syncrétisme, la didactique incapable d'édifier un système nouveau, ne peut qu'emprunter les meilleures propositions aux divers systèmes.

Notre objectif est justement d'aller vers une approche curriculaire, à partir d'une analyse praxéologique mettant à plat ce qui existe sur le terrain que ce soit au niveau des apprenants ou des textes qui régissent leur

---

<sup>1</sup> Puren C. 1995, *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*, in *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches et Applications, Paris, EDICEF, janvier, p.36-41

<sup>2</sup> Vigner F. 1995, *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*, in *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches et Applications, Paris, EDICEF, janvier, p.128

enseignement/apprentissage. Notre préoccupation est aussi de voir ce qui se recoupe avec les propositions du Cadre de Référence Européen à propos des différents niveaux exigés pour avoir une compétence linguistique fiable.

Les pays ayant opté pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devraient s'aligner avec les exigences de celle-ci, autrement dit de reconsidérer le contenu de leur enseignement/apprentissage. C'est d'ailleurs ce que préconisent les efforts européens qui privilégient une approche curriculaire qui décloisonne ce que les programmes isolent et traite l'enseignement/apprentissage des langues les unes par rapport aux autres, tout en les plaçant dans une dynamique intégrée et une stratégie générale.

L'enseignement/apprentissage en Algérie, comme dans d'autres pays francophones, serait plus adapté s'il prévoyait une grille de niveaux comportant des critères d'étalonnage qui permettraient de formuler des descripteurs pour mieux circonscrire les compétences dès les premiers cours d'apprentissage.

Le baccalauréat qui est un diplôme certifiant un niveau conséquent de l'enseignement général, ouvre les portes de l'enseignement supérieur ou d'une formation adéquate au profil requis. Cet aboutissement est censé être garanti par le contenu de l'enseignement général. La langue, par exemple, est un outil de communication que tout bachelier doit « maîtriser ». Cet étalonnage de « maîtrise » de la langue répondrait aux besoins requis dans la sphère francophone et non aux paramètres restreints d'utilisation de cette langue dans le pays de l'apprenant.

Les paramètres de la mondialisation du moins au niveau linguistique exigent que nous nous alignions sur des critères communs de compétences qui valorise plus la performance et mettent en avant un plurilinguisme imminent.

C'est ce qui explique notre intérêt à travailler à partir d'un référentiel européen pour les langues (CECR). En effet, le Cadre Européen Commun de Référence pose des jalons quant aux niveaux de la langue à apprendre. Cet étalonnage permet de mettre sur le même pied d'égalité l'enseignement-apprentissage des langues les unes par rapport aux autres.

Il s'agit donc, de passer en revue les curricula algériens et de voir quelles sont les compétences requises dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Ces compétences sont-elles alignées sur celles prévues dans les niveaux d'exigence des langues du Cadre de Référence Européen ? Le CECR a, en fait établi des descripteurs de compétences de niveau de langue qui permettent un étalonnage commun et fiable; se référer à ce statut permettrait au moins de situer le niveau en français langue étrangère du bachelier algérien. Ce repère validera ses compétences en langue et donnera une crédibilité à son niveau de langue, non pas par rapport à ses pairs nationaux, mais à ses pairs dans la sphère francophone.

On pourrait citer comme exemple, dans l'ancien programme algérien, l'oral, une compétence primordiale dans l'acquisition d'une langue, qui « n'était »<sup>1</sup> dispensé ni dans le moyen ni dans le secondaire, mais actuellement, les nouveaux programmes le prévoit sans réelles prédispositions didactique et pédagogique : souvent les supports didactiques manquent et l'effectif ne permet pas de réaliser les activités de l'oral. Ce qui explique que l'apprenant algérien a plus de difficultés à l'oral. Arrivé dans le supérieur, cet apprenant rencontre des difficultés à communiquer car il a plus été conditionné à des modèles de production écrite. Ceci dit, il s'agira de « niveler » les besoins linguistiques requis aux normes de l'enseignement-apprentissage de la langue cible.

Toujours dans cette perspective de repenser l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour nos apprenants, notre question principale sera la suivante: les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence des Langues pourraient-ils être des critères sur lesquels on pourrait aligner les niveaux de l'assimilation du FLE dans un système éducatif? Ainsi, la fiabilité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère garantirait un résultat efficient qui nous permettrait de communiquer avec le monde francophone. C'est ce que nous pensons analyser sous trois axes :

---

<sup>1</sup>Les nouveaux programmes prévoient les quatre compétences en réception et en production.

- Il s'agit dans une première partie de faire l'état des lieux du français langue étrangère en Algérie et de rappeler son impact dans la sphère francophone. Aussi, nous passerons en revue le référentiel du système éducatif algérien avec la réforme des curricula en Algérie, notamment la situation du français langue étrangère.

Etant donné que le baccalauréat est un diplôme qui prépare le candidat à l'accès à l'université ou à la formation, il est aussi censé attester de capacités langagières permettant d'évoluer dans les différentes perspectives. Ce niveau de langue reste imprécis et nécessite d'être repéré par rapport aux niveaux requis par un référentiel des langues fiable et cohérent, nous nous proposons donc de travailler sur les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence des langues.

- En deuxième partie, nous présenterons et analyserons les productions d'apprenants du FLE en milieu institutionnel, tout en examinant les objectifs visés et les besoins réels. Notre corpus se restreindra, au niveau du secondaire (les élèves de terminales), car c'est la phase de récapitulation et en même temps intermédiaire préparant l'apprenant à l'autonomie exigée par l'enseignement supérieur. Il s'agit aussi de trouver le niveau précis ou seuil du bachelier par rapport à l'échelle du Cadre européen de référence des langues (B1 ou B2). Ces éléments d'analyse ne seront que l'illustration des capacités langagières du lycéen moyen de terminale. Ce qui est intéressant d'examiner, ce sont les objectifs respectifs du référentiel algérien et celui du CECR.

- Nous exposerons dans la troisième partie les méthodologies préconisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien. Nous revisiterons les contenus des programmes en l'occurrence celui du secondaire car ce qui nous intéresse désormais c'est le niveau de l'apprenant à la fin de son cursus secondaire. Nous confronterons ce profil de sortie avec les niveaux d'appropriation du FLE par rapport aux descripteurs du Cadre. On essaiera de rappeler la vision globale du Cadre qui nous livre un référentiel avec des critères d'étalonnage déterminant des descripteurs pour mieux circonscrire

les niveaux de compétences. L'impact de ces derniers pourrait servir pour harmoniser les programmes algériens en les réajustant, en les adaptant et en proposant des remédiations de fond et de forme.

Nos résultats devraient ouvrir un débat voire une réflexion didactique et pratique pour remédier à cet écart existant entre les contenus des curricula, bien ambitieux, et la réalité des besoins langagiers de nos apprenants. Nous souhaitons aussi, que cet alignement entre les projets didactiques en FLE et les principes établis comme références par le Cadre européen, soient mis en harmonie pour créer cette « dynamique générale et une stratégie intégrée »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Idée développée dans le chapitre IV du référentiel du CECR.

# **PREMIERE PARTIE**

## **L'ETAT DES LIEUX DU F.L.E. EN ALGERIE**

Dans cette première partie, nous voudrions décrire et analyser une situation linguistique particulière à la lumière des études en psychopédagogie, en linguistique et en acquisition des langues étrangères. Nous décrivons les différentes situations du français en Algérie par rapport à l'espace francophone.

Cet état des lieux nous permettra de relever les paramètres qui influent sur la diffusion du français. La langue maternelle, ici l'arabe<sup>1</sup>, les cultures différentes, et le changement contraint que subit la langue française dans sa structure et sa forme nous obligent à reconsidérer notre vision de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation du français langue étrangère.

Nous ne pouvons aborder le thème de l'enseignement-apprentissage d'une langue sans parler du statut que lui confère le pays d'accueil. La langue française enseignée en temps que langue maternelle dans les années 60 en Algérie, a eu du mal à se positionner et prendre plus tard officiellement le statut de langue étrangère.

Nous verrons dans le premier chapitre de cette partie, les différentes situations par lesquelles est passé le français, entre un rejet et un regain qui ont parallèlement été affectés par des aménagements de programmes qui ne résolvent pas forcément les problèmes que posent l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Nous présenterons dans un deuxième chapitre les difficultés d'acquisition du F.L.E en Algérie qui n'ont pas les mêmes raisons ni les mêmes conséquences,

---

<sup>1</sup> Nous ne tiendrons compte que de l'arabe de scolarisation, donc la langue officielle, même si on est persuadé que d'autres langues existent et sont utilisées d'une manière quotidienne telle que le berbère dans certaines régions de l'Algérie et l'arabe dialectal.

mais ces paramètres jouent un rôle important pour un réajustement reconsidéré sur des critères d'étalonnage<sup>1</sup> admis pour tout demandeur de langue étrangère.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous essaierons de voir de près sur quelle base fonctionne le FLE par rapport aux objectifs visés dans le système éducatif algérien. Nous ne pourrions omettre l'importance de l'enseignant dont les compétences sont déterminées par des paramètres que nous rappellerons dans le quatrième chapitre. Aussi, nous nous intéresserons aux profils du bachelier en FLE avant de voir dans une deuxième partie son niveau réel à travers le corpus prévu.

---

<sup>1</sup>Comprenons par « étalonnage », terme emprunté aux textes du CECR, un système de repérage de mesure, ici ce sont les niveaux de langue qu'on mesure.



# **Chapitre 1**

## **Le français langue étrangère : le cas de l'Algérie**

Il serait intéressant de situer une langue, en l'occurrence le français dans sa sphère d'intervention. Une langue se pratique dans un espace qui l'affecte. Elle subit aussi des influences des personnes ou de la population qui l'utilisent. D'un côté, cet impact diffère d'un pays à un autre et d'une population à une autre de par l'histoire, la proximité géographique et la culture. D'un autre côté, par les différents usages, le français en temps que langue de communication subit lui aussi, des interférences sociales en France qui risquent d'affecter sa communicabilité même en temps que langue maternelle.

Par ailleurs, l'enseignement-apprentissage du FLE de part son statut connaît des difficultés de transposition didactique et d'évaluation. Dans ce chapitre, nous présenterons tous les paramètres qui affectent l'acquisition du FLE chez les apprenants étrangers en l'occurrence les apprenants algériens en fin de cursus de l'enseignement général.

## **1- L'Algérie dans la sphère francophone**

La francophonie s'inscrit dans un contexte international avec lequel elle doit composer : c'est ce que nous pouvons constater dans le rôle de l'arabe qui prend de plus en plus d'ampleur comme langue de communication dans certaines régions d'Afrique. Il n'en demeure pas moins que le français reste la seule langue étrangère répartie sur les cinq continents, et la seconde langue étrangère dans le monde anglophone. Il faut reconnaître que l'apprentissage du français est donc très souvent revendiqué comme une ouverture sur le monde et une alternative linguistique et culturelle face à l'anglo-américain.

Bien que n'appartenant pas officiellement à la francophonie, l'Algérie est le second pays francophone au monde avec 30 à 50 % de sa population. Malgré les lois d'arabisation, le français continue d'être utilisé. Cependant, les jeunes générations maîtrisent nettement moins bien le français, puisque seule l'école le prend en charge.

Signalons que certaines administrations continuent à rédiger leurs documents en français. La perception du français a été modifiée ces derniers temps car nous assistons à un regain de la langue française. Les activités des centres culturels français, les activités associatives, les écoles privées tendent à prendre de l'ampleur.

Cette situation est plus que satisfaisante car si on considère la place du français dans les autres pays du Maghreb, comme le Maroc, nous constaterons que dans ce pays, il y a cinq millions de francophones et 70.000 élèves maîtrisant effectivement le français. Ce dernier n'a pas un statut privilégié, mais rentre dans un projet de réforme futur avec d'autres langues étrangères. Ce projet prévoit dans un temps indéterminé un plan d'enseignement précoce des langues vivantes étrangères dès le primaire, notamment le français. Néanmoins, ce dernier n'a pas le privilège même officieux qu'il a en Algérie où cette réforme a été déjà mise en

place depuis 2002-2003 (le français enseigné en 2<sup>ème</sup> année primaire). Mais ce projet a été abandonné pour retrouver le français qu'en 3<sup>ème</sup> année primaire.

En Tunisie, la situation de rejet est plus marquée. Nous constatons cela dans l'accélération de l'arabisation de l'administration avec ses réseaux informatiques, tout un dispositif a été mis en place pour l'élaboration de lexiques spécialisés afin de constituer un capital de connaissances en matière de termes techniques arabes dans tous les domaines du savoir.

Néanmoins, il n'en demeure pas moins qu'une nette majorité de la population est en mesure de s'exprimer, au moins oralement en français. Cette population comprend à des degrés variables une discussion ou une émission télévisée. Seules les élites intellectuelles et une catégorie de personnes ayant un contact régulier avec la France s'avèrent réellement bilingues.

H. Bourges, le président du CSA, lors de la biennale des cinémas arabes à Paris (2000) a expliqué que les pays qui tardaient à mettre en place une ouverture audio-visuelle régulée se trouveront confrontés à une ouverture débridée, totalement non maîtrisée, par la généralisation de l'usage des paraboles qui constitue, sans qu'on puisse s'y opposer, une forme de perte de souveraineté culturelle. C'est qu'au défi de la modernité s'ajoutent, en effet, pour le français, deux défis majeurs que les évolutions récentes de la société de l'information lui imposent de relever, et qui tiennent à l'esprit même de son combat : Celui de la diversité culturelle et linguistique, et celui de la solidarité.

Il est intéressant de rappeler la définition de la langue française qu'a donnée le Premier Ministre, Lionel Jospin, lors du discours de clôture du 10<sup>ème</sup> congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français à Paris le 1<sup>er</sup> juillet 2000 : « *Une langue de contre-pouvoir pouvant devenir une des langues dans lesquelles s'expriment la résistance à l'uniformité du monde, le refus de l'affadissement des identités, l'encouragement de la liberté de chacun de créer et de s'exprimer dans sa propre culture.* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le français dans le monde n°311, juillet-août 2000,

Ce qui attire l'attention dans ces propos, c'est l'expression « s'exprimer dans sa propre culture » tout en utilisant le français langue étrangère. Cette exigence se pose de façon particulièrement aiguë dans l'univers des médias, et pour la communauté francophone qui rassemble à la fois les pays riches et les pays pauvres de la planète, il en va de même de l'exigence de la solidarité. Comblant « la fracture numérique » précédemment évoquée entre le nord et le sud, afin de faire vivre et communiquer les diverses langues et cultures qui la composent, est, en effet, comme nous pouvons le constater, la volonté qui anime bien des programmes des acteurs de la francophonie médiatique.

## **2- L'ancrage historique**

En Algérie, la situation est particulièrement différente : de par l'histoire, la proximité géographique et la politique. Après 130 ans de présence en Algérie, la France a laissé des empreintes ineffaçables. Il existe plusieurs dialectes en Algérie, tous ont été affectés par le français. On ne peut formuler une phrase sans accrocher un mot emprunté au français. Le phénomène est réciproque, le dictionnaire en est témoin. Que de mots empruntés à « l'arabe » subsistent encore, et ne sont que la preuve d'une acculturation réciproque.

Il fut un temps où une acculturation plus ou moins profonde, subie ou acceptée a pris racine dans les contradictions mêmes des sociétés colonisées ; d'où l'apparition à un moment donné, d'œuvres littéraires écrites en français par les Maghrébins de souche arabo-berbère. En ce temps là, les auteurs ne connaissaient pas l'arabe ; ils n'avaient pas à opter, ils ne pouvaient pas choisir leur langue : ils avaient étudié le français, ils s'en servaient. Pour illustrer l'idée d'identité et de culture, nous citerons Malek Haddad qui insiste sur l'idée des « mentalités différentes » exigeant des « expressions verbales » différentes, en disant : « *Nous écrivons le français, nous n'écrivons pas en français.* »<sup>1</sup>. L'auteur expliquera plus tard qu'il voulait dire en tant que Français

---

<sup>1</sup> Déjeux J., *Situation de la littérature maghrébine de langue française*, édition 1982, p.10

### **3- L'impact de la langue**

#### **3.1. Le rejet de la langue**

Nous n'allons pas nous attarder, sur ce point, quoiqu'important, mais, il importe de souligner l'impact du français sur le parler algérien. Il est d'ordre composite, un mélange d'arabe, d'espagnol, de turc, de berbère et de français. Ce dernier a souvent remplacé le terme qui n'existe pas en parler algérien : nous avons affaire alors à un mot français prononcé avec l'accent algérien. Quand le mot n'est pas trop affecté, l'apprenant le repère et le comprend ; mais quand le mot est trop « algérianisé », il prend un autre aspect, au point où nos apprenants le prennent pour un terme dialectal.

Si nous abordons ces phénomènes historique et sociolinguistique qui semblent nous éloigner de notre préoccupation première, c'est justement parce qu'ils sont à la base de notre problématique. Cet état de fait complique de plus en plus l'apprentissage du français, car l'apprenant algérien se trouve confronté à trois moyens de communication : l'arabe classique, (langue source de la nation arabe), qu'il ne parle pas quotidiennement dans son environnement, sauf à l'école, en tant que langue d'enseignement et d'apprentissage ; le dialecte qui est un parler sans contrainte, et le français, langue étrangère, différente et compliquée.

N'ayant pas de repère, l'apprenant n'est pas motivé, il rejette cette langue, il n'a pas besoin d'une nouvelle langue pour s'exprimer. De plus, le volume horaire imparti à cette matière « semble » insuffisant, les programmes non appropriés aux intérêts mentaux des apprenants et de ce fait, les ambitions sont amoindries.

Une nouvelle politique culturelle en Algérie semble prendre conscience de l'importance des langues étrangères, surtout avec l'avènement de la mondialisation, qui impose une certaine adaptation à la vie moderne, axée sur la communication avec l'autre.

Par ailleurs, l'analyse des degrés d'étrangeté d'une langue étrangère n'apparaîtra qu'à travers les variantes d'enracinement, d'utilité, de compatibilité, d'adoption ou de rejet. Il est évident que dans chaque pays d'adoption de la langue cible, ici le français, la variante d'appropriation de ce dernier, son enseignement dans sa qualité et sa quantité, ainsi que les rapports culturels existant entre cette langue et les idiomes autochtones en usage, en plus de la langue maternelle officielle vont nous permettre d'explorer certains champs interculturels, sociolinguistiques et didactiques afin d'y définir les forces d'interaction.

Ainsi, en Algérie, la politique de la coopération est mise en branle, mais cette collaboration concerne particulièrement l'enseignement supérieur : des conférences, des colloques et des forums sont organisés en partenariat avec des centres universitaires français qui ont pour objectif premier la promotion de la langue française. Par ailleurs, l'effort au niveau de l'enseignement du primaire, du moyen et du secondaire est minime ou inexistant.

Le français langue étrangère enseigné en Algérie dans l'enseignement général a connu des changements et des aménagements dans les programmes qui avaient pour objectif d'apprendre à l'apprenant algérien à communiquer en français.

En effet, on conditionnait l'apprenant en le mettant dans des situations de communication diverses pour le prédisposer à manipuler la langue. Or, en dehors de la classe, l'apprenant n'avait pas recours à cette langue, de ce fait, il ne l'utilise pas ; il n'utilise même pas l'arabe classique, considéré comme langue maternelle.

Dans certaines régions d'Algérie, le français connaît un phénomène de rejet. Ce n'est plus le motif de langue du colonisateur qui est avancé, mais la langue de l'autre, de l'étranger, la langue qui ne servira qu'à ceux qui ont les moyens d'aller en France pour la pratiquer. Nous ne faisons pas cas d'une certaine catégorie de la société, la classe des intellectuels qui ont compris qu'une langue étrangère est un acquis du savoir. Par contre, une autre classe sociale fait

de la langue étrangère un prestige. Mais, ces deux catégories sociales ne représentent qu'une infime partie de la population algérienne.

### **3.2. La langue véhicule la culture**

Depuis que l'école existe, on sait qu'il existe deux voies d'accès à la connaissance des langues : le milieu et l'école. C. Kramsch a dit : « *Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre une nouvelle manière de communiquer, mais une manière de faire une déclaration culturelle.* »<sup>1</sup>. Cela suppose que le français doit être appréhendé comme véhicule de culture, et comme langue de représentation.

La culture est un objet d'étude aussi essentiel que controversé. Mon analyse présentera une séquence historique pour rappeler et organiser certains événements importants en vue de penser à la réflexion à conduire sur le bon usage des cultures à l'école.

Depuis l'émergence de l'approche communicative et l'avènement de la démarche interculturelle, la culturalisation nous incite à nous demander : quel est le statut de la culture par rapport à celui de la langue ? L'intérêt de cette interrogation est de savoir laquelle des deux englobe l'autre. La question pourrait être perçue autrement, sur le choix opéré par l'école. Ici le problème capital se situe au niveau de la raison de privilégier l'enseignement des langues plutôt que celui des cultures (étrangères).

En effet, on n'apprend pas une langue pour démonter ses mécanismes, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue. Cette dernière n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre. Donc la culture au-delà de la langue est la fin recherchée. La langue est un passage obligé et en même temps un élément de la culture.

---

<sup>1</sup> Kramsch C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, édition Didier, Paris, 1997

Le problème est qu'à l'école, on ne parle que de langue et pas de culture. Nous constatons donc que la notion de culture est laissée pour compte ou négligée. Cela aggrave la situation car il est difficile d'enseigner une langue étrangère sans introduire sa culture. On a tendance à apprendre une langue et à rejeter sa culture car elle représente une différence qui peut être un dangereux ferment d'instabilité, surtout quand il s'agit de faire prendre conscience, au public apprenant, des limites qui les transformeront en contestataires. Nous remarquerons que les forces qui œuvrent dans cette lutte contre la libre circulation de la culture, sont de différents ordres.

### **3.3. Le rejet de la culture**

Cette « aseptisation culturelle »<sup>1</sup> se poursuit dans les discours de propagande idéologique et du prosélytisme religieux où elle n'accorde aucune faveur à l'éthique de la langue (étrangère) qui reste le témoin d'une culture d'où elle est issue : on refuse la langue car elle est porteuse d'une culture qui dérange. En particulier, dans certains pays où sévit actuellement une vague d'islamisation rejetant tout ce qui est étranger, donc impie. L'idée de langue étrangère renvoie automatiquement à une acculturation qui menace la société. Pourtant les échanges culturels et les rencontres internationales confortent ce métissage des cultures renforcé grâce aux médias. De nos jours, tout le monde est « parabolé », surtout les jeunes qui suivent des émissions « culturelles » sur les chaînes françaises, et sur lesquels se détachent facilement la mode, la « novlangue », et tout ce qui ressort de la société étrangère. Ce phénomène culturel d'échanges et de partages incite non seulement à un bilinguisme mais à un plurilinguisme imminent.

Dans l'ordre du politique, il faut avouer qu'une politique culturelle protectionniste, quoique frileuse, est mise en place par les Français. Eux-mêmes, en garants de l'identité nationale, la protègent un peu trop des influences qui

---

<sup>1</sup> Galisson R., Puren C., 1999, la formation en questions, Didactique des langues étrangères, CLE International, p.99



peuvent, au contraire, la revigorer de leurs cultures différentes, mais enrichissantes. Ils sont plus prêts à l'exporter qu'à importer celles des autres. Au lieu d'apprécier les avantages qu'elles pourraient apporter, soit ils exagèrent les risques d'une telle opération, soit ils ne voient pas ce qu'elles pourraient leur apporter.

Dans l'ordre du religieux, certains pays enseignent la langue étrangère vidée de sa substantifique moelle, la culture. Cette situation n'est pas à prendre comme une généralité, mais il conviendrait de circonscire et de nuancer au cas par cas. C'est d'ailleurs ce qui nous fait dire que l'école privilégie abusivement la langue au détriment de la culture, c'est ce qui explique l'engouement de la formation des formateurs à la grammaire plutôt qu'à la culture.

### **3.4. Le regain du français**

De nos jours, certains étudiants envisagent de poursuivre leurs études en France, alors ils se rendent compte du besoin linguistique : c'est ce qui explique leur engouement à vouloir passer le diplôme élémentaire de la langue française (DELF), et le diplôme approfondi de la langue française (DALF).

Malheureusement, le niveau assez élevé pour certains de l'un ou de l'autre, montre les déficiences de l'enseignement général qui fait que, en terminale, l'élève ne lit pas encore correctement, ne comprend pas forcément ce qu'il lit ou écoute, ne s'exprime pas aisément, complétant souvent son langage avec des mots tantôt en arabe, tantôt en français.

Il est évident que chaque langue a sa structure et ses règles qu'on doit comprendre et retenir. La transposition est souvent difficile par la différence et des fois par l'opposition de tout un système de langue. Partant de cette situation, par exemple, il est difficile d'inculquer un mot français de genre masculin qui, traduit en arabe, est de genre féminin ; ou encore reprendre toute une phrase en un mot dans l'une ou l'autre langue. Les exemples foisonnent et il va falloir prendre en considération tous ces paramètres pour éviter les confusions, limiter les obstacles et faciliter l'accès à la langue cible. Nous citerons :

Le vent, nom commun masculin en français, est masculin dans le dialecte algérien, mais féminin dans l'arabe classique qui est aussi la langue d'enseignement.

Sous l'influence de l'arabe, « Je traverse la chaussée » est souvent repris par nos apprenants par l'expression « je coupe la route ».

Nous concédons que les résistances que font nos apprenants à l'acquisition du français en tant que langue étrangère, relèvent souvent de la référence qu'ils font aux aspects de leur langue : l'arabe classique qu'ils étudient et l'arabe dialectal qu'ils utilisent quotidiennement. Les marques transcodiques<sup>1</sup> relevées dans les expressions orale et écrite de nos apprenants ne sont que le résultat de cet impact linguistique qui est légitime. Ce phénomène est observable à tous les niveaux et pourrait trouver des remédiations adéquates.

Mais, reste l'autre aspect de la situation qui, d'ailleurs représente les limites de tous ces efforts : certaines communautés refusent, voire rejettent cette langue pour deux raisons : la première, historique : le français est la langue du colonisateur ou du moins de l'étranger, pour ne pas dire l'impie ; et la seconde, géostratégique : l'anglais supplante le français, elles n'ont pas besoin de cette langue. Si elles doivent apprendre une langue étrangère, elles opteront pour l'anglais. C'est en fait, ce que pensent ces communautés.

### **3.5. Le français : langue de partage**

Pour parvenir à adapter et à adopter une ligne de conduite qui pourrait dépasser ces résistances, le français ne doit pas renâcler devant ce qui fait son admirable force vitale : l'adaptabilité aux civilisations diverses et aux individualités mêmes.

Pour qu'une langue s'adapte bien aux sensibilités, aux habitudes culturelles multiples, il importe qu'elle conserve cette souplesse et cet esprit

---

<sup>1</sup> Nous avons préféré utiliser l'expression « marque transcodique » à la place « d'interférence » pour sa connotation neutre. Expression empruntée à Lüdi G., « actes du 2<sup>ème</sup> colloque sur le bilinguisme, Devenir bilingue- parler bilingue, université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984 », Tübingen : Niemeyer, 1987, p.3

d'accueil qui lui furent d'ailleurs indispensables pour exister. C'est pourquoi, un purisme rigide est en réalité un destructeur de ce qu'il croit protéger.

En revanche, l'ouverture et l'adaptation sans contrôle peuvent aboutir à des évolutions dangereuses pour la qualité de toute langue. Mais, celle-ci est également menacée partout, alors que, de tous les points des francophonies, avec un enrichissement collectif pour la langue commune, proviennent de précieuses leçons esthétiques, morales, symboliques, des trésors culturels. Langue de partage, le français, s'il est en danger, sera sauvé par sa multiplicité, sa diversité, ses métissages retrouvant le bouillonnement fécond des origines. En fait, ce sont les usages du français qui comptent.

La diversité du français est illustrée par toutes les formes d'invention dont la langue est porteuse. Le français que l'on désigne toujours au singulier, est en réalité une langue diffluente qui ne se contient pas toute seule et ne s'appartient plus, puisqu'elle est adoptée par tout l'espace francophone. La francophonie s'est restreinte à un espace aux expressions multiples. Que d'expositions de la langue française présentées un peu partout dans le monde ont fait voir et entendre des voix des différents coins de la francophonie. On assiste au festival d'une langue en perpétuelle évolution, allant de la lecture des textes du XV<sup>ème</sup> siècle aux textes de Rap. Même le domaine sportif a été affecté. En septembre 2000, aux jeux olympiques de Sydney, la langue française, l'une des deux langues officielles prescrites par la charte olympique a retrouvé la place d'honneur du fait de son omniprésence dans l'organisation des jeux : les documents d'information, la signalétique, le journal officiel du village olympique. Les services linguistiques du comité organisateur de Sydney ont œuvré pour la publication d'un « lexique anglais/français des sports olympiques aux jeux d'été, de 510 pages qu'ils ont distribuées aux délégations olympiques et aux journalistes.

Le français a fait preuve de sa diversité culturelle dans diverses manifestations internationales. Il faut reconnaître que même s'ils sont fondamentalement pluridimensionnels, les faits ou les objets culturels permettent de dégager un cadre d'analyse utile dans la construction d'une compétence

langagière autonome. L'interaction dans la construction et l'affirmation de l'identité, la dialectique entre l'identité de soi et celle de l'autre peut se résoudre dans une dynamique de l'échange où la subjectivité des partenaires est reconnue. Il faudrait, peut-être, prévoir une pédagogie interculturelle qui viserait à instaurer ce respect mutuel qui permettrait à la fois l'échange et la différence.

De toutes les façons, la mondialisation aidant, nous nous retrouvons dans un processus qui nous impose une ouverture vers le monde, vers l'autre et nous conduit vers l'appropriation de cette différence. Les structures de base de toute culture sont similaires, et ne demandent qu'une volonté d'approche grâce à laquelle l'apprenant assimilera la langue par le truchement de la différence.

Dans tout système d'apprentissage, il y a un risque d'obstacle, et l'un des obstacles que peut rencontrer l'apprenant, surtout de langue étrangère, est cette différence de la langue en tant qu'objet d'étude : différence de prononciation, d'écriture, de graphie, de représentation et de perception des concepts. Il est difficile pour lui de procéder à cette transposition d'un espace à un autre, surtout quand il n'y a que l'école qui prend en charge ce transfert. L'école, cette institution qui est chargée d'éduquer, d'instruire et de cultiver, se trouve parfois dans l'impasse quand une situation pédagogique mérite une réflexion relevant du domaine de la recherche. Les charges de l'enseignant le plus dévoué et le plus ambitieux ne lui permettent pas de couvrir les champs de l'investigation et de la pratique. Donc, tous ces paramètres doivent être pris en considération quand on décide des programmes d'enseignement afin de bien cibler les objectifs et de bien déterminer les contenus.

#### **4-La situation linguistique du français : une langue en mouvement**

« *Toute langue change parce qu'elle fonctionne.* »<sup>1</sup> se plaisait à répéter A. Martinet. En effet, la langue française est en perpétuel mouvement : nous ne savons pas comment vont intervenir les tendances générales des changements. La

---

<sup>1</sup> Martinet A., 1975, *Evolution des langues et reconstruction*, Paris, PUF, p.12

langue se développe selon les lieux et les gens qui la parlent. Elle prend des formes et des couleurs qui l'enrichissent ou parfois la rendent erronée (l'interférence de la langue maternelle). Cette diversité des usages représente la majeure partie de la dynamique actuelle du français. En raison de l'adaptation à la vie moderne et à la mondialisation, le lexique connaît une évolution spectaculaire. La phonologie va vers un système vocalique qui privilégie les oppositions de timbres et délaisse les oppositions de longueur, et vers un système vocalique nasal réduit à trois unités [ã], [õ] et [ẽ]. Aussi, la syntaxe élimine certaines formes verbales et permet une certaine liberté syntaxique de plus en plus généralisée<sup>1</sup>.

Sur le plan phonologique, nous constatons, en France, que ces tendances ne datent pas d'hier, mais ont été amorcées au début du siècle passé pour s'affirmer de nos jours. Nous pouvons citer plusieurs cas de changement en grammaire par exemple, où le passage d'une catégorie grammaticale à une autre (l'adverbe « trop » devient adjectif ; l'adjectif « facile » devient adverbe) montre l'existence d'une liberté syntaxique toute nouvelle. De même, pour certaines constructions verbales, jadis figées, sont devenues plus souples (par exemple le verbe « assurer » peut se construire intransitivement). Aussi, nous remarquons la perte presque définitive, surtout à l'oral, du passé simple et de l'imparfait du subjonctif.

Quant au lexique, il connaît une créativité remarquable que ce soit dans le domaine technique et scientifique ou celui de la vie quotidienne : le parler des jeunes des banlieues n'est qu'un signe certain de la vitalité de la langue française. Cette preuve d'inventivité montre que ces jeunes ont compris les possibilités de renouvellement du lexique traditionnel. Ces usages marginaux nous rappellent que toutes les variétés de la langue française doivent être prises en compte pour avoir une vue générale sur les possibilités de développement de la langue.

---

<sup>1</sup> Martinet A., 1969, *Le français sans fard*, Paris, PUF

Cet état de fait nous incite à penser qu'enseigner le français comme langue étrangère est une activité spécifique qui nécessite qu'on explicite les fondements théoriques de cette spécificité du F.L.E. Il faudrait identifier les situations d'enseignement du F.L.E. dans leur grande diversité en fonction des populations d'élèves et des modes d'introduction du français, ce qui nous permet de cerner l'originalité et la singularité de cet enseignement.

D'ailleurs, pour accéder aux études et aux séjours de formation, les apprenants algériens se préparent dans leur pays à apprendre le français, car le système éducatif, ne les prédispose pas au niveau requis. Le bilinguisme qui garantissait un niveau seuil convenable est révolu, et son regain ne semble pas prévu dans les objectifs des textes officiels.

Il est vrai que l'appréhension du français en Algérie est différente de celle qu'on trouverait dans les pays arabes du Moyen Orient, mais identique dans les pays du Maghreb.

La spécificité du rapport du français langue étrangère en Algérie avec ses utilisateurs est telle, que même en tant que langue allogène, le français n'a jamais pu être défini ou inscrit dans un statut clair et précis : les programmes prévoient des compétences rappelant celles d'une langue maternelle, alors que le français était attesté en tant qu'une langue étrangère.

Depuis l'avènement de l'arabisation qui a procédé à l'évacuation du français langue seconde, lui donnant le statut de langue étrangère, le niveau des apprenants algériens ne cesse de régresser. La situation a perduré au point où nos apprenants arrivent au niveau universitaire avec des lacunes de langue qui ne leur permettent pas d'évoluer dans leurs études. On procède alors au renforcement linguistique au niveau de la graduation et de la post graduation. Ce bricolage ou ce rafistolage n'est que ponctuel, puisqu'il vise à préparer le magistérant à un français fonctionnel, juste pour pouvoir préparer son mémoire et le soutenir.

Cette remédiation éphémère et ponctuelle répond à un besoin immédiat, mais ne résout pas le problème de la maîtrise de la langue. La remédiation réelle se fait en amont, dès l'école primaire.

Donc, si l'intervention de ces organismes de la francophonie veut œuvrer pour un résultat efficace, une collaboration intergouvernementale pourrait être mise en place afin d'apporter son aide à tout le système éducatif institutionnel : la formation des formateurs, l'élaboration des curricula répondant aux besoins actuels, la confection de manuels, la production de supports pédagogiques et les échanges culturels.

## **Conclusion**

Cet état des lieux va servir à éclaircir et à rappeler la situation du français langue étrangère, en tant que langue d'échange et de culture qui s'impose par son histoire et sa notoriété dans le monde. Malheureusement, son statut de langue, comme moyen de communication, ne facilite pas toujours son appréhension dans les systèmes éducatifs étrangers, notamment en Algérie. Cette présentation nous a permis de situer cette langue dans sa sphère d'intervention (francophone). Nous avons d'abord vu que la langue n'est pas uniquement un mode de communication, mais porte en elle une charge culturelle qui, par sa différence, pose des problèmes d'acquisition dans l'enseignement-apprentissage, de rejet par rapport à la difficulté et à la culture qui est autre, ou de regain quand l'apprenant ressent le besoin de l'apprendre.

Ces difficultés d'acquisition de la langue selon les besoins langagiers requis peuvent provenir d'autres paramètres (programmes ambitieux, évaluation non fiable, formateurs mal formés ou manque de motivation tout simplement). N'empêche que ces insuffisances linguistiques se reflètent dans la production des apprenants qui témoignent d'un niveau insuffisant par rapport à un diplôme reconnu tel que le baccalauréat qui lui-même n'a pas de descripteurs précis qui déterminent le niveau linguistique exact d'un bachelier en FLE.



## **Chapitre 2**

### **Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du F.L.E. en Algérie**

Nous avons vu dans le chapitre précédent comment le français se meut dans la sphère francophone, et comment il a évolué dans l'enseignement/apprentissage en tant que langue étrangère notamment en Algérie. Nous nous proposons d'y exposer les difficultés de cet enseignement/apprentissage. En effet, plusieurs raisons expliquent cette situation des résistances que font les apprenants algériens à cette langue. Ce chapitre abordera les obstacles qui freinent l'acquisition du FLE au niveau de l'enseignement-apprentissage dans le milieu institutionnel. Les causes sont d'ordre éducationnel, didactique et pédagogique.

#### **1- Les causes médiates et les conséquences directes**

Pour présenter les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage, force nous est d'en rester à l'expérience professionnelle la plus quotidienne, ce qui n'exclut nullement, d'ailleurs, la recherche réflexive ni l'exigence scientifique. Nous assistons de nos jours à une indigence du lexique et à des incorrections morphologiques et syntaxiques qui ne touchent pas uniquement les apprenants de l'enseignement général, mais aussi les étudiants de lettres et de sciences à l'université et ceci est observable au niveau

de leurs résultats. De ce fait, résulte un grand débat. Il est certes, facile de récriminer et de refuser une situation alarmante en accusant l'autre : les puristes littéraires dénoncent l'avilissement auquel les scientifiques réduisent la langue. Ces derniers rejettent la faute sur les « techniques » qui, d'après eux, rudoient la langue. Les forums, les journées pédagogiques et les séminaires sont souvent animés de débats où chacun rejette la responsabilité de ces déficiences sur l'ordre de l'enseignement antérieur.

L'enseignement supérieur accuse la négligence de l'enseignement secondaire, ce dernier rejette la faute sur l'enseignement moyen qui, à son tour, renvoie tous les blâmes d'incompétence et d'inefficacité à l'école primaire.

Quoiqu'il en soit, il est un phénomène reconnu de tous, c'est que les apprenants accumulent les fautes d'orthographe et de syntaxe et ont les plus grandes peines à s'exprimer correctement. Même au niveau de l'écriture, on remarque l'enlaidissement des lettres par des tracés hésitants. Ce phénomène ne se limite pas à cela, mais en plus des fautes d'orthographe, s'ajoute l'absence de signes de ponctuation qui normalement, tonifient la phrase. Plusieurs travaux ont été élaborés analysant les problèmes que pose l'acquisition d'une langue étrangère, notamment le F.L.E, mais le problème demeure presque le même que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

Quant à l'écrit, l'apprenant a souvent retenu un plan modèle qu'il se contente de reproduire sans intelligence d'ensemble. De la technique d'expression écrite, l'élève n'a retenu que la division schématique en trois parties : l'introduction, le développement, et la conclusion. Le contenu n'est qu'une pièce à conviction qui trahit son incapacité à exprimer et à organiser une idée. S. Moirand (1979) dans son ouvrage « Situations d'écrit » propose justement des activités qui pourront aider l'apprenant à d'abord développer ses stratégies de lecture sur des écrits non littéraires en repérant des indices dans différents types de documents. Cette autonomie en matière de compréhension lui permettra ensuite d'utiliser cette compétence, désormais acquise pour produire des écrits, justifiée par la motivation ou les besoins de l'apprentissage.

Quant à l'expression orale, pour pouvoir la décrire sans écorcher la vérité, nous nous référerons à l'expérience que nous avons des interventions orales en classe, quand on arrive à briser le mutisme dans lequel se réfugie l'élève indécis. Aux mots hachés, aux embryons de phrases, l'enseignant intervient souvent pour déclencher le départ ou assurer la chute. De ce fait, l'enseignant a peu de temps à consacrer à l'expression orale car elle se termine toujours par un monologue de l'enseignant. Nous pourrions continuer à décrire l'échec de l'enseignement/apprentissage et de ses résultats, à la limite de l'invective et de l'ironie. Cependant, cela risque de nous dissimuler le vrai problème. Car en tout état de cause, sans bases solides acquises à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, la réussite scolaire de l'apprenant est hypothéquée, ses chances de réussite plus tard dans sa vie professionnelle et sa vie d'adulte sont amoindries.

Nous pourrions expliquer le phénomène d'échec du collège, par le fait qu'il assure simultanément la 2<sup>ème</sup> étape de la scolarité et la fonction d'orientation, de répartition et de sélection. Cette double mission explique suffisamment pourquoi le collège est souvent qualifié de maillon sensible. Il est souvent affirmé que le collège ne fonctionne pas bien, alors qu'en fait, il est confronté à de grandes difficultés de scolarisation dont l'origine est à analyser aussi en fonction de ce qui se passe en amont et en aval.

On assiste à un écart de niveaux d'un palier à un autre : les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont brutales. La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute être uniforme. Le respect de celle-ci vise à maintenir la mixité sociale. Si cet objectif n'est pas réalisé, cela conduira à un effet inverse en concentrant les populations favorisées ou défavorisées qui demanderont à penser les exceptions. Nous pouvons illustrer cela par l'affectation des meilleurs enseignants dans des circonscriptions disons particulières, les autres sont relégués dans des quartiers disant moins motivants et moins motivés.

Si nous nous astreignons au secondaire qui nous intéresse ici, nous pourrions dire que le lycée connaît un système à trois voies qui ne donne pas une dignité égale aux séries générales. L'apprentissage du F.L.E connaît en Algérie

le même programme et le même contenu dans les différentes filières. Ce qui diffère, c'est uniquement le volume horaire qui est plus important chez les élèves de la filière littéraire (sciences humaines / langues étrangères). Le test d'évaluation a souvent le même canevas que ce soit pour les littéraires ou les scientifiques.

Plusieurs raisons sont à l'origine de cet « échec » de la langue. D'abord, il faut reconnaître que le même problème se pose pour le français langue maternelle même si les raisons sont différentes. Pour l'apprenant algérien, plusieurs paramètres entrent en jeu : une instabilité de repérage de la langue maternelle. Il rencontre dès la première année de sa scolarisation un obstacle linguistique qui lui fait perdre pied au départ, puisque l'arabe qu'il connaît (le dialecte algérien) n'est pas identique à l'arabe classique, langue officielle et langue de l'enseignement.

Psychologiquement, l'enfant est désorienté, puisqu'il retrouve dans l'arabe « de l'école » quelques mots qui se recoupent avec le dialecte, mais d'autres qu'il faudra s'approprier tout de suite. L'enfant comprend la chose puisque arrivé à la maison, il corrigera ses parents, notamment sa mère, en leur faisant reprendre les termes en arabe classique.

Ensuite, une autre raison qui est double et controversée : le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et souvent structurel.

Ainsi certains mots français féminins sont masculins en arabe. Ici, le paradoxe est double car l'apprenant arabophone prend comme référence soit l'arabe classique, soit le dialecte : c'est ce qui complique encore plus l'apprentissage. Je citerai l'exemple du mot « le vent » qui est un mot féminin en arabe littéraire et masculin dans le dialecte, comme en français. Mais, ce que nous pouvons relever, c'est que quand le mot puise sa racine de l'arabe classique, il est évident qu'il suive le même genre ; il est de même pour le mot emprunté au

français. On donnera l'exemple du mot « café » qui est masculin en français, mais de genre féminin en arabe classique et en dialecte, même la prononciation est identique. Par contre, le cas du mot « table », qui est féminin dans les trois versions, n'a pas la même prononciation : /tabl/ en français, /ta:wila/ en arabe classique, et /tabla/ en dialecte. Toutes ces variantes n'encouragent pas l'apprenant qui se retrouve en perpétuelles acrobaties entre trois systèmes linguistiques qu'il doit gérer lors de son apprentissage.

Cependant, un autre phénomène intervient dans l'acquisition du français langue étrangère, celui de la télévision. En effet, la télévision joue un rôle éducatif qui permet à l'enfant ou l'apprenant de comprendre la langue sans pour autant comprendre et utiliser sa structure et son lexique.

L'expérience nous informe que si un enfant dispose de la présence d'un parent à côté pour l'aider à surmonter les quelques obstacles imminents et immédiats, ce dernier, par accumulation ou par usure, s'appropriera la langue en tant qu'objet de compréhension (d'un film, un dessin animé ou d'une émission ludique), mais il ne saura s'exprimer facilement, sauf, si dans le milieu où il vit on parle le français quotidiennement. C'est ce qui explique l'existence de deux catégories d'apprenants : ceux qui n'apprennent le français qu'en classe, en dehors de l'école, ils usent du dialecte algérien et n'ont personne à la maison pour les aider à s'entraîner à la langue, et ceux qui arrivent à suivre un programme en français à la télévision en se faisant aider par leurs parents.

Nous pourrions signaler une autre catégorie qui, elle, s'en sort toute seule car préparée dès le jeune âge, ces enfants sont issus de famille d'intellectuels bilingues ou francisés. En général dans ces familles, le bilinguisme est de rigueur. De ce fait, l'enfant grandit avec les deux langues et les deux cultures. Cette catégorie représente un infime pourcentage des apprenants scolarisés des grandes villes du nord.

Ceux qui nous intéressent sont les premiers qui représentent d'ailleurs la majorité de l'effectif scolarisé. Ceux-là sont confrontés au français, la langue étrangère, en classe. Cette matière est répartie dans un volume horaire déterminé

où plusieurs points de langue sont étudiés systématiquement, car il y a un programme à terminer et un inspecteur prêt à sanctionner les enseignants retardataires.

L'apprentissage du F.L.E pose justement un problème de restitution car, d'abord le statut de l'apprentissage du français, n'est pas clair. Ensuite, si l'apprenant est arabisé et arabophone, le problème s'accroît car les systèmes vocalique et consonantique sont différents en français et en arabe (les voyelles nasales n'existant pas en arabe, l'arabisant à des problèmes à les restituer). Même la structure syntaxique dans les deux langues ne s'effectue pas de la même façon, et l'apprenant interfère les constructions de l'une vers l'autre.

## **2. Les démarches pédagogiques en question**

Dans tout ce magma de bonne foi, il y a du Sisyphe dans chaque enseignant, un Sisyphe qui connaît le pourquoi de son effort sans cesse poursuivi. C'est dire que l'enseignant n'existe que par l'homme et à l'intérieur de l'homme : la pédagogie, qu'elle soit technique ou science, reste une activité qui n'a pas de limites, et qui garde ses horizons ouverts à tout effort éducatif, donc créatif.

L'action pédagogique implique une lourde responsabilité à l'égard des parents, des apprenants et de soi-même. C'est autant par l'action que par la réflexion personnelle que l'enseignant y parviendra. A tout moment de sa carrière, il se trouve impliqué dans une attitude de recherche permanente.

Certaines difficultés tiennent de la nature même de l'enfant. Certains apprenants ont des problèmes d'assimilation rapide. Quiconque se rappelle de la moindre expérience de son enfance en tant qu'élève, ne saurait douter de la difficulté des tâches d'un jeune apprenant. Combien de parents usent leur patience à vouloir aider les efforts malheureux de leurs enfants ! Combien de personnes connaissent cette note d'angoisse qui s'empare du jeune instituteur lorsqu'il s'aperçoit, après avoir longuement parlé, que les élèves n'ont rien compris, rien appris, rien retenu.

Les uns et les autres savent, par leurs échecs, qu'il n'est pas toujours facile d'enseigner des choses faciles. Il n'y a pas lieu, d'ailleurs, de s'étonner de ces constatations empiriques. Les notions à acquérir ne sont faciles que pour l'adulte, et seulement par rapport à l'ensemble de ses connaissances, progressivement intégrées, elles ne le sont pas pour l'enfant. Certains sont même bien souvent hors de sa portée, car ses possibilités intellectuelles sont limitées. Si le degré de maturation physique et psychologique correspondant ou requis n'est pas atteint, l'acquisition de ces notions reste impossible.

D'ailleurs, la psychologie de l'enfant a mis en évidence l'existence de véritables seuils fonctionnels<sup>1</sup>. Nous n'avons qu'à observer un enfant qui lit dans ses premières années d'apprentissage : il allonge ses lèvres, appuie sur les sons, balance la tête, l'effort mental s'accompagne d'une véritable tension physique, tout l'être s'engage dans ce travail difficile. Ceci est propre que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère.

Aussi, les difficultés de l'action éducative ne tiennent pas uniquement de la nature de l'enfant ou de l'apprenant, mais elles sont inhérentes au problème de transmission des connaissances. Savoir lire, connaître les règles syntaxiques, c'est une chose ; mais apprendre à lire à un enfant et lui enseigner les rudiments de la grammaire, c'en est une autre.

Autant l'adulte est intégré aux pratiques habituelles, aux automatismes acquis de longue date, fonctionnant dans la zone de l'inconscient, autant l'enfant est confronté à la mise en place des expériences privilégiées qui doivent permettre l'acquisition progressive de ces mécanismes et de ces habitudes : il suffit à l'adulte de se souvenir des tables de multiplication pour effectuer une multiplication donnée ; par contre l'enfant doit se remémorer explicitement chaque phase du travail.

Si l'adulte fait spontanément une opération pour calculer un résultat, l'enfant à qui on soumet le même calcul, cherchera d'abord quelle opération il

---

<sup>1</sup> Lire est à la fois un fait social, psychologique et physiologique. Savoir lire se prépare à l'école maternelle donc très tôt, et s'élabore au cours préparatoire.

convient de faire. Ce n'est qu'à la suite d'expériences répétées que sera acquis et assimilé le sens de l'opération. Même chose pour l'emploi d'un futur, d'un présent ou d'un imparfait.

Chez l'adulte, les compétences sont déjà installées, il ne fait que tirer la carte qui convient à chaque circonstance ; par contre l'enfant cherche, confond, opte, adapte et corrige s'il y a lieu. D'ailleurs, c'est pour cela que la phase de correction dans une unité didactique est importante, car elle remet en place les notions requises en rappelant la théorie (règles grammaticales, de calcul...) et en évitant à l'apprenant de refaire la même erreur.

Ainsi, on se rend compte du rôle à jouer de l'enseignant, et des difficultés qui s'y attachent. C'est à lui de voir ou de distinguer à un moment donné de l'évolution d'un enfant le possible de l'impossible. Il est bien sûr, aidé par les programmes officiels, dont le rôle est précisément de fixer les cadres généraux des matières à enseigner. De cette façon, sont évités les tâtonnements et les expériences hasardeuses.

Ensuite, à lui de savoir choisir et doser suivant leur âge, les connaissances que les enfants auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué, c'est-à-dire qu'il faut trouver la marche à suivre pour parvenir au but qu'on s'est proposé de faire. En d'autres termes, il faut mettre au point une méthode de travail qui ne peut être que le résultat d'une analyse sérieuse. L'action pédagogique est donc essentiellement une action méthodologique, autrement dit raisonnée et progressive. Chaque enseignant se doit de réfléchir aux règles de la méthode pour conduire l'esprit de l'enfant vers la connaissance.

Chaque activité d'apprentissage en langue étrangère est une étape difficile. En stratégies d'apprentissage, l'enseignant est censé découvrir chez les apprenants les représentations qu'ils se font des faits de langue, donc de leurs ressources et de leurs capacités d'expression. En plus, c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent et assimilent les nouvelles connaissances.



L'apprenant en cours d'apprentissage se trouve dans une situation conflictuelle quand il a affaire à une représentation autre que celle qu'il connaît. C'est en fait cet obstacle qui lui permet de déstructurer la représentation antérieure et de la remplacer par une représentation plus adéquate.

Quant à l'enseignant, à lui d'élaborer un dispositif adéquat pour faire passer cette représentation. Toutes les représentations acquises antérieurement par l'apprenant dans les différentes disciplines représentent des capacités, et l'enseignant va se baser sur celles-ci pour installer les compétences propres à la discipline.

Ces derniers sont un ensemble de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir-faire) qui permettent, à l'intérieur d'un ensemble de situations, d'identifier un obstacle et de le résoudre par une action efficace, la performance.

La restitution exacte des résonances des signifiants de cette langue cible serait cet ensemble de connaissances procédurales qui se matérialisent par la reproduction fidèle des effets du signe constituant un support de sens et de la répercussion de celui-ci dans l'esprit de l'apprenant. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines mais exige une transposition sociolinguistique. Cela veut dire que l'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère. La structure syntaxique ou la notion sémantique qui trouve son équivalence dans sa langue maternelle ne posera pas de problème d'assimilation ni de restitution. Par contre, celles qui sont propres à la langue étrangère demanderont réflexion et provoqueront un obstacle.

Chaque langue possède une vision du monde qui lui est propre : on doit donc éviter, pour aborder un nouveau système, de se référer à sa langue maternelle. C'est justement ce transfert et cette comparaison incessante qui s'effectuent spontanément chez l'apprenant de langue que « le bain de langage » permet d'atténuer.

L'apprentissage du F.L.E. pose justement un problème de restitution car, d'abord le statut de l'apprentissage du français, n'est pas clair. Ensuite, si l'apprenant est arabisé et arabophone, le problème s'accroît car les systèmes vocalique et consonantique sont différents en français et en arabe (les voyelles nasales n'existant pas en arabe, l'arabisant à des problèmes à les restituer). Même la structure syntaxique dans les deux langues ne s'effectue pas de la même façon, et l'apprenant interfère les constructions de l'une vers l'autre.

On admet l'idée de ne plus imposer une norme unique et autoritaire, mais d'habituer, voire entraîner les apprenants à la pratique différenciée des registres de communication. Chaque situation de communication requiert l'utilisation d'un niveau de langue, approprié à la situation immédiate. Ces différentes possibilités d'échanges de propos adoptent une méthode de communication orale ou écrite, sans objectif à priori linguistique. On alphabétise l'apprenant dans une langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Mais comment pouvons-nous procéder sans atomiser la langue en séances de conjugaison, de syntaxe, de lexique... ? Car ce qui importe c'est qu'il sache communiquer en utilisant ses pré-requis selon la conjoncture. Quels sont donc les structures ou les points de la langue qui sont à présenter au préalable ?

Tant qu'une démarche n'a pas donné de résultat satisfaisant à un degré optimal, elle reste sujette à réflexion et à hypothèse cherchant à nous conduire vers une situation d'apprentissage meilleure. Aussi, une réforme implique une nouvelle vision pédagogique qui doit tenir compte de ce passage d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas tout à fait aux exigences requises, à une situation remédiateur tenant compte de paramètres auparavant négligés. C'est pour cette raison qu'il est judicieux de revoir nos interventions pédagogiques.

Si nous considérons par exemple, l'approche par compétences qui nous fait passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, on constatera que la première préoccupation de cette démarche n'est pas la transmission des connaissances mais la construction des savoirs. Cette nouvelle vision nous oblige à organiser des apprentissages transversaux où l'ensemble des

matières est intégré dans un tout harmonisé : défi qui doit être relevé par tous les intervenants de l'apprentissage. L'objectif étant, comme le définit si bien G. Le Boterf, d'acquérir un savoir-faire reconnu.

Les étapes sont à déterminer : il faudrait d'abord penser à identifier les interventions pédagogiques à faire en classe avec les apprenants pour leur permettre de devenir compétents. Les démarches entreprises dans l'enseignement par objectifs conditionnaient les apprenants, juste pour être évalués à l'examen. Aussi, les modalités de l'évaluation, susceptibles de révision, devraient tenir compte du processus de construction des compétences. Pour ce faire, et pour un meilleur suivi des apprenants, la constitution de groupe d'action serait de bon aloi car une complicité entre les enseignants renforcerait le processus de progression et rendra le bilan en fin de cycle plus fiable. Enfin, l'imputabilité de l'école sera consolidée grâce au mode de travail constitué d'un groupe d'action disciplinaire ou interdisciplinaire œuvrant dans des conditions de travail meilleur, favorisant une collégialité et une interactivité entre les enseignants de façon à être en perpétuelle amélioration.

G. Le Boterf fait une remarque pertinente quant à l'orientation de cette réforme qu'on appelle « l'approche par compétences ». Pour lui, elle « *précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions* »<sup>1</sup>. Il est évident que ces ressources ne valent que si elles sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation.

Il s'agit donc d'une nouvelle vision qui fait passer l'apprenant d'une situation d'enseignement à une situation d'entraînement le prédisposant à construire lui-même ses compétences quand il se trouve en difficulté ou en

---

<sup>1</sup> Le Boterf G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'Organisation

situation obstacle. « *Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire.* »<sup>1</sup>.

Ceci est pressenti quand on propose à un apprenant une activité qui a pour but de faciliter l'apprentissage d'une compétence, on installe alors chez lui, un esprit constructiviste qui lui permet d'utiliser ce qu'il s'est déjà approprié comme savoir-faire pour réaliser cette compétence nouvelle.

Le nouveau programme de formation de l'école québécoise qui vise à « instruire, qualifier et socialiser » est d'un grand apport à la réflexion didactique. Il met l'accent sur le développement des compétences qui permet à nos apprenants de ne pas emmagasiner des connaissances inertes, mais de donner un sens à leurs apprentissages en le transférant d'une discipline à une autre tout en répondant à une congruence de situations réelles et immédiates. Il s'agit de les pourvoir en outils linguistiques ou autres (les skills) pour qu'ils soient capables de s'en sortir, qu'ils aient des réflexes logiques pour utiliser tel ou tel savoir prérequis, afin de solutionner un problème, de comprendre une situation ou de s'exprimer dans n'importe quelle conjoncture.

L'impact de cette façon de voir ne reste pas sans conséquences, puisque certains la considèrent comme un retour au béhaviorisme transformant l'école en un lieu de formation conditionné par les exigences du marché, et passant outre l'apport culturel de cette institution qui est chargée d'aborder les différents aspects de la connaissance.

D'autres apportent des réserves sur le concept du développement des compétences, estimant que cette idée favorise une réelle ambiguïté en raison de l'étendue et du caractère général de chaque compétence. D'autres encore la perçoivent comme un moyen pour favoriser et soutenir l'intégration des apprentissages, ce qui représente une menace à certains standards de formation.

Les réflexions sur toutes ces démarches ont, en tout cas, permis de mettre l'accent sur la contextualisation des apprentissages. Ce n'est que situés dans leur

---

<sup>1</sup> Meirieu Ph., 1995, *la pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition 1996.

environnement spatio-temporel et déterminés par les facteurs multiples répertoriés pour l'étude que les apprentissages auront du sens.

En effet, en contextualisant l'objet de recherche, on réalise le degré de sa complexité, et pour plus d'efficacité, on interroge tous les intervenants dans l'action éducative : l'apprenant (le sujet), l'enseignant (l'agent), la langue-culture (l'objet), la classe (le groupe d'appartenance), l'école (le milieu institué), la société (le milieu instituant), l'espace et le temps. Cette matrice de référence disciplinaire empruntée à Galisson est d'une importance cruciale car elle influe énormément sur l'objet d'étude.

Il paraît clair qu'il est impossible de conduire une recherche qui prétendrait tirer des enseignements universels, chaque situation d'apprentissage est un cas et chaque période d'apprentissage requiert des considérations particulières non négligeables. Nous pouvons évoquer une tentative de réflexion didactique qui venait des Etats-Unis dans les années 60, et qui a inspiré les directives ministérielles en France grâce à la traduction des travaux de Bloom. Cette nouvelle façon de voir est le « mastery learning » qui est appelé tantôt « pédagogie de maîtrise », tantôt « pédagogie par objectifs » et qui a suscité des incompréhensions et des dérives.

Ce concept de pédagogie de maîtrise qui centre sa préoccupation sur l'apprenant risquait par sa traduction littérale de nous détourner de son objectif, car il faisait plus penser à l'autorité de l'enseignant par son savoir et sa décision. C'est ce qui explique le fait qu'on ait retenu la deuxième formulation « la pédagogie par objectifs ». Mais, on a vite compris que même cette notion n'était pas sans faille.

En effet, en insistant sur les objectifs, on focalisait l'intérêt sur les contenus des programmes plus que sur la réalité complexe de l'apprentissage. Aussi, pour centrer l'intérêt sur le travail de l'apprenant, il aurait fallu penser à sa régulation et à la qualité du savoir-faire de celui qui le prend en charge, c'est à dire l'enseignant.

Le recul aidant, ces constatations réhabilitent la notion de pédagogie de maîtrise laquelle a pour principe que tout apprenant devrait être capable d'acquérir les notions enseignées à l'école. Pour ce faire, les conditions d'enseignement doivent être optimales pour chaque apprenant. Bloom insiste sur la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte la différence des apprenants, quant au temps relatif à l'apprentissage. L'efficacité préconisée par Bloom lui confère la remarque suivante : « *le temps requis pour maîtriser un contenu est la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire.* »<sup>1</sup>

D'après une enquête internationale, Bloom montre que de tout un cursus, un apprenant perd un tiers du temps imparti à ce qu'il devait apprendre, cette déficience pourrait être évitée si trois variables étaient prises en compte. D'abord, on devrait délimiter un seuil d'exigence dans les prérequis nécessaires à tout apprentissage nouveau. Ensuite, la motivation de l'apprenant à apprendre devrait être pressentie. Enfin, la prise en charge de l'enseignement doit garantir une qualité prouvée par les prérequis et la motivation de l'apprenant.

L'intervenant dans l'apprentissage a la possibilité d'agir sur les prérequis spécifiques et d'aider l'apprenant à développer ses potentialités, non pas en le « chargeant » de travail, mais en lui donnant le temps d'apprendre, en l'aidant pour qu'il s'investisse plus et pour qu'il soit plus motivé.

Les actions de remédiations utilisées par la pédagogie de maîtrise ont connu une dérive d'évaluation, jugée trop rigoureuse, et s'écartant de l'objectif majeur : l'investissement et la motivation préconisés par Bloom. En fait, cette évaluation à dominante formative reste importante, car elle est partiellement déléguée à l'élève pour qu'il puisse s'investir individuellement dans son apprentissage, elle devient de ce fait une évaluation formatrice. Les habiletés et les compétences peuvent faire défaut lors d'un test, mais cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas installées chez l'apprenant, mais qu'elles sont en latence dans son esprit. Il s'agit alors de les stimuler en justifiant le sens de la situation.

---

<sup>1</sup>Bloom Benjamin S., 1976, *Apprendre pour maîtriser*, trad., Payot, 1979, p.11.

Pour sa part la psychologie cognitive remet sur la table la problématique de la pédagogie de maîtrise en voyant chez les tenants du projet une volonté de construire un domaine d'apprentissage auto-porteur. Ce qui l'intéresse c'est une aide intellectuelle qui aura pour mission de faire prendre conscience à l'élève du besoin d'apprendre et de l'orienter vers son autonomie. La pédagogie de maîtrise joue sur l'organisation du temps et des apprentissages essentiellement interactifs. Elle compte donner à l'apprenant tout le temps dont il a besoin pour apprendre, mais aussi le doter de moyens qui lui permettent d'apprendre vite. Ceci ne dispense pas de recourir à des moyens d'étayage sollicitant un apprentissage particulier de substitution.

Par ailleurs, quelque réforme de l'enseignement que ce soit, elle ne peut donner ses fruits sans garantir le confort de l'enseignant et de l'élève. Pour l'un, son action est gratifiée par le plaisir d'enseigner et de voir la réussite de ses élèves ; pour l'autre, découvrir le bonheur d'apprendre et de savoir que beaucoup d'obstacles ont été enjambés.

Il s'agit, pour l'enseignant d'agencer le temps scolaire avec le rythme de la classe dans le but d'optimiser les capacités des élèves et d'éveiller leur engagement. Ainsi, il créera une dynamique d'interaction qui mettra l'apprenant dans une situation d'observation. Cette attitude permettra à l'enseignant de relever les déficiences et de recourir, s'il y a lieu, à un étayage vicariant.

Du côté de l'apprenant, on ira jusqu'à lui déléguer une fonction à laquelle, en réalité il devrait participer, et qui est de prendre en charge son évaluation. Cette initiative lui permettra de s'investir dans son apprentissage tout en ayant l'œil du juge et du témoin. Cette évaluation « formatrice » développera sa personnalité et favorisera l'échange, cette fois-ci dans le sens inverse, entre son enseignant et lui. Je pense que cette façon de voir est une approche favorisant l'autonomie de l'apprenant d'une part, et dirigeant l'action pédagogique de l'enseignant d'autre part. Cette synchronisation s'inscrit dans l'objectif de l'école de demain.

Une école qui se doit d'être une école de la réussite. Cette conviction nécessite le concours de tous les intervenants de l'éducation. L'institution éducative doit œuvrer dans ce sens et permettre la réalisation de cette ambition. Ainsi, pour favoriser cette réussite, certains outils sont à imaginer et certaines structures sont à expérimenter.

Tout le monde s'accorde sur la nécessité de faire réussir ses élèves, mais dès qu'on aborde le comment de la chose, une fois encore apparaît la source de discorde. Mais en fait, qu'est-ce que réussir ? Car la réussite détermine les démarches pédagogiques.

En général, on réussit quand on obtient des résultats conformes à ses projets. Quand il s'agit de l'enseignement/apprentissage, l'objectif est double du fait que l'élève cherche à réussir les examens qui jalonnent son parcours d'une part, et l'enseignant vise la réussite à faire apprendre à l'élève le contenu d'un programme.

En réalité, l'apprenant ne cherche pas uniquement à réussir dans ses études, mais aussi à évoluer dans un milieu où il trouve les moyens d'un développement harmonieux avec sa personne.

Pendant qu'accroît la demande en éducation et qu'augmente le nombre des apprenants et la durée de la scolarisation, l'école avec ses modifications pédagogiques obéit à des raisons extrascolaires et intra- scolaires qui révèlent l'inadaptation de l'école à la société et à l'apprenant.

L'urgence recommande une rénovation qui consiste à mettre en place les pratiques nécessaires qui déclencheront des modifications des procédures pédagogiques en vigueur. Ce besoin de changement n'est qu'un ajustement, qui se veut meilleur, répondant à des besoins nouveaux ou remédiant à une carence de procédure.

La rénovation peut avoir comme objectifs : la modification de certains paramètres des conditions pratiques et matérielles de la situation pédagogique, des paramètres de l'activité pédagogique, des objectifs pédagogiques ou finalités.



En Algérie, des modifications sont passées par la réforme éducative en aménageant les programmes et en changeant les manuels, mais les finalités sont les mêmes et les résultats pareils.

Si le français a pris du recul en Algérie, avec une génération qui l'a rejeté, et qui tente actuellement de le récupérer, c'est tout simplement pour les motifs extrascolaires qui se définissent dans la politique et le statut qu'elle lui confère : tantôt le français est langue seconde, tantôt il est langue étrangère avec des directives ministérielles qui rappellent plus celles d'une langue maternelle, car le niveau à atteindre est proche de celui des natifs.

Il est difficile de saisir la dimension proprement didactico-pédagogique du français en Algérie.

Au lendemain de l'indépendance, et même après, le français était utilisé comme une langue maternelle. Nous n'avions pas les mêmes difficultés d'assimilation. D'ailleurs, l'Algérien parlait le français selon un rituel normé par rapport à un substrat culturel spécifique.

Le français, langue allogène fait l'objet d'une appropriation spécifique car il a une fonction intellectuelle et éducative dans un environnement où un langage vernaculaire varié par ses accents conserve toute sa place. Le travail d'appropriation de la langue étrangère se fait uniquement dans des milieux institutionnalisés. Une pédagogie appropriée tenant compte du contexte, des objectifs et des motivations de ses agents sera la bienvenue.

### **3. Quel français enseigner ?**

De tous les enseignements, l'enseignement de la langue française est celui qui présente le plus de difficultés. C'est aussi, celui qui, actuellement, ouvre plusieurs débats dans la sphère éducative et universitaire.

On s'accorde à reconnaître qu'il s'agit de mettre à la disposition de l'apprenant un instrument suffisamment simple et efficace pour qu'il soit en mesure d'exprimer sa pensée avec précision et de donner un sens de nuances

que la complexité des relations sociales rend de plus en plus nécessaire. En même temps, l'accroissement du bagage linguistique et le savoir du langage correct rendent possible un enrichissement de la pensée. La recherche d'une connaissance satisfaisante des ressources d'une langue et de leur utilisation convenable présente donc une valeur pratique en même temps qu'une valeur éducative et culturelle.

Ces finalités de l'enseignement du français ne sont pas contestées par les praticiens. Ils s'accordent tous à déterminer les objets de l'enseignement du français qui visent l'innovation, en mettant l'accent sur la maîtrise de l'oral, sur l'apprentissage de la lecture qui facilite l'accès dans différentes formes de l'expression, sous les limites aux formes écrites ; un des objectifs le plus pertinent est la formation de l'homme et sa préparation à la vie. On veut dire par là, développer chez l'enfant l'intelligence, la sensibilité affective et esthétique, l'imagination et le sens social.

En corrélation avec ces affirmations qui ont plus une valeur de rappel que de découverte s'effectue une prise de conscience de la déviation qu'a subie l'enseignement du français, érigé comme une fin en soi et traité comme un objet d'études de plus en plus diversifiées.

Dans beaucoup de situations d'apprentissage du français, les méthodes se rejoignent que ce soit pour l'apprentissage de la langue maternelle ou la langue étrangère. Mais ce qui suscite ou provoque notre curiosité, c'est l'apprentissage du français langue étrangère dans des classes à l'étranger. Quand on réfléchit bien, et pour cerner le problème, on se demande, dans le cas de l'Algérie ou du Maghreb, à quoi va servir le français : aux études, à la recherche, à l'exploitation des documents qui remplissent les étagères des bibliothèques universitaires, communales ou nationales., pour comprendre et pouvoir suivre les émissions variées et très intéressantes que nous captions des chaînes françaises comme les émissions culturelles, les jeux éducatifs, les débats scientifiques et politiques ?

En faisant l'état des lieux des besoins linguistiques en français de l'Algérien en tant qu'apprenant et citoyen, nous constatons que les besoins sont

différents. Du primaire au secondaire, c'est l'éducation nationale qui prend en charge l'enseignement général avec toutes les matières qui sont sensées préparer l'apprenant à se prendre en charge, d'une façon autonome, une fois admis à l'enseignement supérieur. Malheureusement, la défaillance se ressent à ce stade là. L'étudiant arrive à l'université avec un bagage linguistique très handicapant, du fait que même si les modules non linguistiques ou de spécialités sont dispensés en arabe, la documentation, elle, est en français.

Nous avons alors affaire à un problème double : sans vouloir dénigrer les efforts des enseignants de français du primaire au secondaire, les résultats pratiques que nous constatons sont alarmants et le niveau requis des apprenants ne leur accorde pas la possibilité de se prendre en charge d'une manière autonome une fois à l'université, ou une fois livrés à eux mêmes dans le monde du travail. Nous avons par ailleurs des apprenants non francophones qui, à part l'accent, manipulent la langue française d'une façon satisfaisante.

En Algérie, le français langue étrangère se diviserait en deux catégories de langue : un français de communication de base, visant à doter l'apprenant d'outils de communication fonctionnels et un français spécifique visant à lui permettre de manipuler la langue dans la spécialité de l'étudiant. Mais pour ce faire, l'apprenant doit avoir un seuil d'exigence de la langue, un niveau qui lui permet de connaître les éléments fondamentaux de la langue cible.

Donc, ce qui est requis ici, c'est le français fondamental de premier et de deuxième degré, et le français fonctionnel, de spécialité qui s'adressera aux filières de spécialités (techniques et scientifiques).

On ne saurait assimiler la langue à un code neutre. A la base même du langage se trouve la situation du langage où chaque « énonciateur » doit remplir à la fois les fonctions de production et de reconnaissance. Tout récepteur est un émetteur, et tout émetteur est son propre récepteur. Le langage est conçu comme une activité, un acte où on observe un incessant mouvement d'ajustement par rapport aux repères de la situation : les indices de personne, les modalités, le temps et les aspects.

L'apprentissage de l'oral reste complexe, surtout tel qu'il est présenté dans les ouvrages destinés à l'enseignement. Que faut-il observer et que faut-il enseigner ? Que faut-il éviter pour faire surgir des constantes sans risquer d'enseigner un répertoire de valeurs moyennes et statistiques, et sans figer la langue dans un modèle réductionniste des interactions ?

Essayons de trouver une démarche qui unit enseignement, acquisition et apprentissage car tous les paramètres sont à prendre en considération. Le but de celle-ci est de développer la conscience épiconnunicative chez l'apprenant. Parallèlement à la conscience épi linguistique qui est la surveillance intime que le locuteur a des règles et des valeurs linguistiques, un jugement de grammaticalité posé au fur et à mesure qu'il parle, cette surveillance l'amène à de fréquentes autocorrections sur la forme, la conscience épiconnunicative est la surveillance constante que le locuteur a sur sa propre capacité communicative au moment même où il s'exprime. Il surveille ses propos tout en tenant compte de l'aspect linguistique et non verbal, c'est à dire il contrôle ses gestes, le ton, la situation qu'il réajuste constamment.

C'est en analysant les discours authentiques et variés qu'on éveillera chez l'apprenant la conscience épiconnunicative. C'est aussi en lui donnant des outils qui lui permettront de développer un mode de communication adéquat dans la langue et la culture qu'il découvre. Il s'agit de permettre à l'apprenant d'avoir des repères, des références à partir desquels il pourra construire sa propre situation de communication. Le matériel pédagogique que nous proposons repose sur une démarche dont les objectifs seront d'abord de permettre à l'apprenant d'affiner la compréhension et l'interprétation de discours variés en fonction de plusieurs paramètres. Ensuite, lui permettre de diminuer le temps d'encodage de sa pensée pour qu'il soit capable d'émettre d'une manière plus fluide, et enfin, de le pourvoir de la capacité de développer sa compétence discursive, son autonomie. Ce qui reste à préciser, c'est la manière avec laquelle nous allons enseigner l'oral. Comment allons-nous enseigner à l'apprenant à communiquer ? Avec quels outils, que nous lui proposons, sera-t-il capable de gérer aussi bien les

échanges dans le cadre de l'école que les échanges de la vie quotidienne, avec tous les comportements, les aspects socioculturels, l'implicite et l'imprévisible qui peuvent intervenir ?

Nous ne cesserons de rappeler ce grand principe sur lequel l'approche communicative s'est centrée, celui de la compétence de communication. Ce principe créé par HYMES, a été repris et précisé par Sophie Moirand, pour qui, cette notion reposerait sur la combinaison de plusieurs composantes. La composante linguistique qui vise la connaissance et l'appropriation des structures lexicales, syntaxiques et textuelles du système de la langue ; la composante discursive qui concerne la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation, selon les paramètres des différentes situations de communication. La composante référentielle nécessite de l'apprenant la connaissance de différents domaines d'expérience ainsi, on demandera par exemple à l'apprenant de classer le vocabulaire d'un texte en différents champs sémantiques. La dernière composante est celle qui est relative à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les personnes et les institutions, elle cerne aussi la connaissance culturelle et des relations entre les objets sociaux, c'est la composante socioculturelle, on pourra proposer comme activité à l'apprenant d'imaginer les statuts respectifs des personnages intervenant dans un dialogue donné. Selon S. Moirand, toutes ces composantes apparaissent à différents degrés lors de l'actualisation de la compétence de communication et « *des stratégies individuelles de communication* »<sup>1</sup>, elles peuvent intervenir en guise de compensation s'il y a manque pour l'une d'elle.

Il serait intéressant de travailler sur ces composantes, mais il est difficile d'intégrer des outils de description et d'analyses propres à chacune. D'ailleurs, E. Bérard le relève : « *Les difficultés de clarification théorique et de passage à des pratiques d'enseignement se traduisent concrètement par des tentatives éparses d'utilisation d'outil ou de méthode d'analyse en particulier pour l'utilisation des*

---

<sup>1</sup> Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990

*textes, mais n'aboutissent pas à de mise en œuvre de technique de travail en particulier pour l'oral, et les niveaux débutants.* »<sup>1</sup>. Mais il est indispensable de donner à l'apprenant des outils utiles et efficaces pour qu'il puisse comprendre et analyser un document. En premier lieu, il est fondamental d'attirer l'attention de l'apprenant sur la situation de communication. La composante discursive reste utile car elle permet d'orienter l'apprenant pour comprendre le texte grâce aux questions traditionnelles (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ? comment ?). Tous les enseignants du secondaire, en particulier, se rappellent du schéma de Jakobson qui a l'avantage de mettre en évidence d'une manière simple la solidarité qui existe entre les éléments de l'acte de communication.

Il faut souligner aussi que le langage ne sert pas seulement à informer mais qu'il représente une sorte d'action, un espace de jeu où l'être social agit. Il est vrai que les partenaires de l'interaction nous apparaissent dans un rôle statique, figé (émetteur/récepteur), alors qu'ils sont deux êtres déterminés différemment. Le modèle de production et le modèle d'interprétation sont distincts, par conséquent la langue n'existe pas en dehors des interlocuteurs. Il faut prendre en considération la notion de situation de communication qui détermine les éléments de base de l'approche de l'interaction verbale, en plus de la notion d'énonciation qui mène au delà de la composante discursive, vers la composante linguistique et socioculturelle. Dans de nombreux cas, un énoncé verbal signifie plus que son sens littéral. L'accent d'un locuteur peut trahir son origine régionale ou étrangère, ses intonations révèlent ses sentiments. En plus, du sens propre de ses paroles (sens dénoté), il produit, volontairement ou pas, des significations supplémentaires (ou connotées). Nous comprenons l'énonciation ainsi que l'a définie Benveniste comme « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* »<sup>2</sup>, alors que l'énoncé est le produit de cet acte d'élaboration. La distinction entre le fait de dire quelque chose (l'énonciation) et ce qui est dit (l'énoncé) est « *fondamentale pour la*

---

<sup>1</sup> Bérard E., *L'approche communicative, théorie et pratiques*, CLE International, Paris, 1991, p.29

<sup>2</sup> Benveniste E., 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, Paris, 1974, p.80

*compréhension des discours oraux. En effet, ce clivage implique que le langage n'est pas uniquement représentatif ou informationnel mais qu'il contient des éléments référentiels renvoyant non pas au contenu du discours, mais à son élaboration.* »<sup>1</sup> (M. Lebre-Peytard). Ces références, de nature linguistique, sont des formes assez facilement repérables par les apprenants. La notion de polyphonie est étroitement liée à la notion de l'énonciation, elle permet d'ailleurs de saisir le discours dans sa consistance. L'intégration de voix autres que celle du sujet parlant perturbe la compréhension exacte des discours chez les apprenants. Il y a alors « décrochement » de la part de l'apprenant car il n'arrive pas à repérer les éléments linguistiques et prosodiques qui introduisent la parole d'autrui (les verbes, les intonations), et avec lesquels il se retrouve.

Dans le cas d'une conversation à plusieurs intervenants, l'apprenant se trouve dans une situation complexe et le synopsis de la conversation est plus fluctuant que celle du dialogue où le non locuteur est forcément l'allocutaire. Par contre, les allocutaires du trilogue ou du polylogue peuvent être des destinataires directs, indirects ou collectifs, et les indices d'adresse du locuteur sont loin d'être toujours clairement interprétés. L'alternance des tours de parole y est imprévisible, les risques d'intrusion, de chevauchements et de conflits plus nombreux. De plus, le locuteur doit gérer l'hétérogénéité des savoirs linguistiques, culturels, contextuels des destinataires. Si le repérage des marques de l'énonciation et de la polyphonie donne à l'apprenant des éléments importants pour l'interprétation des énoncés, et la mise en place de sa propre compétence de communication, certains énoncés peuvent cependant rester opaques par leur implicite. En plus de la compétence linguistique, ils nécessitent pour être interprétés, le recours à des éléments situationnels, discursifs ou socioculturels. Là encore, c'est le repérage des marqueurs linguistiques qui peuvent en révéler l'existence, c'est ce qui explique notre intérêt à rendre l'apprenant attentif au phénomène de l'implicite.

---

<sup>1</sup> Lebre-Peytard M., 1990, *Situation d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation*, Clé International, Paris, 1990, p.38

En plus, nous attirons l'attention de l'apprenant, sur le plan linguistique, sur les éléments qui structurent l'énoncé : les connecteurs qui opèrent au niveau des contenus, des marqueurs de structuration de la conversation, ce sont ces mots qui n'apparaissent pas dans la langue écrite (ben, bon, alors, voilà...) et qui représentent une sorte de ponctuation orale qui opèrent au niveau de l'activité énonciative. Aussi, nous devrions faire remarquer à l'apprenant sur l'analyse conversationnelle qui nous fournit la notion de tour de parole. Cette initiative constitue un autre outil qui lui permettra d'être sensible aux éléments verbaux ou non, qui lui donnent la possibilité de prendre, de demander la parole ou de la donner ou d'inciter à la prendre. Cette situation renvoie à l'utilisation des moyens linguistiques, comme les régulateurs verbaux (hum, ah bon, tiens..), ou non verbaux (le hochement de tête, haussement d'épaule...) par lesquels l'interlocuteur montre qu'il écoute, qu'il comprend ou pas, qu'il veut prendre part à ce qui est dit ou qu'il souhaite mettre fin à l'interaction. Certains régulateurs phatiques verbaux ou non verbaux (hein, vous voyez, n'est-ce pas/mimiques...) garantissent l'écoute et créent une certaine complicité avec son interlocuteur.

Toutes ces difficultés font que l'apprenant risque alors, de se replier dans le rôle de destinataire passif, utilisant ainsi la moins grande contrainte de prise de parole inhérente au trilogue et plus encore au polylogue. Il est donc important de faire intégrer à nos étudiants (c'est plus à un certain niveau d'enseignement que ce problème se pose) les modes de relation, de prise de parole, des rituels de politesse... afin qu'ils aient les outils pour participer pleinement aux conversations à plusieurs.

Donc, pour que l'apprenant atteigne son objectif qu'est la compréhension, il est tenu d'être sensible aux éléments qui caractérisent les deux intervenants de l'interaction, aussi il doit être capable de repérer les différentes traces du locuteur dans le discours, traces qui lui permettront une compréhension plus fine des enjeux du discours, sans pour autant faire examiner minutieusement et laborieusement d'une manière linéaire le discours.



D'ailleurs, S. Moirand s'interroge, quant à la production orale, sur le modèle d'enseignement des stratégies de communication verbales ou non-verbales en langue étrangère. Il est, en effet, difficile d'inculquer des règles ou des comportements socioculturels qui sont tout à fait différents de celles des apprenants. On n'est pas obligé d'intégrer dans l'enseignement des stratégies, des comportements qui relèvent de la culture étrangère. Il suffit de faire prendre conscience à l'apprenant de cette différence mais ne pas le contraindre à la produire. La majorité des résistances que font les apprenants comme les enseignants non natifs d'ailleurs, à l'apprentissage de la communication en langue étrangère, paraissent relever de ces barrières culturelles ; « *Il faut être conscient que les apprenants, s'ils ont besoin de connaître les comportements, n'ont peut-être pas envie de les intégrer et de les produire.* »<sup>1</sup>

Les réticences constatées dans nos classes en ce qui concerne la production orale en sont la preuve. Par contre, une expérience a été faite à l'Université de Fribourg en Suisse, celle-ci a démontré que les étudiants, une fois sensibilisés à la communication, ont pris conscience de la pertinence de ce type d'enseignement : Ils sont devenus plus attentifs à ce qui se passe dans une conversation, dans une émission, ils sont plus réceptifs à des éléments verbaux ou non verbaux qu'ils peuvent enfin interpréter correctement. Ils se disent plus critiques par rapport à leurs propres productions et ils respectent une norme communicative qui leur permet de se corriger et de réajuster leurs propos selon la situation. On a constaté que les éléments observés et analysés en classe se sont peu à peu mis en place dans les productions de ces étudiants : désormais, ils parlent aisément, le débit est fluide, l'étudiant prend facilement la parole, hésite peu, prend en compte les régulateurs, fait des autocorrections et des reformulations. Il intègre des séquences polyphoniques et modalise son discours. Les connecteurs prennent place dans l'articulation des énoncés et le discours est plus cohérent. Il va de soi que le stade de la maîtrise n'est pas encore atteint, un temps de maturation est nécessaire afin qu'il intériorise l'acquis.

---

<sup>1</sup> Moirand S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, hachette, 1990, p.76

Nous citerons O. Gréard de qui le propos a été retenu dans les instructions officielles de l'école obligatoire. Il définissait l'objet de l'enseignement primaire comme n'étant pas la somme de diverses matières qu'il fallait savoir, mais l'objet consiste « à bien apprendre, dans chacune d'elle, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer »<sup>1</sup>. Cet objectif est modeste et ambitieux, si on tient compte de la situation sociale et scolaire de l'époque où ces propos ont été tenus (XIX<sup>ème</sup> siècle). De nos jours, il ne s'agit plus d'apprendre à un enfant, sous une forme abrégée mais suffisante, l'essentiel des connaissances indispensables, mais d'acquérir dans les disciplines fondamentales les notions de bases et les techniques d'apprentissage et d'information qui lui permettent ultérieurement d'étendre avec profit le domaine de son savoir. Un enseignement élémentaire représente désormais l'indispensable tremplin de départ, il doit rendre possible les étapes ultérieures en donnant aux apprenants les outils indispensables à toute formation humaine, et en leur apprenant à apprendre.

Apprendre à apprendre ne saurait dispenser de bien apprendre. Cela veut dire que les acquisitions doivent être solides et durables. Elles seront bien souvent le seul bagage que l'apprenant portera avec lui toute sa vie. C'est la raison pour laquelle ces acquisitions doivent être utilisables à tout moment, mobilisables dès que la nécessité se fait sentir.

Ces acquisitions doivent donc être suffisamment assimilées pour passer sans difficultés du plan de la connaissance au domaine de l'action.

Nous comprenons dès lors qu'il ne suffit pas de répéter et de retenir pour parvenir à un tel type de connaissance, mais il faut encore comprendre et apprendre à l'utiliser.

Il n'est pas inutile d'enseigner des notions dites « artificielles ». Toute méthode ou méthodologie pédagogique a sa rentabilité, qu'elle soit ancienne ou

---

<sup>1</sup> Gréard O., normalien, enseignant inspecteur général et académicien, pédagogue et universitaire, fut à l'origine de la création des lycées de jeunes filles. Il a présenté un exposé sur les réformes orthographiques proposées par la Commission du Dictionnaire dont il fit partie et il a complété la réforme du baccalauréat.

nouvelle. Une bonne méthode est celle qui sert à répondre aux questions pertinentes de la leçon du jour. Nous ne pensons pas que la méthode dite « communicative » exclut l'élaboration d'une liste de nouveaux mots du texte traité. En Algérie, l'élève n'a que sa classe de français pour pratiquer sa compétence langagière, car après le cours de français, il y a d'autres matières scolaires, toutes enseignées en arabe. L'élève apprend le français à des fins académiques. Ainsi, il veut maîtriser sa grammaire. Sachons que la syntaxe française présente des résistances même chez les natifs. Faudrait-il reprendre les cours classiques de grammaire, qui jadis, donnaient des résultats satisfaisants même aux étrangers apprenant le français ? Faudrait-il introduire la langue en tant que « moule » contenant du sens grâce au facteur de la grammaire ?

En réalité, l'aspect de la langue ou la structure de la langue est un tout qu'on ne peut disséquer, mais il y a des situations d'apprentissage qui exigent de nous, enseignants de langue, des pratiques dictées par le souci pédagogique et didactique.

Il nous est arrivé dans nos classes de recourir à la langue maternelle pour expliquer une idée, car la représentation mentale de l'apprenant ne lui permettait pas de concevoir une assimilation autre que la sienne. Aussi, si on considérait par exemple le cas du pronom indéfini « on », qui même s'il renvoie à un pluriel, sa valeur syntaxique est toujours au singulier nous avons souvent illustré à nos apprenants ce cas, en donnant les exemples suivants :

On frappe à la porte... (on = quelqu'un.)

En France, on mange du porc..... (on = les français.)

Il s'agit donc de trouver un consensus d'apprentissage qui facilite le travail à l'apprenant et à l'enseignant. En fait, c'est ce que fait l'enseignant du français langue étrangère dans sa classe. Il ne cesse d'adapter les supports pédagogiques avec les objectifs du projet didactique et avec le programme. Son souci demeure cette transposition didactique que vise son projet didactique.

## **Conclusion**

Pour conclure, tous ces motifs qui freinent l'apprenant algérien à assimiler le français, voire se l'approprier en tant que langue étrangère, pourraient trouver des solutions dans la révision globale de différents paramètres que ce soit par rapport à la structure de la langue, des démarches pédagogiques ou de la relation psychopédagogique qu'impose le triangle didactique. Les démarches pédagogiques essaient de concilier l'objet et la méthode. Mais, quand l'objet n'est pas précis et n'atteint pas l'objectif escompté, cela peut provoquer le décrochement de l'apprenant et la démotivation de l'enseignant qui, par ses rôles pluriels est un facteur important dans le processus de l'enseignement/apprentissage, de part sa personnalité, sa conviction pour le métier et notamment sa formation.

## **Chapitre 3**

### **La formation des formateurs en question**

Si nous nous sommes proposé d'aborder cette idée dans un chapitre, c'est tout simplement parce que la personnalité et la formation du formateur déterminent la valeur de l'enseignement/apprentissage. Nous constatons ceci dans les activités qu'il peut prévoir, proposer ou adapter. La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale ne peut suffire à elle seule, les qualités personnelles de l'enseignant, les compétences professionnelles définiront la nature des relations qu'il aura avec ses apprenants. La pratique quotidienne de la classe et l'interaction qu'il gèrera, préciseront justement ses comportements professionnel

## **1. La formation et la pratique pédagogique**

Nous ne nous attarderons pas sur le cursus de la formation de l'enseignant car tout formateur riche en notions théoriques tâtonne à ses débuts sur le terrain. Ce qui nous intéresse ici, c'est cette période de pratique de l'enseignant où nous assistons à une situation épistémologique qui remet en question, soit son action pédagogique, soit la méthode utilisée. Cet état de fait suscite une remédiation ou un réajustement didactique. Dans certains pays, la prise en charge de cette remédiation est confiée à des instituts de formation des enseignants, sous la tutelle du ministère de l'éducation. Elle consiste en stage de recyclage intervenant pendant la période des vacances ou pendant l'année scolaire, mais pour une durée très limitée (une semaine).

Par ailleurs, il existe des enseignants consciencieux et dynamiques qui se prennent en charge en s'informant des derniers travaux didactiques et pédagogiques, en assistant ou participant à des colloques et des séminaires profitant des résultats des chercheurs, chacun dans la discipline qui l'intéresse.

Formation continue ou auto formation, chacun essaie de combler le manque selon ses possibilités, ses besoins et ses préoccupations.

Normalement, la formation continue vient pallier l'insuffisance de la formation initiale, sinon, elle vient remédier à une situation pédagogique qui ne donne plus ses preuves ou bien elle intervient pour actualiser des notions ou des stratégies d'une formation initiale dont l'observance est devenue difficile.

La continuité de cette formation se caractérise par un mouvement incessant allant des notions théoriques à leur transposition dans les activités de classe, puis leur remise en question pour revenir aux acquis théoriques cherchant à atténuer l'écart entre la théorie et la pratique.

Cet état permanent d'inaccompli qu'on trouve en formation continue devrait susciter chez l'enseignant un état d'esprit qui ne le laisse pas sous

l'emprise de réflexes professionnels, presque des défauts du métier, qui génère « *une sclérose pédagogique* »<sup>1</sup>.

En plus, la formation continue vise la démystification de ce que R. Galisson appelle « *le capitalisme de l'information, la mafia du savoir réservé* »<sup>2</sup>. L'homme de terrain avec ses acquis théoriques enrichis dans le laboratoire qui est la classe avec toutes ses variantes, pressent mieux que quiconque la situation et, est le plus concerné et le plus impliqué dans une telle interface didactico-pédagogique.

On ne peut parler de formation sans évoquer le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et les interactions qui s'y interfèrent. En plus des critères cités au préalable, la formation et les qualités de l'enseignant, il y a cette dimension que nous gardons de notre enfance. L'idée de notre enseignant, celui qui nous a particulièrement marqués, par ses gestes, ses pratiques et son savoir-faire qui a fait que nous comprenions mieux avec lui qu'avec tel ou tel autre enseignant.

Nous avons tous rêvé d'être « un maître », même ceux qui ont d'autres métiers maintenant. Avec le temps, nous nous rendons compte que ce n'est pas avec celui qui faisait pratiquer le « par coeurisme » que nous avons appris grand chose, mais avec celui qui nous apprenait à structurer la langue et à créer du langage.

## **2. Le rôle de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant de langue était de transmettre son savoir à l'apprenant. C'était celui qui « définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer. L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à

---

<sup>1</sup> Tagliante C. *La classe de langue, Techniques de classe*, CLE, International, Paris, 2001, p.11

<sup>2</sup> Galisson R., *lignes de forces du renouveau actuel en Didactique des langues Etrangères*, CLE International, Paris, 1980, p.7

l'ordonnance ». Dans cette répartition des rôles, H. Holec<sup>1</sup> voit que « *non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage, mais il n'est pas censé s'en préoccuper : l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions. [...] Aucune capacité d'apprendre, au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est, en principe, requise de l'apprenant* ».

L'évolution de la didactique des langues a changé l'action pédagogique, on n'enseigne pas de la même façon. Dans la relation pédagogique entre l'enseigné et l'enseignant, on passe d'une verticalité à sens unique où l'enseignant transmet à l'enseigné des savoirs, à une horizontalité interactive où l'échange pédagogique se fait entre l'enseignant/enseigné et entre enseigné/enseigné, même les outils pédagogiques ont été améliorés.

On encourage l'apprentissage par la réflexion, l'apprenant retient mieux les notions qu'il compare avec la langue maternelle, plutôt que celles qu'il apprend par cœur. On reconnaît qu'il faut laisser du temps à l'apprenant pour apprendre, et qu'il n'y a pas qu'une seule stratégie d'apprentissage. Chaque apprenant a son rythme et son degré d'assimilation. Il s'agit de le prendre en charge en sollicitant ses capacités intellectuelles qu'on forge à des activités de plus en plus complexes, tout en le préparant à une autonomie qui lui permettra de se prendre en charge, notamment après le cursus secondaire.

En pédagogie, tout ce qui peut œuvrer à aider l'enfant à apprendre, donc à devenir un apprenant est admis. E. Roulet, dans un des ouvrages, explique bien que « *Si l'on admet qu'un des objectifs essentiels de la pédagogie du français langue maternelle ou seconde est l'acquisition d'un instrument de communication et que cette acquisition paradoxalement, peut-être favorisée par une meilleure compréhension de la structure et de l'emploi de la langue*

---

<sup>1</sup>Holec, H. *Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé*, in « *les auto-apprentissages* », le français dans le monde, Recherches et Applications, février-mars 1992, édition Clé International, Paris, p. 13



*maternelle et de la langue seconde, le pédagogue ne peut se dispenser d'ajouter une nouvelle corde, pragmatique, à son arc. Il ne s'agit pas, précisons-le d'emblée, de balayer tout l'acquis dans les domaines de la phonologie, du lexique et de la syntaxe au profit d'une nouvelle potion magique, ni d'imposer de manière terroriste en didactique une théorie ou une description achevée [...]."*<sup>1</sup>

La pédagogie reste comme l'a définie Durkheim une théorie pratique. L'enseignant qui est en fait pédagogue a à gérer, à adapter, à ajuster des pratiques selon son auditoire. Tous les domaines auxquels il fera appel, seront de bon aloi pour atteindre son objectif pédagogique.

En Algérie, la formation des formateurs est assurée par les ENS<sup>2</sup> et les ITE<sup>3</sup>. Le profil d'entrée du postulant est plus attesté par la note du baccalauréat et son admission confirmée par un entretien de sélection qui évalue souvent sa capacité physique et sa motivation. Par expérience, souvent le niveau linguistique du futur enseignant ne reflète pas sa note obtenue au baccalauréat. Répondant aux critères d'admission, il s'engage quand même dans cette formation d'enseignant. Les programmes de formation ne prenant pas forcément en charge la remédiation pour assurer la maîtrise de la langue qu'il va enseigner, nous imaginons les lacunes qu'il trainera jusqu'à sa sortie de l'institution de formation. L'idée est que le baccalauréat est un diplôme certes, qui atteste d'un niveau qui ne renvoie pas forcément à des compétences souhaitées qui prédispose le bachelier à aller vers une formation ou à l'université, d'où notre préoccupation des programmes d'enseignement général.

---

<sup>1</sup> Roulet E., 1980, « la porte ! ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans le didactique du français », in *lignes de force du renouveau en D.L.E.*, CLE International, Paris, p. 103

<sup>2</sup> Ecole Normale Supérieure

<sup>3</sup> Institut technologique des Enseignants

## **Conclusion**

L'enseignant demeure un élément important dans le processus éducatif. De ce fait, sa prise en charge dans la formation est primordiale. Son profil est à déterminer par rapport à sa personnalité, sa motivation et sa vocation. Nous avons vu que la formation initiale est parfois insuffisante ou nécessite une actualisation. L'enseignant est censé être prédisposé à l'amélioration de son acte pédagogique que ce soit en auto-formation ou en formation continue institutionnalisée. Il nous semble important de définir formellement le profil de l'enseignant avant son admission en formation initiale. Il est certain que cette révision de formation renforcée par une motivation pour le métier et pour les enfants ne sera qu'une garantie ajoutée à tout le système éducatif.

## **Chapitre 4**

### **Le F.L.E. dans le système éducatif algérien : référentiel et curriculum**

Le système éducatif algérien a longtemps fluctué entre les aménagements de programmes et les méthodologies d'enseignement. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a lui aussi subi des changements qui visaient une amélioration tant souhaitée dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes.

L'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs tels que traduire à l'école les changements institutionnels et culturels intervenus en Algérie au cours de ces dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique.

## **1. La définition des objectifs de la réforme éducative en Algérie**

L'enseignement est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre. C'est un moyen institutionnel qui permet de contrôler et de discipliner les apprenants et les enseignants afin de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux.

Le curriculum consiste à définir des finalités éducatives, il permet aussi d'établir les besoins des apprenants, nous y trouvons également déterminés les objectifs, les contenus, les démarches, les moyens d'enseignement et les formes d'évaluation. Son analyse ne peut donc se limiter aux paramètres didactiques, mais historiques, sociaux et éducatifs. Ce qui n'est pas aisé de faire dans l'écriture d'un curriculum, c'est bien la conceptualisation et le choix du niveau des objectifs de référence.

Il y a quelques décennies, le contenu des programmes du système éducatif algérien reposait sur une liste de contenus à faire assimiler aux apprenants, puis il est passé à une liste d'objectifs spécifiques, jusqu'aux curricula actuels qui mettent l'accent sur les compétences.

A titre d'exemple, nous emprunterons ce tableau extrait d'un document élaboré lors d'un séminaire AIf, par Xavier Roegiers, à Alger le 23 novembre 2005. Ce document illustre des exemples de niveaux d'objectifs pour un curriculum de français, il évoque les différents types d'objectifs que l'on peut rencontrer à propos de l'écriture dans l'enseignement de base. C'est un tableau à double entrée, l'entrée horizontale montre l'activité que produit l'élève, il va donc d'une activité de reproduction vers une activité de production. L'entrée verticale représente le niveau de largeur du contenu que l'on traite. Plus on monte, plus nous avons des contenus plus larges.

**Tableau 1:**Exemples de niveaux d’objectifs pour un curriculum de français

	Savoir reproduire des éléments liés à l’écriture	Savoir utiliser des techniques liées à l’écriture	Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
L’écrit			Ecrire	Faire face à toute situation de communication faisant appel à l’écrit
Le texte			Ecrire un texte de n’importe quel type	Produire en situation n’importe quel texte
Le texte d’un type donné		Appliquer les règles de construction d’un texte argumentatif	Ecrire un texte argumentatif	Produire en situation un texte argumentatif
Le paragraphe		Utiliser les mots liens pour construire un paragraphe	Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
La phrase	Reproduire la conjugaison d’un verbe	Accorder un verbe au sujet	Ecrire une phrase comprenant des mots issus d’un stock de mots	Produire une phrase en situation
Le mot	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Ecrire un mot issu d’un stock de mots connus	
Le graphème	Reproduire un graphème	Une image étant donnée, compléter une lettre manquante d’un mot	Ecrire des graphèmes	

Ce tableau n'est qu'un exemple, bien sûr, il donne une illustration d'un point de langue qui va porter sur l'accord du verbe au sujet et aussi va présenter un type de texte portant sur l'argumentation. Nous remarquerons que les cases « graphèmes, mots », à droite, sont vides car il n'est pas facile d'avoir une situation significative avec des éléments trop particuliers.

De même pour les autres cases vides se trouvant au haut du tableau, le recours à la reproduction et aux techniques n'a en général pas beaucoup de sens quand elles s'appliquent à des contenus plus généraux. Les niveaux d'étude ne sont pas déterminés car le tableau n'est qu'un exemple standard qu'on peut adapter à n'importe quel niveau.

Nous pouvons aussi dégager et illustrer à partir de ce même tableau les différents axes qui sous-tendent un tableau des objectifs : ces axes vont représenter l'étendue du contenu, l'espace de la complexité et l'apport de la contextualisation.

**Tableau 2 : Les différents axes dans un tableau des objectifs**

	Savoir reproduire	Savoir utiliser les techniques	Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
			Ecrire	Faire face à toute situation de communication qui fait appel à l'écrit
			Ecrire un texte de n'importe quel type	Produire un texte en situation
		construire d'un texte argumentatif	Ecrire un texte argumentatif	Produire en situation un texte argumentatif
		Utiliser les mots liés pour construire un paragraphe	Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
	Reproduire la conjugaison d'un verbe	Accorder un verbe au sujet	Ecrire une phrase comprenant des mots connus	Produire une phrase en situation
	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Ecrire un mot issu d'un stock de mots connus	
	Reproduire un graphème	compléter une lettre manquante d'un mot	Ecrire des graphèmes	

**Axe de la contextualisation**

En vertical, l'axe de l'étendue du contenu s'étend de haut en bas, plus nous allons vers le bas, plus les contenus sont opérationnels et circonscrits produisant des objectifs étroits. Vers le haut, nous avons des contenus plus larges, produisant des objectifs plus larges, plus diffus. Cet axe représente la largeur du champ d'application des acquis dans la mesure où l'apprenant mobilise des capacités d'ordre supérieur pour les exercer.

A l'horizontal, l'axe de la contextualisation qui est aussi l'axe du sens qui doit se répercuter sur l'activité de l'apprenant. Nous constatons que plus nous allons vers la droite, plus il y a le souci de donner du sens aux apprentissages, par rapport au vécu, à ce qui attend cet apprenant dans la vie quotidienne et professionnelle. Le fait de contextualiser les acquis, notamment à travers les situations, est porteur de sens en soi.

Combinés, ces deux axes nous donnent un axe diagonal où se recoupe l'étendue des objectifs et la mise en pratique de ces objectifs. Comprendons par « complexité » non pas « difficulté » mais un ensemble de capacités acquises et requises que l'apprenant mobilise pour réussir une compétence.

Nous ne pouvons évoquer les axes qui sous-tendent les niveaux des objectifs d'un curriculum sans aborder des capacités ou compétences transversales qui sont aussi importantes car elles s'étendent sur plusieurs disciplines et sur plusieurs années. A titre d'exemple, la construction d'une argumentation ne se limite pas à une année, de plus cela demande de comparer, d'analyser, d'enchaîner les idées. Ce genre de capacités a un caractère transversal et constitue le fondement de la formation de l'apprenant. Il est difficile de les traiter dans un curriculum car elles sont d'abord générales, par le fait que nous les retrouvons tout au long du cursus et dans plusieurs unités d'enseignement, elles sont aussi difficilement évaluables.

Aussi, elles ne sont pas liées à un seul objectif du fait qu'elles sous-tendent un ensemble d'objectifs prévus à l'étape suivante, même si c'est à des degrés divers. Nous citerons l'exemple du texte argumentatif, pour pouvoir le produire, il faut d'abord avoir une maîtrise plus approfondie de la capacité



d'analyse. Aussi l'analyse fait appel à l'observation et la sériation fait appel à l'analyse. Ces compétences transversales sont souvent nombreuses et difficilement cernables ; « produire un texte argumentatif » nécessiterait de l'apprenant qu'il sache « distinguer l'essentiel de l'accessoire », de « résumer un texte », de « traiter une information », ou encore « organiser des idées ». Chaque apprenant va mobiliser des structures cognitives différentes pour effectuer une tâche donnée car chacun procédera à sa manière, selon ses capacités. Même la psychologie cognitive ne peut garantir cet emboîtement de ces différentes capacités. Il est de même pour les compétences transversales orientées vers le savoir-être, telles que « apprendre à apprendre » ou « prendre une position critique » entre autres.

De ce fait, tous les programmes s'accordent à donner de l'importance aux savoirs, savoir-faire et aux objectifs qui leur sont associés (skills, compétences spécifiques, compétences disciplinaires...). Ces objectifs ne sont pas suffisants car ils ont besoin d'autres paramètres qui vont diriger en amont, et ces paradigmes vont fonder un curriculum sur les objectifs généraux, sur les compétences transversales ou sur les compétences de base (pédagogie de l'intégration).

D'ailleurs, la raison d'être de l'approche par compétence vient du privilège qu'on donne aux compétences transversales et aux compétences de base qui reposent sur des situations complexes et contextualisées.

Les caractéristiques de la réforme des programmes sont le fait de viser l'articulation avec les besoins de la société. Sur une période de trois ans, le système éducatif algérien a décidé de revoir les programmes scolaires dans le but de les adapter aux besoins de la société et de l'école algérienne. Vouloir réformer en profondeur nécessitait une vision qui garantissait l'évolution du système éducatif et l'approche par compétences s'imposait alors pour différentes raisons.

Le premier argument que nous pouvons avancer, c'est qu'il fallait intéresser l'école à l'idée de changement qu'avait subi l'Algérie tant au niveau économique, institutionnel, sociologique et culturel.

Ce changement exigeait qu'on prépare l'apprenant à un nouveau statut de citoyenneté. D'abord, il s'agit de garantir la démocratisation de l'enseignement en permettant au plus grand nombre d'apprenants de réussir. Ensuite, il fallait répondre au défi de la mondialisation de l'économie qui requiert des qualifications de plus en plus élevées que ce soit en technologies de l'information et de la communication ou en langues. Enfin, l'école se devait d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. L'intérêt de cette présentation se situe dans la dépendance de l'avenir de l'apprenant futur citoyen, futur cadre, à ce changement imposé par le rythme mondial et l'évolution de la méthodologie.

Il faut dire que la période où cette réforme s'est inscrite, a connu différentes approches qui se réclamaient de l'approche par les compétences dans les curricula d'études. Chacun se l'appropriait à sa manière. Certains regroupaient en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs gardant l'aspect et la forme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, cette approche visait le développement de « compétence de vie » orientée vers le développement d'attitudes citoyennes. Par ailleurs, d'autres voyaient que cette approche renvoyait à des apprentissages plus concrets et plus opérationnels qui mettent l'apprenant au centre des apprentissages et non le discours de l'enseignant.

Le système éducatif algérien a essayé de prendre le meilleur de ces options méthodologiques et de façonner sa propre approche par les compétences. C'est ce qui a initié l'élaboration de nombreux programmes axés sur les compétences dès l'année 2002. Plusieurs interrogations se posent quand on veut s'investir dans la conception d'un curriculum valide, fiable et conséquent :

- Que faut-il enseigner, comment l'enseigner et comment organiser la progression des apprentissages ?
- Quels sont les rapports entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué ?

- Comment les évaluations des acquis des apprenants, celles du travail des enseignants et celles du fonctionnement des établissements sont-elles utilisées dans le pilotage des systèmes éducatifs ?

Un ensemble de réflexions théoriques et d'études empiriques permettent de faire le point sur la manière dont ces trois questions sont aujourd'hui abordées par la recherche en sciences de l'éducation.

Des recherches contrastées tant du point de vue conceptuel que méthodologique, ouvrent le débat sur les principales tensions qui traversent la construction du curriculum : une approche qui souligne les enjeux sociaux n'ira pas forcément dans le même sens qu'une position technologique; les prescriptions des autorités ne reflètent pas les pratiques effectives ; la gestion du curriculum par les moyens diffère de la gestion par les résultats.

Au-delà des controverses disciplinaires, les curricula se transforment par des processus, sous l'effet de pressions, au prix de conflits et en fonction d'enjeux. Pour traiter de la question du curriculum, nous devons aller vers des pistes permettant d'articuler des points de vue sociologique, psychologique, philosophique et didactique. Nous constaterons également que les recherches actuelles sur le curriculum proposent un changement de perspective. Elles ne visent plus le contrôle de la planification et de la réalisation des curricula, mais cherchent plutôt à comprendre ces processus de manière à fournir, par des analyses effectives des pratiques, de nouvelles références pour le travail des professionnels et le pilotage des systèmes éducatifs.

En Algérie, l'enseignement d'une durée de 9 ans constitue une éducation de base commune à tous les apprenants ; il est assuré par l'école primaire de 5 ans, et par le collège d'enseignement moyen de 4 ans.

L'objectif général de l'enseignement primaire est de développer toutes les capacités de l'enfant en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : l'expression orale et écrite, la lecture, et les mathématiques. Il lui permet de recevoir une éducation convenable, d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, de développer son intelligence, sa sensibilité et

ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Il lui permet également l'acquisition progressive de savoir méthodologique et le prépare à suivre dans de bonnes conditions la scolarité du cycle suivant, c'est-à-dire, le collège.

L'étape de l'enseignement moyen est un cycle qui constitue la dernière phase de l'enseignement de base, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assurent pour chaque apprenant un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires et de s'intégrer dans la vie active. Les matières enseignées s'organisent autour de « pôles » disciplinaires. Ils visent à donner une culture générale, non seulement littéraire mais aussi scientifique, technique et artistique.

Quant à l'enseignement secondaire, il accueille les élèves issus de l'école de base dans des conditions fixées par le ministère chargé de l'éducation. Il a pour objet, outre la poursuite des objectifs généraux de l'école de base, le renforcement des connaissances acquises, la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des apprenants et les besoins de la société. A ce titre, il favorise soit, l'insertion dans la vie active, soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

La durée officielle de l'année scolaire est de 36 semaines pour tous les cycles, soit 216 jours.

Quant à l'enseignement des langues étrangères, il doit permettre à l'apprenant algérien d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations et cultures étrangères et à développer la compréhension et la solidarité mutuelle des peuples. Si nous devons à priori répondre aux questions précitées qui sont à la base de la conception du curriculum, nous dirons d'abord que l'objet de l'enseignement c'est d'abord le français en tant que langue étrangère, encore faut-il redéfinir la notion de langue étrangère et revoir avec précision le statut de la langue française en Algérie, même s'il est défini au même titre que les autres langues étrangères. Comment l'enseigner et comment organiser la progression de ses apprentissages ?

La refonte du système éducatif prévoit ce remaniement dans le cadre d'une méthodologie qui s'appuie particulièrement sur l'acquisition de compétences transversales. Quels sont les rapports entre le curriculum officiel prescrit, le curriculum effectivement enseigné et le curriculum évalué ?

La phase que nous vivons actuellement ne nous permet pas de répondre avec précision car les nouveaux programmes viennent juste de donner « la nouvelle crue » qui semble avoir donné de bons résultats au baccalauréat 2008. Quant à l'écart entre le curriculum officiel, le curriculum enseigné et le curriculum évalué, seule l'application des contenus des programmes, l'impact de ces derniers sur les capacités d'assimilation des apprenants et le mode d'évaluation sont susceptibles de le déterminer.

Quant au pilotage d'une réforme éducative, il vise toujours à travailler sur la réalité du projet, de ce qui se passe en réalité sur le terrain. En effet, un travail d'intégration et d'appropriation a été fait lors de la réunion de pilotage des nouveaux programmes qui s'est tenue en novembre 2005 où sont ressortis quatre types de priorités :

- La nécessité de mettre en place et de développer les orientations en matière d'évaluation des acquis des apprenants ;
- La nécessité de mettre en place un dispositif de formation de tous les acteurs du terrain ;
- La nécessité de développer une stratégie d'accompagnement de la réforme, c'est-à-dire de mettre en place son pilotage ;
- L'évaluation des curricula.

En ce qui concerne l'évaluation des acquis des apprenants, les divergences dans la portée de cette notion d' « évaluation » pose un véritable problème auprès des différents acteurs du projet, du fait que certains considèrent la faille dans le type des épreuves proposées aux apprenants. D'autres pensent la résoudre en renforçant l'évaluation formative, ou encore revoir le système des bulletins.

Par ailleurs, les besoins en formation sont urgents, notamment en ingénierie de la formation. Mais un point essentiel a été soulevé, l'appui

méthodologique pourrait solliciter des experts étrangers qui risquent d'effectuer des actions de formation dans une approche qui ne va pas dans le même sens que la réforme éducative algérienne. Cette expérience a été vécue antérieurement, elle a même causée des formations discordantes entre les enseignants et les inspecteurs. C'est ce qui crée le doute et la démotivation chez les différents acteurs de la réforme.

Quant à l'évaluation des programmes, il serait difficile de l'évaluer sans définir les points de référence : les critères d'évaluation et les points à évaluer. Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002. Ce plan expose ; en plus des grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a comme objectif principal l'instruction, la socialisation, la qualification ; la préparation de l'apprenant à l'exercice de la citoyenneté et à l'ouverture sur le monde.

La réforme du système éducatif s'articule autour de trois éléments essentiels : D'abord la mise en place d'un nouveau système de formation et d'évaluation de l'encadrement avec la formation initiale des enseignants, la formation en cours d'emploi et la valorisation du statut de l'enseignant.

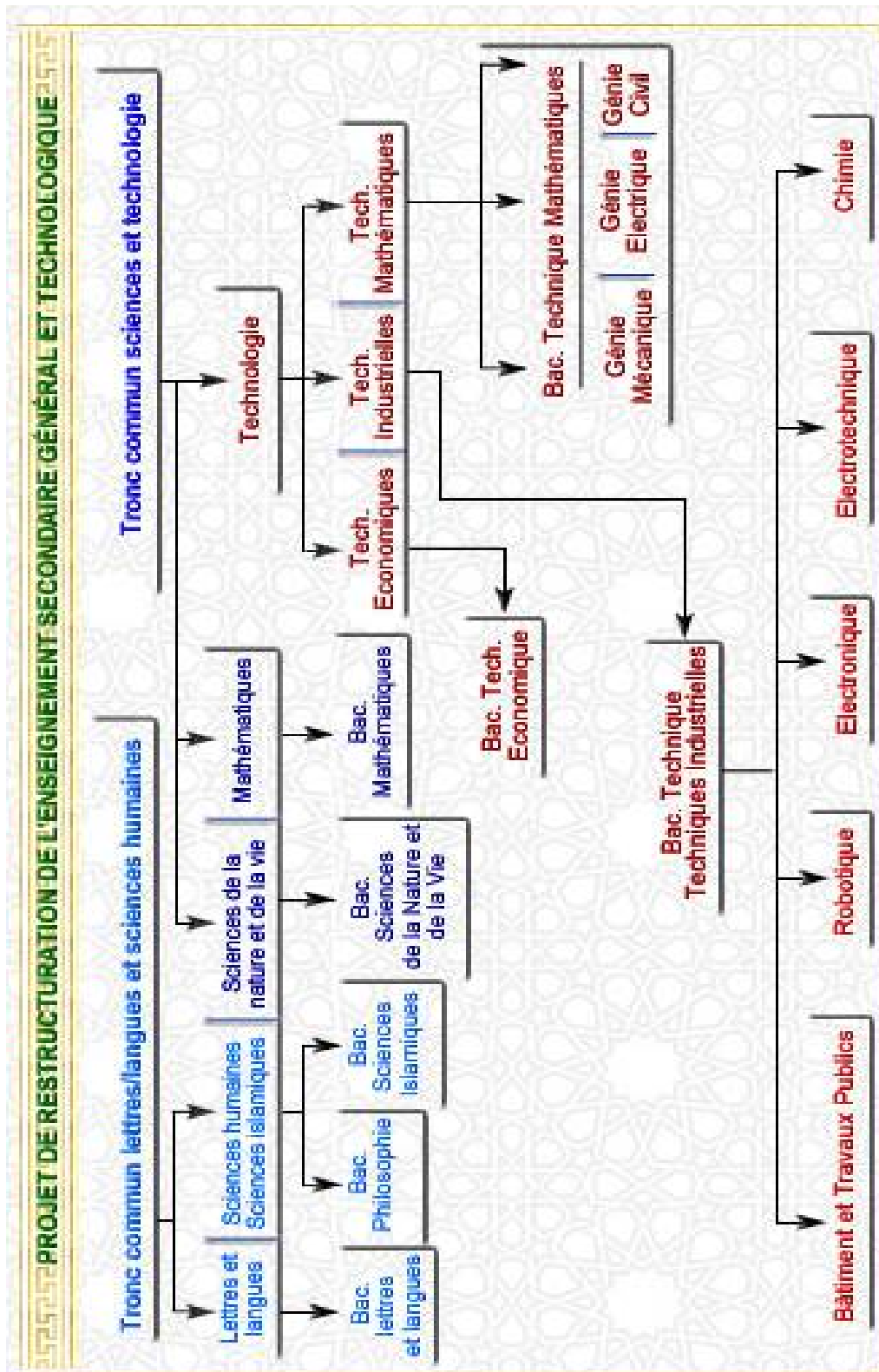
Ensuite, la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires avec la révision générale des programmes d'enseignement selon les orientations de la Commission Nationale de Réforme avec comme points essentiels : l'enseignement des langues étrangères et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.).

Enfin, La réorganisation générale du système éducatif avec la généralisation de l'éducation préscolaire, la mise en place d'une nouvelle organisation de l'enseignement de base obligatoire, l'allongement de l'enseignement moyen d'une année. La réduction de l'enseignement primaire d'une année sur le moyen terme et ce, en corrélation avec la généralisation progressive de l'enseignement préscolaire, et la restructuration du cycle d'enseignement post-obligatoire (cf. tableau p.78).

Cette restructuration fait apparaître une séparation nette entre l'enseignement secondaire général qui prépare l'accès à l'université, et l'enseignement technique et professionnel préparant à la vie active.

En outre, elle nécessite la création d'une commission technique intersectorielle comprenant des représentants des ministères de l'enseignement supérieur, de l'éducation nationale et de la formation professionnelle qui aura surtout pour mission de réorganiser l'enseignement technique et professionnel en définissant la famille de métiers, la durée des études, l'évaluation de la scolarité. Le tableau, qui suit, emprunté aux textes officiels du ministère de l'éducation nationale représente la structure officielle des orientations pédagogiques dans le système éducatif algérien.

## La restructuration du cycle d'enseignement post obligatoire





## 2. L'enseignement général et le profil du bachelier en F.L.E

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Les transformations que connaît notre pays, les contraintes de la mondialisation (échanges commerciaux, le développement technologique de la communication et de l'information) nécessitent l'amélioration qualitative de ce dernier. Nous constatons donc que l'école n'est plus pour l'apprenant, la seule source de connaissances puisqu'il peut s'informer tout seul grâce aux nouveaux moyens de transmission des connaissances, si bien sûr, il est capable de manipuler l'outil informatique. On est contraint alors de revoir notre conception de l'école et nous interroger sur nos objectifs et nos pratiques.

Des dispositions sont alors à prévoir dans les nouveaux programmes qui auront pour objectif « *l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* ». <sup>1</sup> Les enseignants auront donc pour mission de prendre l'apprenant comme un partenaire actif qui participe au processus de son apprentissage. Il s'agira de mettre en place un dispositif qui lui permettra d'apprendre à gérer son apprentissage (apprendre à apprendre) de façon à devenir autonome, capable de se gérer même après sa sortie de l'école. Lors de son cursus, l'apprenant acquerra des compétences disciplinaires et des savoirs transversaux qui le mettront à l'abri d'une compétence de communication fragilisée. Sans distinguer l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel », l'apprenant s'appropriera la langue d'abord en la maîtrisant et ensuite en réalisant qu'elle va lui servir dans sa vie professionnelle et lui permettre de s'ouvrir à l'autre sans aucune idée d'altérité.

En effet, une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères. Aussi, la réforme favorise l'intégration des savoirs, savoir-

---

<sup>1</sup> La commission nationale des programmes 2005, annexe 2

faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

Par ailleurs, l'esprit de recherche et de coopération doit être développé chez les apprenants, avec une curiosité et une motivation qui le prédisposent à la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1<sup>ère</sup> année secondaire étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles. La 2<sup>ème</sup> année secondaire est une année charnière dans le cycle secondaire. Elle a pour but de renforcer les acquis de la 1<sup>ère</sup> année et de préparer les nouvelles acquisitions de la 3<sup>ème</sup> année secondaire. Elle doit donc favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle. La 3<sup>ème</sup> année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle. De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

En récapitulant les contenus des nouveaux programmes et leurs objectifs, nous avons pu relever dans ce tableau les profils d'entrée et de sortie de l'apprenant du secondaire. Les compétences requises de la première année à la troisième année visent les quatre compétences que nous retrouvons dans l'échelle des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence.

**Tableau 3:** Profil de l'apprenant de 1<sup>ère</sup> année secondaire dans le programme officiel

	PROFIL D'ENTREE	PROFIL DE SORTIE
Compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif,</li> <li>- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,</li> <li>- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.</li> </ul>
Compréhension de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>-distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter des discours oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.</li> </ul>
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>-rédiger une lettre pour convaincre,</li> <li>- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,</li> <li>-insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,</li> <li>-traduire une image en énoncé argumentatif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.</li> </ul>

Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif,</li> <li>- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif,</li> <li>- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif,</li> <li>- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.</li> </ul>
------------------	---	--

Nous avons récapitulé dans ce tableau le profil de sortie du lycéen à l'issue de la première année secondaire est qu'il soit capable de produire un texte, à l'écrit comme à l'oral, sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

**Tableau 4** : Profil de l'apprenant de 2<sup>ème</sup> année secondaire dans les textes officiels

	PROFIL D'ENTREE	PROFIL DE SORTIE
Compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant que lecteur</li> <li>- Anticiper le sens d'un texte.</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer des significations</li> <li>- Réagir face à un texte.</li> </ul>
Compréhension de l'oral		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant qu'auditeur</li> <li>- Anticiper le sens d'un message</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message</li> <li>- Elaborer des significations</li> <li>- Réagir face à un discours</li> </ul>
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produire un texte écrit sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.</li> <li>- Organiser sa production</li> <li>- Utiliser la langue d'une façon appropriée</li> <li>- Réviser son écrit</li> </ul>
Production orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produire un texte oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.</li> <li>- Planifier son propos.</li> <li>- Utiliser la langue d'une façon appropriée</li> <li>- Organiser son propos.</li> </ul>

Il est prévu qu'à l'issue de la deuxième année secondaire, l'apprenant comprenne et interprète des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. Aussi, qu'il produise des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocuteur pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs. Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources prévues dans les différents éléments d'étude.

**Tableau 5 :** Profil de l'apprenant de terminale, futur bachelier

	PROFIL D'ENTREE	PROFIL DE SORTIE
Compréhension de l'écrit	- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le	- Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
Compréhension de l'oral		- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
Production écrite	- produire un discours écrit sur un des thèmes étudié en 2 <sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en	- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication

	choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.	et à l'enjeu visé.
Production orale	- produire un discours oral sur un des thèmes étudié en 2 <sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.	- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour : - exposer des faits en manifestant son esprit critique - participer à un débat d'idées -interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français contribue avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique. Il doit aussi assurer leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre <sup>1</sup>:

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;

---

<sup>1</sup> La Commission Nationale des Programmes, op. cit., p. 79

- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Dans le cadre théorique, le système éducatif algérien a préconisé pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, trois approches méthodologiques : La linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par les compétences.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire comme son prédécesseur accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit , en tant que contenu du texte et son intention informative, de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;
- Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte ;
- L'opacité ou la transparence d'un texte ;
- Le degré d'objectivation du discours ;
- La focalisation sur l'objet, le locuteur ou l'allocutaire, l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même. Il doit savoir que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un ou plusieurs allocutaires ciblés.



Cette prise de conscience en amènera une autre : la compétence de communication qui n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- La compétence sémiotico-sémantique avec les systèmes associés à l'aspect linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie... ;
- La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...);
- La compétence pragmatique, l'apprenant doit avoir un savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques....

Nous voyons donc qu'un programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

A titre de rappel et non de découverte, la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et 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. A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat<sup>1</sup>.

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme : Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des niveaux. Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord entre individus. Les

---

<sup>1</sup> Les nouveaux programmes, op.cit., p. 75

difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir. Quant aux théories cognitivistes, elles considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. Ces compétences profileront l'apprenant qui termine son cursus secondaire, qui rappelons-le, est un cycle post-obligatoire lui ouvrant le chemin d'un autre cursus universitaire.

### **3. Profil de sortie de l'élève de terminale**

Les apprenants, au terme du cursus, auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ; utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ; exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ; adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ; produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ; appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

L'objectif Terminal d'Intégration est de produire un discours écrit et/ou oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Les objectifs prédominants du programme du secondaire est que l'apprenant sache exposer, dialoguer, argumenter, relater un fait pour informer, se présenter dans différentes situations de communication. Ce que nous pouvons avancer, c'est que les profils d'entrée en 2<sup>ème</sup> AS, dont il est question dans le programme et manuel d'accompagnement, nous paraissent un peu ambitieux car

ne correspond point au profil d'entrée réel constaté dans nos classes. C'est grâce à l'évaluation diagnostique que nous arrivons à apprécier les capacités d'entrée en ce niveau, de réguler des apprentissages et de les adapter au niveau réel de nos apprenants.

En somme, le programme de 2<sup>ème</sup> AS présente des compétences, des contenus et des propositions d'activités dans un ordre signifiant. Ils aident à développer les compétences générales et assurer l'acquisition des connaissances. Reste à espérer qu'enseignant et apprenant s'investissent dans ces projets qui ne sont que la continuité de ce qui a été fait les années précédentes.

#### **4. Le profil attendu du bachelier**

L'évaluation a toujours été un domaine qui ne peut échapper à l'arbitraire. Elle est exigeante et constitue un révélateur des apprentissages. Lorsque l'enseignant évalue, il s'auto-évalue, il évalue aussi son enseignement, ce qui lui permet de constater si ses apprentissages sont cohérents, utiles et efficaces.

Quand nous évaluons, ceci implique que nous fonctionnons par rapport à un référent. Lorsque nous évoquons l'évaluation des acquis des apprenants dans un système éducatif, ce référent renvoie automatiquement à un profil attendu pour l'apprenant de chaque niveau. Ce qui nous fait penser à un type de profil qu'on doit déterminer au terme de chaque niveau de la scolarité.

Un profil de sortie d'un apprenant est une description des caractéristiques requises de l'élève au terme d'un niveau d'études. Il est à la fois général et spécifique à une discipline. Pour X. Roegiers, la définition du profil général d'un apprenant dépend de composantes qui englobent plusieurs aspects de la connaissance, il distingue cinq types de profil qu'il définit par des interrogations précises :

- Le profil linguistique ;

(Quelles langues, quels seuils de compétences langagières ?)

- Le profil cognitif, scientifique ;

(Quelle préparation à la suite des études ?)

- Le profil culturel ;

(Quels éléments de culture nationale, de cultures étrangères ?)

- Le profil social ;

(Quelle préparation à l'insertion dans la société algérienne ?)

- Le profil économique, d'entrepreneuriat.

(Quelle attente en termes d'insertion dans le tissu économique, de création de son propre emploi ou de son entreprise ?)

D'un côté, il n'est certes pas facile de pouvoir combiner tous ces profils qui exigent des capacités linguistique, culturelle, sociale, économique et cognitif du futur bachelier. Mais d'un autre côté, il est primordial que ce dernier ait des potentialités qui mettent en épreuve son autonomie.

En langue, il ne suffit pas de décrire les langues que l'apprenant va devoir maîtriser (arabe, français, anglais, tamazight), mais ce qu'il doit pouvoir faire de chacune de ces langues, dans une situation de communication. Aussi, il est important que l'enseignant sache le profil de l'élève qu'il doit former ; de plus, le fait que ce profil soit défini dans un curriculum permet à tous les enseignants de partager la même représentation de l'élève à former. Nous emprunterons toujours à X. Roegiers cette définition du profil libellé dans un curriculum. En fait, nous ne pouvons parler de profil dans un curriculum sans que celui-ci ne soit :

- réaliste ;

- il mentionne clairement un niveau d'études donné ;

- il est présenté de manière intégrée : ce n'est pas une somme de savoirs et de savoir-faire juxtaposés ;

- il se décline de façon concrète, le profil visé à un niveau N se distingue nettement de celui visé au niveau N-1, et N+1 (si on travaille en cycles de 2ans par exemple) ;

- il est exprimé de façon claire et univoque : il peut être compris de la même manière par tous les acteurs de l'éducation, en évitant des formulations trop générales, il ne donne pas lieu à différentes interprétations ;

- et il est évaluable.

Ce qui est très important dans cette réflexion sur le profil, c'est qu'elle reste incontournable si nous voulons aller au-delà d'une liste de contenus et d'objectifs. De plus, le profil joue un rôle de jonction entre l'action de l'école et les besoins de la société, avec ses caractéristiques sociales, culturelles et économiques. Un profil bien défini est censé être précis et apporter des indications claires en termes d'évaluation des acquis des apprenants.

Voici donc le profil de sortie en français langue étrangère à l'issue de l'enseignement secondaire de l'apprenant algérien qui s'apparente à la compétence terminale. Les apprenants, au terme du cursus, auront acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires. Ils sauront utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale. Etant donné qu'un nombre important d'ouvrages est disponible en français dans nos bibliothèques, ils pourront exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports. Ils pourront aussi adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias.

Que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position, les apprenants seront capables de produire des discours écrits et oraux qui marqueront leur personnalité. La dimension esthétique est aussi un aspect qui n'est pas sans importance puisqu'elle va leur permettre de l'apprécier en appréhendant les codes linguistique et iconique.

Nous avons donc vu comment le curriculum définissait ses objectifs de formation ou d'enseignement, et comment les programmes les exprimaient en contenus tout en gardant en vue les finalités de l'enseignement/apprentissage et surtout de ce qu'on pense faire de cet apprenant, que ce soit à l'entrée ou à la sortie d'un cursus. Toute la visée didactique est dans ce profil qui, s'il est mal défini, risque de perturber tout un système éducatif. Nous apprenons à nos élèves le français pour communiquer et pour s'exprimer. Une ordonnance du 16 avril

1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français trois objectifs :

- L'accès à une documentation simple ;
- La connaissance de la civilisation étrangère ;
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Les programmes de français du 2<sup>ème</sup> cycle de l'école fondamentale en Algérie visent l'acquisition d'un niveau seuil linguistique « irréversible », en plus de la construction d'une compétence générale ouverte sur les autres cycles. Aussi, le but est de conférer à l'apprenant une compétence de base, correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et 2 du français langue étrangère. Cette compétence de base lui permettra aussi d'interagir dans les situations de la vie scolaire, ou dans les situations de la vie courante simulées en classe.

## **Conclusion**

Si l'effort pédagogique et didactique évolue dans un espace où tous les paramètres de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sont réunis, le résultat ne pourrait être qu'encourageant. Les besoins langagiers et de communication, le profil de l'apprenant, et la prédisposition stratégique du formateur seront déterminés et définis par l'analyse justement des causes qui sont à la source du problème posé. Tant que ces éléments ne sont pas mis en œuvre et reconsidérés dans un système institutionnalisé qui œuvre à améliorer et à repenser une nouvelle donne qui permettra à tout un système d'évoluer avec des normes reconnues et fiables, il n'y aura pas de résultat à ses difficultés qui semblent perdurer.

## Conclusion de la partie

Nous avons donc passé en revue dans cette partie tous les paramètres qui touchent de près ou de loin à notre problématique. En effet, la place, l'impact, les effets du français dans le monde en l'occurrence en Algérie vont déterminer des phénomènes conséquents et vont expliquer certaines retombées sur son enseignement/apprentissage. Le français dans son statut de langue étrangère en Algérie rencontre des difficultés dans son enseignement-apprentissage malgré les efforts fournis pour améliorer les résultats de celui-ci en allégeant et aménageant les programmes. Qu'elles soient sociales, pédagogiques ou didactiques, les raisons justifient cet engouement à vouloir améliorer l'enseignement/apprentissage de cette langue qui a ses racines dans notre histoire. En effet, nous voulons trop en faire quand on réforme avec un manque de moyens. L'enseignement général est censé préparer l'apprenant à un diplôme, le baccalauréat, qui le destine aux études supérieures ou à être tout simplement autonome. Les objectifs de la réforme éducative sont là, les profils du bachelier sont définis mais semblent décalés de la réalité qui est autre sur le terrain. Notre corpus justement est un échantillon de travaux d'apprenants de terminale qui nous illustrera le niveau réel de l'apprenant algérien du FLE.

On peut dire que si la visée incontournable de tout apprentissage est l'acquisition de compétences transversales, il est souhaitable d'élaborer un curriculum qui vise des compétences de base, plus lisibles et mieux évaluables pour l'enseignant.



## **DEUXIEME PARTIE**

### **ANALYSE DE PRODUCTIONS D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN MILIEUX INSTITUTIONNELS**

Cette partie nous présentera un échantillon de productions d'apprenants de terminale des trois filières : scientifique, littéraire et technique, structure d'avant la nouvelle réforme qui réorganise l'enseignement du secondaire à partir de 2005-2006. A présent, cette restructuration du parcours scolaire nous propose plusieurs filières dès la 2<sup>ème</sup> année secondaire pour les adapter aux études universitaires. Notre corpus s'est donc limité aux informateurs de la période d'avant la réforme<sup>1</sup>.

Nous voudrions savoir le niveau de langue en FLE de l'apprenant algérien en fin de cursus de l'enseignement général. L'épreuve du FLE au baccalauréat valide-t-elle son niveau de langue par rapport à un niveau seuil reconnu tel que le propose le cadre européen commun de référence des langues. Pour ce faire, nous avons retenu des 150 copies produites par des élèves de différents lycées et de différentes filières 30 copies que nous avons analysées. En considérant dix copies par filière, nous avons essayé de démontrer à travers ces écrits d'élèves(en réception et production écrites) en fin du cursus secondaire leur niveau effectif en français langue étrangère. Nous les avons soumis à l'épreuve de français du baccalauréat algérien<sup>2</sup> et à un test du diplôme d'études en langue française du CECR<sup>3</sup>. Cette étude ne vise pas une proposition de remédiation à partir d'une analyse des erreurs mais se veut démonstrative et se présente en tant que constat qui témoigne d'un phénomène scolaire efficient qui s'expliquerait par tout un processus éducatif.

---

<sup>1</sup> Voir tableau p. 78

<sup>2</sup> Annexe n° 2, bac 2006

<sup>3</sup> Voir annexe n°2, épreuve du B1

# **Chapitre 1**

## **Les conditions de collecte des données et tests proposés**

Etant donné que notre préoccupation vise à mettre à l'épreuve des apprenants futurs bacheliers, nous nous sommes restreint à des informateurs lycéens, en cours d'apprentissage et en fin de cursus secondaire. Les tests ont été proposés en mai, donc à quelques semaines de l'examen du baccalauréat.

Ce public varié représente un échantillon de compétences linguistiques chez des apprenants à profil déterminé par des objectifs pédagogiques dans les textes officiels.

## **1. Recueil des données**

Les productions qui constituent notre corpus, ont été recueillies en classe de langue par des enseignants. En choisissant un milieu institutionnel comme cadre de recueil de données, nous souhaitons observer l'éventuel impact de l'acte pédagogique sur l'évolution de la compréhension des écrits et de la production écrite, en vue d'évaluer l'impact de l'enseignement-apprentissage en fin du cursus de l'enseignement général.

Aussi, dans un second temps, faire le parallèle entre ces compétences prévues dans les programmes officiels algériens et les descripteurs étalonnant les niveaux de langue dans le référentiel du cadre européen commun de référence des langues (niveau B1 ou B2) que nous présenterons plus tard.

Pourquoi ces deux niveaux ? Liminairement parce que le contenu des programmes du moyen et du secondaire, particulièrement le secondaire, se recoupent quelque peu avec les compétences nécessaires de ces niveaux sur l'échelle du cadre commun de référence. Notre souci est de trouver un repère de niveau qui permettrait de situer le palier du bachelier algérien en FLE.

Les descripteurs de ce niveau prévoient les quatre compétences de communication, mais nous ne retiendrons que la compréhension des écrits et la production écrite. Ce choix est légitimé par l'essence même des programmes algériens qui visent plus la compétence de l'écrit. Aussi, la compétence de l'oral qui est actuellement prévue dans les nouveaux programmes de l'enseignement/apprentissage du FLE, est présentée timidement. Les supports restent insuffisants et pratiquement faire parler un effectif « pléthorique » d'une classe est impossible, surtout après la suppression des séances de travaux dirigés qui permettaient aux enseignants de travailler avec leurs apprenants en groupe.

Donc, nous consacrerons notre étude à l'analyse des productions des apprenants en compréhension des écrits du test du B1. Cette épreuve de B1 (version scolaire) est un exemple de sujet qui a été empruntée au site du CIEP. Rappelons que ce test propose deux documents desquels le candidat doit extraire

des informations précises, et analyser le contenu d'un deuxième document d'intérêt général

Pour l'institution scolaire, a priori privée, qui prépare les candidats à ce test, la mission est de développer chez eux la capacité à comprendre les différents types de textes : il s'agit d'observer la typologie des textes pour pouvoir détecter les caractéristiques de chacun. C'est tout un travail de repérage pour identifier les références, un travail d'analyse de l'organisation interne du texte qu'il faut installer chez l'apprenant. Tout cela ne peut se faire sans développer la capacité de l'apprenant à la lecture active afin qu'il comprenne le texte dans sa globalité puis les détails de son contenu, pour pouvoir après tirer une conclusion en utilisant ce qu'il a compris.

Nous nous sommes donc résolu à soumettre nos informateurs au B1 seulement, car le B2 comporte des techniques qui ne sont pas prévues dans le programme algérien<sup>1</sup>, mêmes les textes proposés sont assez consistants et les questionnaires assez conséquents. Ces textes sont à caractère informatif concernant la France et la sphère francophone. On propose au candidat du B2 de contribuer à un débat, de rédiger une lettre formelle ou de comprendre la portée d'un article critique, activités non prévues dans les programmes algériens d'avant la réforme. Notre public informateur se situe en fin de cursus du secondaire (3<sup>ème</sup> année secondaire) et est de différentes filières (technique, sciences humaines, scientifique). Notons que ces différentes filières ont presque le même programme de français, et ne disposent que de deux manuels scolaires, un pour les scientifiques et un pour les sciences humaines et langues. Aussi, le volume horaire est sensiblement différent.

L'orientation des apprenants se fait à la base de la moyenne des mathématiques, de l'arabe et du français à partir du collège. Si nous considérons le français langue étrangère, les étudiants de l'enseignement technique sont les moins favorisés, du fait que le volume horaire du français est moins important

---

<sup>1</sup> Les nouveaux programmes prévoient quelques techniques de l'écrit telle que la lettre de motivation

que dans les autres filières, en plus ce sont les élèves les plus faibles en français. La majorité de ces apprenants viennent de milieux défavorisés.

Les élèves de la filière des sciences humaines sont des littéraires, et le volume horaire est plus important. Néanmoins, ceci n'explique pas forcément leur prédisposition à être meilleurs que leurs camarades des autres filières. Cette filière est désormais très sollicitée par rapport aux débouchés qu'elle offre après la formation post-obligatoire.

La filière scientifique, très demandée par les parents d'élèves au moment de l'orientation n'offre que 3 heures d'enseignement du français par semaine, mais ses apprenants sont prédisposés car, souvent ils viennent de milieux favorisés particulièrement dans les grandes villes. Mais, à l'intérieur du pays, le problème demeure le même, c'est-à-dire eux aussi accusent une insuffisance en FLE expliquée par des paramètres sociaux.

Nous avons préféré travailler sur les copies d'apprenants de troisième année secondaire (les terminales), car ce niveau représente d'abord la fin du cursus secondaire, aussi les apprenants informateurs sortent d'une phase décisive, l'enseignement général, qui normalement, justifie leur capacité à suivre les études supérieures ou à être prédisposés à faire une formation.

Pourquoi cette tranche de public ? Tout simplement parce que notre interrogation émane de la carence linguistique qu'ils accusent, et qui n'est pas remédiée de suite, et ces apprenants, même devenus universitaires, ont besoin de renforcement linguistique.

Nous avons donc soumis ce public informateur au test du DELF niveau B1, en plus du test de français du baccalauréat algérien. Nous avons alors pour chaque informateur deux éléments d'information.

## **2. Nature des tests proposés**

Il serait peut-être intéressant de voir de près la structure des exercices qu'on propose dans les examens car ils dénotent des compétences que le candidat doit mettre en avant en y répondant correctement. Dans l'épreuve du

baccalauréat, on propose un seul texte<sup>1</sup> à partir duquel le candidat répondra aux questions de compréhension du texte, du fonctionnement de la langue et de l'expression écrite. Dans cette dernière, deux techniques de l'écrit sont proposées : l'essai ou le résumé.

Le questionnaire de la compréhension de l'écrit du sujet du Bac algérien est élaboré à partir d'un texte d'intérêt général d'environ 350 mots. L'épreuve du baccalauréat dure 2 heures, et se présente comme un test classique, c'est à dire un texte suivi d'un questionnaire composé d'une série de questions sur la compréhension de l'écrit.

Les items du premier exercice qui nous intéresse ici, sont proposés sous forme de QCM ou de questions à réponses ouvertes courtes. Là, interviennent les termes auxquels l'apprenant est habitué (« conditionnement ») :

- relever des termes qui expriment une idée dominante dans le texte,
- remplir un tableau d'éléments qui s'opposent (avantages/ inconvénients) ou qui sont liés (causes/conséquences),
- donner un titre au texte,
- compléter un paragraphe par des termes qu'on leur propose.

Que de phrases injonctives que le candidat a manipulées d'une façon mécanique tout le long de son cursus, au point qu'il répond souvent instinctivement. C'est pour cela que la conception d'activités à donner dans un test reste délicate.

Nous voyons, par exemple, dans le premier exercice du B1 comment celui-ci a été conçu. D'abord nous avons un énoncé qui est une partie de l'évaluation. Ce dernier va permettre une mise en situation de l'activité. Il sert à introduire l'évaluation et à immerger l'apprenant dans une situation qui lui propose différentes indications lui donnant les repères nécessaires à la compréhension des objectifs de l'activité.

Il arrive toutefois que l'énoncé pose directement la question constituant l'activité d'évaluation. Le cas de la 2<sup>ème</sup> question :

1-La mesure décrite dans ce texte(le couvre-feu) est appliquée :

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°2.

- dans toutes les villes de France
  - seulement dans certaines villes
  - on ne sait pas
- 2-le couvre-feu commence :
- dès qu'il fait nuit
  - à 22h00
  - à 24h00
  - entre 22h00 et 24heures, selon les cas

L'énoncé proposé dans l'item, exprimé avec une tournure affirmative permet de répondre à une construction logique de phrase, l'apprenant doit compléter une phrase d'où le changement de ponctuation, et peut donner plus de précisions sur la réponse attendue.

Le mode interrogatif demande d'abord une réponse et stimule le réflexe de réponse à une question chez l'apprenant. Il est précis, mais donne moins d'indices pour indiquer la bonne réponse. C'est le cas de deux items de la deuxième question :

1- Qui n'a plus le droit de sortir après le couvre-feu ?

- tous les jeunes
- tous les jeunes non accompagnés
- tous les jeunes de moins de 13 ans
- seulement les jeunes de moins de 13 ans non accompagnés

2- quelle est la conclusion de ce texte ?

- il faut maintenir le couvre-feu
- il faut supprimer immédiatement le couvre-feu
- de toute façon, le couvre-feu ne suffit pas pour résoudre les problèmes.

La consigne est, quant à elle, plus pragmatique. Son but n'est pas de situer c'est-à-dire contextualiser l'évaluation mais d'en indiquer la modalité de réalisation pour l'apprenant.

La rédaction de la consigne est très importante pour la pertinence d'une évaluation. Si elle est formulée clairement et sans ambiguïté, elle indique le type de réponses attendues de l'apprenant.

Ainsi, pour l'énoncé suivant proposé au B1, nous avons la situation suivante:

C'est Noël. Vous voulez offrir un cadeau à vos amis. Mais chacun d'eux a ses goûts bien particuliers :

-Pierre aime les dessins animés et les voyages.

-Olivier adore les langues et l'orthographe ;

-Caroline préfère les objets, les vêtements, la mode.

-Valérie veut toujours tout savoir et n'arrête pas de poser des questions.

Votre budget, pour l'ensemble des cadeaux, est de 55euros maximum

Vous avez lu dans un magazine ces quelques idées de cadeaux ;

A la suite de cet énoncé, nous avons la consigne suivante pour une activité de compréhension de l'écrit :

«Indiquez ci-dessous quel cadeau vous allez retenir pour chacun de vos amis, et pourquoi (attention à ne pas dépasser votre budget !) ».

Cette consigne est claire dans le sens où elle indique à l'apprenant qu'il y a trois réponses à fournir :

-déterminer le cadeau

- justifier ce choix

- faire un calcul pour ajuster les dépenses.

Aussi, le tableau proposé<sup>1</sup> oblige l'informateur à répondre avec précision, avec peu de mots, vu l'espace restreint réservé à la réponse.

Les propositions sont les réponses que l'apprenant aura à choisir dans un QCM ou un vrai/faux par exemple.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°2, sujet B1.



	Vrai	Faux	On ne sait pas
Beaucoup de gens pensent qu'il faut laisser les jeunes libres de se promener la nuit.			
Pour les policiers, le couvre-feu ne change pas grand-chose			
Pour les éducateurs, le problème n'est pas dans la rue, mais dans les relations entre parents et enfants.			

Il est important de varier les propositions et de faire en sorte que toutes les propositions, justes comme fausses, c'est-à-dire même les distracteurs, soient plausibles. Ces derniers se basent sur des idées reçues, des erreurs répétées fréquemment. Ils ont pour but d'amener l'apprenant à la réflexion lors de la réalisation de son évaluation.

Une seule question ouverte courte est proposée :

-à quelle heure se termine-t-il ?

L'apprenant va relever du texte le terme « 6heures » sans avoir à formuler une phrase, chose qui ne l'expose pas à l'erreur.

Quant à la production écrite au baccalauréat algérien, en expression écrite, on propose deux sujets au choix. Le candidat choisit l'essai ou le résumé. Nous n'aborderons ici que le premier sujet pour s'aligner avec l'exercice proposé au B1. Nous évaluerons l'essai, comme à l'examen du baccalauréat, sur les critères suivants :

- La compréhension du sujet et la pertinence des idées.

- La cohérence.

-La correction de la langue Cet exercice est noté sur six points pour toutes les filières, sauf la filière des langues étrangères où il est noté sur huit points. Le type de texte requis est le texte argumentatif : les candidats y sont tellement habitués

que lors d'une session du baccalauréat, on leur demandait de raconter en argumentant, le résultat était que la plupart des candidats se sont résignés à traiter le deuxième sujet, c'est-à-dire le résumé. Le problème qui se pose quant à l'essai, est toujours le facteur temps, mais cette fois-ci, c'est le candidat qui ne répartit pas bien son temps, au point qu'il consacre les dernières minutes à la production écrite. Le résultat est que le travail est bâclé : il répond au sujet comme s'il répondait à une question de compréhension; par manque de temps, il écrit directement sur la feuille d'examen, n'utilisant donc pas de brouillon pour préparer son travail, le temps manquant, il ne se relit pas.

Cette situation se répète aussi lors de l'évaluation sommative pendant son cursus secondaire. D'ailleurs, c'est ce qui explique le fait que le candidat s'attarde sur les deux premiers exercices de l'épreuve du bac pour glaner les quelques points qui risquent de lui faire défaut. Et effectivement, un candidat bien entraîné (bachotage) peut obtenir sa moyenne en travaillant uniquement les deux premiers volets de l'épreuve (la compréhension de l'écrit et le fonctionnement de la langue).

C'est en fait, ce qui explique une note conséquente qui ne reflète pas le vrai savoir-faire et les compétences du bachelier. Nous constatons qu'un bachelier ayant obtenu un 14 au bac est incapable de s'exprimer correctement, encore moins de rédiger.

Néanmoins, n'incriminons pas uniquement le niveau du bachelier algérien, car même l'évaluation préconisée par le cadre commun de référence ne semble pas détecter le niveau réel du candidat. Notre expérience en tant qu'examineur du DELF/DALF, nous fait constater que beaucoup de candidats réussissent à ces tests grâce aux points « glanés » en compréhension des écrits. En production écrite, la situation est autre, même si le candidat maîtrise la langue, il ignore les techniques de l'écrit car le système éducatif algérien ne prévoit que l'essai et le résumé. Par conséquent, il ne sait pas ce que c'est un essai argumenté, une synthèse, et un compte rendu. Mais, dans les nouveaux programmes, ces techniques de l'écrit ont été introduites.

En B1, en compréhension des écrits, on lui propose plusieurs textes qu'il doit synthétiser dans un tableau en définissant la finalité de chacun, en dégagant les informations utiles.

Le deuxième document, plus consistant, requiert une analyse du contenu, et, est constitué en grande partie de questions à choix multiple.

Le test de compréhension des écrits du B1 auquel nous avons soumis nos informateurs ne nous permettait pas de détecter les erreurs qui pourraient survenir, car les items sont proposés en QCM qui ne les exposent pas à l'expression : les informateurs ne font que cocher la bonne réponse. Par contre, ce que cette épreuve nous donne comme information, c'est uniquement s'ils ont compris ou pas ce que nous leur demandions de faire d'une part, et de constater si par leur choix de réponses ils comprenaient les supports textuels proposés.

Cependant, ce que nous pouvons constater, notamment dans le premier exercice où la consigne leur demandait de compléter un tableau en reprenant les titres des textes et en justifiant le choix : la formulation de la justification laisse apparaître les insuffisances linguistiques, effectivement confirmées dans la production écrite.

Nous vous proposons dans le premier tableau, la production d'élèves de terminales scientifique et technique ; puis dans un second tableau, celle des littéraires.

Il est à remarquer que chez les apprenants de l'enseignement technique qui viennent généralement directement du moyen, le problème graphémique se pose d'une manière alarmante, au point que leur écriture devient illisible et incompréhensible.

Nous remarquerons que les copies d'élèves de terminale scientifique et de gestion économie, ces derniers sont issus de la filière scientifique, sont au même niveau que les littéraires, sinon meilleures.

Quant aux littéraires (sciences humaines, lettres et langues étrangères), le seul obstacle qui les a mis en difficulté, est le facteur temps. Le test en lui-même est très abordable, mais 35 minutes pour le faire étaient insuffisantes. En effet, à

dix minutes de la fin de l'épreuve, 70% des élèves n'avaient pas encore commencé le deuxième exercice. Ceci est un autre paramètre qu'il reviendrait peut-être à la nature même des exercices à laquelle ils ne sont pas habitués, d'une part, et d'autre part cette situation peut être expliquée par le fait qu'ils ne manipulent pas la langue quotidiennement.

En production écrite du B1, Les apprenants sont invités à rédiger un bref article de presse (180mots) pour participer à une rubrique du journal Okapi.<sup>1</sup> La consigne est formulée ainsi :

« Vous venez de lire cette annonce dans le journal Okapi. Vous décidez de participer. Vous rédigerez ci-dessous le texte que vous enverrez au journal Okapi. » (180 mots)

Nous remarquons que la formulation du sujet est différente de celle qu'on propose au bac algérien, voici donc le sujet de l'expression écrite<sup>2</sup> du baccalauréat que nous avons retenu et considéré comme activité témoin du niveau de l'apprenant:

Selon vous, peut-on vivre dans un monde sans avoir recours à la science ? Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous développerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments et des exemples précis.

A ce dernier type de sujet, nos candidats sont habitués, par contre la première formulation les perturbe, ce qui explique que certains élèves n'ont pas répondu à cet exercice ou ont été hors-sujet. Maintenant les fautes redondantes relèvent toujours des insuffisances par rapport à la technique demandée, mais aussi par rapport au lexique et à la syntaxe mis en jeu.

Dans le premier tableau, nous aurions pu ajouter une colonne concernant le respect de la forme demandée, au type de texte demandé. Les informateurs à qui nous avons affaire, n'ont pas réussi à identifier la nature du texte attendu et à repérer les indications précises concernant son contenu. Aussi, ils n'ont pas été

---

<sup>1</sup> Annexe n°2.

<sup>2</sup> Sujet de l'essai du bac 2006, série sciences de la nature et de la vie, des sciences exactes et de la technologie (sujet commun auquel nous avons soumis tous nos informateurs)

formés à cette situation de communication qui est écrire à un journal. Donc, ils n'ont pu choisir les idées adéquates au destinataire de cet écrit.

Quant à la structure du texte, cette activité est enseignée et l'apprenant est habitué à hiérarchiser ses informations et à les organiser en paragraphes, même si certains le font maladroitement.

La mise en forme de la rédaction n'a pas été respectée étant donné que le premier élément de la démarche n'a pas pu être réalisé, c'est-à-dire la matrice du texte qui convient à la nature de l'écrit n'a pas été détectée, n'étant pas prévue dans le programme algérien.

Parmi toutes les productions relevées dans un échantillon d'apprenants (150) venant du lycée, nous avons retenu celles de trente informateurs. Ce choix est justifié par la redondance des erreurs qui se recoupent dans différentes copies. Nous avons jugé incommode et fastidieux de reprendre dans un corpus volumineux les mêmes erreurs.

Les trente productions des informateurs, tous lycéens de différents milieux ou circonscriptions nous livrent une kyrielle de résistances que nos élèves ne cessent de reproduire malgré les neuf années d'apprentissage du français et les efforts que les enseignants de FLE consentent à faire.

Nous ne manquerons pas de relever les manifestations comportementales qui sont apparues chez certains informateurs lors des tests, notamment celui du B1. Un élément important est intervenu chez les élèves de l'enseignement technique. Les questions posées sur les items proposés sont assez « curieuses ». En effet, après la lecture du sujet proposé, la première remarque fut :

-« il y a des calculs en français ? »

-« C'est du français ou des mathématiques ? »

Deuxième question :

Valérie, est-ce une fille ou un garçon ?

Troisième question concernant la production écrite:

*Que faut-il faire ?* Certains ont rendu la copie blanche.

Nous constatons tout de suite que la première question relève du conditionnement de l'apprenant pour qui le français est une langue donc de la littérature, ne conçoit pas qu'il y ait des chiffres ou un calcul à faire.

La seconde question concerne la culture, Valérie est un prénom étranger et aucun mot de la phrase où se trouve ce nom propre ne laisse déceler son genre.

La dernière question fait apparaître le problème de la consigne et de la technique de l'écrit. En fait, nous n'avons pas habitué notre apprenant à ce genre d'écrit.

La consigne peut constituer une entrave quant à la compréhension de l'exercice lui-même. Souvent les mêmes injonctions reviennent dans ce que nous demandons à nos apprenants, mais nous ne nous rendons pas compte que souvent, ils y répondent plus par conditionnement ou par réflexe que par analyse logique.

En effet, ce sont les mêmes mots ou verbes qui reviennent : indiquer, relever, donner, justifier...mais, la formulation et la présentation des textes supports sont différentes.

L'exercice 1 de la compréhension des écrits du B1 a été traité par l'ensemble des informateurs, non pas parce qu'ils ont tout compris, mais parce que, d'une part, la consigne les dirigeait étroitement, et d'autre part, parce que les textes proposés sont courts et simples car la plupart tirés d'ouvrages scolaires. L'espace textuel dans lequel l'apprenant cherche ou doit repérer les informations est tellement condensé qu'il se retrouve rapidement.

Par contre, dans beaucoup de copies d'élèves, on a rencontré des erreurs syntaxiques : la majorité des réponses justifiant l'information donnée commençait par un verbe, sans doute par interférence de l'arabe qui accepte souvent la structure syntaxique Verbe + Sujet + Complément. Aussi, des erreurs lexicales sont provoquées par la confusion entre un lexème et un autre, à titre d'exemple :

Les dessins « *animaux* » au lieu de dessins « *animés* »,

Des erreurs graphiques (un nombre élevé d'élèves a écrit *la rousse* au lieu de *Larousse*).

Quant à l'exercice 2 de la compréhension des écrits qui répond à la consigne suivante :

« Lisez le texte, puis répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée».

Le test propose un texte extrait toujours du journal OKAPI. On aide l'apprenant en lui donnant l'explication des mots difficiles ou qui risquent de le bloquer par rapport à la compréhension du texte (débit, avoir à l'œil, erreur). Les six questions proposées sont des questions à choix multiple, sauf une, d'ailleurs notée sur six points, qui propose un *vrai/faux/on ne sait pas*, dans un tableau.

Nous savons qu'avec le questionnaire à choix multiple, nous pouvons évaluer la maîtrise de divers niveaux taxonomiques (la maîtrise et transfert, connaissances, compréhension, application et analyse), mais jamais les niveaux les plus hauts (expression, synthèse et esprit critique).

D'ailleurs, dans son ouvrage « l'évaluation » (p.103), Christine Tagliante parlant des questionnaires à choix multiples nous avertit du degré du hasard dans ce type de test. L'élève n'a pas d'opinion sur le sujet et les tests sont si bien cadrés que le choix à faire parmi un nombre limité de réponses prévisibles ne le prédispose pas à l'erreur.

Quant à la production écrite, se pose le problème de la compréhension du sujet. Cette compétence relève d'un niveau supérieur dans la taxonomie de BLOOM, car les mécanismes intellectuels sollicités sont complexes, et la performance requise de l'apprenant n'est plus prévisible. Or, le fait de comprendre le sujet fait partie intégrante du test. Vient alors le respect de la consigne, car le test est confectionné par rapport à un objectif. Si l'élève ne le respecte pas, il sera difficilement testé, donc évalué.

En ce qui concerne nos informateurs, il faut dire que le « maillage » offert par la typologie des erreurs aboutit à une surabondance d'informations. Nous

avons, outre l'ignorance discursive de la locution visée, des erreurs lexicales et syntaxiques qui perdurent malgré la connaissance des règles grammaticales.

La classification des erreurs en question nous a posé problème: nous nous demandons, par exemple, dans quelle mesure peut-il y avoir de telles erreurs de syntaxe avec un mot qui n'existe pas ?

Dans quelle mesure une erreur est-elle à la fois phonologique et lexicale et non une erreur morphologique ?

Dans quelle mesure le graphème « la rousse » (Larousse) peut-il être considéré comme une erreur phonologique ou graphique ?

### **3. Nature des consignes**

En milieu institutionnel, les activités sont associées à un encadrement, donc un contrôle. La relation enseignant/enseigné, tout deux non natifs, est à la fois communicative et pédagogique. Les deux intervenants sont conscients que ces activités sont orientées vers l'appropriation d'une langue cible, et que la forme compte autant que le fond.

L'ordre donné pour faire effectuer un travail mérite d'être une activité à laquelle nous prêtons une grande attention, surtout quand nous constatons que parfois une même consigne peut être interprétée différemment d'un apprenant à un autre, voire d'un enseignant à un autre.

Lorsqu'un apprenant lit une consigne, celle-là déclenche un processus de compréhension et d'interprétation qui lui permet de mettre en marche le mécanisme approprié pour atteindre le but. D'ailleurs, la psychologie cognitive met en avant la problématique de la compréhension des énoncés. Deux alternatives se présentent, pour éviter toute confusion : ou nous la reformulons avec d'autres termes, ou nous analysons son interprétation après une activité.

Le travail de l'enseignant consiste à donner des consignes, et les élèves doivent les lire puis les exécuter. Cependant, il arrive souvent que ces consignes ne soient pas respectées, non pas parce que les élèves veulent contredire ce que leur demande l'enseignant de faire, mais parce qu'ils ne les comprennent pas. Le



pourcentage de copies hors-sujet sur certains sujets de baccalauréat ou de composition en est la preuve. Ici, deux possibilités expliquent cette situation : les élèves ne savent pas lire ce que leurs enseignants leur demandent, ou la formulation des consignes des enseignants et des manuels scolaires manquent de clarté.

Certains enseignants donnent une consigne en définissant seulement la tâche : relever, souligner...d'autres intègrent des précisions sur la manière de s'y prendre, de ce fait, ils guident pas à pas l'apprenant dans l'application de son activité. Les apprenants qui sont donc, habitués à cette assistance rencontreront des problèmes.

Pour élaborer une consigne fiable, l'enseignant doit d'abord penser aux éléments qu'il faut pour que le travail soit considéré comme terminé et conforme au but recherché. Ainsi, il doit passer de l'autre côté de la barrière et penser à la place de l'apprenant. Il doit se demander si le travail demandé a un intérêt pour l'apprenant et si celui-ci est capable de le réaliser dans les conditions matérielles.

Aussi, il doit chercher à savoir à quel degré pourrait-il dire que l'apprenant a répondu correctement. Une illustration vécue me paraît opportune à ce sujet : lors de la préparation de la correction du baccalauréat de l'épreuve de français, la correction officielle qui arrivait de la tutelle aux examinateurs était souvent complétée par des réponses éventuelles que le correcteur du ministère n'avait pas prévues.

Alors lorsque l'enseignant fait sa leçon, cela implique l'intérêt de son application. Le fait de préciser l'intérêt de la tâche permet à l'apprenant de la situer dans un projet. Aussi, la compréhension d'une consigne dépend du vocabulaire employé : au lycée par exemple, certains enseignants utilisent d'une manière indifférente les termes : nature, type ou genre de texte. Un apprenant qui n'est pas habitué à un de ces termes ne comprendrait pas ce que nous lui demandons.

De même pour les verbes mentalistes, tels que : analyser, dire, justifier, expliquer, compléter, décrire...qui manquent de précision peuvent poser un

problème. Il est donc indispensable de mettre l'apprenant dans une situation de prendre conscience de ces problèmes de confusion et de les analyser avec eux.

Ainsi, c'est en mettant l'apprenant devant des problèmes à résoudre, qu'il va s'approprier ce savoir : il faut dire que l'enseignant apprend rarement aux élèves à analyser les consignes qui leur sont données. Pourtant, la compréhension des consignes est un facteur important d'échec scolaire. Sur certains sujets du baccalauréat, des chercheurs ont observé, dans des disciplines diverses, jusqu'à 30 pour cent de copies hors sujet.

D'un autre côté, il est important de savoir que lorsqu'un professeur aborde ce type de formation avec les élèves, il peut remettre en cause indirectement ses collègues, car leurs consignes sont parfois mal formulées, et les élèves s'en aperçoivent.

Il est donc nécessaire de travailler en groupe, ou, au pire, de faire circuler, au sein du groupe d'enseignants qui ont les mêmes classes, un minimum d'informations sur la formation méthodologique.

Il s'agit ici de voir comment l'apprenant perçoit le texte à étudier, comment il réagit au niveau du premier obstacle qui est la consigne de l'exercice à faire. Il est évident que la compréhension des consignes n'est qu'un aspect de la compréhension du langage. Comprendre des consignes n'est pas une fin en soi, mais cette compétence constitue une des conditions de la réussite des apprenants dans bien des activités scolaires.

En effet, la majorité d'entre elles est introduite par des consignes plus ou moins longues, plus ou moins complexes. La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs ; elle condense, dans un énoncé en général bref et sans redondance, plusieurs types d'instructions : l'énoncé du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser (aspect cognitif), la manière dont il convient de répondre (des éléments moteurs et spatio-temporels : écrire, souligner, barrer, recopier, etc.). Elle peut être simple (tenant en une seule proposition) ou complexe (deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexe).

Donc, comprendre des consignes n'est pas seulement comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux, c'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire : savoir que c'est sur la base de ce court discours que l'on va réaliser quelque chose, que c'est le langage qui commande l'action.

La compréhension des consignes ne se suffit donc pas à elle-même : elle n'a de sens que par rapport à un contenu, le niveau de complexité et donc de maîtrise de ce contenu pouvant largement déterminer la qualité des réponses des apprenants.

Les résultats des apprenants à l'évaluation dans les situations de compréhension de consignes peuvent naturellement être analysés, afin de repérer, au sein de la classe, les difficultés de certains apprenants dans ce domaine.

Ils doivent surtout être mis en relation avec les résultats dans les autres domaines évalués et plus particulièrement ceux concernant l'évaluation des connaissances dans le domaine de l'écrit. Nous pouvons chercher ainsi à repérer les difficultés qui relèvent de ce domaine de celles qui paraissent liées à la compréhension des consignes.

#### **4. Présentation des sujets**

Reprenons les consignes proposées dans les deux exercices de la compréhension de l'écrit dans le test du B1. Le premier exercice de la compréhension des écrits du B1 est un exercice qui teste l'esprit de synthèse et la capacité à comprendre les écrits, tout en sélectionnant les informations. Cet exercice propose six textes courts (annexe 5) et demande à l'apprenant de donner l'idée essentielle de chaque texte, et cela en donnant à chacun un titre. Puis, on lui demande d'appuyer cette idée par un argument relevé du texte.

Un autre paramètre nouveau, un petit calcul est à faire pour répondre à la dernière consigne (ne pas dépasser le budget) et qui lui permettra de prouver sa capacité à lire, comprendre et calculer. Nos informateurs de la filière technique ont d'ailleurs été dérangés par ce petit calcul.

Le deuxième volet, la production écrite du B1 est une annonce parue dans le journal Okapi, ce qui représente l'énoncé. La consigne se détache de l'encadré et, est formulée ainsi :

« Vous venez de lire cette annonce dans le journal Okapi. Vous décidez de participer. Vous rédigez ci-dessous le texte que vous enverrez au journal Okapi. (180 mots environ) ».

Cette présentation du sujet aide le candidat à élaborer son travail.

Au baccalauréat algérien, le 1<sup>er</sup> sujet, l'essai est proposé sous cette forme classique :

« Mettez-vous à la place de la jeune bolivienne et adressez un appel aux nations du monde afin que cesse le travail des enfants ».

Le 2<sup>ème</sup> sujet, résumez le texte (proposé en compréhension) au quart de sa longueur.

La consigne est : vous traiterez l'un des deux sujets au choix.

Nous constatons que les tests du B1 et du baccalauréat en compréhension et en production écrites présentent différemment les items, même si les objectifs sont convergents et visent la même compétence. Aussi pour la production de l'écrit, la formulation ou la conception des items répond à une norme visant la mise en situation puis la proposition de l'activité pour le B1. La formulation de la consigne illustre les divergences que suscite l'évaluation de ces deux compétences.

## **Conclusion**

Les tests de compréhension de l'écrit décèlent normalement la capacité de compréhension de l'apprenant. Les items proposés sont différents, nous avons vu que les QCM ne posaient pas de problème, par contre les questions d'analyse font appel à un niveau plus haut de compétence de l'apprenant. La consigne joue aussi un rôle important par rapport à l'objectif de l'activité. Nous allons voir dans le chapitre qui suit, à travers les copies d'élèves du corpus proposé, comment ces derniers ont réagi à ces exercices d'écrit.

## **Chapitre 2**

### **Présentation du corpus**

Nous avons retenu d'un échantillon plus important seulement 150 copies d'élèves et ce, pour des raisons d'exploitation des données (feuilles blanches, exercices non traités, illisibilité du contenu de la copie, une partie du test non traitée). De cet échantillon retenu et pour cause aussi de redondances ou de similitudes d'erreurs, nous avons soumis à l'analyse uniquement dix copies de chaque filière : technique, scientifique et littéraire.

Les erreurs fréquentes que nous retrouvons souvent chez nos informateurs relèvent de l'aspect syntaxique, aussi l'aspect discursif et rédactionnel, c'est-à-dire les techniques de l'écrit (limité au résumé et à l'essai dans le système éducatif algérien). Nous ne retiendrons que les erreurs relatives au sens, celles qui affectent la communicabilité de la phrase et du texte, soit au niveau des substituts syntaxiques, du genre du substantif, et des prépositions. Ces trois catégories de points de langue, par leur usage erroné dysfonctionne la phrase et donne souvent soit un non sens, soit un contre-sens.

## 1. la typologie des fautes

Les travaux de l'analyse d'erreurs de Porquier (1977b :27) ont démontré que les points de langue où l'apprenant trouve des difficultés, quelle que soit la langue maternelle, sont relatifs:

- aux déterminants
- les formes verbales
- la morphologie du genre et du nombre
- les prépositions.

Aussi, pour Porquier, l'attitude à adopter à l'égard de la langue maternelle sera éclairée par l'analyse contrastive tout en prenant compte des différences structurales, mais nuancée par le point de vue proposé dans le travail sur le parler bilingue : c'est-à-dire au lieu d'ignorer la langue maternelle, il serait judicieux d'aider l'apprenant à prendre conscience des différences entre deux systèmes linguistiques, en présence dans son répertoire verbal, ceci lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions.

Par ailleurs, lorsque nous observons la trame d'un texte, nous distinguons plusieurs niveaux :

- Le niveau pragmatique où le texte doit répondre à une consigne.
- Le niveau de la structure qui doit être en adéquation avec la typologie demandée.
- Le niveau énonciatif qui doit respecter les modalités énonciatives et gérer une autonomie.

C'est ainsi que l'aspect textuel et transphrastique va permettre la cohérence globale du texte (ou la progression de l'information) et la cohérence des systèmes temporels qui pourrait faire l'objet d'une analyse à prendre en considération. Un autre niveau est à examiner par rapport à la construction de la phrase, de l'utilisation du verbe et de la préposition ; la construction des séquences coordonnées, en plus de la construction des types de phrases allant de la phrase simple à la phrase complexe.

Le niveau infra phrastique est aussi à observer par rapport au choix du lexique, de la correspondance phonie/graphie, surtout quand le problème ne se pose pas en langue maternelle, la notation des accents et parfois des graphies inventées.

Les fautes en question peuvent se répartir en cinq types, le tout étant de bien définir les limites de chaque catégorie, ainsi que les connaissances préalables pour envisager leur détection. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous, en distinguant donc les différents aspects, la définition des fautes et en donnant un exemple pour chacune d'elles pris des échantillons de tous les informateurs. La nature des tests requis pour parvenir à les identifier n'est pas difficile à choisir, car toute production de l'apprenant, qu'elle soit au niveau de la compréhension des écrits ou de la production écrite prédispose notre informateur aux mêmes erreurs.

Types d'erreurs	Définition	Exemple
Les anaphores	- porte exclusivement sur les substituts syntaxiques, leur choix et leur emplacement	-J'ai apporté des sujets qui leur concerne. -Je suis avec ils
Les formes verbales	- porte exclusivement sur la morphosyntaxe des verbes : verbes non conjugués, concordance des temps et des modes. -choix des auxiliaires : être /avoir	-Je choississé. -la personne que je choisir. -...ma envoyé...j'aimerée - pour qu'il vivre - j'ai malade -j'ai parti



La compétence lexicale et L'orthographe lexicale	-porte sur la morphologie du mot qui est souvent écrit phonétiquement.  - pas de signes de ponctuation  -étendue du vocabulaire élémentaire	-jonté (gentil)  -jamis (jamais)  -moves (mauvais)  -misio (monsieur)
Les déterminants	-porte sur le groupe nominal et les articles partitifs (du, au)	-nous sortons à les fêtes.  -au le monde  - de les enfants
Discursives et technique de l'écrit	-porte sur les expressions  -concerne tous les phénomènes de coalescence/collocations, ainsi que l'éventuelle incomplétude des énoncés	J'aime ce dernier comme si mon père-il est une chandelle éclaire ma vie-je pense l'âge du savoir le monde par un enfant.

### Typologie des fautes

Nous présenterons trente copies d'informateurs (10 copies de chaque filière : littéraire, scientifique et technique) en ce qui concerne la production de l'écrit. Quant à la compréhension des écrits, nous considérons tout le public informateur, soit les cent cinquante élèves de terminale de toutes filières confondues, soit cinquante de chacune (lettres, sciences et technique). Nous avons préféré évaluer les bonnes réponses de la compréhension des écrits en chiffres, en considérant chaque item par rapport au B1 et au baccalauréat. Les tableaux suivants illustrent les résultats obtenus.

## 2. La compréhension des écrits

### 2.1. Compréhension des écrits du B1 :

		LETTRES	SCIENTIFIQUE	TECHNIQUE
EXERCICE1	Pierre	51%	50%	15%
	Olivier	35%	35%	12%
	Caroline	10%	25%	5%
	Valérie	15%	10%	3%
EXERCICE2	Item 1	40%	35%	10%
	Item2	25%	20%	15%
	Item3	15%	15%	20%
	Item4	52%	51%	24%
	Item5	35%	35%	25%
	Item6	65%	60%	15%

#### Exercice1 :

Les informateurs ont eu à donner dans cet exercice trois informations : le titre, la justification du choix de ce titre, et le calcul à faire afin de déterminer le choix du cadeau.<sup>1</sup>

Ils ont eu du mal à synthétiser le texte dans la formulation du titre, certains ont repris une expression du texte. Quant au calcul la majorité, soit n'ont pas compris ce qu'il fallait calculer, soit n'ont pas eu le temps de le faire.

La justification était aléatoire pour beaucoup, du fait qu'ils jugeaient plus important de donner un titre que de justifier, ou n'ont pas compris « justification » car dans la consigne habituelle, on leur demande de dire

---

<sup>1</sup> Voir sujet en annexe n°2

« pourquoi ». Pourtant, l'expression « dessin animé » formulée dans l'énoncé de la consigne, est retrouvée dans le texte, et a facilité la réponse.

Le calcul pour beaucoup ne faisait pas partie d'une activité de langue, particulièrement pour les élèves de la filière technique qui ont demandé longuement ce qu'il fallait faire, aux enseignants qui les surveillaient.

### **Exercice2 :**

Nous avons sélectionné les items<sup>1</sup> selon le mode prescrit dans les modalités du QCM. Nous avons considéré les questions n°1 et n°3 au mode affirmatif et la question n°2 et n°6 au mode interrogatif. Les distracteurs ont joué leur rôle du fait que la formulation variée avec presque les mêmes termes a dissuadé certains à choisir n'importe quelle réponse, et d'autres à se référer au texte pour chercher l'idée exacte demandée.

L'item 5 qui demandait une réponse par vrai ou faux à des questions chargées d'informations que l'informateur lui-même n'a pas relevées, le prédispose à une réaction de réponse évidente, donc logique.

Quant à l'item 6, c'est une question ouverte qui synthétise le texte et montre si une compréhension globale est acquise.

## **2.2. La compréhension de l'écrit au baccalauréat**

	Lettres	Scientifiques	Techniques
Item 1	85%	90%	45%
Item2	35%	30%	21%
Item3	35%	25%	5%
Item4	45%	35%	15%
Item5	60%	65%	10%

---

<sup>1</sup> Ibid. p.120

La première question est présentée sous forme de question à choix multiple (QCM) mais les propositions ou les choix de réponses sont homogènes dans leur contenu, leur forme et leur structure grammaticale. C'est sans doute une des règles les plus difficiles à respecter. S'il est aisé de trouver la bonne réponse, il est par ailleurs difficile de choisir des distracteurs faux mais plausibles et qui plus est, qui respectent toutes les règles de la construction des choix de réponses.

Le terme « libres » qui s'oppose à « obligés » ne pose pas de problème de compréhension à l'apprenant, le troisième terme ou proposition « sûrs » s'éloigne du sens et représente un distracteur que l'élève repère aisément. C'est ce qui explique l'aisance des élèves à répondre à cette question.

La deuxième question a été plus difficile car la majorité ne connaît pas la formation adjectivale de « planète » (planétaire), les informateurs ont été vers les chiffres, et vers l'expression « l'organisation internationale » pour répondre à cette question. Aussi, certains ont relevé toute la phrase sans préciser l'expression « phénomène planétaire ».

La question trois a été la plus négligée, pourtant l'énoncé dirige étroitement l'élève qui doit « relever » donc il ne produit pas, on lui indique la partie du texte dans laquelle il doit chercher (2ème paragraphe), on lui indique le nombre (trois conséquences) des éléments à relever. En plus, dans le texte, les éléments de réponse sont juxtaposés.

L'exercice lacunaire du quatrième item propose quatre termes à placer dans une phrase pour donner du sens. Trois termes sur les quatre sont au pluriel, la structure du pluriel constitue un distracteur. Beaucoup ont suivi la structure plutôt que le sens et se sont retrouvés avec une phrase erronée :

« Les *mineurs* profitent de *l'exploitation* des *entreprises* car ces derniers sont moins rémunérés que *les adultes* ».

« Les *entreprises* profitent de *l'exploitation* des *mineurs* car ces derniers sont moins rémunérés que *les adultes* ».

« Les *adultes* profitent de *l'exploitation des entreprises* car ces derniers sont moins rémunérés que *les mineurs* ».

Les termes « adultes, mineurs et entreprises proposés dans la consigne au pluriel se relaient les places précédées de « les, des, les », confirmant ainsi le geste conditionné du candidat.

Quant au titre à donner, certains se sont contentés de donner une idée générale telle « le travail des enfants », « le travail et les enfants » ou une idée précise telle « les enfants esclaves », sans toutefois s'éloigner du thème du texte.

Si les questions sont abordables, nous constatons le manque de concentration des élèves. Aussi, ils ont tendance, par précaution ou manque d'assurance, de relever tout un pan du texte où se trouve la bonne réponse.

### **3. les productions des élèves-informateurs**

Nous avons eu du mal à trier, dans un échantillon de 150 informateurs, les éléments sur lesquels nous allions construire notre analyse, car il fallait évaluer toutes les copies avec le même barème pour pouvoir choisir les plus pertinentes qui reflètent réellement le niveau moyen de chaque filière. Il est évident que nous avons eu affaire à des informateurs d'un bon niveau chacun dans sa filière, mais qui ne représentaient qu'une partie infime de tout le lot d'informateurs.

#### **3.1. Chez les apprenants de la filière technique**

Nous avons un échantillon de dix documents d'information que nous avons triés d'un lot plus important d'informateurs. Ces éléments d'information reflètent le niveau moyen de l'apprenant qui a suivi la filière technique où le module de français est dispensé en une heure par semaine (cf. volume horaire en annexe). Le programme n'est pas différent de celui des autres filières. Le manuel des apprenants de la filière scientifique et technologique est le même.

### **3.1.1. La compréhension de l'écrit**

En compréhension des écrits, nous constatons qu'un seul item a eu un taux de 25% de bonnes réponses. Si nous considérons ce chiffre comme un niveau seuil, les autres réponses sont nettement en deçà. Pourtant les items de l'exercice 2 où la majorité des informateurs ont glané des points, est constitué de QCM, exercice qui les prédispose rarement à l'erreur. Nous avons déjà expliqué le degré de la fiabilité de ce genre d'item. De plus, la typologie du document proposé au B1 (plusieurs petits textes) ne leur permettait pas d'évoluer dans la compréhension de l'écrit comme ils ont l'habitude de faire en classe. Travailler dans un tableau et répondre en donnant plusieurs informations pour une seule question, comme dans le 1<sup>er</sup> item du B1, les a perturbés. Même les items où la réponse était soufflée dans le texte n'ont pas été satisfaisants. Nous citerons un exemple : Pierre est annoncé dans la consigne comme une personne qui aime les dessins animés et les voyages. Le texte intitulé « Robbie le renne et la légende du peuple oublié » parle de dessin animé. Aussi, Valérie veut toujours tout savoir et n'arrête pas de poser des questions, le texte intitulé « Larousse des 1000 questions-réponses » est composé de plusieurs questions souffle ou dénonce la bonne réponse, malheureusement seuls 3% à 15% ont répondu correctement à ces questions.

La même épreuve au baccalauréat n'a pas été plus concluante, car ici aussi, le résultat est très fluctuant. De 5% à 45% de bonnes réponses, explique souvent des réponses approximatives ou instiguées par une préparation de conditionnement du type préparation intensive aux épreuves du baccalauréat (le bachotage).

### **3.1.2. La production écrite**

Nous avons expressément reproduit les textes des informateurs tels qu'ils se présentaient, sans élaguer les erreurs élémentaires, comme les fautes d'orthographe par exemple, dans le but, justement de donner l'image du vrai

«ouvrage» de l'élève arrivé en fin du cursus de l'enseignement général. La carence linguistique est plus qu'évidente : la structure basique de la phrase n'est pas maîtrisée. L'utilisation des effets prosodiques, les moyens lexicaux et les opérations de cohésion restent non acquises, notamment avec les procédés anaphoriques.

En effet, certaines productions (informateur A) restent illisibles et incompréhensibles. Nous avons désigné par «xxxxx» les «mots» que nous n'avons pas compris, que ce soit par leur graphie ou leur lecture (souvent mots inexistantes : *le koskos, le couran*...pour dire le couscous, le Coran...), ou des interférences lexicales de l'anglais qu'ils ne maîtrisent pas plus ( *shose, city, pour : une chose et la cité..* ;).

La capacité scripturale en FLE de l'apprenant de cette filière est plus qu'évocatrice. Cette capacité dénote la vraie aptitude du scripteur puisqu'il doit mettre en exécution toutes ses capacités linguistiques et discursives.

Au niveau pragmatique, la consigne de l'écrit du B1a a été mal entendue, pourtant bien explicitée, mais inhabituelle. En effet, l'esprit de réponse toujours à la même injonction de la production écrite standardisée qu'on lui propose dans ses tests mensuels et trimestriels dans le système éducatif, fait qu'il ne discerne pas les deux parties de la consigne : l'énoncé et la proposition.

Même la structure basique connue de l'écrit (l'introduction, le développement et la conclusion) n'est pas respectée : l'apprenant répond comme s'il répondait à une question ouverte de la compréhension de l'écrit ou même à l'oral.

Nous allons procéder et suivre la démarche suivante : analyser les productions des élèves aux niveaux syntaxique et lexical, au niveau discursif, et au niveau pragmatique.

### ▪ **Au niveau syntaxique**

Pour rédiger, il faut avoir une connaissance de la langue, des règles auxquelles elle obéit, posséder un vocabulaire qu'on s'efforce d'accroître constamment. Le programme du système éducatif œuvre dans ses objectifs à installer toutes ces capacités chez l'apprenant. Mais, comme nous le constatons sur les copies de nos informateurs, la structure de la phrase reste incorrecte, et l'agencement des mots inadéquat.

Pour la majorité des informateurs, le texte produit reste presque illisible, inintelligible. La structure verbale n'est pas maîtrisée. La ponctuation est presque inexistante ou mal placée au point où la phrase s'étale parfois sur 3 ou 4 lignes. Les types d'erreurs retenus pour les besoins du présent travail et annoncés dans un tableau sur la typologie des fautes (p. 23) vont illustrer les considérations développées dans ce qui a précédé.

### • **Les anaphores**

Le problème des anaphores persiste et pose un problème au niveau de la phrase. Nous avons plus affaire au substitut syntaxique qui est souvent :

- Réajusté avec l'emploi d'une préposition.
- Mal choisi ou mal placé.
- Mal utilisé en pronom de reprise.

L'apprenant se réfère à l'arabe pour faire des substitutions et transpose la structure telle quelle en français. C'est le cas de cette phrase où l'informateur ajoute la préposition « à » au pronom « lui » pour retrouver l'équivalence en français.

« *je dis à lui* ». Informateur E

Même cas dans la phrase suivante où l'apprenant réajuste en ajoutant « avec » au pronom personnel « ils » qui est lui-même mal choisi : il ne fait pas la distinction entre le pronom sujet et le pronom complément

« .... *je suis avec ils* » informateur D



Ces erreurs sont souvent des marques transcodiques. L'apprenant reproduit les structures grammaticales de l'arabe en français. Le réflexe de l'apprenant est de recourir à la langue arabe où la place du pronom substitut se situe après le verbe, le nom ou la préposition souvent par suffixation. Aussi, il a tendance à surgénéraliser la règle comme le cas des phrase suivantes, « lui » peut remplacer un nom féminin ou masculin quand il est C.O.I. placé avant le verbe, la même règle est utilisée pour le COD.

« *ma mère...c'est lui qui m'a élevé* » informateur D

Cette structure est fréquente chez la majorité des informateurs, le substitut syntaxique « lui », pronom complément indirect est bien choisi mais mal placé, il en est de même pour « leur ».

Comme, on peut avoir des cas d'erreur relevant de l'apprentissage où le substitut est bien placé mais mal choisi :

Informateur D

« *le prophète confie nous* » (substitut placé après le verbe comme en arabe :

[ ...yakulu lana],

« lana » est le pronom personnel substitut COI qui se place après le verbe »

« *j'ai lui rencontré dans le CEM* » informateur I (choix et place)

« *ma mère ... je le préfère* » (choix)

« *Madame x, j'ai lui rencontré* » informateur I

Le même problème se répète dans plusieurs copies, particulièrement avec le pronom de reprise.

« *les enfants... Nous voulons....* ».

On peut aussi avoir la répétition du pronom sujet précédé de « qui », comme dans la phrase suivante :

« *... qui je regarde les enfants de mon âge* » informateur D

« *le personne qui j'aime* » informateur G

« *qui je connais* » informateur H

Nous avons aussi le cas du substitut syntaxique « le » et « la » qui connaissent le même problème de place ou de choix. Ainsi, dans les phrases suivantes l'informateur nous illustre ce cas.

« ... *et les être toujours heureuse* » informateur C

« *il ordre nous de l'obeir* » informateur B

« *ma grand-mère, j'ai la connu, elle est ma donné* »

Informateur G.

### • Les déterminants

Par contre, certaines erreurs n'ont pas d'explication et peuvent survenir des erreurs d'apprentissage : ici, on n'arrive pas à déceler ou à voir le lien entre « le grand-père » et « leur » :

« *Mon grand-père... Leur santé est bien* »

Le mauvais emploi du genre des déterminants est souvent dû à l'interférence de l'arabe, mais nous avons des cas relevant d'autres raisons sûrement d'apprentissage.

Informateur G

« *Son* » famille au lieu de « sa » famille

« *Son* » études au lieu de « ses » études pourtant la marque du pluriel est notée, mais « son » dénote que pour l'apprenant « études » est masculin.

*l'autre enfants de son ages* », dans ce cas, on ne distingue plus l'erreur d'inattention de l'erreur effective : des cas de transfert de l'arabe au français où on distingue la préposition du déterminant quand le terme est défini, l'équivalent de « des » en arabe est « de les », de même pour l'article « du » repris par « au le », ou omission de déterminant quand le terme est indéterminé comme dans la structure en arabe:

« .... *de les enfants* » informateur A

« ... *la plus belle mère pour moi au le monde* » informateur B,  
l'article est accompagné ici de la préposition à par hypercorrection.

« *c'est exploitation* » informateur f, référence au nom indéterminé en arabe n'est pas accompagné de déterminant.

- **Les formes verbales**

Nous constatons que dans une phrase, le verbe est écrit :

- à l'infinitif
- mal conjugué (temps et mode non respectés)
- Phonétiquement (orthographe grammaticale)

Nous citerons des cas d'erreur qui nous illustrent toutes les versions morphosyntaxiques altérées:

« *la personne que je choisir...* »,

L'apprenant ne sait pas conjuguer le verbe et recourt souvent à l'infinitif.  
(Informateur A)

« *Ils travailler* » (informateur E)

« *Pour qu'il vivre* » (informateur I)

« *Je souhaite que l'UNICEF libérer....Punir...* » informateur E

« *Pouver* » (verbe pouvoir) non conjugué dans la phrase, cet apprenant ne distingue pas les groupes des verbes.

« *je choississé* », pour « j'ai choisi » ou « je choississais », cet apprenant ne sait pas conjuguer (informateur B)

« *je choisiré* » pour « je choisirai », « ma envoyé, ma dissépliné » « elle me donnée » (informateur D)

« *je souhaite qu'il vie* » (informateur D)

Souvent l'apprenant, rencontrant des difficultés en morpho-syntaxe recourt à l'infinitif du verbe par moindre effort ou pour éviter les lacunes qui lui font défaut en conjugaison et en concordance des temps.

Le phénomène de l'emploi des auxiliaires « être » et « avoir » persiste. Nos apprenants ne font toujours pas la distinction entre la transitivité directe qui existe en arabe, la transitivité indirecte qui pose beaucoup de problèmes par rapport à l'emploi de la préposition, et l'intransitivité du verbe. Des cas illustrent ce phénomène :

« *j'ai malade* » (informateur D)

« *Elle est ma donné les conseil et elle est m'étudié les traditions* » (informateur G)

« *ils sont peut pas travailler dans les condition difficile et dangereux* » (informateur E)

« *...parce qu'il a grand et le seul qui me conseil...* ». (Informateur F)

« *nous somme travail ensamble* » (informateur I)

Nous avons des cas où l'orthographe grammaticale n'est pas assurée notamment en conjugaison, l'auxiliaire est bien choisi mais mal écrit.

« *elle ma toujours fait comme son fils* ». (Informateur I)

« *...qu'il na pas la force de travail et na pas le temps* » (informateur I)

#### ▪ **La compétence lexicale/l'orthographe lexicale**

Nous avons déjà signalé notre difficulté à classer certaines erreurs dans les différents types. En effet, l'aspect phonétique prime sur l'orthographe. Notre apprenant écrit le « mot » comme il l'entend ou croit l'entendre. Au niveau lexical, certains termes utilisés sont « déformés » au point d'être incompréhensibles, du moins par le natif ou le non arabophone. L'informateur A nous livre des exemples plausibles, il recourt même à l'anglais.

« *mísio* » pour « monsieur »

« *piái* » pour « paie »

« *moves* » pour « mauvaise »,

« *dévlepmnt in algeria* » pour « le développement en Algérie ».

L'aspect socioculturel est prédominant dans la copie de l'informateur B. L'apprenant écrit comme il parle, prononce selon sa phonétique maternelle :

« *jonté pour gentil* »

« *station d'essousse* » pour station d'essence.

« *jamis* » pour jamais.

« *order, obeiller, respecter* » (informateurs B et D) pour ordonner, obéir et respecter, dénotent la force de la croyance de l'apprenant, il a retenu les termes pour exprimer justement son idée. Même si la graphie lui fait défaut. En plus des problèmes au niveau du groupe verbal où ce dernier est affecté dans sa morphologie et dans sa syntaxe, nous avons un autre phénomène phonétique que nous avons relevé chez l'informateur C et F mais que nous retrouvons chez d'autres informateurs de toutes les filières:

« *Utudier* », problème phonétique d'assimilation progressive le « u » affecte le « i » qui devient « u », notamment avec les termes suivants :

« *tussu* » pour tissu

« *itidiant* » pour étudiant

« *itile* » pour utile

« *bireau* » pour bureau

Nous rencontrons le même problème avec l'assimilation régressive étant donné que certains phonèmes n'existent pas en arabe notamment le « u », tantôt ayant le son [u] tantôt [y].

Nous pourrions aussi évoquer le problème de l'assimilation directe au sein d'un même mot qui pourrait être justifiée car ne répondant à aucune règle de transcription, on citera comme exemple :

« absent » = [apsã]

« subtil » = [syptil]

« anecdote »= [ anegdot]

Ces cas de corrélation de voisement entre deux consonnes, qui fait que lorsque la première consonne est sonore, la deuxième le devient, car l'assimilation est liée à la position de la consonne, si elle est en position finale de la syllabe, elle va agir sur celle qui est en position initiale. Aussi, plus, la force articulatoire du son est élevée, plus il modifie l'autre son. L'apprenant du FLE rencontre des difficultés à l'oral comme à l'écrit dans ce cas. Les fautes phonétiques sont très fréquentes chez les élèves du technique qui n'a pas reçu d'apprentissage en phonétique, une autre cause due souvent à une interférence à l'arabe et/ou à une mauvaise assimilation phonétique. Nous relèverons les exemples suivants :

« *lugume* » pour légume,

« *dou* » pour dos,

« *puice* » pour puisse ;

« *soug* » pour souk, quoique « *soug* » est une interférence, le mot est pris de l'arabe tel qu'il est car il ressemble à l'emprunt français « souk » (informateur D)

Cette situation affecte la morphologie du mot (informateur F) qui risque de contrefaire le sens du terme.

« *étédúí* » pour étudiant

« *revían* » pour revient

« *téléphision* » pour télévision »interférence de l'arabe (telfaza)

« *lesson* » pour leçon, une interférence de l'anglais

Nous n'avons pas pu décoder la copie de l'informateur J, les phrases s'imbriquent les unes dans les autres sans donner de sens. Les confusions lexicales sont trop apparentes, elles sont caractérisées par la transcription phonétique du mot, avec l'interférence phonique de l'arabe :

« *mídicament* » pour médicament

« *deuxment* » pour deuxièmement  
« *maintiress* » pour m'intéressej  
« *bienfisance* » pour bienfaisance j  
« *aptensense* » pour l'obtention j  
« *boulivie* » pour Bolivie

Du mot à la phrase, souvent l'expression est formulée telle qu'elle est pensée dans la langue maternelle, sinon en surgénéralisant certaines règles grammaticales. Les productions des informateurs suivants illustrent ce malaise linguistique :

Informateur D :

« *J'excuse ma famille pare ce que la vie povre qui nous somme et a fait sa* ».

On peut reprendre cette phrase ainsi :

« Je pardonne à ma famille car la vie est dure et notre pauvreté m'obligeait de travailler ».

« *J'ai malade de mon dou* » informateur D

« J'ai mal au dos ».

« *Il parle avec moi pour mes lessons et il devien nerveux quand je dis à lui je révise pas* » informateur E

« Il devient nerveux quand je refuse de réviser mes leçons. »

« *j'ai lui recontre dans le C.M ca fait déjà 4ans, elle ma toujours courage et ma donne des concié grasse a elle j'ai eu mon B.E.F nous somme travail ensamble nous avons fait plusieurs.....* » (Informateur I)

Nous sommes en présence de phrases qui sont certes mal exprimée mais qui répondent à la communicabilité dont parle le texte des objectifs pédagogiques du système éducatif algérien. En fait, on comprend ce que dit le scripteur, même

si les règles ne sont pas respectées (anglicisme, conjugaison, anaphore, négation). Nous analyserons plus loin cette notion de communicabilité qui mériterait plus d'attention.

Comme nous trouvons aussi des cas où il y a une double erreur: l'emploi de la préposition et l'emploi du substitut syntaxique (informateur E)

« ...*que aime de jouer* »

Ou encore la concordance des temps et l'emploi du substitut syntaxique. (informateur D)

« *J'ai souhaité que je suis avec ils* »

Plusieurs idées sont exprimées dans une phrase. La ponctuation est absente, les verbes ne répondent pas à leur morphosyntaxe correcte ; la place et l'emploi du pronom personnel indirect « lui » pose toujours problème, certains termes change de nature, tels que :

« *Courage* » pour « encourager »

« *des concié* » pour des conseils

« *travail* » pour travailler

Cet informateur ne distingue pas le nom de l'adjectif du verbe, ne sachant pas la nature des mots, il s'ensuit que leur fonction, leur genre et nombre restent méconnus.

#### ▪ **Au niveau discursif**

L'aspect discursif, l'apprenant répond à une question sans tenir compte de la forme, preuve qu'il n'a pas ce réflexe de structurer son écrit, dans un cadre classique : introduction, développement et conclusion. L'expérience nous apprend que l'exercice de l'écrit est en général traité les cinq dernières minutes, d'où cet aspect expéditif. La structure du texte reste toujours sous forme de paragraphe. L'apprenant ne se soucie pas de la forme.



Au niveau de la ponctuation, nous constatons que le fil conducteur du discours est rompu ou des fois discontinu. Nous pourrions prendre l'exemple de l'informateur H.

Les mêmes résistances existent que ce soit au niveau du mot, de la phrase ou même du texte. La première phrase de l'informateur G en est un modèle parfait d'expression confuse et incompréhensible :

*« En tous les temps, je suis contraints de travailler d'enfants de 5 à 14 ans le moment que je jouent et vue la tv commencent et terminent son études comme l'autre enfants de son ages ».*

pour dire :

« Au lieu de prendre le temps de jouer, de regarder la télévision, de faire mes études comme les enfants de mon âge, je suis contraint de travailler tout le temps comme les autres enfants de 5 à 14 ans qui travaillent. »

« Je suis contraint de travailler comme les enfants de 5 à 14ans qui, au moment où les autres s'amuse, regardent la télévision et poursuivent leurs études, eux, ils triment pour leur famille pauvre. »

La phrase de l'informateur G pose un problème de compréhension entre le « je » et « les enfants », on ne sait pas s'il parle de lui ou des enfants qui travaillent, d'autant plus qu'il met « ent » à « jouent » précédé de « je ».

Aussi au niveau des déterminants et des substituts syntaxiques, la cohésion est rompue lorsque les éléments anaphoriques ne suivent pas.

#### ▪ **Au niveau pragmatique**

Sur l'ensemble des informateurs, presque la totalité a répondu à ce test écrit comme s'ils répondaient à une question de compréhension. Pourtant, la consigne explique bien ce qu'il y a lieu de faire.

Le mauvais emploi des mots, de la ponctuation, des majuscules, et les erreurs de syntaxe rendent la rédaction incorrecte, imprécise, inélégante. Le plus souvent, même, il conduit à trahir totalement la pensée que l'on voulait exprimer.

A la consigne, rares sont les élèves qui ont respecté le type de discours demandé. Au B1, presque tous les informateurs ont compris qu'il fallait présenter un membre de leur famille qu'ils aimaient bien. Alors qu'il fallait répondre à une annonce où on leur proposait de passer un concours. Donc le problème se pose au niveau de la compréhension de l'item. Tous ont décrit un père, une mère, un ami, une grand-mère, un grand-père... sans se soucier de la typologie du texte à produire. L'apprenant de classe de terminale dans le système éducatif algérien n'a pas l'habitude de répondre à ce genre de consigne d'une part, et d'autre part ne lit pas le sujet attentivement pour en extraire le plan. Ce dernier va lui permettre de construire une forme. Dans ce sujet, d'un côté, il s'agissait de répondre à une annonce, et d'un autre côté réunir toutes les idées pertinentes à développer dans cette forme.

## **3.2. Chez les informateurs scientifiques**

### **3.2.1. La compréhension de l'écrit**

Les résultats des informateurs de la filière scientifique semblent relativement meilleurs que ceux des élèves du technique. Mais s'il y a une comparaison à faire entre nos informateurs, les littéraires semblent plus proche des scientifiques que les élèves du technique qui demeurent avec un niveau élémentaire. Aussi, il faut dire qu'à priori, les réponses aux questions à choix multiple prédisposent peu l'élève à l'erreur, d'où le taux quelque peu acceptable de réussite à la réponse à ce genre de question. Nous constatons donc que les résultats obtenus montrent que, à l'exercice 1, la moitié des informateurs ont répondu favorablement au premier item, mais les autres réponses se situent entre 10% et 35% de bonnes réponses.

A l'exercice 2, l'item 4 qui est une question semi ouverte, nous avons eu 51% avec toutes les variantes de bonnes réponses allant de :

- 6
- à 6
- à 6h
- 6 heures
- à 6 heures
- à 6 heures du matin.

Les autres questions sous forme de QCM ont eu des réponses approximatives allant de 15% à 60%, pourtant les questions portent sur un même texte. Ceci montre que les capacités de lecture restent fragiles, l'informateur ne sait pas exploiter le texte, ni l'analyser même s'il est court.

Les questions de compréhension du baccalauréat varient entre 25% et 90%, c'est d'ailleurs dans ce volet du questionnaire que le candidat au bac réussit à décrocher le plus de points. Il a travaillé sur ce modèle de test depuis qu'il a commencé à être contrôlé. Le premier item a eu ce résultat car c'est un QCM avec les propositions homogènes.

### **3.2.2. La production écrite**

L'expression écrite reste un exercice où émergent toutes les insuffisances linguistiques. Nos informateurs de la filière scientifique accusent eux aussi une carence qui touche toujours la structure de la langue affectant à son tour la forme. De plus, les élèves ne se relisent pas pour remédier à des erreurs qu'ils pourraient corriger eux-mêmes. La preuve en est que souvent l'informateur oublie une lettre voire une syllabe. En réalité, les mêmes erreurs se retrouvent chez les apprenants de toutes les filières, mais elles sont relativement conséquentes. Les étudiants de la filière scientifique ont eux aussi des problèmes de compréhension des consignes, d'expression écrite et de technique de l'écrit.

### ▪ **Au niveau syntaxique**

Le problème de la structure de la phrase persiste au niveau du verbe qui souvent n'est pas conjugué, ou au niveau du choix ou de la place des substituts syntaxiques, en particulier « lui » et « leur ». Ainsi nous relèverons une phrase de ce texte produit par l'informateur A cumulant plusieurs erreurs qui se répètent chez un nombre important d'informateurs:

*« Quand on a beusoin d'un personne pour parler avec lui, j'ai parlée avec ma grande mère, parce qu'elle me bien comprendre ».*

Par ailleurs, l'utilisation de l'auxiliaire « être » et « avoir » demeure inacquise. Pourtant ce point de langue est étudié et repris dans différents programmes du moyen et du secondaire.

On pourrait aussi relever les erreurs relatives aux marques transcodiques qui reviennent relativement chez tous les apprenants de toutes les filières. Ces transferts affectent tantôt l'aspect syntaxique, tantôt l'aspect discursif. Ainsi, nous avons relevé pareillement des erreurs au niveau :

### • **Des anaphores**

L'emploi des substituts syntaxiques représentent toujours une difficulté confirmée chez nos informateurs. Ils ne sont toujours pas maîtrisés : si ce n'est pas au niveau du choix du pronom, souvent il ne trouve pas la place qui lui revient. Le substitut syntaxique est toujours :

- Réajusté avec l'emploi d'une préposition
- Mal choisi ou mal placé.
- Mal utilisé en pronom de reprise.

Dans le premier cas, nous avons la phrase de l'informateur G qui pour dire « je suis parmi eux » dit « *je suis entre lui* » faisant référence à l'expression en arabe.

Le deuxième cas est plus fréquent où l'apprenant choisit mal son pronom de substitution ou le déplace par rapport à la structure de la phrase :

« *je la dis tout ce qu'il m'arrive, tout ce que j'ai besoin* »  
informateur H

« *je la demande l'assistance* » informateur H

« *nous demandons ...juste de libérer nous de cette injustice* » informateur E

« *de les bien parlés* » informateur A, pour dire « de bien leur parler »,

« *je lui ai rencontré...* » informateur E

Le pronom personnel COI « lui » est certes bien placé par rapport au groupe verbal, mais le verbe « rencontrer » est transitif, donc le pronom personnel qui se substitue au COD ne peut être que « le, la, les ».

-« *Je la dis tout ce que j'ai besoin* »

Le pronom personnel « la » est COD, or cette structure a déjà un COD « tout », « la » ici est censé substituer un COI, « lui »

« *sans que je la demande l'assistance* »

Même cas que la phrase précédente, « demande » a son COD (l'assistance), « la » est censé remplacer un COI, seul « lui » peut le faire.

« *tout qu'elle ce arrive* »

Le choix erroné du pronom personnel « lui » en tant que substitut syntaxique représente un véritable obstacle quant à son utilisation. Alors qu'il parle d'une jeune fille, l'informateur confond les deux structures :

« *je lui parle* » et « *je sors avec lui* » au lieu de dire je sors avec « elle », ici l'informateur a généralisé la règle.

Il est de même pour l'emploi du pronom relatif en tant que substitut syntaxique :

« *il est une chandelle éclaire ma vie* »

En omettant le sujet du 2<sup>ème</sup> verbe, il ne recourt pas aux deux possibilités qu'il avait, soit reprendre le « il », soit le « qui » comme sujet du verbe « éclairer ». Nous pourrions aussi expliquer cette erreur par rapport à son expression en arabe qui ne nécessite pas la reprise du sujet par une pronominalisation identique à celle du français.

« *Il y a beaucoup des enfant travaillent* » pour « il y a beaucoup d'enfants qui travaillent », omission du pronom relatif « qui ».

- **Des déterminants**

« *Un compréhension entre eux* » informateur H

« *j'ai beusoin d'un personne* » informateur A

« *un éducation bien solide* » informateur C

« *Le broderie* » ce mot est masculin en arabe (informateur D)

« *Une phénomène* » ce mot est féminin en arabe

- « *j'ai trouvé que c'est homme parfait* »

« *homme parfait* » est employé sans déterminant indéfini « un » car en arabe cet aspect ne nécessite pas de déterminant.

- **Les formes verbales**

Nous avons relevé les erreurs suivantes au niveau :

- de la conjugaison

- de l'infinitif

- l'emploi de l'être et avoir

L'emploi de « être » et « avoir » dans la phrase :

« *j'ai agé* »

Le problème morphosyntaxique persiste :

« *elle ma racontait* », « *elle ma laissait* »

« *ces enfants doivent être étudier...* » au lieu de « ces enfants doivent étudier » la structure du verbe affecte le sens de la phrase la rendant impropre.

« *il perdre* », « *parce qu'elle me bien comprendre* » verbes non conjugués. (Informateur A)

« *Il faut que vous mettez* » accord des temps et modes.

« *je souhaite que vous faites tous votre possible* » : la concordance des temps et modes n'est pas respectée.

Nous sommes en présence de problèmes d'accord de l'adjectif avec son nom : « *il est active et motive* », « *active* » n'est pas accordé, mais ceci n'affecte pas le sens, par contre « *motive* » qui est mis ici pour « *émotif* » risque d'être confondu avec le verbe « motiver » conjugué au présent.

« *Quand nous terminons le travail nous étions fatigué donc ne joues pas et ne regarde jamais au télé* »

La structure « *ne joues pas et ne regarde pas* », n'exprime pas l'ordre mais une déclaration. L'élision du pronom sujet vient de la structure en arabe où le pronom sujet est préfixé à la racine du verbe. Nous avons un transfert linguistique au niveau de la syntaxe. Il en est de même pour la préposition qui est toujours la même en arabe pour désigner la destination ou pour exprimer une idée précise.

L'interférence reste un recours permanent à l'apprenant. Cette stratégie de compensation s'opère souvent en alternant les deux codes, celui de la L1 et de la L2 que ce soit au niveau syntaxique ou lexical.

#### ▪ **La compétence lexicale/l'orthographe lexicale**

L'informateur par incomptence écrit le mot comme il pense le connaître, phonétiquement :

« *main pas* » pour dire « même pas »

« *édé* » pour « aider »

« *la pey* » pour « la paie »

« *monge* » pour « manger »

« *cí moi* » pour c'est moi

Problèmes « *familliers* » au lieu de « familiaux », confusion d'un terme avec un autre.

« *je pense l'âge du savoir le monde par un enfant* », pour dire « l'enfant est en âge de comprendre »

« ... *ma faute qui m'a fait honte de moi de toute ma vie* » (informateur D) pour dire « une faute ou erreur inoubliable », l'apprenant recourt souvent à la périphrase pour s'exprimer.

« *qu'est-ce qu'il reste à demain* » phrase exprimée à partir d'une expression arabe dialectale.

Souvent l'apprenant recourt à une phrase ou expression en arabe qu'il traduit littéralement, ou s'exprime en utilisant une périphrase.

« *C'est trop* », prise dans le contexte, cette interjection fait référence aussi à l'arabe dialectal pour montrer un mécontentement.

« *Elle a des aidés à la haute* » pour dire « elle est intelligente », « elle est à la hauteur »

#### ▪ **Au niveau discursif**

Si on écoutait l'informateur A, il parlerait presque correctement. Mais la structure demandée n'est pas respectée, on croirait à une réponse spontanée à une question de compréhension. En général, ces informateurs parlent le français dans leur milieu, ou ont des parents francophones, souvent issus d'une certaine classe sociale (enseignants, médecins....) dans les grandes villes. Mais ceci n'est pas une évidence. Une situation similaire retient notre attention, l'informateur B écrit



avec un style oralisé. Si on l'écoutait parler, les marques écrites n'apparaissant pas, nous lui donnerons à lui aussi, un niveau de langue plus aisé. Par contre, au sujet du bac, il a compris le principe au niveau pragmatique, mais n'a pas respecté la structure demandée, c'est-à-dire répondre à une annonce selon le sujet proposé au B1 et écrire un texte exhortatif pour arrêter une situation désastreuse d'après le sujet proposé au bac. Nous avons aussi le cas de l'informateur I qui écrit en continu sans ponctuation, ne se préoccupant pas de tonifier son texte. Le candidat a compris qu'il fallait s'adresser à des responsables pour mettre fin à une situation alarmante de l'enfant exploité, mais la formulation handicape l'expression au niveau de la structure de la phrase, nous citerons les passages suivants :

*« les entreprises... les ont mets en travaille »*, le verbe reste mal conjugué, mais son participe passé bien accordé, l'apprenant utilise cette expression pour dire « les faire travailler ».

*« Nous comme les adultes des frères et des prochains parents. On demande .... »*

Le point à la place de la virgule tronque et isole l'agent de l'action du prédicat. Au niveau du lexique, « prochains » est utilisé dans une logique acceptable à la place de « futurs », toujours par interférence à l'arabe.

Par rapport à la consigne de l'écrit du B1, l'élève ne répond pas à l'annonce, mais au sujet du concours. Quant à la forme, du sujet de l'écrit du baccalauréat, nous remarquons que l'informateur répond de but en blanc sans introduction.

Par ailleurs, l'informateur F représente un modèle de communicabilité. Nous entendons par ce terme, que nous reprendrons plus loin dans notre travail, le fait que l'écrit soit lisible pour être compris dans sa globalité par le récepteur. En effet, l'élève écrit comme il parle, et il s'exprime avec les moyens de bord. Ce texte cumule toutes les lacunes que nous pourrions trouver chez tous les apprenants que ce soit les erreurs phonétique, syntaxique, lexicale et

morphosyntaxique. Pourtant, un natif comme lui comprendrait ce que cet élève veut dire. Nous illustrons par les erreurs relevées du texte de cet informateur :

« *ma première voie d'elle* » pour dire « Dès que je l'ai vue pour la première fois. » ou « à sa première vue ».

Une mauvaise construction de phrase altère le sens et empêche souvent la cohérence du texte :

« *Les travail c'est garçon, gardien des voitures, nettoyer les voiture* » informateur F

Dans la structure du texte, la cohérence est rompue par l'absence de coordonnants, d'ailleurs la dernière phrase de l'essai de l'informateur écourte brusquement la logique du texte. Aussi, l'apprenant recourt souvent à ce transfert linguistique pour compenser une structure grâce à laquelle il veut s'exprimer pour ne pas rompre la communication

#### ▪ **Au niveau pragmatique**

Cet aspect vise à voir si l'apprenant a bien compris ce qu'on lui demandait de faire par rapport à la consigne et par rapport à ses compétences de compréhension et de composition scripturale.

Pour ce public, l'écrit est une production oralisée, entre autres, l'informateur H écrit comme il aurait parlé, il écrit en conclusion : « *Enfinement je vous dis qu'il n'y a aucune différence.....* »

Une autre situation de l'informateur H qui a compris la consigne de l'essai du bac, il a en effet rédigé un appel à l'UNICEF mais il utilise à la fin de son texte une formule de politesse rappelant la lettre formelle :

« *Veuillez m'accepter ma demande et mes meilleurs respects* »

De même le texte de l'informateur I est un exemple d'hypercorrection, le début nous rappelle la lettre formelle, le texte semble bien écrit mais la pertinence des idées n'a pas de lien direct avec ce qu'on lui demandait de faire. Il écrit comme il parle avec toutes les erreurs redondantes. Par rapport à la consigne, là aussi, bon nombre d'informateurs n'ont pas compris l'objectif et ont répondu spontanément comme s'ils répondaient à une question de compréhension. Dans chaque copie, nous avons pratiquement les mêmes réflexes de réponses, en plus cet exercice est souvent traité au dernier moment. Seul l'informateur B a compris qu'il fallait répondre à une annonce. Au sujet du bac aussi, il a compris la consigne, mais n'a pas respecté la structure demandée, les deux productions sont des réponses immédiates.

### **3.3. Chez les littéraires**

#### **3.3.1. La compréhension de l'écrit**

Pour le B1, au premier exercice nous avons une moyenne de 28% de bonne réponse. Ce résultat montre que cet exercice n'a pas été bien compris du fait qu'il soit composé : trois informations à donner (le titre, la justification et le prix). Tout comme les autres informateurs, les apprenants de la filière littéraire ne sont pas habitués à ce type de question, particulièrement à l'idée de faire un calcul pour donner une réponse du prix.

Le second exercice a donné en moyenne 38% de bonne réponse, résultat qui n'est pas satisfaisant puisque nous avons un peu plus que le quart qui comprend ce qu'il lit et ce qu'on lui demande. Nous avons affaire à une filière littéraire qui a un volume horaire important d'apprentissage du français, environ 400heures de français au cycle secondaire seulement. Les réponses aux six items de cet exercice varient entre 15% et 65%. Nous avons vu que les questions étaient sous forme de question à choix multiple, une question semi ouverte et un vrai /faux.

Les résultats de la compréhension de l'écrit du test du baccalauréat a eu entre 35% et 85% de bonnes réponses. A ces questions le candidat est habitué, il répond d'une manière spontanée. On demande de donner un titre au texte, 60% ont donné une réponse satisfaisante. On leur demande dans deux questions de relever des expressions du texte, à ces questions 35% ont répondu favorablement, pourtant les questions étaient dirigées, on leur montrait dans quel paragraphe il devait relever la bonne réponse (relever dans le premier paragraphe, relever dans le deuxième paragraphe). Les 45% de bonnes réponses à l'exercice lacunaire montrent que les candidats ont pu quelque peu éviter les pièges du pluriel qui les prédisposaient à l'erreur, mais les 55% n'y sont pas parvenus quand même. Tous ces résultats nous laissent perplexes car qu'on varie les modalités d'évaluation ou qu'on facilite la compréhension des items, le résultat reste insuffisant et approximatif. En effet, on ne voit pas si l'évalué arrive à comprendre ou pas les textes proposés. On ne sait pas s'il comprend globalement le texte ou uniquement des passages. Des interrogations qui méritent qu'on s'y attarde car de la compréhension des écrits jaillira la compétence de la production écrite.

### 3.3.2. La production écrite

Les apprenants littéraires bénéficient d'un volume horaire plus conséquent, et les matières qu'ils ont dans leur programme relèvent d'un discours littéraire et philosophique en langue arabe. C'est en fait ce qui explique que ces apprenants soient plus arabisés que les autres. Il faut dire de suite que les mêmes erreurs se retrouvent chez ces informateurs. Nous ne pouvons que présenter quelques exemples de peur de se répéter.

#### ▪ Au niveau syntaxique

La phrase et la reformulation des idées nécessitent l'utilisation des reprises de certaines notions avec des éléments syntaxiques appropriés. Cette opération s'effectue grâce aux substituts syntaxiques ou anaphores qui malheureusement pose des problèmes chez nos apprenants, quant au choix et à la place de ces éléments dans la phrase. Nous citerons quelques cas, tout comme les autres filières, de réajustement du substitut avec une préposition, de mauvais choix et emplacement ainsi que la mauvaise utilisation du pronom de reprise.

#### • Les anaphores

« *Je la souhaite de rester ma plus proche amie et langue vie pleine de santé et de joie* » (informateur C), « la » est inutile dans cette phrase.

« *quand j'étais avec il* », » (informateur F), « il » à la place de « lui »

« *donnez les l'amour...* » Substitut « les » à la place de « leur » (informateur J)

« *je suis liée avec mon grand père qui je l'aime beaucoup* » informateur F, le pronom relatif « qui » est souvent dédoublé par un pronom personnel sujet « je ».

- **Les déterminants**

on ne peut relever les erreurs qui souvent s'expliquent de la même manière que les autres filières, c'est-à-dire, l'apprenant soit fait référence à l'arabe, soit utilise sans prendre de repères grammaticaux .

« *j'enseigne beaucoup avec leur expérience* » (info D), on ne voit pas à quoi l'apprenant réfère « leur » à « beaucoup » ou à « je » ?

« *ils ont besoins les moyens de vivre* » informateur C, il ne distingue pas l'article défini de l'article indéfini.

« *nous sommes des victimes qui veulent continuer ces études* » informateur C, confusion entre l'adjectif démonstratif et l'adjectif possessif, il a retenu la phonétique du terme.

« *pour cesser cet phénomène* » informateur F

« *c'est le premier cause* » informateur I, référence à l'arabe, ce mot est masculin en arabe.

- **Les formes verbales**

L'emploi des auxiliaires « être et avoir » subsiste et pose un problème d'emploi et de conjugaison. Les exemples suivants n'en sont que la preuve :

« *j'ai toujours alèse* » informateur A

« *j'ai habitué de voir cette femme* » (informateur B)

: « *il est des qualités* »

« *je m'ai trouvée* »

« *malgré que nous n'avons pas de la même génération.. ;* » (informateur F)

« *on a resté* »

« *les enfants qui sont moins de 18ans* » (informateur H)

« *j'ai partis* » (informateur I)

« *j'ai occupé avec cette femme* » (informateur I)

L'apprenant a du mal à repérer le sujet qu'il produit lui-même, pour accorder son verbe et le conjuguer correctement.

« *vous nous voyez lisons et recherchons* » l'accord des verbes avec leur sujet est fait dans l'ordre, le premier pronom s'accorde avec le premier verbe et le second pronom avec le verbe qui vient en 2<sup>ème</sup> position.

(Informateur B)

« *paradoxal, pour moi les enfant commes les fleurs quand elles arrosent, elles nous donnront une belle odour.* »

Certains termes utilisés sans vraiment connaître le sens comme le cas de « *paradoxal* » qui n'a ici aucun sens par rapport à la phrase qui suit. Aussi, le problème des substituts persiste :

« *quand on les arrosent, elles nous donnent une bonne odeur* »

« *nous some capable de protéger notre enfants si nous voulons* » (informateur F)

« *Il faut que les pays protectent ces enfants et de donner l'aide à ses familles, et au lieu de partir à travailler il faut partir à l'école, et il faut que nous sensibiliser les enfants qu'ils sont pas responsables de travailler* »

- **La compétence lexicale/l'orthographe lexicale**

« *il faut visiter ma voisine* »

pour « il faut rendre visite à ma voisine ».

Erreur fréquente chez tous les informateurs de toutes les filières, « visiter » est souvent utilisé dans le sens qu'il a avec un objet non humain.

« *modjahída* » emprunt à l'arabe car l'étudiant ne connaît pas l'équivalent en français, de plus, il fait partie de l'algérianisation de certains mots comme « *wilaya* », « *daïra* », « *les anciens moudjahids* ».

Le problème de transfert linguistique persiste, l'apprenant a tendance à algérianiser des mots français pour ne pas rompre la communication. Cette stratégie de compensation est fréquente chez les apprenants littéraires.

« *elle me conseille beaucoup pour comment continuer ma vie personnel à l'aise* »

« *tt le monde vivent dans un dangereux phénomène qui est omnéprésent et qu'il porte l'embrage ;* »

« *ils sont obligés de travailler à plusieurs causes et le premier cause c'est le besoin* »

D'autres erreurs cohabitent dans la même phrase de type phonétique ou de structure.

« *on vivra la profitation* » informateur B

« *je l'aïdaï dans le ménage et le cuisson* » informateur C, l'apprenant utilise « le cuisson » pour « la cuisine »

« *j'ai apporté plusieurs chose de ma mère comme les traveaux traditionnelle...* »

Pour dire : J'ai appris beaucoup de choses de ma mère : les travaux manuels, ,, (informateur E)

Le peu de contact avec l'oral de la langue cible accentue la prononciation de certains sons, et cette défaillance se répercute sur la graphie de ces mots, ce qui donne le phénomène de l'assimilation progressive et régressive :

« *les solutions qui peuvent utiliser par les pays* »

« *ils restent insufusantes* » (informateur I)



Le même problème se retrouve avec les verbes comme « étudier » qui est souvent écrit « *étuder* »

- **Au niveau discursif**

Nous constatons donc que l'ordre préconisé dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite qui se schématise dans la planification, la mise en texte et la révision, n'est pas perçu dans les résultats des candidats au baccalauréat qui cumulent un volume horaire de plus de 1200 heures du primaire au secondaire.

La planification n'est pas faite, on ne sent à aucun moment de la lecture des essais ou de la production écrite proposée au B1 la préparation d'un travail de l'écrit.

L'expression est un tout, c'est la pensée qui dicte la forme ; le choix des idées, leur articulation, leur enchaînement, le mouvement qu'on leur donne. Il est essentiel pour bien rédiger d'avoir d'abord une pensée claire, et de bien choisir ses mots, car le choix des mots eux-mêmes a une extrême importance, mais ce qui est encore plus important c'est de bien les assembler en phrase, en paragraphe, en texte.

Le candidat répond à une question en quelques lignes, souvent sans se soucier ni de la cohérence ni de la cohésion entre une phrase et une autre. Nous avons eu plus affaire à des paragraphes où souvent les idées sont paraphrasées et le lien entre elles n'est même pas marqué par un mot de liaison.

Dans certaines copies, par méconnaissance ou par hypercorrection, certains candidats ont essayé de montrer tout ce qu'ils savaient à l'écrit d'où le mélange de la typologie de la lettre formelle avec un texte exhortatif.

Nous avons été en présence d'un texte qui est une transcription d'idées pensées en arabe et exprimées en français (info. B). ce transfert a été repéré dans bon nombre de copies.

Du point de vue cohérence, nous avons relevé soit l'absence de termes de liaison, soit le mauvais emploi de certains mots de liaison, nous citerons un cas où le candidat utilise « d'autre part » mais ne met pas « d'une part »

*« d'autre part, les problèmes politique et sociaux sont la cause de ce phénomène »*

*« paradoxal, pour moi les enfant commes les fleurs quand elles arrosent, elles nous donnront une belle odour. »* le terme « paradoxal » n'apporte aucune opposition ou concession dans l'ordre des idées.

Par contre, nous avons des copies d'élèves où il y a une logique scripturale telles celles des informateurs B et C qui ont répondu à la consigne du B1 et du bac, sauf que les erreurs habituelles demeurent. Néanmoins, ce genre d'écrit répond à la notion de communicabilité<sup>1</sup> dont parlent les textes officiels algériens : Tant que le texte est « compréhensible », il est acceptable, mais le problème reste posé, compris par qui ? par le natif ou les pairs ?

Nous avons relevé d'autres erreurs relatives à l'emploi des prépositions. En effet, la préposition ne suit pas toujours le verbe, c'est ce qui souvent altère le sens de la phrase.

Pour récapituler, nous constatons que les insuffisances touchent les deux aspects de l'écrit : la forme et le contenu.

La forme, de part la structure même du texte à produire, de l'utilisation des signes de ponctuation restent mal gérées ou presque inexistantes. Aussi, la majuscule ne semble pas déranger le candidat, les informateurs étant arabophones, serait-ce dû à son inexistence en arabe ?

L'agencement du texte par paragraphes n'est pas toujours respecté. La notion de la structure de l'écrit semble délaissée en faveur d'une réponse immédiate rappelant l'oral. Les accents de beaucoup de mots sont absents et posent un problème de lecture. L'alternance codique reste un réflexe

---

<sup>1</sup> Voir directive en annexe n°3

irréversible chez l'apprenant de langue étrangère. Ces marques transcodiques sont souvent à l'origine des erreurs lexicales, syntaxiques et même discursives. Nous les retrouvons dans les copies de tous les apprenants de toutes les filières. Ce qui revient à dire que les représentations des uns et des autres n'ont pas encore discerné les structures différentes d'une langue à une autre, cette autre langue qu'ils ne pratiquent systématiquement pas pour qu'ils puissent se l'approprier.

Quant au contenu, l'aspect extérieur dénote le contenu. Chaque apprenant a ses représentations de la langue et exprime ses idées selon ses connaissances sur la langue. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les idées formulées pour répondre au sujet proposé. Ces idées sont parfois erronées car elles sont mal formulées par manque d'outils linguistiques que ce soit au niveau de la syntaxe ou du lexique. L'apprenant en manque de vocabulaire invente parfois des mots ou essaie de reproduire un mot qu'il semble connaître, mais pas avoir retenu.

- **Au niveau pragmatique**

L'essai du bac est écrit comme un paragraphe, sans introduction et sans la progression nécessaire (info B). L'objectif de la production écrite n'a pas été atteint du fait que la majorité n'a pas répondu à la consigne convenablement. Les trois étapes classiques enseignées en expression écrite n'ont pas été identifiées dans les productions des candidats. En effet, ni la planification, ni la mise en texte, ni la révision, n'ont été pressenties dans les productions des informateurs. Au risque de se répéter, la consigne avec l'énoncé et la proposition, quoique claire mais inhabituelle pour le B1 reste non respectée ou non comprise. Nous avons constaté que la majorité des candidats répondaient à l'expression écrite comme à une question de synthèse, rédigée en un seul paragraphe.

Aussi, l'organisation du texte n'est pas sous-tendue par un fil conducteur présenté par des idées différentes mais qui s'articulent dans un raisonnement qui rappelle la technique de l'écrit requise.

Certaines omissions de mots ou de lettres montrent que la révision de l'écrit n'est pas faite. Ceci montre que l'apprenant ne travaille pas et ne retravaille pas son texte

Cette relecture devrait l'amener à entrevoir des points à ajouter, des aspects à améliorer, ou d'autres possibilités de formuler ses idées.

En général, pour tous les informateurs de toutes les filières, même si les niveaux sont quelque peu différents en compréhension des écrits, nous constatons les insuffisances similaires. Nous avons déjà relevé l'impact des QCM sur le résultat de tous les apprenants, notamment nos informateurs. Les items de synthèse présentés sous forme de tableaux reflètent justement ce manque d'assimilation dû sans doute au mauvais décryptage du texte. Cette compétence nécessite des gestes préalables installés lors de son apprentissage ou du moins pendant sa préparation à l'examen. Pour pouvoir aborder les différents types de documents, un certain nombre d'activités est impératif. D'abord l'observation de la forme du texte proposé, avec sa typologie, ses caractéristiques et son organisation générale, ensuite, bien sûr, il doit pouvoir faire l'analyse de son organisation interne. Une lecture active est donc essentielle. Ce sont là des capacités préconisées dans la préparation au DELF B1.

Dans le programme algérien, les compétences de lecture se déclinent en cinq capacités :

- savoir se positionner en tant que lecteur
- anticiper le sens d'un texte grâce à son observation.
- retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.
- élaborer des significations.
- réagir par rapport à un texte.

Ces capacités se déclinent à leur tour dans les objectifs d'apprentissage de l'écrit. Le tableau suivant relève toutes ces capacités, ainsi que les objectifs d'apprentissage. Dans la troisième entrée réservée aux constatations, nous avons

mis les remarques que nous avons relevées des résultats obtenus à travers les réponses des apprenants des trois filières.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit	Constatations
Savoir se positionner en tant que lecteur	<p>-Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).</p> <p>-Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).</p>	-Les apprenants savent ce qu'ils ont à faire, mais n'adaptent pas la modalité de lecture à ce qu'ils ont à faire.
Anticiper le sens d'un texte	-Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction	- Beaucoup ne procède pas de cette manière, en tout cas pour le paratexte, mais dans l'aire scripturale, l'apprenant a tendance à repérer les redondances ou les indices lexicaux qui lui

	(argumentative, narrative)	soufflent la bonne réponse.
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>- Repérer la structure dominante du texte.</li> <li>- Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.</li> <li>- Repérer la progression thématique.</li> <li>- Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.</li> <li>- Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes ces étapes d'analyse de l'organisation du texte, l'apprenant les fait d'une manière décloisonnée et assisté par l'enseignant, mais seul devant son texte, il est incapable de suivre une démarche logique d'analyse de texte.</li> </ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.</li> <li>- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nous sommes là dans un niveau de manipulation du texte qui nécessite une maîtrise de la communication dans ses différentes structures.</li> </ul> <p>Ce travail de synthèse</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.</li> <li>- Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</li> <li>- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.</li> <li>- Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>- Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li> <li>- Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.</li> <li>- Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>- Mettre en évidence</li> </ul>	<p>n'est pas maîtrisé et nous le voyons dans certaines réponses erronées. Les apprenants ne repèrent pas tout seuls les éléments dont ils ont besoin pour aller vers l'information qui va leur permettre de travailler le texte et répondre aux questions qu'on leur pose.</p>
--	--	--

	<p>l'implicite par la connaissance du contexte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> </ul> <p>.../</p>	
<p>Réagir face à un texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se construire une image du scripteur.</li> <li>- Prendre position par rapport au contenu.</li> <li>- Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>- Justifier la transparence ou l'opacité du texte.</li> <li>- Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>- Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur</li> </ul>	<p>.étant donné que nos apprenants ne lisent pas, ils n'ont pas ce réflexe de symbiose avec le texte. Pour eux, le texte est un support qui va servir à leur test, dans lequel ils doivent faire ressortir des réponses à des questions.</p>



## **Conclusion**

En conclusion à ce chapitre, nous dirons que les erreurs des informateurs des différentes filières se recoupent que ce soit au niveau de la structure de la phrase ou de la cohésion du texte produit. Nous avons focalisé notre analyse sur les effets de communicabilité du texte produit par l'informateur. Les textes produits par les apprenants du technique restent incompréhensibles, voire inintelligibles. Les informateurs scientifiques produisent moins d'erreurs, mais connaissent des lacunes qui restent en dessous du niveau requis ou du seuil prévu par les objectifs pédagogiques. Quant aux informateurs littéraires, pour qui le volume horaire imparti au module de français est plus important et les acquis plus élaborés, le résultat est là : la compréhension des écrits demeure un exercice où l'apprenant répond approximativement, il reste encore au stade du tâtonnement sans stratégie de lecture déterminée. La production écrite qui est un exercice complet, de part la manipulation de la langue et l'agencement des idées en produit cohérent et cohésif, répondant à une structure pragmatique demandée dans la consigne, reflète bien le niveau linguistique de l'apprenant qui reste encore sans niveau précis.

## Conclusion de la partie

Après la lecture et l'analyse de ces productions d'apprenants ayant eu 10 ans d'apprentissage du français, nous constatons que les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants. Le choix des items, la formulation des consignes, et parfois les modalités d'évaluation concourent à des situations d'enseignement/apprentissage sans les résultats escomptés prévus dans les objectifs pédagogiques des textes officiels.

Le corpus est là pour confirmer le niveau réel de l'apprenant arrivé en fin de cursus. Nous n'avons pas insisté dans notre analyse des erreurs sur toutes les différentes déficiences de la langue car notre but est de démontrer par l'exposition des productions d'apprenants futurs bacheliers leurs capacités langagières en fin de cursus de l'enseignement général. En effet, ce dernier a pour but d'installer des compétences que l'apprenant prouvera dans des situations de production et de réception intégrées.

A titre récapitulatif, les stratégies de lecture de notre futur bachelier ne lui sont d'aucun secours pour lui permettre de répondre correctement aux items de compréhension des écrits. Quant à la production écrite, exercice qui offre à l'apprenant la possibilité de mettre en avant toutes ses connaissances procédurales et conditionnelles en utilisant ses capacités linguistiques et langagières, elle reste encore à l'état d'initiation que ce soit au niveau de la structure syntaxique ou au niveau discursif. Les erreurs des apprenants viennent souvent de l'interférence de l'arabe, en ce qui concerne la syntaxe et le lexique ; comme elles peuvent survenir d'une mauvaise acquisition lors de leur cursus d'enseignement/apprentissage. Certaines erreurs ne s'expliquent pas car émanant d'un manque d'attention de l'apprenant, nous semble-t-il.

Pourtant le système éducatif algérien a toujours cherché à améliorer l'enseignement-apprentissage. Passant par diverses méthodologies, il a essayé de

remédier au niveau de l'apprenant, notamment le bachelier, puisque ces allègements, remaniement des programmes visaient cela.

Nous pensons que la solution ou la remédiation reste à traiter avec tous les partenaires du système éducatif, que ce soit les concepteurs de programmes, les concepteurs des manuels, les enseignants, les inspecteurs et les formateurs des formateurs.

Reste alors à voir comment rétablir les programmes en fonction d'un référentiel qui décline des descripteurs allant dans le sens des objectifs des curricula algériens. Dans la partie qui suit, nous comparerons les compétences visées dans le système éducatif algérien avec celles prévues dans les descripteurs du Cadre dans le but d'une harmonisation.

## **TROISIEME PARTIE**

### **HARMONISATION DES PROGRAMMES ALGERIENS AVEC LES CRITERES DU CADRE**

Notre projet est à présent de réfléchir à une amélioration du curriculum de français langue étrangère en Algérie, tel que nous l'avons exposé au chapitre IV de la 1<sup>ère</sup> partie. L'analyse du corpus nous a permis de dégager au niveau des deux compétences de l'écrit testées en réception et en production, d'une part les failles ou les résistances sur lesquelles il faudrait s'arrêter et réfléchir, d'autre part repenser la progression dans les programmes selon les besoins immédiats et utiles. Le croisement de la vision globale du Cadre et des curricula algériens pourrait nous permettre de repenser une éventuelle répartition des contenus qui se déclinerait dans un programme adéquat tenant compte des compétences de communication que l'apprenant en fin de cursus de l'enseignement général doit acquérir. Nous savons que le Cadre a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs, même en France, pour définir et structurer les programmes d'enseignement. Cette adoption peut être différente d'un pays à un autre, et ne constitue pas un modèle à calquer sur les compétences exprimées dans les descripteurs du Cadre, mais ces derniers peuvent constituer la structure profonde d'un programme d'enseignement qui bâtira ses contenus selon les besoins réels de l'apprenant Algérien et assurera une progression adéquate à sa capacité d'assimilation selon ses représentations et ses prédispositions à s'approprier une langue autre que la sienne.

## **CHAPITRE 1**

### **Les programmes algériens et les descripteurs visés**

Il nous semble important de passer en revue les objectifs et les contenus des programmes algériens. Cette lecture nous permettra d'abord de revisiter les changements qu'ont subi les programmes de FLE en Algérie, ensuite de se pencher sur les objectifs des descripteurs du Cadre qui nous semblent adaptés à la visée linguistique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Une harmonisation de ces deux systèmes semblerait convenir tout en tenant compte, bien sûr, des particularités du système éducatif algérien.

## 1. Les méthodologies préconisées dans le système éducatif algérien

Nous avons assisté en Algérie à un remaniement du programme de français. Une nouvelle mouture qui s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif, a été élaborée notamment pour le secondaire. L'organisation des enseignements a été opérée conformément aux dispositions arrêtées par le référentiel général des programmes. Lancée en 2003, la réforme a été mise en place dès la rentrée 2007-2008. Se voyant dans l'impossibilité de fonctionner « en vase clos », l'école se voit obligée de repenser sa mission. Ses intervenants s'interrogent alors sur ses objectifs et ses pratiques.

Ce fut d'abord la formule "pédagogie par objectifs" qui a donc été retenue dans les années 90, mais sans résultats escomptés. En focalisant sur les objectifs, on s'est rendu compte qu'on s'est intéressé aux contenus des programmes plus qu'à la réalité complexe de l'apprentissage. Pour remédier vraiment à la situation du niveau de l'apprenant, il aurait fallu poser le problème de la régulation de son travail, et prendre en considération d'autres paramètres. BLOOM<sup>1</sup> fait l'hypothèse que l'on n'observerait pas des écarts aussi importants si l'école tenait compte de trois variables:

- le degré de maîtrise dans les prérequis nécessaires à tout apprentissage nouveau.
- le degré de la motivation à apprendre;
- la qualité de l'enseignement, appréciée en particulier sur l'aptitude à mettre en œuvre les deux facteurs précédents.

Enseigner implique au-delà de la maîtrise des connaissances que l'on doit faire acquérir, la découverte chez les apprenants, des représentations qu'ils se font des faits de langue, c'est à dire de leurs ressources et de leurs capacités d'expression, puisque c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent puis assimilent. L'enseignant s'appuyait sur ce que l'apprenant savait déjà pour articuler son apport. Ses tâches consistaient à faire émerger les

---

<sup>1</sup> Bloom Benjamin S., 1977, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, éditions Labor-Bruxelles, Fernand Nathan, Paris p.14

acquis antérieurs de l'apprenant afin de les réactualiser, les compléter et les enrichir. Il cherchait des entrées nouvelles dans les savoirs à transférer, qui puissent prendre en compte la motivation, le niveau complexe du savoir à présenter, ainsi que la pertinence du choix des auxiliaires pédagogiques.

L'enseignant faisait l'inventaire des notions essentielles du programme et déterminait les difficultés auxquelles ses apprenants pouvaient être confrontés en s'appuyant sur une évaluation diagnostique qui déterminait leurs capacités de compréhension, leurs acquis et leurs possibilités d'acquisition. L'apprentissage consistait en la saisie et le traitement de l'information. Les notions du programme étaient transformées en situations-problèmes. On proposait à l'apprenant des matériaux (textes, documents, exemples...) et une consigne précise qui lui permettait de mobiliser ses ressources pour répondre aux attentes. Les situations d'apprentissage obéissaient à la même logique que la situation-problème, cependant elles sont moins complexes. L'enseignant construisait des situations qui, non seulement, définissaient un objectif, mais analysaient aussi l'opération mentale à mobiliser (perception, induction, comparaison, abstraction...). Il recherchait les activités à effectuer par l'apprenant et les éventuelles remédiations qui permettraient à l'apprenant en difficulté de greffer d'autres acquisitions sur celles recensées dans la situation-problème.

Cette démarche a démontré ces insuffisances car elle focalisait sur l'objectif de l'apprentissage en mettant en priorité les objectifs, on s'intéressait plus aux contenus des programmes qu'à la réalité complexe de l'apprentissage. Malgré la réécriture des programmes de français en tant que langue étrangère, ni leur allègement, ni leur réaménagement n'a donné les résultats escomptés.

Pour y remédier, une nouvelle démarche a été choisie, celle qui nous fait passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'apprentissage. L'apprenant est un partenaire actif, l'objectif et la démarche de l'enseignement doivent le mener vers une autonomie éminente. Opter pour une approche par les compétences nécessite l'interpellation de tous les moyens dont dispose l'apprenant. Pour réaliser cette intention, l'apprenant est censé être doté d'un

outil linguistique performant lui permettant d'agir dans les différentes composantes de la compétence de communication.

Le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage décloisonne les savoirs disciplinaires et lui permet de s'ouvrir sur l'environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. En effet, les compétences retenues en milieu scolaire vont être utilisées par l'apprenant dans sa vie quotidienne. C'est justement ce qui justifie la nécessité de rénover et en même temps d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage qui vise l'autonomie de l'apprenant. Dans le système éducatif algérien, nous avons opté pour une méthodologie éclectique qui exploite selon le besoin, de chaque domaine une approche, une notion, un objectif qui visent des compétences dans le projet didactique.

En fait, dans le programme, on n'expose plus la langue mais on vise à travers la langue à installer des compétences. Les directives expliquent bien que ces dernières consistent à mettre en œuvre un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que celles-ci soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A cette intention pédagogique, seul le projet qui permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio-affectif) par des activités appropriées, est le moyen d'apprentissage congruent. Adopter une approche par les compétences, c'est renoncer à vouloir exercer un contrôle absolu sur l'ensemble des composantes d'une compétence. Nous retiendrons la définition de Guy le Boterf « une compétence est un savoir-agir reconnu »<sup>1</sup>. Une approche par les compétences précise « la place des savoirs, savants ou non, dans l'action: ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont

---

<sup>1</sup> Le Boterf G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.



disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation. »<sup>1</sup>. Toutes ces démarches ne peuvent être fiables et conséquentes que si elles sont contextualisées. Les finalités privilégiées de cette approche trouvent leur importance dans l'idée plurielle d'instruire, de qualifier et de socialiser.

Aussi cette approche répond à la nécessité de permettre à nos apprenants de donner un maximum de sens à leurs apprentissages scolaires. Cela leur évitera de développer des connaissances inertes, c'est-à-dire des connaissances qu'ils auront retenues, mais qu'ils n'utiliseront pas dans le bon contexte, lorsque la situation le sollicitera. Pour ce faire, afin que les apprenants soient en mesure de donner un sens à leurs apprentissages à l'école et que ces apprentissages soient transférables non seulement d'une discipline à l'autre, mais aussi dans diverses réalités de la vie quotidienne, les programmes des différents cycles mettent l'accent sur le développement des compétences. Il ne s'agit pas de voir cela sous l'angle des finalités, mais bien sous l'angle de l'opérationnalisation des finalités.

Les enseignants auront compris que cette démarche passe obligatoirement par la prise en compte de la dynamique de l'apprentissage et de celle du transfert des apprentissages. Lorsque nous disons apprentissage, cela signifie la sélection des informations et des données transformées en connaissances. L'apprenant va alors se charger de construire personnellement des savoirs (constructivisme), comme il peut faire appel à ses pairs pour arriver à construire un savoir (coconstruction), ou encore s'inspirer de ce qui se passe autour de lui dans la société pour installer des savoirs (socioconstructivisme), ces trois paramètres interviennent dans un contexte d'interaction et de coopération sociale.

Les réflexions sur l'apprentissage en général et sur l'apprentissage signifiant en particulier ont aussi permis de mettre en évidence le rôle important de la contextualisation des apprentissages qui ont d'autant plus de sens s'ils sont ancrés dans un contexte, celui-ci pouvant être un problème, un projet, un

---

<sup>1</sup> Ibid., p.166

exemple. Nous pourrions illustrer cela en donnant l'exemple d'un projet<sup>1</sup> sur une campagne électorale (en avril 2003) à Québec qui a permis facilement d'explorer à l'école, dans différentes matières des situations vraies telles que:

- en mathématique, les représentations graphiques (les tendances, les changements, l'interprétation des analyses etc.
- en français, la nature des discours et promesses électorales (l'argumentation, la contre argumentation etc.
- en histoire le droit de citoyen, droit de vote, droit de la femme, etc.
- en géographie, les écarts et différences d'une région à l'autre pour les partis politiques.
- en religion, le rôle de la mosquée dans les élections.
- en univers social, la raison d'être de tous ces autres partis, de toutes les tendances.

Cette contextualisation qui est un exemple parfait pour installer des compétences transversales, facilitera énormément le transfert et dans ce contexte, toutes les disciplines auront joué un rôle de premier plan. En effet, les compétences s'inscrivent plutôt dans la logique de la reconnaissance du caractère constructif de l'apprentissage congruent et dans le désir de contribuer non seulement à ce que les apprenants soient en mesure d'attribuer un sens à leurs apprentissages, mais aussi à ce que leurs apprentissages accroissent, d'une manière progressive, leur compréhension du monde et leur pouvoir d'action dans un univers complexe et hétérogène.

Dans cet esprit, il est facile d'envisager des apprentissages scolaires qui mettront les apprenants en situation pour développer des compétences qui leur assurent une compréhension plus judicieuse et plus flexible du monde, au lieu d'accumuler des connaissances dans une optique d'empilement.

Si dans le système éducatif algérien, les méthodes qui sont à la base des programmes sont issues des théories cognitivistes, c'est parce qu'on s'est rendu

---

<sup>1</sup> Nous pensons que cet exemple illustre parfaitement l'idée ou la portée du projet, contextualisé, socialisé, avec une transversalité assurée (toutes les disciplines contribuent au montage de la compétence prévue dans le projet pédagogique).

compte que les difficultés de l'apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

L'apprentissage de la langue est une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. C'est pourquoi, on élabore des structures de connaissance progressivement, selon des paliers et des stades. Ces théories insistent sur l'engagement actif de l'esprit en interaction avec le sujet étudié. Elles s'intéressent aux processus impliqués dans la génération de réponses, l'organisation des perceptions et la résolution de problèmes.

Pour apprendre, la compréhension est nécessaire; le contenu doit être structuré et ensuite maîtrisé. La fixation de buts se fait en relation avec chacun des éléments de contenu rencontrés. La rétroaction est considérée non pas comme un élément à part du processus d'apprentissage, mais comme un élément constituant de celui-ci.

Bien que les visées des théories cognitivistes puissent être considérées comme supportant l'engagement actif plutôt que passif de l'apprenant, cette activité est contrôlée essentiellement par la structure même de la connaissance. Le contenu, que l'enseignant met en séquence et que l'apprenant cherche à maîtriser, domine le processus. Ces considérations relatives aux théories cognitivistes ne sont pas limitées à l'apprentissage de nouvelles connaissances ou à la compréhension. Elles s'appliquent aussi à l'apprentissage d'habiletés, d'attitudes et de comportements. C'est ce qui se recoupe avec la notion de compétence finale (socialisation) comme finalité à tous les projets didactiques prévue notamment dans les nouveaux programmes algériens.

Par ailleurs, ces nouveaux programmes axent leurs objectifs sur les différents discours et les enjeux qu'ils véhiculent. Par exemple, très tôt, dans le primaire et dans le moyen, la notion de texte est installée chez l'apprenant. La visée textuelle est abordée dans le programme dès les classes du moyen, où l'apprenant travaille sur la typologie des textes en exploitant les marques

intertextuelles. C'est ce qui explique l'importance de la linguistique de l'énonciation introduite dès la première année dans le programme du secondaire.

Pour initier l'apprenant à comprendre un texte, il doit s'interroger sur le contexte de l'énonciation tout en distinguant le contenu du texte de l'intention de l'énonciateur. Il doit aussi situer la place du locuteur et de l'allocutaire dans le texte en tant qu'objet. D'un côté, il doit percevoir l'implicite de l'explicite d'un texte et être sensible à la portée de l'objectivité du discours. D'un autre côté, on le laissera développer l'idée de l'information contenue dans le texte afin qu'il prenne conscience progressivement que le locuteur n'a pas toujours le même discours et que ce dernier peut revêtir plusieurs aspects psychologique, idéologique et culturel.

De cette prise de conscience se déclinera la compétence de communication qui n'est pas seulement la conjugaison de la compétence linguistique et la compétence textuelle, mais l'intégration d'autres compétences qui garantissent son acquisition telles que :

- La compétence sémiotico-sémantique avec tout ce qu'elle apporte avec les systèmes associés à l'aspect linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...
- La compétence situationnelle et sociale avec la connaissance du référent et tout ce qui gravite autour de la connaissance de l'univers...
- La compétence pragmatique qui concerne un savoir-faire de la mise en œuvre d'objets de communication répondant aux conditions matérielles, sociales, psychologiques....

Toutes ces démarches interpellent un savoir-faire qui relève des stratégies de lecture. Ce sont ces stratégies qui vont permettre à l'apprenant de s'approprier les règles régissant les différents discours. En effet, la compétence de lecture sous-tend diverses capacités, d'abord la diction, la compréhension des écrits et la production de l'écrit et de l'oral.

Nous verrons plus loin comment la progression du programme prend en charge ces compétences incontournables.

## 2. Contenus des programmes

### - La progression

Nous ne mettons pas en doute l'effort fourni par l'instance qui a élaboré les programmes du système éducatif algérien, mais un regard extérieur et distant serait de bon aloi pour se rapprocher de plus près de la situation à laquelle nous assistons et que nous avons constaté du niveau des apprenants, notamment celui de ceux qui terminent le cursus de l'enseignement général. Nous avons essayé avec l'échantillon présenté dans notre corpus de se rapprocher de la représentativité du niveau atteint par l'apprenant de terminale après 10 années d'apprentissage du français. Nos interrogations iront vers la progression dans les contenus des programmes. Elles s'intéresseront aux modalités effectives des quatre compétences pour constater le degré atteint de leur faisabilité dans le projet didactique et pédagogique. Aussi, nous examinerons si le programme répond aux besoins du profil requis du futur bachelier. Plusieurs facteurs peuvent y interférer : le contenu du programme, sa progression, le formateur et l'évaluation qui s'y pratique.

Quant à la progression, disons tout d'abord, qu'elle établit un rapport entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. De toutes les études qui ont été faites sur le programme, il nous semble intéressant de rappeler les différentes conceptions de celui préconisées par différents auteurs et que nous synthétiserons dans un tableau. Quelle soit linéaire, en spirale ou encore polycentrée ou « multidimensionnelle »<sup>1</sup>, chaque conception donne l'importance à un élément de l'apprentissage.

La première focalise sur des axes progressifs allant du simple au complexe, du semblable au différent, du facile au difficile, du régulier à

---

<sup>1</sup> Bailly D., « Fallait-il tuer la progression en classe de L2 » dans Coste D. Véronique D., coord. *La notion de progression*, Notions en question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris »-Sorbonne nouvelle, 2000, p.119-131.

l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire<sup>1</sup> l'objet d'apprentissage étant au centre, cela amenait un découpage systématique qui cloisonnait des points de langue ( de grammaire et de vocabulaire) dans un parcours didactique déterminé. Mais avec l'avènement de l'approche communicative où l'apprenant est censé construire lui-même ses savoirs et savoir-faire, on repense la situation, et de l'objet de l'apprentissage, on s'intéressera désormais à l'apprenant. Cependant, l'autonomisation progressive de l'apprenant affectera le rythme de la progression selon que nous soyons au début de l'acquisition ou passé le niveau seuil. Selon Louis Porquier (1974)<sup>2</sup> la progression apparaît moins importante une fois passé un niveau minimal utilitaire d'acquisition (le niveau 1 par exemple).

Certains auteurs de méthodes communicatives refusent l'utilité d'étager les items même au niveau 1. et c'est ainsi que la spirale a remplacé l'axe dans la progression. Cette nouvelle représentation prenait en charge un rythme développemental intéressant bien explicité par Jean-Marie Zemb: « la distance croissante de la courbe par rapport à l'origine peut symboliser à la fois la reprise des connaissances antérieures et leur enrichissement par des données nouvelles choisies dans le même domaine »<sup>3</sup>. Aussi, d'autres paramètres selon lesquels l'idée de progression n'est pas uniquement du ressort de l'objet de l'apprentissage ou de l'apprenant ; mais selon Jean-Louis Chiss « d'une part existent des principes généraux de sélection, d'organisation, de représentation d'un objet d'enseignement, et d'autre part, interviennent les variables que constituent par exemple le développement langagier de l'apprenant, les conditions concrètes et aléatoires de la situation de classe, l'opposition entre les diversité des apprentissages et la forme passe-partout des manuels et des méthodes »<sup>4</sup>; cette idée vient conforter la conception développée par Louis

---

<sup>1</sup> Vriendt M-J. et Vriendt S. « Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues », *ELA*, n°16, 1974, p. 33-40

<sup>2</sup> Porquier R., « Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? », *ELA*, n°16, 1974, p. 110

<sup>3</sup> Zemb J-M., « les deux sens d'une spirale », *ELA*, n° 16, 1974, p. 41-49

<sup>4</sup> Chiss J-L., « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », dans Galisson R., Roulet E. (ed.), *vers une didactique du français, langue française*, n°82, mai 1989p. 44-52

Porcher (1974) qui confirme : « une progression pédagogique peut être centrée soit sur la matière enseignée , soit sur l'enseigné, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument éducatif, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer »<sup>1</sup>. Nous arrivons alors à la conception « polycentrée » qui met en avant plusieurs centrations, relativisant ainsi, celle portée sur l'apprenant.

Ce modèle de polycentrisme ne s'arrête pas là. Serge Borg<sup>2</sup> voit en cette approche un moyen d'ajuster les centrations selon le système éducatif. Francine Cicurel quant à elle, s'inquiète de « l'articulation entre les paradigmes communicatifs (ou syllabus notionnel/ fonctionnel) et les unités morpho-syntaxiques (ou syllabus lexico-grammatical) »<sup>3</sup> car le rapport entre la mise en œuvre des éléments d'un cours et les objectifs visés reste donc à établir. Ni le curriculum, ni le référentiel ne déterminent cette articulation<sup>4</sup>.

Un autre paramètre non sans importance nous interpelle par rapport au contenu des programmes, qui est le facteur temps. Le volume horaire imparti à l'enseignement/apprentissage peut affecter de manière conséquente ses résultats. En effet, la densité horaire qu'on affecte à un enseignement/apprentissage peut modifier, consolider ou imputer des résultats certains (attendus ou visés).

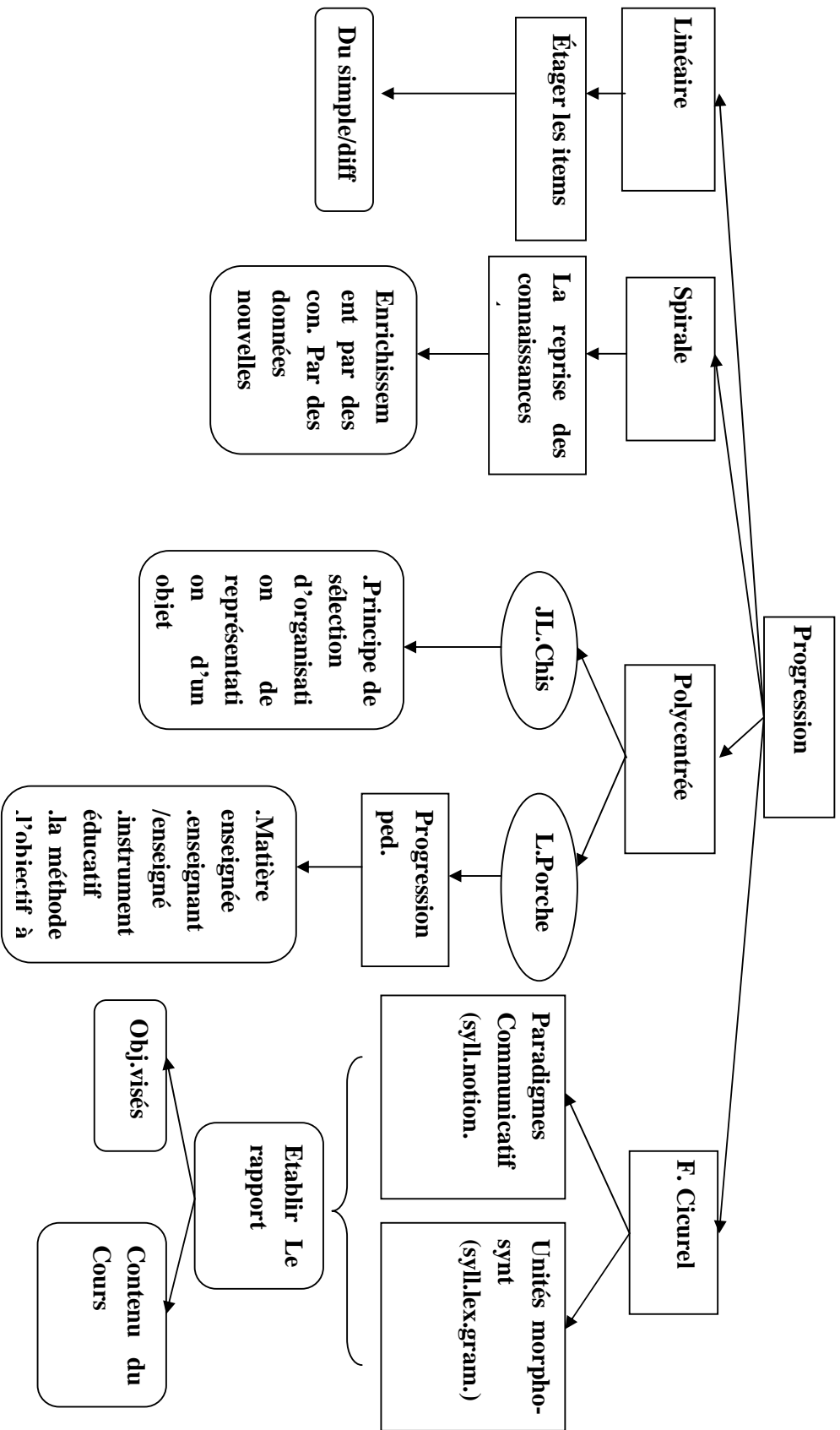
---

<sup>1</sup>Porcher L., « Qui progresse vers quoi ? », *ELA*, n° 16, p. 6-13

<sup>2</sup> Borg S. « Pour une lecture polycentrique de la notion de progression », dans Coste D., Véronique D., coord. *La Notion de progression*, Notions en question, ENS de Fontenay-saint-Cloud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, 2000, p.132-143.

<sup>3</sup> Cicurel F., *La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable*, dans Coste D., Véronique D. (coord.), op. cit. p. 103-117.

<sup>4</sup> Le schéma qui suit est un récapitulatif de tous les aspects d'une progression didactique (linéaire, spirale ou polycentrée...)





F. Cicurel quant à elle, entend et s'intéresse au processus d'une manière très pragmatique. Pour elle, tant qu'on n'a pas établi le rapport entre les objectifs visés et le contenu des cours, on ne peut pas parler de progression. En effet, « l'articulation entre les paradigmes communicatifs et les unités morpho-syntaxiques n'est pas encore résolue »<sup>1</sup>.

### 3. Le volume horaire

Dans les programmes algériens, la progression des apprentissages est prévue sur 28 semaines dans l'année. La fréquence est de 3 heures à 5 heures par semaine, les séances de travaux dirigés étant supprimées dans les nouveaux programmes.

En calculant le volume horaire de l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie, nous constatons que pendant son cursus qui dure 10 années du primaire au lycée, l'apprenant de la filière littéraire comptabilise 1262 heures d'apprentissage de la langue française par an. L'apprenant de la filière philosophie en fait 1234 heures, quant à l'apprenant scientifique il en fait 1122 heures. L'apprenant algérien reçoit entre 84 heures et 140 heures d'apprentissage de français par an. Pendant les trois années au primaire, il reçoit 310 heures d'enseignement, soit entre 84 heures et 113 heures par an et 3 heures à 4h30 par semaine. Pendant les quatre années au collège, il en reçoit 560 heures, soit 140 heures par an. Au lycée, il en fait en première année littéraire 140 heures à raison de 5 heures par semaine et les scientifiques en font 84 heures à raison de 3 heures par semaine.

L'apprenant de 2<sup>ème</sup> année secondaire de la filière lettres /langues étrangères en fait 140 heures, soit 5 heures par semaine ; l'apprenant de la filière lettres/ philo en fait 112 heures, soit 4 heures par semaine, le scientifique en fait 84 heures soit 3 heures par semaine. En terminale, classe d'examen où l'apprenant prépare son bac, le volume horaire diminue pour toutes les filières : pour les lettres/langues, nous avons 112 heures à raison de 4 heures par semaine, les lettres/philo en font 112 heures aussi, soit 4 heures par semaine et les scientifiques en font 84 heures soit 3 heures par semaine.

Si nous essayons de faire un parallèle avec le volume horaire normé préconisé par le CECR par rapport aux niveaux préétablis, nous avons pour le B1 entre 200 heures et 350 heures, le B2 nécessite entre 650 et 700 heures d'apprentissage, de même pour le C1, il nécessite entre 700 heures et 1200

---

<sup>1</sup> Cicurel F., « La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », dans Coste D., Véronique D. (coord.), op. cit. p. 103-117.

heures ; quant au C2 il nécessite plus de 1200 heures. Si nous nous référons au volume horaire, nous placerons le bachelier ou l'élève de terminale au niveau C2, étant donné que dans le système éducatif algérien, officiellement, on lui dispense 1122heures, 1234 heures et 1262 heures selon les filières. Or, nous avons constaté chez les informateurs de notre corpus que le niveau pourrait se situer entre le B1 et le B2, pour certains même le A2. Le tableau suivant récapitule le volume horaire annuel de toutes les filières du cursus de français langue étrangère dans les anciens et les nouveaux programmes.

### Horaires du secondaire dans l'ancien programme

#### 1<sup>ère</sup> année secondaire

Filières Matières	Tronc commun lettres		Tronc commun sciences		Tronc commun technologie	
	Horaire	Coefficient	Horaire	coefficient	Horaire	coefficient
Français langue 1	3+1 (TD)	3	2+1 (TD)	2	2+1 (TD)	2
Français langue 2	2+1 (TD)	2	1+1 (TD)	2	1+1 (TD)	2

### Les filières littéraires

Filières Matières	Lettres et Sciences Humaines			Lettres et Sciences Islamiques			Lettres et Langues Etrangères		
	2AS	3 AS	Coef.	2AS	3 AS	Coef.	2AS	3 AS	Coef. f.
Français langue 1	4	3	3	4	3	3	4	4	3
Français langue 2	3	3	2	3	3	2	4	4	3

### Les filières scientifiques

Filières Matières ↓	SNV			S. Exactes		
	2AS	3 AS	Coef.	2AS	3 AS	Coef.
Français langue 1	3	3	2	3	3	2
Français langue 2	3	3	2	3	3	2

### TECHNOLOGIE ET GESTION ECONOMIE

Filières Matières	Génie mécanique			Génie électrique			Génie civil			Gestion/Economie		
	2AS	3 AS	Coef	2AS	3 AS	Coef	2AS	3 AS	Coef	2 AS	3AS	Coef
Français langue 1	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2
Français langue 2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2

### BAC TECHNO (abandonné après une année)

Filières Matières	Construction mécanique			Electro technique			Electronique			Bat et Travaux Publics		
	2AS	3 AS	Coef.	2AS	3 AS	Coef.	2AS	3 AS	Coef.	2 AS	3AS	Coef
Français langue 1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Français langue 2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

### Horaires du français au primaire

- 4<sup>ème</sup> année primaire : 3 h
- 5<sup>ème</sup> année primaire : 5 h
- 6<sup>ème</sup> année primaire : 5 h

## Les nouveaux programmes

Cycle	année scolaire	volume horaire	nombre de Semaines	volume horaire	total du volume horaire
		Hebdomadaire		annuel	
Primaire	3ème année	3 heures	28	84 h	310 h 48 Environ
	4ème année	4 h 30	28	113 h	
	5ème année	4 h 30	28	113 h	
Moyen	1ère année	5 h	28	140 h	560 h Environ
	2ème année	5 h	28	140 h	
	3ème année	5 h	28	140 h	
	4ème année	5 h	28	140 h	
secondaire	1ère A/S	L./ 5 heures	28	140 h	140 h
		S.C./ 3 heures	28	84 h	84 h
	2ème A/S	L./LE 5 heures	28	140 h	140 h
		L/philos 4 h	28	112 h	112 h
		SC/ 3 heures	28	84 h	84 h
	3ème A/S	L./LE 4 heures	28	112 h	112 h
		L/philos 4 h	28	112 h	112 h
		SC/ 3 heures	28	84 h	84 h
	Total				

Nous remarquerons que dans les anciens programmes le volume horaire est presque le même, à la différence, d'une heure en plus pour les apprenants des langues étrangères, les séances de travaux dirigés ont été supprimées. Signalons que ces séances étaient bénéfiques pour les enseignants qui savaient les exploiter. C'est aussi un espace de temps où l'on pouvait grâce à l'effectif réduit mettre en pratique certaines activités impossibles à gérer en classe entière, telles les corrections individuelles de la production écrite ou les activités orales qui permettaient de faire parler tous les apprenants. Par ailleurs, certains enseignants pour ne pas dire la majorité, utilisaient cette séance comme une suite du cours

qu'ils avaient commencé ou recouraient aux exercices systématiques de langue pour le renforcement linguistique.

#### **4. Les compétences requises**

On s'accorde à dire que le programme ne peut plus consister à transmettre que la langue. Il est désormais constitué d'éléments qui visent à installer chez l'apprenant des compétences. A ce titre, le projet qui répond à une intention pédagogique qui intègre les différents domaines cognitif et socio-affectif, est le moyen le plus efficace grâce aux activités pertinentes qu'il propose.

Les quatre compétences requises dans l'enseignement/apprentissage d'une langue concerneront la compétence de réception et d'émission : la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale. Dans le tableau suivant et pour une meilleure lisibilité, nous avons sérié toutes les capacités se trouvant dans les programmes algériens, relatives aux quatre compétences requises du bachelier à l'issue de la terminale.

Les compétences	Les objectifs à atteindre
La compréhension de l'oral	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif</li><li>- Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur</li></ul>

	<p>le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>- Repérer la structure dominante d'un message oral.</li> <li>- Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.</li> <li>- Identifier les informations contenues explicitement dans le message.</li> <li>- Identifier le champ lexical dominant.</li> <li>- Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>- Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li> <li>- Interpréter un geste, une intonation, une mimique.</li> <li>- Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>- Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li> <li>- Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> <li>- Se construire une image du locuteur.</li> <li>- Prendre position par rapport au contenu.</li> <li>- Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>- Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>- Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur</li> </ul>
<p>La production de l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir la finalité du message oral</li> <li>- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> </ul>

- Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.
- Choisir le niveau de langue approprié.
- Adapter son propos à son auditoire.
- Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.
- Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).
- Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).
- Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).
- Respecter le temps imparti.
- Etablir le contact avec l'interlocuteur.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).
- Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.
- Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
- Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.
- Respecte le schéma intonatif de la phrase.

La compréhension de l'écrit

- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).
- Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle et sélective)
- Exploiter les informations relatives au para texte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...)
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Repérer la structure dominante du texte.
- Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.
- Repérer la progression thématique.
- Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.
- Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens
- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.
- Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
- Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).
- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Interpréter un schéma, un tableau ou



- des données statistiques.
- Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.
  - Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.
  - Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.
  - Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.../...
  - Se construire une image du scripteur.
  - Prendre position par rapport au contenu.
  - Découvrir l'enjeu discursif.
  - Justifier la transparence ou l'opacité du texte.
  - Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.
  - Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.
  - Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).
  - Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).
  - Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
  - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
  - Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.
  - Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.
  - Faire un choix énonciatif.
  - Choisir une progression thématique.
  - Choisir le niveau de langue approprié
  - Mettre en œuvre le modèle

## La production de l'écrit

d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.

- Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.

- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.

- Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.

- Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.

- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.

- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

- Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.

- Définir la nature de l'erreur :

- mauvaise prise en compte du lecteur ;

- mauvais traitement de l'information (contenu)

- cohésion non assurée ;

- fautes de syntaxe, d'orthographe ;

- non respect des contraintes pragmatiques.

- Mettre en œuvre une stratégie de correction :

- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

#### **4.1. La compréhension de l'oral**

Etant donné que les supports pédagogiques sont insuffisants et tributaires de la créativité de l'enseignant, cette compétence reste bien déterminée dans les programmes, mais l'adaptabilité des outils didactiques poseraient des problèmes d'ordre matériel. Certaines activités sont prévues dans le manuel, mais celles-là restent insuffisantes et souvent loin de la socialisation que préconise la méthodologie choisie (l'approche par les compétences).

Néanmoins, elle peut être exploitée d'une manière évidente et efficace lors des consignes que l'enseignant donne tout au long de l'acte pédagogique de la gestion de classe à la transposition didactique. Cette démarche qui relève de la préparation didactique et de l'action éducative ne sera efficace que si l'enseignant la gère quotidiennement en reprenant l'apprenant à chaque fois qu'il fait une erreur qu'elle soit d'ordre phonétique ou pragmatique.

En revanche, cette compétence a l'avantage d'être installée en même temps que d'autres compétences : par exemple, en procédant à la compréhension des écrits, l'enseignant qui pose des questions qui visent cette compétence de l'écrit, aborde implicitement une autre compétence, celle de l'oral pour obtenir la première. Tout l'acte pédagogique repose sur cette interaction entre l'enseignant et l'apprenant d'un côté et l'apprenant et ses pairs d'un autre côté.

#### **4.2. La production de l'oral**

Cette compétence reste transversale malgré elle car elle intervient d'une manière régulière ou ponctuelle dans tout l'acte d'enseignement/apprentissage. Etant donné que cette compétence n'est pas évaluée dans le système éducatif algérien, ni en évaluation formative, ni sommative, ni certificative d'ailleurs :

tous les tests proposés en devoirs trimestriels, en compositions trimestriels, au bac blanc ou au bac même sont écrits et l'oral n'est évalué en aucun cas. Si nous revenons aux manuels, les activités proposées sont très insuffisantes et quelques fois dérisoires s'éloignant même de la portée de la méthodologie préconisée.

L'approche par les compétences qui vise à socialiser l'apprentissage afin de permettre à l'apprenant d'être autonome en s'appropriant des capacités pour s'exprimer dans différentes situations de communication, n'est en réalité sur le terrain qu'une suite d'objectifs très intéressants et en adéquation avec les bases d'acquisitions de l'oral.

Dans les objectifs du programme algérien de l'apprenant en fin du cursus secondaire, il s'agit tout d'abord de déterminer le message oral en établissant le contact avec l'interlocuteur. Pour ce faire, on apprend à l'apprenant de choisir le niveau de langue approprié, d'adapter son propos à son auditoire. Les capacités sont déclinées en situation d'exposé où l'apprenant doit assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations qu'il avance, et en situation d'interlocuteur où il doit activer des connaissances relatives à la situation de communication et au thème de la discussion.

C'est tout un travail de sélection, de reformulation, et de respect de l'intonation de la phrase que l'apprenant doit gérer tout en utilisant des phrases correctes, un lexique adéquat et une syntaxe de l'oral. Si le bachelier algérien arrive à maîtriser toutes ses capacités, il garantira une compétence orale conséquente se recoupant avec un niveau B2, voire C1 du Cadre Européen.

### **4.3. La compréhension de l'écrit**

Cette compétence a toujours été développée dans les objectifs des programmes algériens du FLE. Mais, son enseignement-apprentissage était plus focalisé vers la typologie du texte : on apprenait un type de texte et à la fin de l'unité didactique, on demandait à l'apprenant de reproduire le type de texte

étudié. Avec la pédagogie du projet, l'enseignement vise une compréhension de l'écrit faisant partie de tout un processus d'apprentissage et nécessitant des stratégies de lecture adéquates. La compétence de lecture n'est pas le déchiffrement d'un texte, mais la mobilisation de capacités pour le comprendre.

L'enseignant qui prépare l'apprenant à aborder le texte pour le comprendre, est censé mettre en œuvre un dispositif didactique propre à cette compétence. Cette dernière reste un processus complexe car l'apprenant, pour comprendre un texte, ne cesse par instinct de faire des transferts de connaissances de sa langue maternelle pour développer des compétences linguistiques et discursives. Lire n'est pas un décodage de signes mais la construction d'un sens à partir de la reformulation d'hypothèses de sens que l'apprenant ou le lecteur redéfinit tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte.

Les capacités prévues dans les objectifs de la compréhension des écrits dans le programme de la 3<sup>ème</sup> année secondaire se déclinent en trois catégories : celles qui ont une portée transversale et qui vont servir à approcher tout texte écrit. Elles consistent à définir l'objectif de la lecture et à adapter la modalité de cette dernière à cet objectif pour exploiter ensuite les informations du texte en relevant toutes les données périphériques du texte qui, à priori, livrent son contenu et sa fonction.

Ensuite, viennent celles qui ont une visée procédurale et qui sont exprimées dans les consignes par les verbes : distinguer, repérer, identifier. A la fin du cursus, l'apprenant différenciera les éléments constitutifs d'une situation de communication (distinguer le fictif, du vraisemblable, du vrai et l'essentiel de l'accessoire). Il va repérer la structure dominante du texte, les énoncés investis grâce aux marques de l'énonciation, et il identifiera la progression thématique en retrouvant les facteurs assurant la cohésion du texte.

Toutes ces capacités sont installées à travers les activités que l'enseignant donne en cours d'apprentissage. Celles-ci sont exprimées dans les questions de compréhension que nous trouvons dans le manuel de l'apprenant ou que l'enseignant prépare pour son cours de compréhension de l'écrit.

De la structure globale, il identifiera les informations contenues explicitement dans le texte et comprendra la progression thématique en retrouvant les facteurs qui assurent la cohérence. Les compétences discursives vont préparer l'apprenant à tirer des conclusions par déduction, comparaison ou jugement. On installera chez lui des aptitudes qui lui permettront d'interpréter un schéma, un tableau, d'expliquer le rapport ou le lien entre le linguistique et l'iconique, d'établir par déduction ou prédiction les relations entre les informations.

Après toutes ces démarches, l'apprenant va réagir au contenu du texte et établir des relations entre les informations par la déduction ou la prédiction. Aussi, il ne va pas rester sans agir, il va prendre position et juger du type de rapport que le scripteur entretient avec lui ; il découvre alors l'enjeu de la transparence ou l'opacité du texte et arrive à évaluer le degré d'objectivité ou de subjectivité contenu dans le texte.

Si toutes ces compétences sont acquises, l'apprenant, futur bachelier, ne peut que se prévaloir d'avoir la compétence de la compréhension des écrits. Si nous installons ces compétences, en l'initiant à suivre ces trois étapes dans un ordre ou une progression incontournable : celles d'adapter la modalité de lecture requise, de procéder à l'analyse du texte et d'établir le lien entre les informations et réagir à ce contenu de sens, il pourra alors répondre à un niveau conséquent en compréhension des écrits équivalent au niveau nécessitant un tel volume horaire d'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne le temps imparti à cette compétence, on ne peut le définir car il fait partie d'un horaire global. Il faudrait peut-être le redéfinir par rapport à une restructuration de la répartition des compétences dans le programme.

#### **4.4. La production de l'écrit**

Dans les objectifs d'enseignement de l'écrit, la consigne tient une importance qui figure dans la finalité de l'écrit. L'enseignant va apprendre à l'élève comment lire une consigne et attirer son attention sur le modèle d'organisation suggéré par la consigne. Ceci peut être utilisé comme un support d'apprentissage qui initiera l'apprenant à la manière de procéder à partir des propositions et injonctions libellées dans la consigne. L'apprenant va déclencher des savoir-faire acquis qui consistent à les ajuster selon le récepteur et l'objectif : il va agencer et sélectionner les informations adéquates selon le but de l'écrit (argumenter, expliquer...). Pour ce faire, l'enseignant est tenu d'apprendre à l'élève comment mettre en pratique les connaissances qu'il a accumulées, relatives à la situation de communication et au domaine dont il est question. L'apprenant doit savoir choisir la pratique discursive adéquate, suivre la progression thématique du sujet à traiter ; et sélectionner les informations nécessaires que ce soit pour développer une problématique ou pour travailler à partir d'un document à résumer ou à synthétiser.

Nous avons donc un travail qui va se faire au niveau du traitement des informations et de leur agencement avec ce qu'on lui demande dans la consigne, ensuite, un travail sur la manière de procéder: exprimer la progression des informations sans user de la répétition, en assurant la cohésion du texte produit et en gérant la langue.

Un autre volet est prévu dans le programme de terminale, il concerne l'autonomie de l'apprenant, l'auto-gestion de l'apprenant.

En effet, on lui apprendra à gérer ses erreurs en utilisant une grille d'auto-évaluation, à définir la nature de son erreur (mauvais traitement de l'information, cohésion non assurée, erreurs de langue ...)et à mettre en œuvre tout une stratégie de correction où il mettra en jeu diverses opérations de remédiations telles que la suppression, l'addition, la substitution ou le déplacement. Cette compétence viendra appuyer l'activité de la révision prévue lors de l'apprentissage de la compétence de l'écrit.

Nous constatons alors que si toutes ces capacités prévues dans les objectifs du programme de la compétence de l'écrit sont assimilées, notre apprenant de terminale sera au niveau B2 voire C1, en plus aidé par le volume horaire prévu pour l'enseignement/apprentissage.

Un paramètre important est à soulever ici, ce sont les techniques de l'écrit qui pose un véritable problème de savoir-faire. En effet, le candidat algérien, même universitaire, qui allait passer son test linguistique du DELF/DALF ne savait pas rédiger un compte-rendu, encore moins une synthèse. Le programme de français se limitait à l'essai et au résumé pour toutes les filières. Dans les nouveaux programmes, les techniques de l'écrit (la prise de notes, le curriculum vitae, la synthèse, la lettre de motivation...) sont prévues mais les résultats sont à attendre pour voir si réellement ces aptitudes scripturales sont acquises ou pas.

Un autre paramètre qui nous semble non moins important que le précédent, et que nous avons annoncé au début de notre analyse, pose un problème de lisibilité et d'évaluation en même temps. En effet, la communicabilité de l'écrit est un critère déterminant dans la grille d'évaluation de l'écrit du bachelier algérien.

En fait, tous les critères prévus en évaluation de l'expression écrite semblent annulés par ce terme de communicabilité. Nous avons essayé de comprendre ce que veut dire son concepteur.

Communicabilité, dans le LAROUSSE est inexistant, dans l'encyclopédie « ROBERT », une ligne lui est réservée : « qualité de ce qui est communicable ». Que pourrions-nous entendre par « communicabilité » : acceptabilité, intelligibilité ou expressivité ?

Ces trois concepts se recoupent même si le premier terme est plus déterminant puisqu'il exige la correction de la phrase grammaticalement et sémantiquement : « le tableau rit aux éclats » est inacceptable du point de vue sens mais correcte, conforme à la grammaire du français.

Aussi, une expression agrammaticale peut être communicante : « Toi, dire à lui » peut « passer » même si sa structure grammaticale n'est pas correcte.



L'expressivité de cette phrase est affectée puisqu'elle touche la construction syntaxique, quant à son intelligibilité, elle peut être tolérée car le message est accessible, dans le sens de traduisible.

Mais dans plusieurs cas, ces tournures de phrases affectent la transmission ou la formulation du message, d'où sa rupture. L'apprenant a des idées en tête, le plus souvent formulées dans sa langue maternelle, qu'il essaie de traduire. C'est ce passage d'une structure de langue à une autre qui créent des interférences bousculant l'ordre établi de la langue cible donc étudiée.

La différence du système d'une langue étrangère provoquant les interférences et laissant émerger les lacunes que l'apprenant cumule au cours de son cursus scolaire, nous laisse entendre par communicabilité une tolérance justifiée par l'officialisation de l'arabe ou le statut même du français en tant que langue étrangère.

« Communicabilité » pourrait être une aptitude minimale à faire passer un message oralement ou par écrit, ne tenant pas compte de la grammaticalité, ni de la sémantique de la phrase, mais de sa signification : pourvu que l'élève se fasse comprendre, que l'évaluateur « voie » ce qu'il veut dire. Ici, le statut de l'évaluateur est à préciser, s'il est natif ou étranger.

Par ailleurs, le formateur-évaluateur comprend les difficultés de ses apprenants. Il est sensible et comprend le milieu linguistique où vit son apprenant surtout pour le natif. L'enseignant natif arrive à s'expliquer les interférences de l'arabe visibles dans les écarts grammaticaux et sémantiques que fait son apprenant natif.

Pour le CEPEC<sup>1</sup>, la communicabilité est « une mise en œuvre des techniques, règles et méthodes appartenant aux domaines lexical, orthographique,

---

<sup>1</sup> Centre des études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil travaille à la formation et à la recherche pédagogique, avec des enseignants de tous niveaux et de toutes spécialités. Son projet s'énonce autour des principes suivants :

- Donner aux acteurs de l'institution scolaire les moyens d'une co-formation.
- Contribuer à faire de l'école un lieu formateur pour l'ensemble de ceux qui y travaillent, enfants et adultes.
- Lutter contre les fatalismes sociologiques ou génétiques en se référant à une conception active de l'éducabilité.

syntactique ainsi que leur adéquation au type de communication concernée par la question traitée ». Nous pouvons comprendre que communicabilité est cet amalgame de toutes les compétences cognitives acquises, même si l'une empiète l'autre, que l'apprenant met en œuvre pour montrer son savoir-faire. Cet amalgame doit exprimer un message homogène, perceptible, signifiant et réceptif même si sa grammaticalité et sa sémantique empêchent son expressivité.

C'est justement ces notions non observables qui créent l'écart de notation pour la même production. Il est évident que tout critère permettant une performance directe ne peut créer de divergence. Maintenant si nous considérons un critère pour lequel aucun apprentissage n'est prévu, en supposant qu'il y ait eu apprentissage des autres critères de réussite. Seule la « créativité » de l'apprenant peut agencer les acquis des différentes activités pour produire le modèle d'expression qu'on lui demande de restituer.

Mais que comprendre par créativité ? A. Beaudot dans son livre « La créativité »<sup>1</sup> l'assimile à « originalité », à l'écart par rapport à une production. Pour lui « la créativité est une capacité qui se construit. Il n'y a pas que les domaines psychologique et social qui conditionnent la créativité d'un individu ». Beaudot affirme dans le chapitre « créativité-rétrospective et prospectif » et « les conditions de la créativité » qu'une action de formation est possible pour la développer.

En effet, un formateur qui monopolise par son discours le cours, et étouffe les idées de l'apprenant ne peut que restreindre la créativité de ce dernier. Certains élèves progressent avec certains enseignants, plus réceptifs, et pas avec d'autres.

Signalons que l'élève est souvent appelé à produire sans intelligence un ensemble de modèles structuraux désassemblés. Remarquons que l'élève de classe de terminale n'a retenu que la division schématique en trois parties :

- 
- Rendre les intéressés capables d'impulser des changements définis par eux-mêmes et de les mener à bien  
Le C.E.P.E.C développe des modalités de travail et de fonctionnement en cohérence avec ces finalités.

<sup>1</sup> Beaudot A., « La créativité » éd. DUNOD 1973 coll. Organisation et sciences humaines N° 14

introduction, développement, conclusion. Sans parler de la rédaction informe qui montre une incapacité totale à exprimer une pensée, à l'organiser et à l'analyser. Force nous est d'en rester à l'expérience professionnelle la plus quotidienne car elle nous offre une moisson d'exemples.

Savoir écrire, c'est savoir analyser une situation de communication. Ainsi, il s'agit d'appliquer les règles de formation textuelles appropriées. Il ne suffit donc pas d'apprendre à l'élève à décrire et analyser l'aspect extérieur de l'énonciation mais de lui apprendre à organiser et manipuler le mouvement interne du texte.

Nous voyons donc que le concept « communicabilité » fait appel à une définition plurielle élargissant encore plus l'éventail de sens que l'évaluateur pourrait lui donner .

Le concept « communicabilité »<sup>1</sup> entendu dans le sens que lui confère le centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil ( CEPEC), envisage plus l'aspect linguistique (correction de la langue ) que l'aspect de la pertinence des idées et de la cohérence du texte. Même l'expression « leur adéquation au type de communication concernée par la question posée » renvoie plutôt à la forme qu'au contenu.

Il serait plus expressif et plus logique de comprendre par ce concept la capacité de communiquer ou le degré de capacité de s'exprimer par écrit que l'apprenant met en application pour rédiger.

Aussi, un travail écrit peut répondre aux deux critères de forme et de contenu et négliger la structure du plan. Donc, la production écrite est un exercice complexe qui exige le respect de trois aspects indissociables dans n'importe quelle langue étrangère ou maternelle : forme, contenu, organisation.

#### **4.5. Les compétences transversales**

---

<sup>1</sup>Meyer J-C., Phelut J-L., Apprendre à écrire le français au collège, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, Edition Chronique Sociale, Coll. Formation 1987.

Comme leur nom l'indique, ces compétences vont s'étendre sur plusieurs domaines et ne feront référence à aucune discipline. Elles peuvent revêtir plusieurs aspects et intervenir en interpellant les domaines cognitif, méthodologique ou socio-affectif. Une compétence transversale est sollicitée dans plusieurs disciplines. Que ce soit en résolvant des situations-problèmes, en maîtrisant une démarche ou en traitant des informations, l'apprenant va exploiter ces connaissances tout au long de son cursus et même dans sa vie quotidienne.

Ces compétences vont aussi lui permettre de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de synthétiser des informations et bien d'autres savoir-faire qui se déclineront en savoir-être tels que savoir écouter l'autre, être tolérant... Ce sont ces compétences qui vont servir le plus à l'apprenant car il les utilisera d'une manière spontanée selon le besoin et les développera d'une manière autonome plus tard. Les techniques de l'écrit peuvent être des compétences transversales dans le sens où se sont des procédés qu'on utilisera dans tous les domaines. Il est évident que ces techniques relèvent des modalités de la communication et peuvent être sollicitées implicitement dans la compétence à développer l'information.

Les techniques de l'écrit et de l'oral prévues au cours du cursus secondaire dans le nouveau programme visent les deux compétences mais la dominante reste scripturale<sup>1</sup>. L'oral est envisagé d'une manière insuffisante et par voie de conséquence inexploité didactiquement. Même l'écrit nécessite un volume horaire plus conséquent et un mode de travail particulier (en groupe dans les séances de travaux dirigés par exemple) pour que l'apprenant puisse assimiler aisément et surtout pratiquer en abondance (plus il rédige plus il acquière une compétence de l'écrit. Ces compétences sont souvent noyées dans des activités de langue qui nous font rappeler le souci d'apprentissage d'une langue maternelle. Ce surdosage linguistique ne favorise pas l'acquisition de ces

---

<sup>1</sup> Voir les programmes de FLE en annexe n°3

techniques. C'est en fait cet équilibre qu'il s'agit de fixer afin d'abord de respecter une progression logique, et ensuite d'installer ces compétences à l'oral comme à l'écrit. Encore une fois, nous constatons la négligence dans le système éducatif algérien par rapport à l'oral. Il serait peut-être plus judicieux que ces techniques de l'écrit et de l'oral soient une finalité de chaque projet didactique, au lieu de faire faire aux apprenants des productions écrites et orales qui relèvent de l'utopie (tantôt on lui fait jouer le rôle du journaliste, tantôt de l'auteur qu'il étudie ...). De plus, les techniques de l'écrit proposées dans l'ancien programme que nos informateurs ont suivi se limitent à l'essai et au résumé. Nous avons constaté, même si nous n'avons eu que des échantillons du premier écrit (l'essai) que déjà avec deux techniques de l'écrit, nos apprenants n'arrivaient pas à rédiger. Avec les techniques de l'écrit prévues dans les nouveaux programmes, le défi sera plus difficile. Néanmoins, seule une enquête sur le terrain pourra confirmer l'impact de ce contenu. Le tableau qui suit est le récapitulatif des techniques d'expression écrite et orale prévues dans les nouveaux programmes algériens.

### **Les techniques de l'écrit prévues dans les nouveaux programmes**

Années scolaires	Techniques d'expression écrite et orale
1 <sup>ère</sup> année secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le plan</li> <li>-La prise de notes</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-L'exposé oral.</li> <li>-Le résumé</li> <li>-La lettre personnelle et la lettre administrative</li> <li>-Le C.V.</li> <li>-La fiche de lecture</li> </ul>
2 <sup>ème</sup> année secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral</li> <li>- le compte rendu objectif ou critique</li> <li>- les représentations graphiques</li> <li>- l'exposé oral</li> <li>- la fiche de lecture</li> <li>- le dossier documentaire</li> </ul>
3 <sup>ème</sup> année secondaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La synthèse de documents</li> <li>-Le compte rendu critique</li> <li>-La lettre de motivation</li> <li>-La technique de prise de parole</li> </ul>

S.Moirand dans « situations d'écrit » (1979) propose plusieurs activités destinées à aider les élèves à développer des stratégies de lecture autonomes sur des écrits non littéraires grâce à une lecture non linéaire partant du repérage d'indices dans différents types de documents authentiques ( article de presse, lettres, prospectus ...). Elle permet à l'apprenant d'utiliser la compétence acquise

en matière de compréhension afin de parvenir à une production des écrits justifiée par la motivation ou le besoin de l'apprentissage.

En effet, lorsqu'on est en position d'émetteur, on doit faire en sorte d'être compréhensible grâce à des qualités d'analyse ou de synthèse. Certes, le destinataire pourrait faire un effort pour se mettre à la portée du scripteur et espérer de sa part concentration, écoute active ou lecture approfondie, voire prise de notes. Il n'en demeure pas moins que c'est à celui qui transmet de faire le nécessaire pour rendre intelligible ses propos.

Il est utile dans cette optique, de formaliser les critères d'appréciation de ceux qui, au sein de jurys ou commissions, corrigent des copies. Une erreur, souvent commise, serait de penser que les grilles ou les barèmes retenus varient dans d'assez grandes proportions selon qu'il s'agit d'un rapport ou d'une discussion en se référant aux spécificités respectives de l'écrit (orthographe, ponctuation, présentation matérielle) et de l'oral (voix, geste, regard). Ce serait oublier l'existence de principes méthodologiques communs sur lesquels on pourrait prendre appui pour :

- cibler un sujet
- rechercher et organiser des idées
- communiquer efficacement

Une fois ces éléments mis en évidence, il est alors possible de bien faire ressortir les objectifs et les caractéristiques propres à tel ou tel type d'exercice ; résumé, note de synthèse, dissertation, exposé, entretien. Tous ceux qui se préparent ou sont confrontés à des contraintes d'ordre rédactionnel ont besoin qu'on les aide à affronter ces épreuves dans les meilleures conditions.

L'expérience montre que les insuffisances constatées dans les prestations écrites proviennent souvent d'une mauvaise compréhension ou d'un ciblage incorrect du sujet. Le décalage peut être important entre la question à traiter et la réponse apportée, comme en témoigne souvent les copies d'examen, l'étudiant s'étonne de sa piètre performance, estimant avoir fait état de connaissances et

d'une capacité de réflexion suffisante, alors qu'il a mal perçu ce qui lui était proposé. Pour éviter cet écueil, il convient :

- de comprendre ce qui est attendu
- de réfléchir à l'opportunité d'une prise de position personnelle
- de fixer par un cadrage approprié, des limites au travail entrepris.

Nous constatons finalement que la prise en charge des compétences à installer chez l'apprenant ne relève pas uniquement de l'attention ou l'aptitude de ce dernier, mais l'enseignant a sa part de responsabilité dans son accompagnement, sa lecture du programme et sa mise en œuvre.

## **5. La comparaison des deux contenus : programmes algériens et descripteurs du Cadre**

Le B1 correspond à un niveau seuil de l'échelle du cadre européen commun de référence exigeant un enseignement allant de 200 à 350 heures de français, selon bien sûr un rythme d'enseignement défini. Les unités d'enseignement s'équilibrent entre les activités de l'écrit et de l'oral. Un locuteur de niveau B1 est un utilisateur autonome, il peut tenir une conversation en français standard dans différentes situations de communication quotidienne. Il peut émettre un avis, échanger des propos avec différents interlocuteurs.

Les activités de lecture demandées pour cette compétence de compréhension de l'écrit prendront en charge la compréhension de la correspondance, la lecture pour s'orienter, s'informer, discuter et comprendre des instructions. L'objectif fonctionnel fait que les supports pédagogiques constitués de documents authentiques tels que le message électronique, la lettre, l'article de presse...abordent quatre domaines précis : Personnel, public, professionnel et éducatif.

Quant aux activités d'écriture et de rédaction des écrits, il est prévu la correspondance, les notes, les messages et les formulaires ; les essais et les rapports. Toutes ces techniques de l'écrit nécessitent de développer chez l'apprenant la capacité à produire ces différents types d'écrits tout en respectant



leur forme, leur structure ; en trouvant les formulations adaptées à la situation. Rappelons que le niveau global du B1 qui est le niveau 3, intermédiaire sur l'échelle des niveaux du DELF/DALF vise une maîtrise efficace mais limitée de la langue. La personne comprend un langage clair et standard s'il s'agit d'un domaine familier. Elle peut se débrouiller en voyage, parler de ses centres d'intérêt et donner de brèves explications sur un projet ou une idée.

Quant au B2, niveau 4 qui représente un niveau intermédiaire avancé, il préconise une maîtrise générale et spontanée de la langue. La personne peut comprendre l'essentiel d'un texte complexe. Elle peut participer à une conversation sur un sujet général ou professionnel de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés. C'est un niveau qui nécessite 650 à 700 heures d'apprentissage.

Dans le programme algérien, l'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est l'interprétation des discours écrits dans le but de les restituer sous forme de résumé à un ou plusieurs destinataires précis, ou d'exprimer une réaction face à ces discours.

Quant à la production écrite, elle vise la production d'un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

D'après le contenu des programmes du cursus scolaire de l'apprenant algérien, son profil d'entrée au secondaire nécessite en compréhension de l'écrit qu'il sache distinguer, déjà à ce niveau, les types de textes, retrouver dans un texte à dominante argumentative les énoncés narratifs, descriptifs et explicatifs. Aussi, il doit être capable « d'intégrer une image pour en dégager la visée argumentative ».

Les capacités de l'apprenant prévues sont la rédaction d'une lettre pour convaincre, l'étayage d'un texte argumentatif par des exemples, des arguments, des explications. Aussi, il doit être capable d'insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit comme traduire une image en énoncé argumentatif.

Les objectifs pédagogiques prévus par les textes officiels algériens se recourent relativement avec les objectifs normatifs requis pour l'acquisition d'une langue étrangère. Mais le résultat des apprenants est malheureusement autre. Ils arrivent du collège, avec en moyenne sept années d'apprentissage du français, soit environ 870 heures d'apprentissage et n'ont pas ces capacités requises, ni en compréhension des écrits ni en production écrite d'ailleurs.

Plusieurs paramètres expliquent cette situation, mais nous nous restreindrons à l'aspect didactique. Le tableau que nous avons élaboré fait ressortir le volume horaire des 3 cycles de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le système éducatif algérien. Nous pouvons constater de suite que le temps imparti à cet apprentissage est largement suffisant. Arrivé en terminale, à la fin de son cursus, il a déjà comptabilisé 1200 heures de français, volume horaire qu'on peut aligner avec le niveau C2. Or, sur le terrain, nous avons constaté grâce au corpus que l'apprenant moyen de terminale n'a pas ce niveau ni en compétence de la compréhension des écrits, ni en production écrite. Pourtant les capacités déclinées dans le contenu du programme donnent la possibilité à l'apprenant de terminale ou au bachelier algérien d'arriver à cette « maîtrise de la langue » au moins de niveau B2 dans les quatre compétences.

En croisant les descripteurs, le bachelier algérien arriverait en compréhension des écrits au niveau B1, en compréhension orale au B2, en production écrite B1, et en production orale entre A2 et B1.

## **Conclusion**

Enfin, cette révision des programmes de FLE en Algérie qui nous a permis de voir l'effort des concepteurs des nouveaux programmes à vouloir améliorer les résultats de l'enseignement/apprentissage du français, nous rassure par les réajustements pressentis dans l'intégration des quatre compétences qui n'existaient pas dans l'ancien programme. Nous avons vu que le volume horaire imparti au français reste un atout efficace pour atteindre les objectifs fixés par les textes officiels. Mais, ces avantages risquent de ne pas suffire car d'autres paramètres peuvent freiner l'élan de cet effort, tels que la progression dans les contenus des programmes, l'application effective de la nouvelle méthodologie (l'approche par les compétences) et la formation des formateurs que nous avons déjà exposés dans le 2<sup>ème</sup> chapitre de la 1<sup>ère</sup> partie. Ceci dit, une harmonisation des programmes avec un système labellisé ayant donné ses preuves dans différentes structures éducatives sera de bon aloi et ne fera qu'augmenter le taux réel de réussite scolaire, notamment en fin de cursus de l'enseignement général.

## **CHAPITRE 2**

### **Harmonisation des programmes institutionnels avec le référentiel du Cadre**

Ayant commencé ce travail avant la réforme éducative, le premier état des lieux faisait ressortir l'impact de la pédagogie par les objectifs préconisée dans les textes officiels avant celle-ci. Nous avons pensé à cette harmonisation des programmes algériens avec les descripteurs du Cadre par souci pédagogique et didactique, et aussi pour la conformité à des niveaux de compétences prévus dans l'échelle du Cadre et qu'on ne ressent pas dans le cursus éducatif algérien. Il faut reconnaître que l'impact du CECR sur certains systèmes éducatifs lui accorde ce label de fiabilité, non seulement en évaluation, mais aussi dans l'adaptabilité de ses descripteurs. C'est ce que nous essaierons de faire dans ce chapitre, recouper les objectifs des programmes algériens avec les descripteurs de la compréhension de l'écrit et la production écrite préconisés dans le Cadre.

## **1. Un référentiel de langues**

Il ne s'agit pas de calquer les programmes et les curricula sur les descripteurs des niveaux linguistiques proposés par le cadre européen commun de référence des langues ; mais de le considérer comme une ligne de base, un référentiel qui aidera à l'élaboration de programmes divers mais adaptés selon les besoins.

Il est vrai que ce n'est pas un dispositif réglementaire que les états commanditaires d'une langue étrangère sont tenus de respecter, mais ce travail élaboré par des spécialistes (linguistes, didacticiens, psychologues...) pourrait garantir une meilleure lisibilité d'un projet didactique d'une langue (programmes, pratiques de classe, dimensions méthodologiques et évaluations). Il faut quand même reconnaître qu'il est le résultat de quelques décennies de recherches et l'aboutissement de travaux connus comme des "niveaux-seuil" à atteindre pour communiquer efficacement dans une langue étrangère.

Nous assistons actuellement à un effort institutionnel qui englobe le côté didactique et le côté politique. Le conseil de l'Europe a œuvré pour justement référencier les niveaux de compétences des langues, en créant le cadre commun de référence des langues. Cette hiérarchisation répond à un référentiel qui n'est là que pour cadrer et constituer un outil de politique linguistique éducative. L'Algérie qui est, certes, un pays francophone par l'histoire et francophile par la proximité géographique, ne se voit qu'évoluer en même temps ou du moins par rapport à l'effort qui se réalise dans la sphère francophone qu'elle revendique malgré elle. D'autant plus que les programmes actuellement ont été revus par rapport à la nouvelle donne préconisée par l'approche par les compétences.

Le Cadre Européen Commun de Référence permet justement d'installer ces compétences de base que nécessite la progression de l'apprentissage. Il est aussi un instrument idéal pour comparer la fiabilité du niveau international des résultats de l'évaluation. C'est ce qui lui confère le label des qualifications en

langues, situation qui facilite ainsi la mobilité éducative et professionnelle dans un monde où les frontières deviennent presque fictives. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationales pour la comparaison des certificats en langues.

Par ailleurs, le Cadre est un document qui décrit aussi complètement que possible toutes les capacités langagières dont l'apprenant pourrait avoir besoin pour s'exprimer. Aussi, il développe tous les savoirs nécessaires à ces capacités de communication. Et enfin, il prévoit toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer. Il permet alors de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir. Par conséquent, le Cadre est également un outil pour l'évaluation.

Sa réputation ne s'arrête pas là puisqu'il est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants - enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues. Il est devenu ces dernières années un véritable document de référence, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

## **2. L'impact du cadre sur l'enseignement-apprentissage des langues**

« Apprendre, enseigner, évaluer » sont les priorités du Cadre Européen de Référence pour les langues. Si nous voulons évaluer l'impact du référentiel du Cadre Commun des langues sur les enseignements, cela voudra dire que nous devons évaluer son influence sur les programmes d'enseignement des langues, que nous devons réfléchir sur les certifications correspondantes, puis repenser les pratiques de classe, dans leurs dimensions méthodologiques. Même s'il n'est pas un dispositif réglementaire que nous sommes tenus de respecter, il reste un instrument de base qui ne permet pas uniquement une lisibilité mais une transversalité des enseignements des langues. De ce fait, il constitue un cadrage pour l'élaboration des programmes similaires et adéquats aux besoins des

commanditaires, surtout qu'il a été créé par consensus pour éviter les divergences qui éloignent de la norme requise. D'ailleurs, de nombreux systèmes éducatifs l'ont adopté mais chacun à sa manière car c'est un dispositif qui propose six niveaux de maîtrise qui pourraient constituer une structure profonde à tout programme. Ceux qui s'y sont souscrit peuvent s'en prévaloir comme un garant d'une certaine forme de qualité représentée d'ailleurs par le label « Conseil de l'Europe » dans les manuels de français.

Mais, invoquer « le cadre » dans des supports pédagogiques ne signifie pas pour autant en utiliser effectivement les potentialités. Non seulement les évaluateurs sont tenus à plus de rigueur, mais l'échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1 à C2) sert de point de départ aux certifications en langues.

C'est ce qui crée un réseau de certifications explicites qui permet des démarches de production ou de contrôle de qualité des enseignements impartis. Ce système a mis à la disposition des utilisateurs ou des concernés des descripteurs pertinents adaptables à toutes les langues considérées, sans les spécifier en termes de lexique ou de morphosyntaxe. Par contre, en termes d'évaluation, le cadre donne de l'importance à toute forme de compétence susceptible d'être définie et évaluée, c'est-à-dire d'être reconnue. Il ne s'agit pas d'apprendre à l'élève à parler comme un natif, encore faut-il définir ce qu'on entend par parler comme un natif. Il n'est pas aisé de le faire, car il est difficile d'apprendre une langue étrangère et faire passer sa charge culturelle et académique, sauf à un certain niveau d'apprentissage.

Aussi, nous ne connaissons pas le niveau seuil d'une compétence native. Dans cet esprit, pour le français langue étrangère, le Cadre part d'un niveau élémentaire A1 à un niveau reconnu C2 et préconise que la compétence à communiquer dans une langue étrangère est reconnue dans trois composantes qui se déclinent au niveau linguistique du fait qu'on vise l'étendue et la qualité des connaissances en langue (distinctions phonétiques), au niveau de l'effet de langue dans la société où le locuteur utilise la langue avec toutes ses régulations

sociales ( la politesse verbale par exemple), et au niveau pragmatique, aspect qui se décline dans les échanges interactionnels en termes de connaissance des différents genres discursifs.

Mais les apprenants ne sont pas forcément efficaces dans toutes les compétences langagières et culturelles concernées. Il se pourrait, et la réalité scolaire de la connaissance de la langue le montre bien, que les locuteurs ou les apprenants n'aient pas les mêmes compétences et que, celles qu'ils possèdent ne le sont pas au même niveau.

C'est justement de cette façon que les programmes vont se constituer en combinant les niveaux et les descripteurs de façon à répondre à leurs besoins linguistiques immédiats dans leurs pays.

La conception des programmes d'enseignement des langues aurait avantage à tirer partie de la diversité des compétences à enseigner et des degrés de maîtrise à faire atteindre dans celles-ci, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez conséquents. Ce sont les démarches d'enseignement qui construisent les activités dans des séquences, et qui définissent les finalités tout en accompagnant l'apprenant dans son processus d'acquisition. Ces démarches sont des stratégies qui donnent des éléments de réponse qu'on retrouve dans toute méthodologie d'enseignement: il s'agira toujours, d'une part, de choix par rapport à la forme de l'objectif ( le mot, la structure ou les actes de paroles...), de la répartition des contenus d'apprentissage dans le temps, de la cohérence interne des actes pédagogiques qui constitue une séquence, de la cohérence entre les séquences... d'autre part, un autre type de choix est à déterminer, le choix des supports d'enseignement (échantillons de langue, types d'activités...) et le choix des modalités d'évaluation.

Ce qui est très important pour conforter une méthodologie est la cohérence qui tisse toutes ces composantes et qui facilite à l'apprenant son apprentissage en l'aidant à structurer ses acquisitions et à installer des capacités qui régulent son aptitude à comprendre.



Nous constatons que, par exemple dans les manuels de français, les contenus d'enseignement sont souvent agencés d'une manière irrégulière d'un manuel à un autre. L'acquisition de certains points de langue qui souvent nécessite une maîtrise préalable est exigée de l'apprenant qui est encore au premier tâtonnement de son apprentissage. Il en est de même pour le lexique qui n'est pas réparti d'une manière linéaire dans le programme, ainsi que pour les autres notions linguistiques d'ailleurs. Il s'agit de veiller au calibrage du contenu d'un manuel par rapport au programme afin que l'enseignant et l'enseigné se retrouvent dans l'acte pédagogique.

Il ne s'agit pas aussi de laisser cette prolifération livresque des manuels que proposent plusieurs concepteurs, de bonne foi certes, mais qui ne va pas dans le même sens des certifications de sortie avec les niveaux de compétences reconnus et ajustés par rapport au CECR.

Si l'on se situe ailleurs que sur le plan des contenus des stratégies méthodologiques, on peut estimer que le Cadre, qui n'est en aucune façon à considérer comme une méthodologie d'enseignement, aura cependant des effets méthodologiques. En effet, il décrit la « connaissance de la langue » selon des catégories qui sont essentiellement des compétences, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »<sup>1</sup>. Parmi les plus opérationnelles pour la conduite de l'enseignement se trouvent les compétences communicationnelles comme l'interaction orale, la réception écrite.

Cette approche, qui constitue par ailleurs, une des caractéristiques fondamentales de l'approche communicative, devrait avoir (et a effectivement, dans certaines situations éducatives, pour certaines langues) pour conséquences la mise en place de méthodologies spécifiques à chacune de ces compétences, en termes de supports d'enseignement et échantillons de langue, formes de la répartition linéaire (l'ancienne « progression »), typologies d'exercices et

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris, 2001, chap. 1 p.27

d'activités... Il devient alors difficile de parler d'une « méthodologie » d'enseignement des langues comme d'un tout, puisqu'il existe potentiellement autant de démarches méthodologiques qu'il y a de compétences.

Rien là que de bien banal, mais cette perspective semble peu appliquée, pour autant que l'on puisse en juger d'après les manuels d'enseignement, dans le cas du français enseigné à des allophones. En fait, la méthodologie la plus active et répandue est celle dite « ordinaire » : elle se caractérise par une approche globaliste de la langue cible, c'est-à-dire par un traitement indifférencié des compétences de communication qui relèvent d'une même stratégie d'enseignement centrée sur les régularités de la phase et non sur celles des formes discursives.

L'efficacité relative de cette démarche n'est pas ici en cause, d'autant qu'il semble fort délicat d'estimer quelle part revient aux méthodologies d'enseignement dans la réussite d'un apprentissage. Mais, comme le Cadre structure un point de vue incompatible avec cette méthodologie, on peut penser que les pratiques d'enseignement que fonde cette dernière seront, dans la longue durée, remises en cause. S'il n'est pas avéré que l'efficacité des enseignements y gagne, du moins peut-on penser qu'ils gagneront en clarté et en lisibilité, pour les enseignants comme pour les apprenants.

Les Niveaux seuil ont marqué une nouvelle ère de la didactique des langues. Le Cadre et l'ensemble des instruments qui le prolongent, semblent devoir jouer le même rôle et permettre de recréer de la transparence, au-delà du laisser-faire consumériste<sup>1</sup>, pour le plus grand bien, on l'espère, de l'éducation plurilingue et de l'acceptation de la diversité linguistique.

---

<sup>1</sup>BEACCO, J-C., « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation », in *Le Français dans le monde* n° 334, p. 24-28, Clé International, novembre-décembre 2004.

## **2. Les descripteurs du CECR : fiabilité et adaptabilité**

En révisant le tableau des descripteurs du CECR, nous nous sommes arrêtée au niveau B1. Pour plus de précision, et pour se rapprocher de l'éventuel niveau pressenti pour ce palier, les concepteurs l'ont décliné en trois degrés.

Niveau B1, 1<sup>er</sup> degré :

Reconnaître la construction d'un texte ou d'un courrier simple et pas trop long. Comprendre les événements principaux et les idées essentielles contenus dans un texte ou un courrier traitant d'un thème familial.

Niveau B1, 2<sup>ème</sup> degré

Dans tout texte ou courrier court et rédigé en langue standard, comprendre les informations essentielles d'ordre général traitant d'un domaine professionnel, familial ou d'une thématique connue.

Niveau B1, 3<sup>ème</sup> degré

Comprendre l'essentiel de tout texte ou courrier ne dépassant pas 40 lignes, rédigé en français standard et traitant d'un domaine professionnel connu ou d'une thématique étudiée.

Niveau B2

Lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Comprendre un texte littéraire contemporain en prose.

En résumé, en compréhension des écrits, l'apprenant de niveau B1 peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. Il peut comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

A l'écrit, il peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Il peut écrire des lettres personnelles pour décrire des expériences et des impressions.

Pour le 1<sup>er</sup> degré où l'apprenant doit être capable de reconnaître la construction d'un texte, c'est-à-dire le type de texte, le bachelier algérien est bien entraîné à identifier la typologie des textes (narratif, descriptif, prescriptif...). Quant à la longueur des textes proposés dans les manuels officiels, ils sont tous pas trop long par souci de temps imparti à la séance de français et aussi, à l'objectif d'apprentissage. Quant à la compréhension, le bachelier algérien comprend l'essentiel des thèmes familiers proposés dans les textes.

Pour le deuxième degré, il va falloir redéfinir ce qu'on entend par « langue standard », s'agit-il de niveau de langue ? Un niveau courant que le public non natif peut comprendre ? Aussi, le domaine professionnel est quelque peu imprécis. Il est évident que certains domaines peuvent être abordables comme le discours journalistique, ou de l'enseignement. Une thématique connue est à définir car n'oublions pas que ces thématiques sont plus abordées en langue arabe qui elle-même se place en tant que langue de l'enseignement et non en tant que langue vernaculaire ou même maternelle.

Pour le troisième degré, l'apprenant de 3<sup>ème</sup> année secondaire est capable de comprendre en effet, un texte même un peu long si le thème a déjà été étudié ou si le domaine professionnel est connu par l'apprenant.

Nous avons ajouté les descripteurs du B2 en compréhension des écrits car en effet, il existe au niveau de la terminale, des apprenants qui vont répondre à ce niveau, c'est-à-dire comprendre des textes un peu plus élaborés, même si le lexique reste quelque peu inabordable.

Pour la production écrite B1, nous avons aussi ces trois paliers. Nous pouvons en rappeler les descripteurs.

### Niveau B1, 1<sup>er</sup> degré

Ecrire un texte simple et cohérent sur un sujet familier. Ecrire une lettre personnelle. Pouvoir, en se relisant, supprimer les erreurs de langue importantes.

### Niveau B1, 2<sup>ème</sup> degré

Relater des événements, rendre compte d'un stage ou d'expériences et décrire ses impressions dans un texte d'au moins 10 lignes, sans utiliser trop souvent le dictionnaire.

### Niveau B1, 3<sup>ème</sup> degré

Rédiger sans difficulté une lettre personnelle ou un texte simple et cohérent sur des thèmes familiers, en s'assurant que les erreurs de langue ne sont pas trop nombreuses pour en gêner la lecture.

### Niveau B2

Ecrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses domaines d'intérêt. Ecrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Ecrire des lettres qui mettent en valeur le sens que l'on attribue personnellement aux événements ou aux expériences.

A partir du corpus que nous avons exposé dans la deuxième partie, nous constatons qu'en effet, le niveau de l'apprenant de terminale ou même du bachelier fluctue entre ses trois degrés du point de vue de la notion de « l'écrit simple ». La lecture de son texte ou production qui permet de supprimer les erreurs, est relative. Une certaine catégorie d'apprenants arrivera sans doute à le faire, mais d'autres iront jusqu'à corriger une erreur par une autre.

Nous constatons, a priori, que l'apprenant de fin de cursus de l'enseignement général a ses propres repères qui se limitent à la typologie du texte inculquée depuis le début de son apprentissage: Tant que l'idée reste dans la narration, la description ou l'argumentation, l'apprenant est capable d'identifier

le type de texte, voire de le reproduire sous forme de schéma ou de modèle appris. Mais le problème surgit par rapport à la technique de l'écrit, c'est-à-dire, lorsqu'on lui demande de résumer, de faire un compte rendu, une synthèse ou encore de rédiger une lettre, il se trouve désarmé et reste incapable de transposer ce modèle de texte dans un écrit de la vie quotidienne.

Les nouveaux programmes prévoient ces techniques de l'écrit qui n'étaient pas retenues dans l'ancien programme car l'arabisation de l'administration algérienne a fait qu'on n'avait plus besoin d'apprendre à l'élève de rédiger une lettre en français. Etant donné que les textes supports étaient presque didactisés et constituaient un support pour une compétence déterminée, il n'y avait pas lieu de programmer des techniques comme le compte rendu ou la synthèse. Ces techniques étaient censées être prises en charge dans le module d'arabe, mais cela ne se fait pas.

Si nous analysons les descripteurs du B2, il va de soi que dans les objectifs d'apprentissage ces capacités sont prévues dans le programme mais, en réalité, l'apprenant est incapable de rédiger un essai convenable ou même une lettre où il exposerait des arguments qu'il module selon l'objectif de l'impact qu'il veut faire sur le récepteur.

## **Conclusion**

Si on doit situer l'apprenant algérien par rapport aux niveaux exposés précédemment en compréhension et production écrites, il se situerait un peu dans chaque degré des niveaux du B1. En compréhension, il comprend relativement l'essentiel des thèmes familiers. En production, l'insuffisance est importante car il est confronté à la langue et à la technique de l'écrit. Il serait donc souhaitable d'y remédier en repensant aux thématiques utiles dans les projets didactiques prévus dans les programmes algériens, et d'y intégrer des stratégies d'apprentissages en lecture et en écriture.

## **CHAPITRE 3**

### **Remédiation et propositions**

Nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé la solution à tout ce que nous avons avancé que ce soit dans la présentation du niveau des apprenants en fin du cursus secondaire à travers leurs productions, ou par rapport aux programmes préconisés dans le système éducatif algérien. Mais, il y a des paramètres à prendre en considération, non pas par leur objet, mais par leur relation, leur place dans un dispositif précis d'enseignement-apprentissage : ainsi contenus de programmes, volumes horaires, outils didactiques, stratégies d'enseignement-apprentissage et évaluation concourent à un même objectif de réussite. Cependant, le coefficient de corrélation entre ces éléments stratégiques pédagogiques et didactiques manque et interpelle les concepteurs de programmes et les décideurs du système éducatif pour repenser une démarche qui vise plus l'utilité que la quantité.



## **1. Un français selon les besoins**

L'enseignement du français n'a jamais pu se borner aux heures qui lui sont officiellement réservées dans les horaires et les emplois du temps. La pratique de la langue est permanente et le souci de la manier correctement est permanent. Il n'y a pas d'exercices de français d'une part et de l'autre un langage ou une écriture qui vont comme ils peuvent durant les diverses activités scolaires. Toujours et partout on fait de la langue, on cherche à bien dire ce que l'on voit, ce que l'on sent, ce que l'on sait. Toujours et partout, la vigilance de l'enseignant doit s'exercer et stimuler le constant souci de bien dire et de bien penser.

L'apprentissage d'une langue vise un double objectif selon les situations de la formation. On donnera ainsi l'importance à l'aspect formatif ou à l'aspect communicatif. Ainsi, certaines formations nécessitent une formation de français à orientation générale, d'autres suivront plutôt une formation de français plus spécifique, selon bien sûr le besoin des futures situations d'utilisation de la langue cible.

Normalement, en Algérie, le français à orientation générale a fait l'objet d'une discipline scolaire présente dans tout le cursus scolaire de l'apprenant de la 4<sup>e</sup> année fondamentale à la terminale. Il avait pour mission d'apprendre à l'apprenant de « communiquer » sans besoins langagiers précis. Aussi, son aspect formatif vise un enrichissement intellectuel de l'étudiant, lui permettant d'accéder à une autre culture et à de nouvelles connaissances.

On parlera donc du FOG (Français à Orientation Générale) lorsque l'apprenant saura à quel moment, où, de quelle manière et pourquoi il doit communiquer. Quant à l'enseignement du français à un public qui a des besoins d'apprentissage spécifique, il prendra des formes variées. Quand nous parlons d'un public spécifique, nous insinuons les étudiants de spécialités technologique et scientifique.

Les enseignants qui assurent la formation linguistique d'étudiants de spécialités diverses doivent élaborer des cours qui permettent de développer les

compétences de compréhension et d'expression dans une discipline spécialisée donnée en français : ainsi, par exemple, la culture technique se caractérise par la maîtrise manuelle et intellectuelle d'un certain matériel. Les aptitudes pratiques de l'apprenant sont orientées vers l'action sur la matière, sur les choses, sur les forces naturelles ; il faudrait donc les aider à approfondir ces compétences.

Aussi les étudiants et les chercheurs ont besoin de consulter des articles de revues et d'ouvrages spécialisés, il faudrait leur donner des stratégies de lecture qui leur permettent de saisir rapidement le sens des textes de spécialités. Les cas de figures sont très nombreux. Les stratégies et les contenus dépendront étroitement de l'analyse des contextes d'utilisation du français et des besoins des apprenants.

Ainsi, dans un écrit ou un exposé oral, il est excellent d'utiliser des plans, des schémas, des tableaux, des courbes, des graphes...qui donnent précision et relief à l'information. Mais, il est dangereux de croire que le recours à un moyen graphique dispense de toute explication. Les renseignements que fournit un croquis ne sont pas perçus automatiquement par un auditeur ou un lecteur, car si le dessin, bien élaboré, a l'immense avantage sur le discours de transmettre une information globale et synthétique, une analyse demeure indispensable. Aucun document graphique n'est une histoire sans paroles.

Même les données numériques ne peuvent suffire à elles seules ; elles ont besoin d'être accompagnées de quelques phrases qui en dégagent la signification. Les scientifiques savent bien qu'un calcul exact, sans raisonnement exprimé, est considéré comme incomplet. La légende qui suit une carte ou un schéma est déjà un premier recours à la langue, destinée à éclairer les conventions employées.

Ne tombons pas non plus dans l'excès inverse : l'hypercorrection nous mènera à apprendre à nos étudiants à noyer sous un flot de paroles ce qui est simplifié par les chiffres ou le dessin. Certains étudiants de par leur spécialité n'ont besoin de dire que l'indispensable, succinctement et nettement.

Par ailleurs, une maladresse d'expression menace particulièrement le discours ou le texte qui explique un document graphique. Nous pouvons citer

l'exemple de la répétition des tours introductifs qui alourdissent le discours, tels que : « nous notons, nous trouvons, ceci montre que, vous voyez là... », aussi les répétitions du vocabulaire: le nombre, la courbe, le point...et surtout des termes techniques relevant du sujet sur lequel porte le graphique.

Ainsi, un effort de variété et de contrôle du langage sera le bienvenu et sera prévu dans la formation. En fait, les indications qui aident à déchiffrer un schéma se distinguent du commentaire et surtout des conclusions à en tirer.

Ce que nous avançons ici est la description d'une situation linguistique réelle à laquelle nous assistons à chaque soutenance de licence de fin de licence ou même de post-graduation.

Pour éluder toute confusion d'emploi de concept, signalons que le « français sur objectif spécifique » et le français pour une communication spécialisée sont identiques et visent le même objectif : l'acquisition de la langue en vue d'un type de communication précis lié à une activité ou à un besoin clairement identifié.

Il faut dire que nous entretenons quotidiennement avec nos interlocuteurs des communications spécialisées ; elles peuvent être affectives, professionnelles, sportives, politiques, culturelles. Elles conditionnent la façon dont nous parlons. Le référent partagé avec les autres locuteurs diminue les frontières d'une communication spécialisée.

Une communication spécifique n'est spécifique ni d'un domaine, ni de la catégorie socioculturelle des locuteurs, ni du niveau de langue choisi pour s'exprimer (argotique, familier, soutenu...). D'ailleurs, ce sont ceux qui sont exclus de cette communication, qui pressentent sa spécificité. Les besoins de formation linguistique pour une communication spécifique de type professionnelle sont liés à la demande sociale, elle-même encouragée par des mesures de politique extérieure et des conjonctures économiques nationales ou internationales.

C'est pourquoi, pour être utilisable dans le maximum des situations d'apprentissage, la méthode doit se centrer sur un tronc commun linguistique

d'intérêt général, celui-ci ne peut-être que lexical et morphosyntaxique. Cela implique de réels besoins d'information scientifique, il ne s'agit plus de l'acquisition du français de survie, mais d'une langue de transfert de connaissances.

## **2. Au niveau de la compréhension des écrits**

Si nous voulons remédier à des situations d'enseignement/apprentissage de la lecture, nous devons considérer toutes les théories de réception des textes qui ont permis de mettre en place une véritable méthodologie de la lecture qui favorise la rencontre du lecteur avec le texte dans toutes ses variantes.

Rappelons que l'approche communicative a permis de didactiser l'écrit, ce qui a entraîné la grammaire de texte et la linguistique textuelle à s'intéresser à l'énonciation et aux règles de fabrication des textes rénovant ainsi les pratiques d'enseignement de la communication écrite. Par ailleurs, la lecture littéraire n'est plus le mode dominant et les textes fabriqués à des fins didactiques prennent désormais en considération la dimension textuelle des documents authentiques et visent à reproduire des situations réelles de communication. Aussi, les théories de la réception des textes se sont améliorées et ont mis en place une véritable méthodologie de la lecture.

L'apprentissage de la compréhension des écrits reste un processus complexe car il mobilise les compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère. Il ne suffit pas de décoder des signes, mais de construire du sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, qui change tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte. La lecture est par définition une interaction entre le texte et le lecteur. Le rôle de l'enseignant est donc d'assister l'apprenant pour lui permettre d'utiliser des stratégies qui lui facilitent les entrées particulières par rapport aux objectifs de formation.

Il est vrai que l'introduction des documents authentiques dans la classe de FLE a permis de se rendre compte de la complexité de l'apprentissage de la lecture de part toutes les capacités qu'elle mobilise. L'apport de l'approche

cognitive mettant en valeur les connaissances préalables de l'apprenant, dans sa langue maternelle, dans sa quête du sens, a été exploité par la didactique du FLE. En effet, l'apprenant transfère en langue étrangère des stratégies qu'il utilise dans sa langue maternelle, tout ce qui concerne la perception globale des phrases, la construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique comme les relations anaphoriques, les mots-clés et les articulateurs sont des repères pour le lecteur à travers lesquels il construira une hypothèse de sens.

S.Moirand propose pour une initiation à cette construction globale du sens des stratégies qu'on pourrait résumer en deux points <sup>1</sup>:

- la perception du texte dans sa globalité, cette phase d'observation du para texte permettra à l'apprenant de situer le texte (son genre, sa typologie...).
- la lecture dirigée focalisant sur les éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension tels :

- repérer les mots clés grâce à des consignes de lecture précises
- déceler le mouvement du texte : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio- temporels, éléments anaphoriques....
- faire attention à l'entrée et la fin de chaque paragraphe
- rechercher les éléments énonciatifs qui marquent le discours (émetteur/ récepteur, relation...)

Ce processus permet à l'apprenant de procéder à une lecture qui le mènera à un sens global sans avoir recours à un déchiffrage. Il recourra à ses connaissances en langue maternelle ou à ses prérequis en FLE. L'enseignant l'assistera en lui donnant des outils d'analyse qu'il investira par la suite de manière autonome. C'est pour cela qu'il est important de développer chez l'apprenant des capacités de compréhension globale même si on doit lui proposer

---

<sup>1</sup> Démarches que nous retrouvons dans la pratique de classe de l'enseignant de FLE en Algérie

des textes qui ne sont pas de son niveau. Cet entraînement lui permet de s'habituer à affronter les différents textes.

- **Les stratégies de lecture**

Certes, il existe plusieurs façons d'aborder un texte. Ces diverses stratégies de lecture déclenchent d'autres types de compréhension qui apportent des ressources à la pédagogie de lecture en lui inspirant diverses activités. Le tableau suivant nous illustre les types de lecture et les éventuelles activités de classe.

Les types de lecture	Définition	Activités
La lecture écrémage	-Survol du texte -non linéaire -idée globale du texte -lecture rapide	-feuilleter un journal pour repérer les articles intéressants. -lire une présentation d'ouvrage
La lecture sélective	-lire pour retenir l'essentiel	-parcourir un document pour repérer une date, une adresse...
La lecture critique	-lecture intégrale -détails -précision	-commentaire d'un texte
La lecture intensive	-lire pour retenir le maximum d'informations -mémoriser le texte	-récitation de poèmes -reformulation

Il est évident que ce « typage » de lecture est d'ordre didactique. En classe, l'enseignant va, selon l'objectif pédagogique, travailler avec l'apprenant en utilisant telle ou telle lecture pour l'y initier à une stratégie de compréhension. Comme il pourra à travers des consignes, l'amener à utiliser un type de lecture que l'apprenant aura choisi par rapport à l'activité proposée.

En situation réelle, le lecteur passe d'un type de lecture à un autre selon le besoin, l'objectif et le type de texte. Etant donné que chaque type de lecture suit l'objectif du traitement d'information, il serait nécessaire de les introduire selon la progression du programme de la classe de FLE. Si la lecture globale à laquelle recourent souvent les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE permet à l'apprenant d'affronter et de se familiariser avec des textes consistants, la lecture sélective favorise l'interaction entre le lecteur et le texte et lui permet de s'appropriier le texte en faisant une approche plus approfondie.

Nous prendrons l'exemple ici du texte argumentatif car c'est ce type de texte qu'on propose au baccalauréat. Aussi, ce genre de texte par des indices d'énonciation est toujours dans la défense d'un point de vue en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui iront en contre-sens avec son idée.

L'argumentateur use d'éléments de persuasion qui dénotent sa subjectivité à travers l'utilisation de pronoms personnels (je, nous, tu, vous), avec des termes affectifs ou évaluatifs en employant des verbes d'opinion, aussi en usant des modalisateurs (les adverbes), ou encore des expressions où il essaiera de tirer de son côté le lecteur, de le convaincre.

L'aspect dialogique du texte argumentatif est souvent sujet à confusion et l'analyse des indices d'énonciation évite à l'apprenant de se heurter à cet obstacle. Il s'agira de démonter la stratégie utilisée du schéma argumentatif du texte tel qu'il est présenté avec des fois des passages elliptiques. L'étude des connecteurs logiques, des expressions qui introduisent l'argumentation (cela montre bien, il est certain que...), la pertinence des signes de ponctuation permet à l'apprenant de percevoir l'agencement des arguments et de comprendre l'organisation du texte. Que le texte fonctionne avec un raisonnement concessif

ou déductif, l'apprenant comprendra que plusieurs démarches pourraient être suivies par l'argumentateur. Nous retrouvons ces démarches dans les divers supports ou textes des manuels prévus dans les programmes. Rappelons que les types de raisonnement qu'on retrouvera le plus souvent et que l'apprenant doit s'approprier sont :

- présenter ou avancer la thèse mis en avant, la confirmer par tous les arguments qui viendront la renforcer, et enfin reprendre la thèse pour prouver en conclusion sa véracité.

- présenter la thèse opposée, l'infirmier par des arguments qui pourraient reconforter celui qui est de cet avis, puis la reprendre pour l'affirmer car ce sera celle là que l'argumentateur défendra.

- présenter les deux thèses simultanément, en alternant argument et contre argument pour à la fin affirmer la thèse proposée.

Dans ces trois plans, la hiérarchisation des arguments et leur illustration par des exemples sont des éléments essentiels dans le texte argumentatif. Souvent, ces arguments sont classés et formulés dans le texte pour jouer un rôle persuasif qui visera à convaincre le lecteur ou à le faire entrer dans une polémique. L'efficacité de l'argumentation va être consolidée selon le thème traité, par des stratégies particulières à l'auteur, tels que le choix du lexique et de sa connotation, les redondances et les gradations.

Si l'apprenant perçoit tous ces indices, il gèrera mieux le texte, en se l'appropriant, il sera prédisposé non seulement à comprendre le texte, mais aussi à en produire le même. La compréhension sera évaluée sur des compétences de repérage et d'analyse. Ainsi, au cours de l'apprentissage, l'apprenant aboutira aux capacités suivantes :

- être capable de repérer dans un texte les éléments porteurs des informations demandées.

- être capable de repérer les éléments du discours porteurs d'informations à rechercher.



- être capable de naviguer dans un sommaire de revue ou d'un ouvrage pour y trouver les informations désirées.
- être capable de porter un jugement évaluatif sur ses lectures.

### **3. Au niveau de la production écrite**

La didactique de la production écrite n'a pas tellement apporté de solution pour développer chez l'apprenant une véritable compétence textuelle. On n'a pas encore instauré une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase et du paragraphe. Certaines constantes des techniques de l'écrit apprises en langue maternelle pourraient servir à l'écrit de la langue étrangère. Aussi, la lecture qui est à elle seule une compétence de compréhension pourrait servir de tremplin à la compétence de l'écrit.

- **L'articulation lecture/écriture**

Rédiger n'est pas facile car écrire un texte ne consiste pas à aligner des phrases pour en faire un paragraphe, et multiplier les paragraphes pour faire un texte consistant. Pour qu'un énoncé soit conforme aux caractéristiques de l'écrit, c'est-à-dire construire un texte et maîtriser la langue, l'apprenant requiert toutes ses capacités scripturales. Celle sur laquelle il va s'appuyer le plus, c'est cette articulation de la lecture et de l'écriture car la compréhension de ce que l'apprenant lit, peut servir d'appui à la production écrite. Il retiendra l'importance qu'on donnera à l'aspect discursif d'un texte en mettant l'accent sur le service qu'offre la langue au message à transmettre. Nous savons que plusieurs composantes entrent en jeu dans le processus de l'écrit. Les travaux de J.R. Hayes et L.S. Flower<sup>1</sup> (1995) qui s'inscrivent dans la psychologie cognitive, nous proposent un modèle qui décrit les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture. Par opposition à l'approche de Rohmer qui propose une démarche linéaire, unidirectionnelle, avec la pré-

---

<sup>1</sup> Hayes J.S, et Flower L.S La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Les Editions Logiques, Montréal, 1995, pp. 49-72.

écriture, l'écriture et la réécriture ; Hayes et Flower voient une interrelation de trois composantes dans les activités cognitives : le contexte de production, les connaissances linguistiques et rhétoriques que le scripteur investit pour traiter un sujet, et un processus de production qui déclenche à son tour une démarche approprié au texte demandé.

Dans un premier temps, le scripteur va réunir tous les outils dont il a besoin pour organiser son travail. En dressant un planning, il définira le contexte textuel et pragmatique du message à formuler.

Dans un second temps, il passe au choix du lexique qu'il utilisera, aux structures grammaticales et rhétoriques qu'il emploiera pour exprimer ses idées en mots, en phrases et en texte.

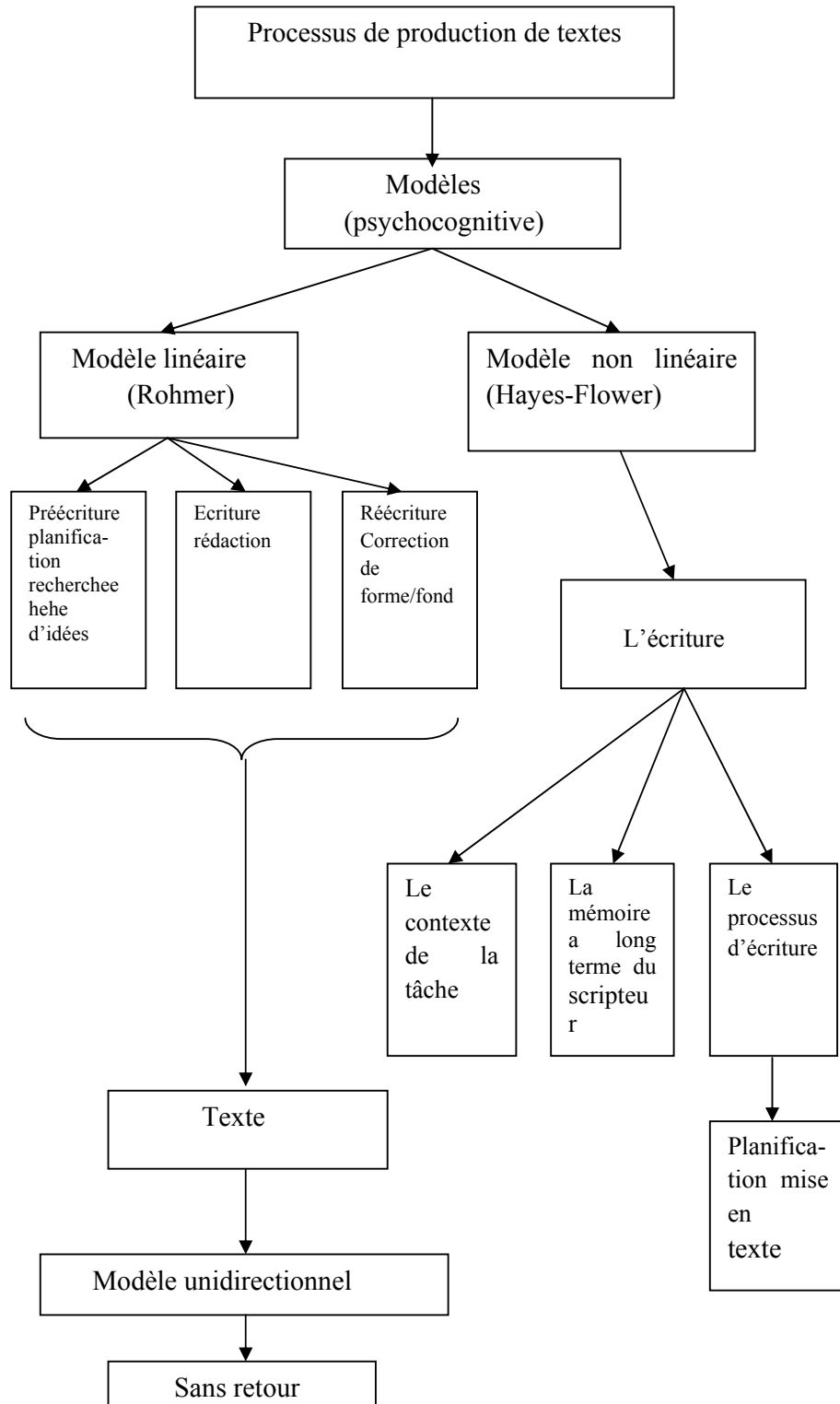
Dans un troisième temps, il révise son écrit, en le relisant il apporte des améliorations ou réajuste son expression que ce soit sur le fond ou la forme.

Rohmer<sup>1</sup>, quant à lui, voit dans l'étape de pré-écriture, une étape où le scripteur planifie et recherche des idées qu'il concrétise en les rédigeant. Après la rédaction du texte, il procède à sa relecture pour le retravailler. Dans ce modèle, le scripteur doit respecter l'ordre de ces trois étapes, sans retour en arrière (modèle unidirectionnel). Par contre, le modèle de Hayes et Flower, qui vient, certes, après celui de Rohmer, permet au scripteur des retours en arrière sur son écrit par des activités cognitives tout au long du processus. (Voir schéma p.225)

Ces modèles permettent de conceptualiser la progression du scripteur qui néglige à un moment donné une des étapes précitées. L'intérêt de cette démonstration se trouve dans l'apport de ce processus dans la didactique de l'écrit. Nos programmes envisagent-ils ces démarches pour préparer l'apprenant à la compétence de l'écrit ? intègre-t-on cette dimension réflexive dans notre enseignement ?

---

<sup>1</sup> Rohmer, G., 1965, in *La production écrite*, de Cornaire C., Raymond, P.M., Germain C., p. 25-26, « Pre-writing : The stage of discourse in the writing process », Collège Composition and Communication 16



Modèles du processus d'écriture

Ce schéma bien ambitieux met en avant les mécanismes de l'acte d'écrire, mais on se rend vite compte que plus on écrit, plus on parfait son écrit.

En se situant dans le contexte algérien, nous avons dégagé trois problèmes inhérents à la situation d'enseignement-apprentissage chez l'apprenant algérien : Le problème de langue, de la compréhension de l'écrit (et de l'oral) et des techniques de l'écrit (résumé, synthèse, essai, lettres...).

En ce qui concerne la correction de la langue, le problème reste indissociable des deux autres compétences : la compréhension de l'écrit et les techniques de l'écrit. Il s'agit des erreurs redondantes et chroniques des transferts codiques (interférences), réflexes auxquels recourt l'apprenant notamment, dans le repérage du féminin et du masculin, dans l'utilisation de « être » et « avoir », et dans l'emploi des prépositions, en plus d'un besoin en lexique, dû à une déficience en lecture.

#### **4. Les propositions**

En réponse aux insuffisances constatées chez notre apprenant, il est aisé de proposer des remédiations voire des solutions quand on est en dehors du système. Le terrain soumet l'acteur pédagogique à des paramètres qui ne lui permettent pas toujours d'agir à bon escient au moment voulu.

##### **4.1. Pour une démarche réflexive**

L'approche par les compétences fait participer l'apprenant à son apprentissage. Cette contribution permet à l'élève de construire ses savoirs, et pour ce faire, il doit comprendre le mécanisme auquel il va ajuster son apprentissage. Cette démarche déclenche chez lui une réflexivité l'épargnant du conditionnement qui l'éloigne de son autonomie et de l'intégration de ses compétences dans sa vie quotidienne. Pour cela, des stratégies d'enseignement sont à adapter à un contenu souvent suffisant.

- **En compréhension/production**

En compréhension, il sera plus judicieux de travailler sur les consignes et tout ce qu'elles charrient comme confusion et ambiguïté. De même pour la lecture, cette activité de compréhension nécessite que nous installions chez l'apprenant des stratégies de lecture qui lui permettent non seulement de comprendre ce qu'il lit, mais en plus qu'il ait un savoir-faire pour procéder à la lecture selon ce qu'on lui demande de faire de ce texte ou selon l'usage qu'il veut en faire personnellement( comprendre ses leçons, recherches de documents, exploitations des documents pour préparer un exposé...).

En ce qui concerne les techniques de l'écrit, nous constatons que les types de textes étudiés en séances de compréhension de l'écrit ne sont pas d'un grand secours pour apprendre à un apprenant à rédiger un essai, un résumé ou une synthèse. Cette compétence nécessiterait un enseignement à part. Il serait plus facile pour l'enseignant et plus efficace pour l'apprenant de voir l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en enseignement général s'effectuer en trois séances distinctes l'une se chargera de la langue (syntaxe, lexique...), la seconde de la compétence de l'écrit et la troisième de la compétence orale.

Une autre possibilité pourrait être de bon aloi et se réaliserait en deux séances : compétence de l'écrit, et compétence de l'oral en réception et en expression. Cette deuxième proposition serait plus intéressante que la 1ère, étant donné que l'apprenant a étudié dans le cycle obligatoire (du primaire au collège) les points de langue de la grammaire française, et que nous avons tendance à lui refaire le même enseignement de la langue au secondaire, redondance qui ne donne pas ses fruits car ses connaissances linguistiques ne sont pas contextualisées, encore moins socialisées.

Dans notre corpus, nous avons bien vu l'impact de cet enseignement qui fait reproduire un modèle de texte et n'incite pas l'apprenant à construire son écrit ou à gérer son oral. Francine Cicurel avait relevé cette articulation des paradigmes communicatifs et des unités morpho-syntaxiques qui n'étaient pas toujours bien placés dans la progression du programme.

Le problème du rapport entre la mise en ordre des éléments d'un cours et les objectifs visés reste à établir. Dans le système éducatif algérien, il s'agit de mettre en avant la communication en français langue étrangère en installant des compétences de l'écrit et de l'oral, tout en greffant les pratiques systématiques de la langue aux quatre compétences d'une manière transversale. De cette façon, nous aurions à reconduire des compétences linguistiques contextualisées où l'apprenant mettra en application ses capacités en situations de communications orale et écrite.

De plus, cette démarche mettra en œuvre les techniques de l'écrit et de l'oral qui seront intégrées dans un processus adapté au projet didactique. De cette manière, nous pourrions nous aligner d'une manière efficace aux descripteurs du CECR et repérer aisément non seulement le niveau du bachelier par rapport aux contenus des programmes du système éducatif, mais aussi des autres niveaux scolaires. Même les objectifs que nous avons relevés dans les quatre compétences prévues dans le programme de terminale seront aisément mis en application et l'enseignant aura plus de flexibilité dans son acte didactico-pédagogique. Il aura plus d'autonomie dans cette interaction entre ses apprenants et lui, pour négocier le projet pédagogique et pour insuffler à l'apprenant la motivation à apprendre une langue étrangère.

Il est évident que la nouvelle méthodologie préconisée par le système éducatif algérien, l'approche par les compétences, œuvre justement à changer ce réflexe qui renvoyait, dans la pédagogie par objectifs, plus à un conditionnement qu'à un savoir-faire constructiviste où l'apprenant fait lui-même le « montage »

de son savoir-faire grâce aux capacités transversales et aux compétences disciplinaires requises pour chaque niveau de son cursus scolaire.

Cette démarche s'appuierait aussi sur l'observation et sur l'analyse de phénomènes syntaxiques et textuels et non sur la simple mémorisation d'éléments théoriques. Ainsi, les notions proposées viennent surtout aider l'apprenant à organiser les connaissances acquises ou revues par les observations et les analyses prévues dans les activités. Ce travail d'observation et d'analyse joue un double rôle : il contribue à améliorer le niveau de compréhension des textes chez l'apprenant tout en préparant celui-ci à améliorer ses propres textes (application des notions en situation d'écriture et de relecture).

Quant à la révision des points de langue (des règles d'accord et de ponctuation par exemple), elle se fait principalement au fil de l'apprentissage des notions de syntaxe et de grammaire du texte. Par exemple, c'est quand l'élève apprend à analyser la phrase en constituants (sujet – prédicat – complément de phrase) que l'élève est appelé à observer différents cas d'accord du verbe avec le sujet et à revoir les règles de ponctuation associées au déplacement du complément de phrase. On pourrait citer d'autres exercices d'analyse en grammaire de la phrase, du texte et de l'énonciation et prévoir aussi des dictées et des exercices d'analyse grammaticale. Ces exercices non liés à une situation de lecture / écriture peuvent servir d'entrée en matière ou de compléments d'apprentissage, selon les besoins.

Un autre paramètre est à considérer. Il serait souhaitable qu'une progression du programme soit établie dans les contenus du primaire au collège (apprentissage obligatoire), tout en tenant compte du changement qui va s'effectuer dans les programmes du secondaire. Cela ne va pas sans dire que les compétences de l'écrit et de l'oral seront aussi abordées mais on donnera plus d'importance à l'aspect linguistique, quant aux compétences de réception et d'expression, elles s'aligneront à un niveau déterminé et à un degré défini (A1,

A2). Pour ce qui est du secondaire, il prendra en charge les niveaux B1/ B2, selon les aptitudes et les dispositions des apprenants qui parfois vivent dans un milieu francophone, mais cette tranche reste infime.

Pour déterminer donc les niveaux académiques, la question est à définir au niveau du curriculum qui projettera dans les programmes les besoins langagiers de l'apprenant algérien en français langue étrangère. Nous insistons sur la notion de « français langue étrangère » car il ne s'agit plus actuellement d'un statut de la langue qui a été décidé par l'instance officielle, mais réellement la langue française est une langue étrangère pour la nouvelle génération. Nous n'insinuons pas la petite minorité d'apprenants des grandes villes, qui maîtrisent quelque peu le français car ils vivent dans un milieu francophone ou ont les moyens de se rendre à l'étranger et d'être en contact avec la langue, mais nous pensons au large public d'apprenants algériens surtout des régions bien ancrées à l'intérieur du pays et pour qui l'école est le seul endroit où ils vont apprendre le français.

Nous avons aussi constaté que l'effectif ne permettait pas certaines activités de classe qui nécessitent souvent un travail en groupe, donc le rétablissement des séances de travaux dirigés serait le bienvenu pour les activités de remédiation, de révision, de productions et d'expressions écrites et orales.

- **Les supports didactiques**

Le manuel reste un document d'accompagnement insuffisant voire incomplet du programme, de ce fait la confection des supports pédagogiques écrits et surtout oraux est à repenser, à créer ou à adapter. Les supports didactiques pour l'apprentissage de l'oral sont importants car c'est grâce à celui-ci que l'apprenant fixe ou s'approprié la langue surtout si l'enseignant utilise les discours oraux authentiques audio ou vidéo, ou des dialogues élaborés pour l'enseignement qui se rapprochent le plus de l'authentique. Les textes lacunaires,



des questionnaires, des photos, des cartes peuvent être des supports pédagogiques où l'apprenant identifiera les partenaires de l'interaction, l'objet de celle-ci et l'opinion des intervenants.

Dans un deuxième temps, sur la base ou non de la retranscription du discours, nous pouvons leur demander de repérer certains éléments renvoyant aux partenaires de l'interaction, sur le lieu, la situation. Il est évident que le travail se fera avec les éléments pertinents, bien représentés et significatifs dans le document. Cette étape de réflexion sur le fonctionnement du discours oral sera étoffée par des notions théoriques.

En dernier, pour la maîtrise et pour l'appropriation de ces éléments du discours, on demandera à l'apprenant de se mettre en situation identique ou similaire pour effectuer leur propre production orale. La progression se fera selon la capacité d'assimilation de chaque groupe d'apprenant ; comme le relève Eddy Roulet : « *L'enseignement de langue, dans l'état actuel des recherches linguistiques, ne dispose de connaissance analytique que d'une faible partie des règles qui commandent la construction de la phrase et du discours, en particulier pour l'oral* »<sup>1</sup>.

Il est évidemment difficile de développer chez les apprenants la conscience épilinguistique. Leurs représentations et leurs attentes normatives et très scolaires posent un problème. Ils ne réalisent pas que tous nos efforts ne visent pas le développement des connaissances linguistiques mais notre but est qu'ils soient capables de réaliser habilement les fonctions langagières.

Mais, la répartition du programme, telle qu'elle est prévue actuellement, ne prédispose pas l'enseignant aux supports sonores, et même l'enseignant n'a pas été formé pour confectionner ces outils de l'oral. Dans sa formation, seul le manuel est un outil de travail qui lui assure la progression du programme et la

---

<sup>1</sup> Roulet E., « La pédagogie de l'oral en question », in Wirthner, M. Martin, Perrenoud, Ph. (éds), *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p.49-50

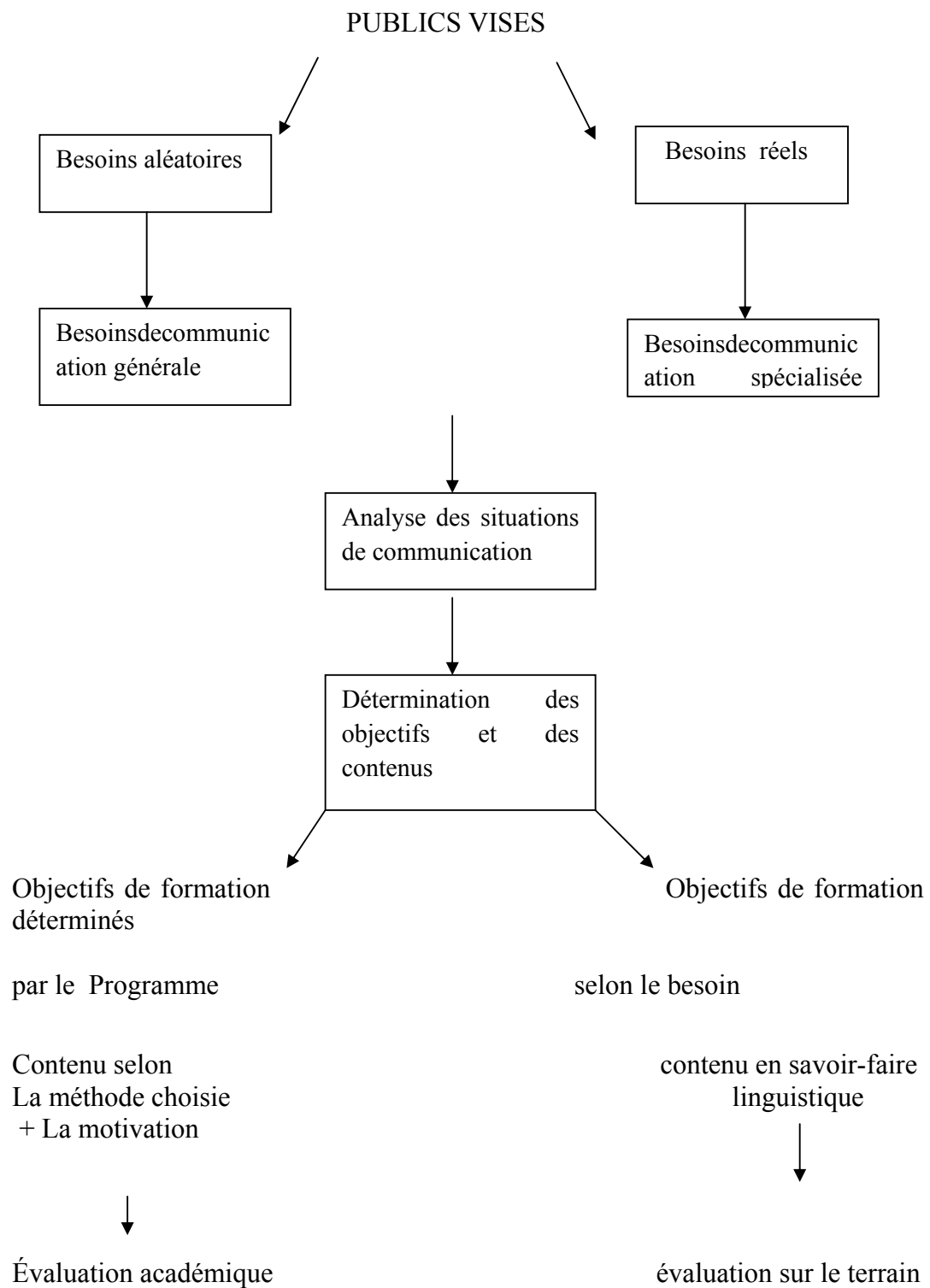
gestion du temps. Il va de soi que le paramètre temps est à indiquer dans la progression du programme mais elle est à définir au niveau du curriculum qui arrêtera un volume horaire adéquat à chaque compétence du niveau 0 au niveau d'utilisateur autonome de la langue.

#### **4.2. Le cas du français fonctionnel**

Disons tout de suite que le français en Algérie est enseigné en temps que FLE. Même si, le besoin exige qu'il y ait des variantes de français qui distinguent l'apprenant littéraire de l'apprenant scientifique. Les besoins langagiers et extra langagiers du public déterminent le contenu d'une formation selon l'approche fonctionnelle. Pour ce faire, nous devons d'abord :

- Identifier le public (sciences exacts, génie civil, génie électrique, génie mécanique...)
- Inventorier les situations dans lesquelles la communication devra s'établir dans la langue cible.
- Déterminer les besoins de formation et les contenus en fonction de la situation réelle d'enseignement.

Le tableau ci-dessous nous donne un aperçu sur le cheminement des objectifs de formation et des besoins langagiers propres à chaque type d'auditoire. Ce qui est intéressant et qui rejoint notre objectif d'analyse, c'est cet aspect complémentaire que revendiquent les tests d'évaluation proposés dans le cadre de référence (DELF/DALF). En fait, les objectifs de formation déterminés par un programme officiel amenant l'apprenant à une évaluation certificative (Baccalauréat) se recoupent avec les objectifs de formation déterminés par le besoin exprimé dans un contenu en savoir-faire linguistique précis : la preuve en est que lors de l'évaluation du DELF/DALF des situations de communication réelles sont simulées.



Le lien entre l'objectif de formation et les besoins langagiers n'est pas fonctionnel avec tous les publics visés. Quand les apprenants ont un besoin de communication spécialisée, l'identification des situations de communication permet d'analyser ces besoins, afin de déterminer les connaissances langagières requises pour chaque situation : quels actes de parole ? Quels éléments de grammaire sémantique et quelles notions les apprenants doivent avoir pour communiquer ?

Il est vrai qu'un certain nombre d'actes de parole (demander, remercier, s'excuser...) et de notions (la durée, l'espace, la quantification, la cause, la conséquence...) se retrouvent dans de nombreuses situations de communication, quel que soit la spécialité de l'auditoire : souvent l'enseignant étudie les régularités syntaxiques, morphologiques, rhétoriques des textes d'un même domaine produits dans une situation donnée. Pour M. Darot, cette approche est *« une analyse de discours qui peut faire apparaître des sélections morphologiques, syntaxiques et lexicales souvent éloignées de celle qu'on trouve dans les méthodes dites communicatives ou dans celles qui réfèrent à ce qui est convenu d'appeler « le français courant. »<sup>1</sup>*

Quant aux situations de communication visant un discours spécifique, elles aussi révèlent des régularités récurrentes. Dans la communication spécialisée, une analyse de l'oral et de l'écrit nous permettra de relever la répétition d'opérations discursives (prescription, exposition, démonstration, chronologie...) et des opérations cognitives communes à la plupart des processus de construction et d'exposition du savoir. On remarquera que beaucoup d'opérations cognitives/discursives sont communes à plusieurs domaines scientifiques.

Aussi, si l'analyse des besoins est indispensable pour déterminer des objectifs et des contenus, elle ne doit pas se limiter à des inventaires d'actes de parole définis une fois pour toutes parce que le formateur doit en permanence se

---

<sup>1</sup> Darot M., 1989, A quoi sert l'analyse des discours ? in *Reflète n°31*, Alliance Française, CREDIF/Hatier, Paris

recentrer sur la réalité de l'apprenant et tenir compte du fait que l'apprentissage est en continuelle évolution.

Il est vrai que certaines matières scientifiques telles que les mathématiques ne nécessitent pas une communication linguistique particulière pour comprendre ce qui est écrit, car elle se présente sous forme de marqueurs courts : soit, donc, ... Nous avons plus affaire à des formules, des équations, des graphiques, des schémas. Cependant, il est nécessaire d'oraliser ce langage et d'exprimer des commentaires :

Exemple :  $(x) - (F(x)) = 1$

Cette formule sera oralisée ainsi :

Il existe une valeur  $x$  telle que la fonction  $F$  soit égale à 1.

L'objectif de la langue sera de prendre en charge l'oralisation des lettres, des chiffres et des symboles, de mettre l'accent sur certaines expressions comme les marqueurs de la dénomination, de la désignation et de la définition. Aussi, le travail sur le raisonnement logique, le système hypothético-déductif, les marqueurs de l'appartenance, de l'inclusion et l'exclusion est souhaité.

Quant aux sciences d'application qui consistent à observer, analyser puis élaborer des modèles et où on passe de la théorie à l'expérimentation, elles privilégient les activités cognitives impliquant la maîtrise d'opérations et de marques discursives spécifiques. Le travail sera focalisé sur :

1. Les articulateurs logiques : hypothèse/ déduction ; cause/conséquence...
2. Les schémas, courbes, représentations graphiques
3. Les reformulations, les associations graphiques/légendes
4. La description/la caractérisation

Quant aux sciences d'observation, le fonctionnement de certaines disciplines de cette grande catégorie se déroule le plus souvent en trois temps :

- description des éléments
- identification et mise en place d'une action qui va modifier éventuellement les éléments décrits précédemment afin d'obtenir les résultats souhaités.

Nous aurons donc affaire à la description, la dénomination et la prescription. L'enseignant pourrait travailler sur :

- Les représentations graphiques et reformulations des légendes
- Les marqueurs de la description et de la caractérisation
- Les marqueurs qui permettent de passer du « tout » aux « parties » et vice versa (composition/décomposition)
- Les unités de poids et de mesures
- Les marqueurs de la transformation et du processus
- Les marqueurs de la chronologie dans les faits observés
- La prescription

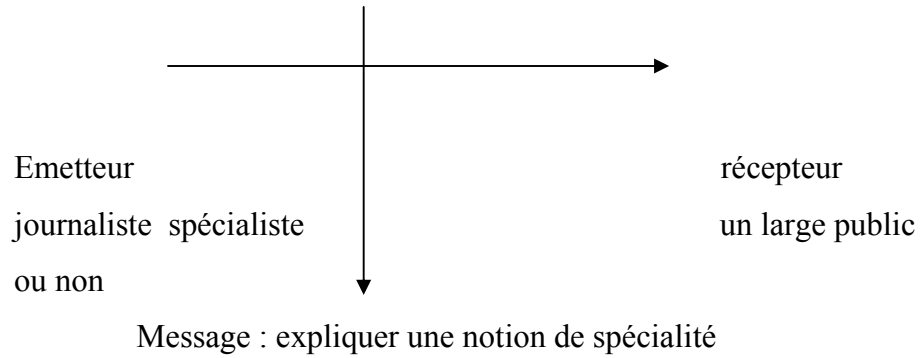
Une situation de communication comprend toujours un émetteur / un récepteur / un message / un support. Il est évident que chaque situation de communication va être différente selon l'émetteur ou le récepteur. Un même sujet sera traité différemment dans la revue « Recherche » que dans le magazine de vulgarisation comme « le Point », les règles discursives sont différentes.

Cette analyse permet à l'enseignant du F.O.S. d'identifier à quel discours appartiennent les documents authentiques qu'il veut utiliser en classe, de savoir quelles en sont les caractéristiques linguistiques et d'en tirer des exploitations pédagogiques fonctionnelles. Trois types de discours hic et nunc nous intéresseraient :

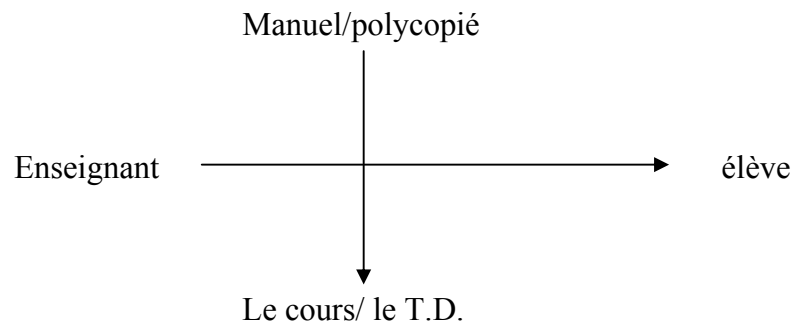
### - Le discours de vulgarisation scientifique

Support : revues de vulgarisation scientifique

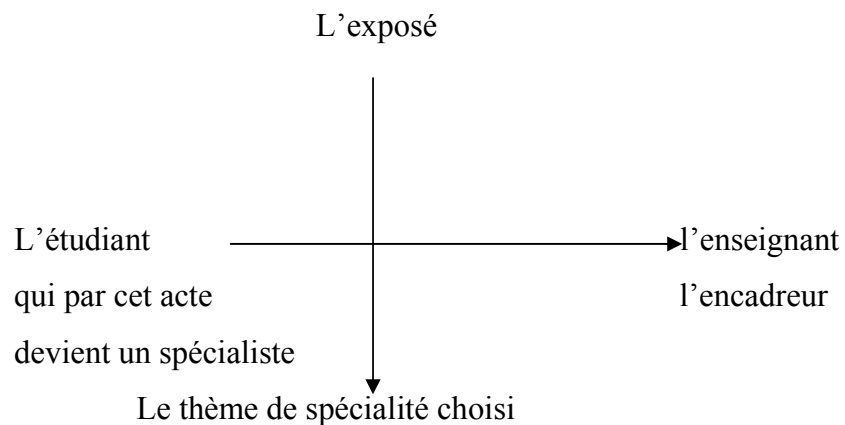
(Science et vie, science et avenir...)



### - Le discours scientifique pédagogique



### - Le mémoire ou l'exposé



Pour ce faire, le discours de vulgarisation scientifique favorisera l'interactivité en classe car de nombreuses tournures linguistiques présentes dans ce discours se retrouvent dans le discours de spécialité. Aussi, les illustrations, l'argumentation bien élaborée, le vocabulaire expliqué favorisent la compréhension et consolident l'intérêt de ce genre de communication.

Quant au discours scientifique pédagogique, il présuppose une certaine connaissance dans un domaine précis. L'enseignant pourrait travailler à l'oral, sur des enregistrements de cours, afin de sensibiliser les apprenants aux procédés de vérification de la bonne perception et de la compréhension du message et des redites ; à l'utilisation du tableau, au geste de l'enseignant, aux repères qui permettent la distinction entre l'essentiel et le secondaire et la digression de la progression. Ce travail est conseillé pour apprendre à prendre des notes et lire des notes ou un polycopié.

A l'écrit, à défaut de manuels, le travail se fera sur des textes de revues selon le niveau des apprenants. Aussi, l'utilisation d'ouvrages pédagogiques de niveau inférieur à celui de l'auditoire n'est pas sans intérêt car elle permet de procéder à un travail linguistique à partir de documents dont la compréhension scientifique est complètement maîtrisée.

En ce qui concerne l'exposé ou le mémoire, ce sont des techniques qui répondent à des règles académiques. Arrivé à ce stade, l'apprenant est sensé maîtriser un double discours: le discours didactique et le discours spécialisé, mais après avoir eu un niveau linguistique conséquent au terme de son apprentissage dans l'enseignement général. La rédaction du mémoire par exemple est un exercice de style qui pose un problème à beaucoup d'étudiants, aussi bien les francophones que les non francophones. Il serait souhaitable de préparer les étudiants à la technique de l'essai, exercice déjà prévu dans le secondaire, mais pas suffisamment pris en charge dans l'enseignement général.

Il est évident que les différents moments qui nécessitent les discours expositifs, supports appropriés, ne se présenteront pas tous en même temps dans



le même cours mais seront répartis dans le programme, dans les différentes activités de classe. Ainsi, la définition par exemple (ou la démonstration) qui est une pratique souvent utilisée chez les scientifiques, permet une approche linguistique intégrée dans les activités d'une unité didactique, lui donnant des procédés pertinents pour rédiger une définition (la dénomination, l'équivalence, la caractéristique, l'analyse et la fonction).

D'autres procédés pourraient être ajoutés tels que le raisonnement logique (cause/conséquence, le rappel, la restriction, la reformulation), l'énoncé du résultat, la transformation ou l'explication d'une suite d'opérations (utilisation de verbes : allonger, se liquéfier, se solidifier ou de nominalisation : allongement, liquéfaction, solidification...).

Le travail portera donc sur la préfixation et suffixation (la formation des mots), sur les verbes et la valeur du présent atemporel, le passé composé et l'imparfait sont utilisés dans les rappels historiques ou dans les introductions. Le passé composé, notamment, est souvent privilégié dans la description d'un processus.

L'infinitif et l'impératif sont souvent utilisés dans les consignes et les prescriptions. Aussi, les marqueurs de la modalisation vont permettre l'annonce du point de vue du locuteur. De plus, les marqueurs spatiaux et temporels vont articuler les comptes rendus d'expérience par exemple.

Le texte ne sera pas forcément l'unique support pédagogique à partir duquel démarrera un cours. On insistera sur l'explication à partir du schéma, graphique, courbes... (Déjà étudié en deuxième année secondaire). L'objectif est que l'apprenant soit capable d'expliquer, de démontrer et d'argumenter oralement et par écrit ses objets d'études (cours, graphes, schémas, tableaux)

Dans l'enseignement supérieur, certains collègues bilingues utilisent les deux langues « mixées » avec le dialecte, tout cela, dans un souci didactique. Donc, pour bien cibler notre objectif et concevoir un contenu ou des activités qui

assurent un résultat conséquent, il est souhaitable de déterminer un seuil d'exigence où chaque apprenant doit avoir à l'esprit les préoccupations suivantes :

- trouver les termes exacts
- construire correctement ses phrases
- veiller à l'exactitude des formes grammaticales
- avoir un style clair et simple

Quant au formateur, il confectionnera une grille d'évaluation où les critères tiendront compte du contexte linguistique arabophone de l'apprenant et du degré d'appropriation de la langue cible.

Si nous avons consacré cette analyse au français de spécialité ou au français fonctionnel, c'est tout simplement parce que cet aspect de la langue semble être inclus dans la sphère de réflexion du français langue étrangère. Un apprenant étranger peut recourir à l'apprentissage du F.O.S sans passer par le F.L.E. Mais l'inverse est plus évident, car sans une connaissance du français fondamental ou général sur lequel va s'appuyer un complément de langue spécifique, le locuteur va s'exprimer dans un couloir linguistique, très limité où il sera difficile de progresser.

Le double but visé consiste à contribuer à l'amélioration de la compréhension et de l'expression de l'élève en langue étrangère, langue d'enseignement de plusieurs disciplines scientifiques et technologiques dans les universités algériennes, et de veiller à ce qu'il comprenne le discours didactique du cours de spécialité selon ses modes d'appréhension (visuel, auditif, kinésique).

Il est à rappeler que les prérequis en français langue étrangère appris dans l'enseignement général serviront de base au français langue de spécialité qu'on envisage dans une institution technologique par exemple. Notant que cette

nouvelle démarche vise l'acquisition de la langue en vue d'un type de communication précis lié à une activité ou à un besoin identifié au préalable.

Nous avons fait l'expérience avec des étudiants de génie mécanique, voire technique. Quelques unités d'enseignement leur sont dispensées en français, la majorité est en arabe. Mais, toutes les ressources documentaires sont en français. Le besoin est donc clair dans cette situation paradoxale. Ils ont besoin du français en tant que langue étrangère, mais ils doivent l'apprendre pour des raisons fonctionnelles. L'étroite collaboration entre l'enseignant de spécialité et l'enseignant de la langue établit des passerelles pour fixer des objectifs de remédiations prioritaires et pour évaluer l'impact du progrès linguistique sur la compréhension des cours de spécialité.

Les difficultés de la langue que rencontrent nos étudiants confrontés à un cours de spécialité ou surtout à un texte scientifique ou technique sont de deux types :

- D'un côté, nous avons les problèmes de lexique : de nombreux mots même courants sont mal compris ou pas du tout, ce qui provoquent confusions et erreurs que nous avons déjà exposées dans notre corpus.
- D'un autre côté, les problèmes dans la compréhension des articulateurs logiques des textes, c'est à dire tous les mots-outils comme les adverbes, les conjonctions ou les prépositions qui servent à lier les idées, à structurer un texte, à marquer les transitions logiques représentent des obstacles.

Un autre volet n'est pas sans importance, celui de la progression dans l'apprentissage de la lecture des textes scientifiques et techniques. Dans cette dernière, il s'agit d'abord de faire prendre conscience à l'étudiant des pièges lexicaux et grammaticaux que recèlent les textes techniques et scientifiques. Ensuite, il s'agit de lui apprendre à utiliser les différents outils de travail (lexique scientifique et technique, grammaire, documentation de type encyclopédique) qui

lui permettront de déjouer les pièges qu'il aura pressentis, et les difficultés qu'il aura rencontrées.

Amener l'étudiant à atteindre ce double objectif, c'est non seulement l'amener à une meilleure maîtrise de la langue, sans pour autant passer par la mémorisation de règles et de listes fastidieuses ; c'est aussi le préparer à mieux saisir les difficultés proprement liées aux sciences et aux techniques dont il est mention dans les textes.

En réalité, les problèmes que rencontrent les étudiants ne sont pas ceux que l'on croit. Le contenu technique n'est pas en cause. Dans notre expérience, entreprise en aval, nous avons considéré la langue qui véhicule les connaissances, non les connaissances elles-mêmes. Les termes rares, compliqués et spécialisés ne sont pas non plus source d'erreur : ils ont généralement un sens précis que l'on connaît ou que l'on ne connaît pas. Le vrai danger vient de termes que l'on croit connaître, de termes courants en français, qui dans la spécialité, revêtent un sens très précis et dont les étudiants n'ont qu'une idée vague ou erronée.

Notre expérience a abouti à la confection des activités de remédiation en français pour permettre aux étudiants de palier à leurs lacunes, et en même temps faire prendre conscience aux enseignants de spécialité du niveau de langue à utiliser avec les différents étudiants.

Par ailleurs, il s'agit de ne pas enfermer l'apprenant dans les limites de l'apprentissage d'une seule langue étant donné que tout individu dispose d'un répertoire plurilingue. Cela veut dire qu'il est capable d'intervenir dans plusieurs langues, sans toutefois, que toutes les compétences soient maîtrisées dans ce répertoire. L'hypothèse de base commune revient à considérer que tout apprentissage d'une langue met en jeu des compétences transférables à l'apprentissage d'autres langues, dès lors que ces compétences sont clairement identifiées, et qu'elles ne s'exercent pas forcément sur les langues curriculaires, elles déclenchent des conséquences pédagogiques importantes. Avec cette approche, on ne vise pas forcément dans l'apprentissage d'une langue un niveau de compétences d'un locuteur natif mais on réhabilite les apprentissages des

langues non curriculaires considérés comme porteurs de savoir-faire transférables à l'apprentissage d'autres langues, notamment des langues curriculaires. On ne juxtapose pas des apprentissages de langues dissociées, on met en place simultanément des compétences transversales. C'est ce qui favorise le contact entre les langues, quels que soient leurs usages et leurs statuts. C'est ainsi qu'on installe des savoir-faire, des compétences que l'apprenant pourra solliciter tout au long de sa vie en fonction des besoins du moment. La mise en place de compétences communes à plusieurs langues peut aider l'apprenant à comprendre facilement le mécanisme d'une langue.

## **Conclusion**

Les compétences visées dans les descripteurs de l'échelle du CECR du niveau B1 au niveau C1 se recoupent avec celles préconisées dans le programme algérien de l'enseignement du FLE. Il est évident que dans ces derniers, les compétences sont déclinées en capacités car nous avons affaire à une progression prévue dans un programme d'enseignement/apprentissage, alors que les descripteurs du CECR sont des compétences finales. Donc, chaque système éducatif est censé organiser un enseignement, un contenu, une progression et une évaluation fiable pour aboutir à une ou des finalités de compétences renvoyant à un niveau déterminé.

Nous avons bien constaté que nos programmes, bien ambitieux, restent à visée scripturale. Notre corpus a illustré le niveau scriptural de l'élève de terminale qui reste en deçà des objectifs du curriculum et des programmes de FLE. Il nous semble que le volume horaire imparti à l'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien est suffisant (1200heures en fin de cursus de l'enseignement/apprentissage général). S'il y a lieu de remédier à cette situation pour pouvoir déterminer le niveau précisément du bachelier algérien en FLE, il faudrait en l'occurrence, reconsidérer la progression des programmes (contenus et modalités), prévoir une place plus importante à l'oral, repenser l'évaluation et surtout déterminer la formation des formateurs, tout en déterminant le profil d'entrée et de sortie de ces derniers.

L'approche par les compétences semble prendre en considérant tous ces paramètres. Etant donné que nous sommes au début de sa mise en application, attendons que le premier contingent arrive en fin de cursus pour voir l'impact de celle-ci. Néanmoins, le niveau du bachelier reste à valider officiellement par rapport aux niveaux du Cadre tout en considérant les quatre compétences. A quand donc l'oral à l'examen du baccalauréat ?

## Conclusion générale

La place, le statut et l'importance que revêt le français en Algérie reste imprécis. Bien défini en tant que langue étrangère, le français pose un problème quant à son enseignement/apprentissage. Le besoin de repérer un niveau de langue en général, et le niveau d'une langue étrangère en particulier demeure pressant car une langue, si elle n'est pas une langue d'enseignement, elle est une langue de communication. Et pour pouvoir communiquer, s'informer, échanger des propos, nous avons besoin de repères. Le baccalauréat est un diplôme qui couronne l'enseignement général et peut constituer un niveau seuil pour aller vers les études supérieures, vers une formation ou tout simplement entrer dans le monde du travail.

Par essence, le baccalauréat reste un niveau seuil de compétences fondamentales et transversales qui confèrent au bachelier une autonomie intellectuelle et pratique. Mais, il est difficile de déterminer avec précision les capacités de ce niveau. Le CECR en termes de compétences linguistiques a « étalonné » et échelonné du niveau élémentaire (A1) au niveau de la maîtrise de la langue (C2). Cet étalonnage facilite la détermination du niveau linguistique et constitue un référentiel qui arrive de bon aloi à ceux qui veulent aligner leurs programmes avec les normes linguistiques internationales. En effet, les descripteurs préconisés par le cadre pourraient être des repères qui se rapprocheraient ou se recouperaient avec des objectifs de l'enseignement/apprentissage des commanditaires de la langue, et par voie de conséquence déterminer avec précision le niveau du bachelier.

Notre expérience sur le terrain algérien a mis en avant trois éléments : la production et la compréhension de l'écrit d'un échantillon d'informateurs issus

de diverses filières, les objectifs des programmes algériens et les descripteurs du cadre. Le but était de retrouver le niveau du bachelier algérien en français langue étrangère. Nous nous sommes limitée aux compétences de l'écrit (compréhension et production) car les programmes algériens ont une prédominance à ces compétences, même les nouveaux programmes s'intéressent plus à l'écrit qu'à l'oral.

Pour améliorer un enseignement/apprentissage, des dispositions sont à prendre en considération. Ces dernières peuvent relever de plusieurs domaines. En ce qui concerne notre préoccupation, nous sommes partie d'un questionnement qui est le suivant : quel niveau en français langue étrangère a le bachelier algérien ? Nous avons considéré le statut du bachelier sans tenir compte de sa filière ou de sa spécialité. Nous avons estimé que l'enseignement général était en fait un cursus qui préparait l'apprenant à partir d'un âge précis(6ans), dans un temps déterminé, avec une progression dans un programme défini, avec des objectifs fixés et des finalités arrêtées par une instance officielle qui a fait appel à des spécialistes, des personnes de terrain et d'expérience pour mettre toute une charpente didactico-pédagogique en place. Les résultats obtenus et constatés du niveau du bachelier, sans vouloir parler de l'étudiant qui a fini ses études (bac+4, bac+5) en français langue étrangère restent imprécis. Tout ce mécanisme de montage d'enseignement/apprentissage ou de formation s'avère insuffisant mais à quel niveau ?

- de l'apprenant qui refuse d'apprendre le français ?
- des contenus des programmes qui ne sont pas adaptés aux besoins de l'apprenant ou aux besoins d'utilisation de cette langue étrangère ?
- du rythme des programmes, la progression qui n'établit pas de rapport entre l'apprenant et les objets d'apprentissage ?
- de l'évaluation qui ne répond pas à des critères bien définis de fiabilité, de pertinence et de validité ?
- des formateurs qui manquent de formation (à enseigner, à évaluer et à gérer des apprenants) ?



La réponse à ces interrogations tracerait la voie aux solutions, mais la remédiation reste difficile par rapport aux causes qui sont à l'origine de la carence en FLE des apprenants algériens.

D'une part, tant que le rythme des programmes ne fonctionne pas sur une progression tenant compte de l'apprenant et de la compétence à installer, tant que les contenus des programmes négligent les besoins immédiats des apprenants en FLE, il y aurait démotivation.

D'autre part, tant que les modalités d'évaluation ne correspondent pas aux critères de réussite bien définis, et que les formateurs ne possèdent pas les compétences requises pour enseigner (connaissances académique et professionnelle), l'enseignement/apprentissage restera hypothéqué et on ne pourra espérer mieux.

Nous vivons de nos jours dans un monde où la mobilité des personnes est fréquente. Si chaque pays a sa propre mesure pour estimer un niveau de compétence, la conversion ne sera qu'illusoire. Nous avons déjà vécu la période des équivalences de diplôme qu'on acceptait dans un pays et pas dans un autre. Nous assistons actuellement à un flux d'étudiants algériens désirant terminer leurs études en France. L'une des conditions d'inscription dans les universités françaises est le niveau linguistique. Nous pouvons attester en tant qu'examinatrice à l'examen du DELF/DALF et conseillère pédagogique auprès de Campus France qu'aucun postulant ne connaît son niveau linguistique effectif. Seule la note obtenue au baccalauréat, attestant des compétences écrites fait foi. Or, le niveau d'une langue doit être évalué dans les quatre compétences. Le bachelier algérien qui opte pour une DAP (demande d'admission provisoire) car il veut terminer ses études supérieures en France, n'a pas d'idée sur son niveau linguistique. Voilà pourquoi, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie est à repenser : d'abord par rapport aux quatre compétences et par rapport à leurs évaluations selon des normes reconnues telles celles du CECR.

Surtout que beaucoup d'universités se sont alignées à exiger un niveau linguistique équivalent au B2 voire C1.

En Algérie, le bachelier aborde les études universitaires différentes par le besoin linguistique, selon les contenus de leur programme et les ressources documentaires mises à leur disposition dans les bibliothèques universitaires et le monde de l'édition. Les ouvrages de médecine par exemple sont tous disponibles en français, que ce soit dans la bibliothèque de la faculté de médecine ou ailleurs. Il en est de même pour d'autres disciplines scientifiques et technologiques.

C'est dire, le besoin linguistique de l'étudiant de ces disciplines qui est autre que celui de l'étudiant en sciences humaines. Ces besoins sont à repenser au niveau de l'instance de l'éducation nationale qui a pour mission dans le référentiel de l'enseignement-apprentissage de préparer ou de donner les compétences de base linguistiques et non linguistiques.

Le bachelier est censé arriver dans l'enseignement supérieur avec des compétences requises qui lui permettent une autonomie de compréhension, d'expression et de gestion de travail. Ce qui a empêché d'installer ces compétences, c'est ce découpage systématisé émanant d'une organisation scolaire et disciplinaire qui a perduré avec plusieurs méthodologies.

Aussi, les notions redondantes de langue, la progression linéaire qui étage les items selon des parcours précis (du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire), et qui vise l'objet d'apprentissage, ne sont pas d'un grand secours à l'apprenant.

Souvent, quand il est question de réforme, nous avons tendance à penser à la forme des programmes scolaires. Généralement ces changements comportent des instructions adressées aux enseignants afin qu'ils adaptent les contenus de leurs enseignements aux nouvelles décisions. Mais, il reste une liste de finalités, d'objectifs et de contenus qui évoluent dans un champ plus vaste déterminé par le curriculum.

Une réforme d'un système éducatif ne peut réussir si tous les paramètres ne sont pas pris en compte. En effet, les indicateurs sur les profils d'entrée et de sortie des apprenants ne peuvent que déterminer les compétences requises d'un niveau à un autre. Les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et les

supports didactiques devraient être cohérents et respecter les finalités fixés par le système.

Un certain nombre de pays ont compris que les structures aussi bien que les méthodes d'enseignement et de l'éducation devaient être profondément repensées, que ce soit au niveau du rapport enseignant/enseigné, de l'ouverture de l'école sur la société et sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. On s'est rapidement rendu compte de l'importance de l'oral, de l'autonomie de l'apprenant et du travail en groupe. On a compris qu'il était nécessaire pour mieux préparer les apprenants aux compétences de la vie, il fallait les impliquer dans les stratégies de leur apprentissage. L'exemple qu'on pourrait donner est celui du Québec où la volonté d'innover reste la plus forte car elle s'articule dans deux objectifs : d'abord la construction des compétences de chaque apprenant, ensuite l'interactivité entre la classe et l'environnement. Ce genre d'initiative témoigne d'une prise de conscience qui ne se limite pas à la réforme du système éducatif, mais à sa transformation qui prend en compte les nouveaux enjeux qui privilégie une approche pédagogico-didactique limitant la portée de la précédente. Les compétences qu'on essaie d'installer chez l'apprenant à l'école et qu'on simule en classe, sont en réalité des attitudes complémentaires que l'enseignant est censé associer dans son acte pédagogique.

En fait, si nous synthétisons les objectifs d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les programmes algériens, nous constaterons que toutes les capacités requises dans les quatre compétences de réception et d'expression sont prévues. Aussi, le volume horaire imparti à chaque filière et à chaque niveau est suffisant mais le rythme et la progression sont peut-être à repenser. Encore, la répartition des compétences par rapport à l'écrit et à l'oral en réception et en expression sont à redéfinir et à décloisonner pour faciliter la notion de compétence à faire acquérir. Les compétences qui seront là en termes de connaissances morpho-syntaxiques, seront développées d'une manière transversale, sans disséquer la langue en aspects linguistique et discursif.

Par ailleurs, l'évaluation dans toutes ses formes a son importance. Néanmoins, celle qui servira l'apprenant, sera tout d'abord l'auto-évaluation : apprendre à l'apprenant de fonctionner avec une grille d'auto-évaluation. Les autres types d'évaluation concernent l'enseignant qui est tenu d'élaborer les critères de sa grille d'évaluation selon la compétence ou la capacité à évaluer d'une part et d'autre part de placer le moment où il va évaluer (avant, pendant ou après l'apprentissage). D'ailleurs, dans sa formation, cette compétence devrait constituer une unité de formation à part, car souvent elle détermine l'enseignement/apprentissage, donc elle est plutôt à considérer avant le lancement d'une formation et reste une compétence transversale implicitement ou explicitement.

Le ministère de l'éducation nationale a mis en place un projet d'évaluation de l'examen du baccalauréat en l'an 2000 initié par l'institut national de recherche en éducation, le département de l'évaluation permanente du rendement du système éducatif. On a émis un questionnaire<sup>1</sup> destiné aux enseignants examinateurs du bac 2000 pour évaluer le rendement pédagogique à travers les examens officiels. Ce sont peut-être ces investigations qui ont suscitées le lancement de la réforme en 2003 dont la finalisation de sa mise en place a eu lieu en 2007-2008.

La nouvelle approche pédagogique dérivée du constructivisme centre son intérêt sur l'apprenant et se répercute sur la méthodologie de l'élaboration des programmes (dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de sa fonction. Le résultat concret nous sera livré par la génération qui aura suivi les effets des nouveaux programmes du primaire au secondaire, et qui sera le témoin de l'efficacité ou de l'efficience de cette réforme.

---

<sup>1</sup>Voir le questionnaire émis par INRE, en annexe n°3.

## BIBLIOGRAPHIE

BAILLY D., 2000, « fallait-il tuer la progression en classe de L2 ? », dans Coste D., Véronique D., coord., *La notion de progression*, Notions en question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris3, Sorbonne nouvelle, pp. 119-131.

BEACCO, J-C., 1980, « Compétences de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe ». In *Français dans le monde n°153* pp.35-40

BEACCO, J-C., 1996, « Linguistique de discours et enseignement de langues » *Le Français dans le monde n° spécial* pp.183-192

BEACCO J.-C., BOUQUET S. et PORQUIER L., 2004, *Niveau B2*, Didier, Paris

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VERONIQUE D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, mai 2005.

BEACCO, J-C., 2007, *l'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, langues § didactique. Didier. Paris.

BEAUDOT, A., 1973, *La créativité*, édition DUNOD, coll. Organisation et sciences humaines N° 14.

BESSE, H. « Peut-on naturaliser » l'enseignement des langues en général et celui du français en particulier », in *Français dans le monde, n° spécial* juillet 2001

BLOOM Benjamin S., 1976, *human characteristics and school learning*. New York Mc-Graw- Hill, in *Comment les enfants apprennent-ils? Réponses des experts* de Chiemela N Ikonne, Ph. D.

BLOOMFIELD A., DAILL E., 2006, « *DELFB2, 200 activités* », CLE International, Paris.

BLOOMFIELD A., MUBANGA BEYA A., 2006, *DELFB1, 200 activités*, CLE International, Paris.

BORG S., 1997, *La Notion de progression en didactologie des langues-cultures : observations centrées sur la didactique du français langue étrangère*, thèse de doctorat, dir. Cortès J., Rouen.

BORG S., 2000, « Pour une lecture polycentrique de la notion de progression », dans Coste D., Véronique D., coord. *La Notion de progression*, Notions en question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris3, Sorbonne nouvelle, pp. 132-143

BRONCKART, J.-P., 1994, « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective ». In Reuter, Y (dir.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel* Peter Lang.

CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris- Clé international.

CHISS, J-L, 1991, « L'étude de la langue dans les pays francophones. Esquisse de bilan et perspectives actuelles », *Etude de linguistique appliquée n° 84* Paris : Didier Erudition

CHISS, J-L, DAVID J., REUTER Y., 1995, *Didactique du français, état d'une discipline*, Nathan, pédagogie Paris.

CICUREL, F. 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Paris.

CICUREL F., 2000, « La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », dans Coste D., Véronique D., *La Notion de progression*, Notions en question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3, Sorbonne nouvelle, p. 132-143.

COURTILLON J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, collection dirigée par Vigner G., HACHETTE

CUQ, J-P. 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, Clé International.

DAROT, M., 1989, « A quoi sert l'analyse du discours ? » in *Reflets n° 31*, Alliance Française, CREDIF/Hatier, Paris.

DE PERETTI, A., 1993, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF. Organiser des formations, former, organiser pour enseigner, Paris, Hachette.

DEVELAY, M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris-coll. Pédagogies ESF.

DEVELOTTE, C. 1990. « Lire : « un contrat de confiance ». In *Le Français dans le monde*, n° 235, pp.50-54.

DUPOUX, B., HAVARD, A. MAYLIS Martial, MATHIEU Weeger, 2006, *Réussir le DELF niveau B2 du cadre européen commun de référence*, Didier, centre international d'études pédagogiques, commission nationale du DELF et du DALF.

GALISSON R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.

GALISSON R., PUREN Ch., 1999, *La formation en questions*, Liège, CLE International

GERMAIN C., « la didactique des langues : une autonomie en devenir, théories Linguistique et enseignement du français aux non-Francophones », *le français dans le monde*, numéro spécial juillet 2001.

GOULLIER F. 2006. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Cadre Européen Commun et portfolios. Didier, Paris.

HADJI C. 1999, *Innover pour réussir*, Paris-coll. Pédagogies ESF.

HALTE, J-F., PETIT JEAN A., 1982, *Pour un nouvel enseignement du français*, Paris/Bruxelles, Du culot et A. de Boeck. Eds.

HCF, Haut conseil de la francophonie, *Etat de la francophonie dans le monde, données 1993 et enquêtes inédites*, la Documentation française, p. 273-277

HCF, Haut conseil de la francophonie, *Etat de la francophonie dans le monde, données 1999-2000 et 6 études inédites*, la documentation française, p.199-200.

KLEIBER Q., RIEGEL M., 1978, *Les grammaires floues*, in R.Martin, Ed, *la notion de recevabilité en linguistique*, Paris, Klincksieck.

LA GARANDERIE, 1980, *profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaire*, Bayard, centurion, Paris

LA GARANDERIE, 1982, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, éditions du Centurion, Paris, 131p.

LA GARANDERIE, 1985, *profils pédagogiques, discerner les aptitudes scolaires*, Bayard éditions, Paris

LAMBERT M. 1994, « les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », université Paris VIII, *AILE 4*, publié par l'association ENCRAGES.

LEHMANN D. & MOIRAND S. 1980. « Une approche communicative de la lecture ». *In le Français dans le monde, recherches et applications n° 153*, p.72-79

LEHMANN, D. & MARGERIE (de), A & A.PELFRENE 1988. LECTICIEL : « l'autonomie » *In Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial août septembre, 116-121.

LEHMANN D. 1991, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Programmes en question*, Paris, Hachette.

LESCURE R., CHENARD S., MUBANGA BEYA A., BOURBON V. Rausch A., Vey P. 2007, *DALF C1/C2 250 activités*, CLE international, Paris.

MAGER, RF. 1986, *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, traduit et adapté par Bellion & Conesa G, Dunod/ Bordas, Paris, 161p.

MEYER J-C. et PHELUT J-L. 1987, *Apprendre à écrire le français au collège, pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième*, centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil, Coll .Formation.

MOIRAND, S. 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris-Hachette

MOIRAND S., *Situations d'écrit*, compréhension, production en langue étrangère . Clé international, septembre 1983

MONDADA, L., PEKAREK, S., DOETTLER, « Interactions acquisitionnelles en contexte, perspectives théoriques et enjeux didactiques », *le Français dans le monde, n° spécial juillet 2001*

MOORE D. 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

R. RICHTERICH, 1989, « De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer », *Langue française*, NEUCHÂTEL, DELACHAUX & NIESTLE



NIQUET, G. 1995, *Enseigner le français pour qui ? comment ?* –Paris – Hachette.

NOEL-JOTHY F., SAMPSONIS B., 2006, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, collection dirigée par Vigner G., Hachette Français langue étrangère

PERRAUDEAU.M, *les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*, Bordas pédagogie, octobre 2002.

PORCHER L., 1974, « Qui progresse vers quoi ? », *ELA*, n° 16, p. 6-13.

PORQUIER R., 1974, « Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? », *ELA*, n°16, p.110.

PUREN, C. 1999, « comment théoriser sa pratique ? » chapitre 2 pp .33-60 in GALISSON R., Puren C., *la formation en questions* Paris, Clé International.

PUREN, C. 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *le français dans le monde, n°spécial Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, janvier pp.36-41.

RILEY, P.1985, “Strategy, conflict or collaboration?” *In Mélanges pédagogiques*. Crapel, Université de Nancy II, 91-103

RIVENC, P., 2000, *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition.

ROEGIERS X. 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De BOECK Université, 2<sup>ème</sup> édition, 2004

ROULET E., « La pédagogie de l'oral en question », in Wirthner, M. Martin, Perrenoud, Ph. (éds), *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p.49-50

RUI B. 1997. « *La (re) construction de sens dans la lecture de textes en L1 et L2. Stratégies privilégiées de lecture et (re) construction du pôle émetteur* ». Thèse de doctorat en sciences du langage, Didactique et Sémiologie, Université de Franche-Comté.

RUI B. ,1998. « Stratégies de lecture et flexibilité stratégique en français langue étrangère et français langue maternelle ». *In Actes à paraître du Colloque International « Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère »* organisé par l'Université Stendhal Grenoble III U.F.R des Sciences du Langage (10et 11 septembre 1998)

SCHIFFLER J. 1984, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* – Paris-LAL – HATIER CREDIF.

SOUCHON, M. 1992. « Lire entre langue et discours. Analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère ». Recherche présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Franche-Comté.

TAGLIANTE C., 1991, *l'évaluation*, technique de classe, CLE International, Paris

TAGLIANTE C., 1994, *la classe de langue*, technique de classe, CLE International, Paris.

VERONIQUE D., 1984 : « Apprentissage naturel et apprentissage guidé » *in le Français dans le monde n°185 pp.45-52*

VERONIQUE D., 1985 : « l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère, perspectives en sciences du langage » *in Dialogos Hispanos n°13* « las lenguas en la Europa comunitaria » pp59-94.

VERONIQUE D., 1990 : « A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Le Français dans le monde n° spécial p.17-24*

VERONIQUE D., 1993 : « Langue première, langue seconde, langue étrangère » *in De ROBILLARD, Beniamino, M., le Français dans l'espace francophone pp 459-470 Paris, Champion*

VERONIQUE D., 1994, « quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques », *AILE 4*, publié par l'association ENCRRAGES.

VERONIQUE D., 1996 : « L'apprenant au cœur du discours en langue étrangère » *le Français dans le monde n° spécial* « Enjeux et perspectives » pp 104-109

VERONIQUE D., 1997, « La didactique des langues des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation » *étude de linguistique appliquée n° 105*.

VIGNER, G. 1995, « présentation et organisation des activités dans les méthodes » *le français dans le monde, n°spécial Recherches et applications, Paris, EDICEF, janvier pp.121-129*.

VIGNER, G. 2000, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International.

VRENDT M.-J., VRIEND S. de, 1974, « Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues », *ELA*, n° 16, p. 33-40

ZEMB J.-M., 1974, « les deux sens d'une spirale », *ELA*, n° 16, p. 41-49.

## MANUELS CONSULTÉS

Livre de français, 3<sup>ème</sup> année secondaire, Bouchouika, F., Chabane F., Djennas Z., Gouasmi, F-Z., Kadri, D., Behlouli, A., Khichane T., Sahnouni R., IPN, 1989-1990

Livre de français, 1<sup>ère</sup> année secondaire, Maherzi, A. ; Bouchouika, F. ; Bouhafs, C. ; Ferhani, F. ; Hadj Amar, Ourezik, R. ; Yah, A. ; Zireg, N. ; INRE. 1998-1999

Livre de français, 2<sup>ème</sup> secondaire, Chabane F., Dellidj J., Gouasmi F-Z., Kadri D., Lardjane N., Attatfa D., Behlouli A., Khichane T., Sahnouni R., IPN, 2001-2002

Livre de Français, 3<sup>ème</sup> année, 1<sup>ère</sup> langue, Bouchouika F., Chabane, F ; Gouasmi, F-Z. ; Khichane, T., Djennas Z., Kadri D., Behlouli A., Sahnouni R., ONPS, 2003-2004

Livre de français, première année secondaire lettres, Djilali, k. Boulouf, A. ; Lefsih, A. ; Sahnouni, R. ; Behlouli, A. ; Bouchouika, F. Kadri, D. ; Djennas, Z. ; ONPS, 2003-2004

Livre de français (L.V.1) 2<sup>ème</sup> année secondaire, Chabane F. ; Dellidj J. ; Gouasmi F-Z. ; Djaouida D. ; Lardjane N. ; Attatfa D. ; Behlouli A. ; Khichane T. ; Sahnouni R. 2004-2005.

Livre de français, première année secondaire, scientifique & technologique, Amir, A. ; Khoukhi, H. ; Melzi, A. ; office national des publications scolaires (ONPS). 2005-2006

Livre de français, 2<sup>ème</sup> année secondaire, Zegrar B., Boumous A., Betouaf R. ONPS, 2006-2007

## **REVUES**

Le français dans le monde n° 310, mai-juin 2000

Le français dans le monde n° 313, janvier-février 2001

Le français dans le monde n° 314, mars-avril 2001

Le français dans le monde n° 315, mai-juin 2001

Le français dans le monde n° 316, juillet-août 2001

Le français dans le monde n° 317, septembre-octobre 2001

Le français dans le monde n°318, novembre-décembre 2001

Le français dans le monde n° 319 janvier-février 2002

AILE 4-1994, association ENCRAGES : « *les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère* » Monique LAMBERT, université Paris VIII

## **Sites**

[www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)

[www.marges-linguistiques.fr](http://www.marges-linguistiques.fr)

[www.tv5.org/europe](http://www.tv5.org/europe)

[www.fipf.com](http://www.fipf.com)

[www.onec.dz](http://www.onec.dz)

[www.meducation.edu.dz](http://www.meducation.edu.dz)

## INDEX DES NOTIONS

### A

Acquisition, 9, 11, 12, 19, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 40, 45, 47, 48, 51, 59, 60, 65, 69, 71, 73, 74, 118, 119, 121, 125, 127, 140, 148, 152, 157, 181, 191, 194, 196, 202, 204.

Activité, 9, 13, 22, 26, 29, 31, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 57, 64, 70, 71, 77, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 114, 121, 122, 124, 132, 140, 142.

Analyse des erreurs, 75, 116.

Anaphore, 2, 3, 90, 96, 100, 104, 109.

Apprenant, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 157, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197.

Autonomie, 10, 26, 36, 37, 41, 51, 71, 88, 119, 141, 168, 183, 185, 186, 189.

### B

B1, 2, 10, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 127, 149, 151, 157, 158, 159, 169, 181.

B2, 10, 75, 76, 127, 128, 139, 142, 151, 159, 160, 169.

Baccalauréat, 3, 7, 9, 10, 25, 53, 61, 66, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 92, 93, 95, 103, 108, 109, 112, 165, 173, 184, 185, 189.

Bachelier, 2, 9, 10, 11, 13, 25, 53, 64, 69, 72, 73, 75, 77, 82, 117, 118, 126, 129, 133, 141, 142, 144, 153, 160, 161, 170, 184, 185, 186, 187.

## C

C1, 129, 141, 144, 183, 187.

C2, 129, 153, 156, 185.

Cadre, 5, 8, 9, 10, 11, 22, 32, 42, 59, 61, 66, 76, 77, 82, 118, 141, 151, 154, 155, 156, 158, 159, 173, 184, 185.

Capacité, 10, 11, 27, 32, 37, 42, 43, 47, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 76, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 101, 110, 111, 120, 134, 135, 139, 142, 143, 147, 155, 162, 164, 165, 168, 169, 173, 174, 175, 177, 179, 184, 185, 186, 189, 192, 193, 206, 207, 211, 213, 214, 215, 218.

CECR, 4, 5, 10, 11, 85, 151, 180, 181, 192, 206, 207, 209.

Communicabilité, 13, 102, 118, 127, 133, 138, 166, 167, 169.

Communication, 9, 13, 16, 17, 25, 33, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 56, 57, 59, 64, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 86, 95, 127, 131, 136, 140, 143, 147, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 177, 180, 181, 185, 192, 195, 197, 198, 199, 201, 203, 207, 210, 212, 214, 216, 217, 220, 221, 222.

Compétence, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 22, 24, 27, 31, 32, 34, 335, 36, 37, 43, 45, 49, 51, 54, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 92, 96, 99, 101, 103, 114, 120, 124, 127, 130, 133, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 188, 190, 191, 192, 193, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219.

Compréhension, 3, 4, 5, 27, 29, 36, 43, 45, 46, 51, 56, 67, 73, 74, 75, 76, 82, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 133, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 174, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 190, 192, 200, 202, 203, 206, 207, 208, 217, 219.

Consigne, 3, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 120, 121, 126, 128, 132, 137, 141, 159, 161, 162, 164, 185, 186, 190, 201, 214.

Corpus, 3, 13, 83, 85, 94, 101, 138, 139, 146, 150, 174, 183, 191, 205.

Critère, 4, 9, 10, 11, 13, 55, 57, 68, 91, 165, 167, 168, 171, 202, 207, 208, 210, 214, 215, 218, 220.

Curriculum, 1, 7, 8, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 81, 82, 883, 148, 165, 193, 205, 209, 210, 214.

## **D**

DELFD/DALF, 92, 165, 173, 194, 208.

Descripteur, 4, 5, 9, 10, 11, 25, 85, 139, 140, 172, 174, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 191, 205, 206, 214, 298.

Didactico-pédagogique, 7, 39, 55, 191, 207.

Didactique , 8,10,11,13,17,26,31,35,36,49,50,53,54,56,57,58,66,82,83,139, 142,145,147,160,161,162,169,174,175,184,186,188,191,200,201,202,209,210, 212, 214, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 225, 226.

Difficulté, 1, 6, 10, 12, 13, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 44, 46, 49, 57, 63, 78, 81, 83, 93, 100, 102, 113, 114, 116, 121, 141, 144, 166, 182, 203.

## **E**

Echelle, 230, 298.

Ecrit, 230, 298.

Enseignant, 8, 23, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 68, 71, 80, 81, 83, 85, 86, 95, 97, 98, 99, 105, 125, 135, 138, 141, 143, 145, 148, 153, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 172, 176, 179, 180, 184, 185, 186, 190, 191, 193, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 209, 210, 212, 214, 215, 220, 254, 298.

Enseignement-apprentissage, 5, 9, 10, 12, 13, 25, 26, 77, 83, 85, 138, 142, 162, 163, 174, 176, 190, 208, 230, 298.

Evaluation, 214, 215, 220, 298.

## **F**

FLE, 1, 2, 6, 10 , 11, 12, 13, 25, 26, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 109, 116, 162, 174, 184, 185, 186, 193, 205, 207, 208, 216.

## **I**

Informateur, 3, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 95, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 150, 169, 206.

Interférence, 13, 23, 33, 96.

Item, 88, 89, 92, 95, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 119, 120, 127, 133, 135, 137, 138, 141, 147, 154, 209, 216.

## **L**

Lexique, 14, 21, 23, 26, 29, 33, 56, 94, 102, 125, 133, 138, 156, 160, 162, 177, 179, 182, 187, 191, 203.

Linguistique, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 56, 77, 78, 79, 80, 82, 82, 85, 87, 97, 102, 109, 117, 120, 124, 126, 130, 133, 136, 137, 138, 142, 145, 146, 153, 159, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 178, 179, 180, 184, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 227.

## **M**

Méthode, 31, 32, 33, 40, 43, 48, 52, 53, 78, 114, 147, 148, 166, 186, 196, 209, 211, 212, 217, 218.

Méthodologie, 4, 48, 57, 64, 66, 161, 178, 179, 180, 184, 191, 209, 210, 211, 212, 217, 225.

## **N**

Niveau, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 39, 41, 43, 45, 52, 56, 58, 60, 62, 64, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 144, 146, 147, 150, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 191, 192, 193, 194, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 218, 219.

## **O**

Objectif, 2, 6, 8, 10, 11, 12, 17, 22, 24, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 76, 79, 82, 83, 85, 88, 97, 101, 110, 117, 121, 128, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 145, 148, 150, 154, 158, 161, 162, 164, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 181, 183, 184, 186, 191, 194, 195, 196, 197, 201, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 214, 215, 217, 218, 219, 220.



Obstacle, 20, 22, 26, 28, 29, 32, 34, 37, 93, 99, 122, 187, 203.

Oral, 4, 6, 9, 10, 14, 20, 21, 23, 27, 33, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 65, 73, 74, 76, 79, 81, 86, 109, 116, 120, 125, 131, 133, 144, 146, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 166, 169, 170, 171, 172, 174, 179, 184, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 200, 201, 205, 207, 209, 210, 215, 216, 217, 218, 221.

## **P**

Pédagogie, 12, 22, 30, 36, 37, 39, 55, 56, 63, 64, 68, 140, 162, 185, 191, 214, 218.

Production, 3, 4, 5, 10, 24, 25, 32, 41, 44, 46, 47, 58, 60, 75, 76, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 109, 110, 117, 120, 121, 127, 128, 131, 137, 138, 146, 153, 156, 159, 161, 164, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 177, 182, 183, 188, 193, 206, 207, 215, 219, 220.

Profil, 1, 8, 12, 51, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74.

Programme, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 35, 36, 38, 39, 50, 56, 57, 58, 63, 64, 67, 68, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 92, 94, 108, 110, 121, 127, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 218, 219.

Progression 4, 34, 46, 53, 64, 66, 102, 128, 135, 139, 146, 147, 148, 150, 158, 159, 163, 164, 169, 176, 179, 186, 191, 193, 200, 203, 205, 207, 209, 210, 212, 214, 215.

Projet, 11, 14, 37, 38, 50, 67, 72, 78, 80, 98, 139, 142, 144, 145, 147, 154, 162, 169, 173, 175, 191, 193, 210, 212.

## **Q**

QCM, 88, 90, 92, 105, 106, 108, 119, 120, 133, 219.

## **R**

Remédiation, 5, 11, 20, 24, 37, 53, 56, 84, 138, 142, 164, 183, 193, 203, 204, 207.

Représentation, 6, 18, 22, 32, 46, 49, 81, 133, 141, 144, 147, 148, 170, 197, 198, 216, 219.

## **S**

Savoir-faire, 33, 34, 35, 36, 54, 63, 71, 78, 81, 92, 142, 146, 147, 164, 165, 166, 168, 190, 192, 194, 195, 204, 211, 212, 213.

Statut, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 18, 24, 25, 33, 39, 43, 53, 64, 66, 68, 83, 166, 193, 204, 206, 207.

Stratégie, 5, 8, 11, 27, 32, 43, 47, 51, 54, 55, 67, 124, 130, 137, 138, 146, 160, 162, 164, 171, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 190, 209, 212, 220.

Sujet, 3, 33, 35, 44, 52, 59, 60, 78, 86, 88, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 110, 111, 112, 121, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 133, 145, 164, 171, 173, 181, 182, 187, 192, 198, 213, 216, 219.

Syntaxe, 23, 27, 33, 49, 56, 94, 97, 103, 110, 113, 115, 117, 124, 133, 138, 157, 160, 162, 177, 190, 192.

Système, 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 32, 33, 42, 49, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 76, 77, 78, 80, 82, 92, 101, 102, 109, 110, 117, 138, 139, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 161, 166, 169, 174, 177, 191, 197, 205, 209, 210, 213, 215.

Système éducatif, 1, 4, 7, 10, 11, 12, 24, 57, 58, 63, 64, 66, 68, 71, 76, 77, 80, 82, 92, 101, 109, 110, 117, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 161, 169, 174, 191, 205, 209, 210.

## **T**

Transversale, 4, 62, 63, 66, 78, 83, 142, 144, 161, 162, 168, 169, 191, 192, 204, 206, 210.

## **V**

Volume horaire, 4, 16, 82, 98, 71, 28, 127, 131, 137, 148, 150, 151, 153, 163, 165, 169, 174, 193, 205, 210.

## **ANNEXES**

### **Annexe 1.....265-290**

- Corpus des élèves-informateurs

### **Annexe 2.....291-325**

- Sujets du B1 et du bac 2006 traités par les élèves-informateurs
- Epreuves du B1, B2, sujets de bac 1998, 2001, 2006, 2007-2008.

### **Annexe 3.....326-384**

- Programmes algériens du FLE (anciens et nouveaux)
- Questionnaire de l'INRE

### **Annexe 4.....385-420**

- Le référentiel du CECR
- Le grille d'évaluation

# **ANNEXE 1**

## **CORPUS**

## ANNEXE 1

### CORPUS

Pour plus de lisibilité, et étant donné que ces productions ont un but démonstratif du niveau langagier en production et en réception écrites, nous reprenons intégralement les écrits des informateurs comme ils ont été écrits sur les copies.

#### 1/ Productions des élèves de la filière technique :

Informateur A

B1 :

« Le persont que je choisir : mon kamarade Amina Amina cet fell tris jontimon et tris untilagont et cet une un bon eleve La date de nessons de Amina 04-04-1973 Une eleve dont une nivarsiti et je suis sur que Amina elle regoinre par ce que elly tris exsakt La celare de cheveus set chaten klere et les zious grond et bell La Baze de mon kamarde set le respaket Les otre et cet tris unfikstion avec les otre et surte avec moi et je l'eme Boukour »

Le corrigé :

La personne que j'ai choisie est ma camarade Amina. Amina est une fille très gentille et très intelligente, et c'est une bonne élève. Elle est née le 4 avril 1973. Actuellement, elle est étudiante à l'université. Je suis certaine qu'elle réussira car elle est studieuse.

La couleur de ses cheveux est châtain clair, elle a de grands yeux. Elle a beaucoup de respect pour les autres, et est affectueuse, particulièrement avec moi. Je l'aime beaucoup.

Essai du baccalauréat :

Misio ministre a ce que réfléché de les enfants. Il y a boko enfant qui travai de moves meme et moves piai son pas rentré alécole émagine coment elle les set pia bien sur elle et cassé la basse elle né pas dévlepment in algeria.

Corrigé :

Monsieur le ministre, avez-vous pensé aux enfants ? il y a beaucoup d'enfants qui travaillent dans de mauvaises conditions et qui sont très mal rémunérés. ils ne vont plus à l'école. Comment les détruire ainsi, car il n'y a pas de développement en Algérie.

Informateur B

B1

Je choississé ma mère par ce que elle très jonté et la plus belle mere pour moi au le monde et pour ça je travailler tout les chose pour ma mere et le dieu et le propher il order nous de l'obeiller et de la respectr beaucoup et je oublier pas mon père parce qu'il tres souffré pour nous il travaille

Enfin jamis trouver des parents comme mon parents

Corrigé :

J'ai choisi ma mère parce qu'elle est très gentille, et pour moi c'est la meilleure mère au monde. Pour cela, je fais tout ce qu'elle me demande, d'ailleurs, le bon dieu et le phrophète nous demandent d'obéir et de respecter les parents. Je n'oublie pas mon père qui a souffert pour nous. Je ne trouverai jamais des parents comme mes parents.

Essai bac :

Je sui un jeun homme a lâge 14 ans je travaille au station d'essousse je lavais les voitures a partir 05h du matin à 09h du soir et tous ça pour ma famille parce que on est pauvre et on n'a pas de l'argent surtout mon père il malade.

Anfin, je demonde à tout les pays et l'organisation internationale du travail pour protégé tous les travailleurs surtout les enfant.

Corrigé :

Je suis un jeune homme de 14 ans. Je travaille dans une station d'essence : je lave les voitures de 5h du matin à 9h du soir. Je travaille pour toute ma famille car nous sommes pauvres. En plus mon père est malade. Je demande donc à tous les pays et à l'organisation internationale du travail de protéger tous les travailleurs en particulier les enfants.

Informateur C

B1

Relation entre moi et mon frère parce qu'il est grand et le seul qui comprendre et tu prandes les conseitte. Je le respecte tu n'aidi pour trouvé les solution des exercice ? je ma conécance trée bien avec mon frere tu compres la lesson j'aime boucoup

Corrigé :

Il y a une bonne relation entre mon frère et moi, car c'est mon aîné. Il est le seul qu'il me comprenne. Il me donne des conseils et je le respecte. Il m'aime à faire mes devoirs car il a beaucoup de connaissances ; j'aime beaucoup mon frère.

Essai du bac

Moi et enfants âgé de 5 à 14 ans je suis un enfant et malgré toutes les difficultés qui touchent je préfère l'école et le travail pour acheter le livre maintenant je suis au travail les autres étudient. Je ne mange pas bien et les autres mangent les fruits. Et je travaille et les autres ne travaillent pas je joue et les autres jouent pas toujours tristes et les autres sont toujours heureux.

Corrigé :

Nous avons jugé inopportun de traduire ce texte car il reste illisible et donc incompréhensible. Ni la notion de phrase, ni celle de la cohésion ne sont respectées. Nous risquons donc de donner notre version d'idées et non celle que l'informateur a voulu dire exprimer.

Informateur D

B1

Je choisis ma mère parce qu'elle est celle qui m'a envoyé de cette vie et aussi c'est elle qui m'a disciplinée et elle me donne des conseils qui m'aident dans le reste de la vie et le dieu nous ordonne de l'obéir et de la respecter beaucoup et parce qu'elle nous conseille dans la famille parce que le prophète nous a confiés de l'aimer et jamais trouvés un cœur plein de tendresse.

Corrigé :

J'ai choisi ma mère parce que c'est elle qui m'a mis au monde. Aussi, c'est elle qui m'a élevée, elle m'a conseillée et m'a aidée à comprendre la vie. Dieu nous demande de lui obéir et de la respecter beaucoup. Même, le prophète nous incite à l'aimer et nous apprend qu'il n'y a pas un cœur aussi tendre que celui de la mère.

Essai au bac

Je suis un victime qui a travaillé à partir de l'âge de 5 ans aux soug el kebir xxxx de légumes et fruits de les hommes qui achètent et qui regardent les enfants de mon âge partir à l'école pour lire j'ai souhaité que je sois avec eux et que j'aie 14 ans j'ai malade de mon dos et j'excuse ma famille parce que la vie pauvre qui nous somme et a fait ça.

Corrigé :

Je suis une victime qui a travaillé dès l'âge de 5 ans aux halles centrales. On y vend les fruits et les légumes. Pendant que les hommes achètent, je regardais les enfants aller à l'école pour étudier. J'aurais souhaité être avec eux. J'ai 14 ans et j'ai mal au dos. Je pardonne à ma famille car la vie est dure et notre pauvreté m'obligeait de travailler.

Informateur E

B1

Mon grand père il a 86 ans je l'aime beaucoup et lui aussi il a aimé, il parle avec moi pour mes leçons il devien nerveux quand je dis a lui je révise pas mes leçons mon grand père est malade il est endicapé mès leur santé est bien je suis heureux que ce homme est mon perre et je souhaite qu'il vie des autre années parce que il est très gentil avec moi a laid je passe des très bonne journées.

Corrigé :

Mon grand-père a 86 ans, je l'aime beaucoup, et lui aussi m'aime. il me parle d'études et j'emporte quand je refuse de réviser mes leçons. mon grand-mère est handicapé mais il se porte bien. Je suis fier de lui. Je lui souhaite une longue vie. C'est un homme gentil, on passe de très bons moments ensemble, notamment le jour de l'AID .

Essai du Bac

Le travail des enfans est une souffrance parce qu'ils sont des petit et ils sont peut pas travailler dans les condition difficile et dangereux. Ce travail est très dure pour un enfans qui aime de jouer et va a l'école, malgré ils travailler des heure dans les conditions pénibles et risquées ils vivent dans la pauvreté.

Je souhaite que unicef libérer c'est pauvres enfants et punir c'est exploitation.

Le corrigé :

Le travail des enfants est une souffrance parce qu'ils sont jeunes et ne peuvent travailler dans des conditions difficile et dangereuse. Ce travail est très dur pour un enfant qui aime encore jouer et qui doit aller à l'école. Malgré qu'ils travaillent des heures dans les conditions pénibles et risquées, ils vivent dans la pauvreté.

Je souhaite que l'UNICEF libère ces pauvres enfants et punit cette exploitation.

Informateur F



B1

Relation entre moi et mon frère pour qu'il ne gronde et le seul qui ne comprend pas pour trouver les solutions des exercices parce qu'il a grand et le seul qui me conseille.

Corrigé :

La relation entre mon frère et moi est bonne. C'est le seul qui m'aide à faire mes devoirs, et le seul qui me donne des conseils.

Essai du bac

Je suis un enfant de 15 ans et malgré je travaille tellement toutes les difficultés qui ne touchent en plus la souffrance totale sans jouer et repos et je regarde pas la télévision parce que je reviens à la maison très fatigué et les autres enfants être heureux dans la vie et étudient et jouent

Corrigé :

J'ai 15 ans et je travaille beaucoup. Je rencontre trop de difficultés, Je souffre énormément car je ne joue pas et ne me repose pas. Je ne regarde même pas la télévision car je reviens fatigué du travail. Les autres enfants sont heureux dans la vie car ils étudient et s'amuse.

Informateur G

B1

La personne que j'aime c'est ma grand-mère . J'ai la connue depuis j'étais enfant. Elle est ma donné les conseils et elle est m'enseigné les traditions de mon pays. Elle était m'aimé et ma préféré à tout autre mes cousins et cousines. Elle est morte mais elle était resté dans mon cœur car elle est ma tache ma vie avec sa plats

Corrigé :

La personne que j'aime, est ma grand-mère. Je la connais de puis que j'étais enfant. Elle me donne des conseils et m'enseigne nos traditions. Elle m'aimait et me préférait à tous mes cousins et cousines. Elle est décédée mais elle est restée dans mon cœur.

Essai du bac

En tous les temps, je suis contraints de travailler d'enfants de 5 à 14 ans le moment que je jouent et vue la tv commencent et terminent son études comme

l'autre enfants de son ages. Mais cette enfants travaillent les travailles difficile et risqué obligé parce que son famille est très pauvre.

Il y a des enfants qui n'y a pas ni famille, ni l'école qui terminent son études, ni l'argents, ni maison de dormir ils manquent tous.

Enfin nous avons demandé les pays riches aide les enfants ou bien les pays pouvre

Corrigé :

De tout temps, nous voyons des enfants de 5 à 14 ans travailler. Au moment où moi, je joue et regarde la télévision. Les enfants de leur âge suivent leurs études. ces enfants travaillent dans des conditions difficiles et risquées parce que leurs familles sont pauvres.

Il y a des enfants qui n'ont ni famille, ni maison où dormir, ni les moyens pour terminer leurs études : ils manquent de tout.

Enfin, nous demandons aux pays riches d'aider ces enfants et même les pays pauvres.

Informateur H

B1

La personne âgé qui je connais c'est ma sœur qui ma setimme depuis ma naissance elle-même, et elle ma donné beaucoup des conseille.

J'ai passé avic elle des belle temps que je me souviennne que un jour il ma remeni avic elle a la cinema et j'ai passé des bonne moment et j'ai apprendie des bell chose.

Corrigé :

La personne âgée que je connais, c'est ma sœur. Elle m'estime depuis ma naissance. Elle m'a toujours conseillée. J'ai passé avec elle de bons moments je me souviens même qu'elle m'avait emmenée un jour avec elle au cinéma. j'ai appris de bonnes choses.

Essai du BAC

Je suis un enfant et malgré ça je travailler pendant les outre enfants ils vivent on tranquillité ils ont les droi de jouer, sameser et moi il faut que je travailler pour viver, et je soufre par ce que j'ai ocune posibilité et moiya c'est pour ça je consule le monde et les société conserné la protégé des enfants de nous ideions pour que ont viver une belle vie

Corrigé :

Je suis un enfant et je travaille pendant que les autres vivent tranquilles. Ils ont le droit de jouer, de s'amuser et moi, il faut que je travaille pour vivre. Je souffre parce que j'ai aucune possibilité et moyen. C'est pour ça que je conseille le monde et les sociétés concernées de protéger les enfants et les aider pour vivre mieux.

Informateur I

B1

Madame benzereme elle était ma mieure profe de mât, j'ai lui recontre dans le C.M ca fait déjà 4ans, elle ma toujours courage et ma donne des concié grasse a elle j'ai eu mon B.E.F nous somme travail ensamble nous avons fait plusieurs exercices elle était comme une 2eme maman parce que elle ma toujours fait comme son fils.

Corrigé :

Madame Benzereme était mon meilleur professeur des mathématiques, je l'ai eu pendant quatre années au CEM. Elle m'a toujours encouragée. Elle m'a conseillé et grâce à elle, j'ai eu mon BEF. Elle nous faisait travailler et était comme une deuxième mère.

Essai du BAC

Les enfants ne pouver pas travaillé parce qu'il na pas la force de travail et na pas le temps. Le temps d'enfant c'est le temps d'amusé et d'étudier pour qu'il vivre sont enfance et étudié pour exezisté son rêve ou son but de l'avenure. Les enfants qu'il voule travaillé sont les enfants des pauvre il na pas l'argent pour achete son joué et je veux casse le travail des enfant et aider l'enfant pour vivre sa enfance comme tout les enfants.

Corrigé :

Les enfants ne peuvent travailler parce qu'ils n'ont pas la force ni le temps de le faire. Le temps de l'enfant est fait pour s'amuser et étudier.il doit vivre son enfance et préparer son avenir.les enfants qui travaillent sont pauvres et ils n'ont pas les moyens...

Informateur J

B1

La personne agés à vivre mieux possible leur viellesse, que je vous aimez parler, si ma tante, j'ai la connais puis de née vous éte toujours entre nous, tu t'aime des chose bienfisance et toujours prope qui tu ma donne les conseille pour vivre dans cette vie alaise, je prends la réalité, le sincère, ça c'est un midicament dans ta sangs, j'ai raconte tout les choses dans cette vie c'est une meilleur amie qui attache, une femme algerienne de principale algerienne je vis une vie belle et contante car je suis toujours avec elle comme exitance

Essai du BAC

Il y a beaucoup d'enfant a Bolivie, il vivre malheureuse agés de 5ans à la xxx sont obligés de travailler

Deuxment a chaque jour je suis travaille tout les choses pour akspet l'argent qui sera vivre, de 5h à matin a 8h toujours

Je ne trouve pas le droit des xxxx des beaucoup t'chose qui maintiress, ma vie sombre, je n'ai pas ou l'ecole, je jous pas avec mes amis, je ne fais pas des vaconse nous entreprises exploitation, pas des peransible de notre enfants et notre pays à pèrs Boulivie

Enfin je me souhaite vivre comme les entre enfant de pays je rêve toujours la belle vie, être bien et le bienfisance avec l'aptensense des solutions des enfants boulivienne

### **B/- Production des élèves de la filière scientifique :**

Informateur A

B1

« ma grande mère est une femme formidable, Elle ça pelle OUM EL KHEIR. Elle a 72ans. Elle est maigre, Elle a des cheveux blanche et des yeux verte.

Je l'aime boucoup par ce qu'elle est trées aproche de moi et elle me donne des conseilles pour évité les problèmes Quelle à déjas vue dans sa ville. Pour ce-la, chaque fois, Quand j'ai beusoin d'un persone pour parler avec lui, j'ai parlée avec ma grande mère. Par ce qu'elle me bien comprendre.

Elle me raconte des histoires, du la gurre d'Alger et comment Notre Grands-parents Gangé l'indépendence, mais mal heureusement Elle pleure toujours pour cette histoire.

-allors. J'amerai bien que tous qui sont des grands-parents de-les bien parlés et les respectés.

Le corrigé

Ma grand-mère est une femme formidable, elle s'appelle Oum el kheir, elle est âgée de 72ans. Elle est chétive, elle a des cheveux blancs et des yeux verts.

Je l'aime beaucoup, elle est très proche de moi. Elle me conseille souvent pour éviter les problèmes qu'elle a vécus elle-même. Ainsi, quand j'ai besoin de parler avec quelqu'un, c'est à elle que je me confie car elle me comprend bien. Elle est souvent émue quand elle me raconte les événements de la guerre d'Algérie qu'elle a vécus.

C'est pour cela qu'il faut les respecter.

Essai du BAC

Le travail est un important pour un être humain dans sa vie mais le travail ne pas objet pour les enfants âgés de 5 à 14ans et ne pas bien pour lui et ils sont pas capable de travaille parce qu'il sont petit. Je suis une jeune fille âgé de 14ans je vous pose cette question. Est ce que je suis apte se travailler a cet age ? c'est surement que je vais souffire et être une fille triste.

Corrigé

Le travail est important pour l'homme dans sa vie, mais il n'est pas obligé pour les enfants de 5 à 14ans car ils ne sont pas capable de travailler. je suis une jeune fille âgée de 14 ans et je vous pose cette question. Est-ce que je suis apte de travailler à cet âge là ? C'est surement que je vais souffrir et être une fille triste.

Informateur B

B1

J'ai 21 ans et je veux participer dans un concours littéraire qui concerne l'aide les personnes âgées. Et j'ai profité l'occasion pour lier l'amitié avec ma grand père qui a été à la maison de viellesse. Alors mon grand père nous vous oublions jamais et grace à dieu d'être vivant et nous serons chez vous la semaine prochaine et accepter la salutation de votre famille.

Corrigé :

J'ai 21 ans et je veux participer dans un concours littéraire qui concerne l'aide des personnes âgées. J'ai profité de l'occasion pour lier amitié avec un grand-père qui était dans un hospice. Alors mon grand-père, nous ne vous oublierons jamais. Nous remercions le bon Dieu que tu sois encore vivant. Nous viendrons te voir la semaine prochaine, toute la famille te passe le bonjour.

Essai du bac

Nous sommes les enfants, les victimes de l'exploitation. Nous annonçons cet appel aux nations du monde dans laquelle nous demandons nos droits législative et de vivre en dignité qui ont été pricisées par la loi internationnal de l'UNICEF, donc nous demandons de cesser tout les sortes de travail des enfants moïn de 18 ans.

Corrigé :

Nous sommes des enfants, les victimes de l'exploitation. Nous lançons cet appel aux nations du monde auxquelles nous demandons de vivre dans la dignité ; Nous revendiquons nos droits stipulés dans la loi internationale de l'UNICEF. Nous demandons donc qu'on cesse toute sorte de travail des enfants de moins de 18 ans.

Informateur C

B1

Quand j'étais dans ma cinquième année primaire et à cause de quelques problèmes familiaux la maman ma envoyé chez mon grand père maternelle pour avoir un education bien solide. Le grand père que j'adore énormément, en vivant avec lui j'ai trouvé que c'est homme parfait. Comme il est le symbole de la fraternité et la parenté car c'est un homme unique qui merrite tout le bonheur de la vie. Il était pour moi la mère qui m'a metté entre ses bras le père qui s'occupe de ses enfants, leurs méfait et leur bienfait et pour le bien et le mal.

Il ma toujours parlé de lui, de son enfance. De la vie et ce qui il ya dans la vie ? il ma parlé du gens, de notre pays et de ses aventres d'êtres moudjahid.

Il ma toujours poussé vers la lumière, il m'a donné l'espoir au moment du bac après quelque mois de l'obtention de mon bac il a mourut mais il est toujours vivant dans nos esprit.

Corrigé :

Quand j'étais en cinquième année primaire, et à cause de quelques problèmes familiaux, ma mère m'a envoyée chez mon grand-père maternel pour avoir une bonne éducation. J'adorais mon grand-père, et en vivant avec lui, j'ai découvert un homme parfait. Il était le symbole de la bonté, c'est un homme particulier qui mérite tout le bonheur du monde.il était pour moi, la mère qui m'avait mis dans ses bras, et le père qui s'occupait bien de ses enfants.

Il m'a toujours parlé de lui, de son enfance, de la vie et de ce qu'il y a dans la vie.il m'a parlé des gens, de l'histoire de notre pays et de ses aventures au maquis.

Il m'a toujours conseillée, encouragée particulièrement au moment du bac. Quelques mois après l'obtention de mon bac, il mourut, mais il est toujours présent dans mon esprit.

#### Essai du bac

Les enfants sont une feuille blanche qui symbolise la paix, la fraternité, l'amour et la vérité mais malheureusement pas mal d'entreprises profitent de l'occasion et les ont mis en travail.

Nous sommes des adultes des frères et des prochains parents. Nous demandons aux nations du monde de mettre fin à ce problème et de respecter l'enfant comme un être vivant ses droits de jouer, étudier, amuser aux côtés de ses parents et le plus important est d'être cultivé pour qu'ils soient un cadre d'état au futur car ils sont les victimes d'exploitations des entreprises.

Finalement nous demandons la vie dans un monde digne plein d'espoir et d'amour.

#### Corrigé :

Les enfants sont une feuille blanche qui symbolise la paix, la fraternité, l'amour et l'innocence, malheureusement beaucoup d'entreprises profitent de l'occasion et les font travailler.

Nous, en tant que pairs et des futurs parents, nous demandons aux nations du monde de mettre fin à ce problème et de respecter l'enfant en tant qu'un être humain ayant des droits : le droit de jouer et d'étudier. Le droit de vivre auprès de ses parents et de se cultiver pour qu'il soit un futur cadre de l'état et non une victime de l'exploitation des entreprises.

Finalement, nous demandons la vie dans un monde digne, plein d'espoir et d'amour.

#### Informateur D

##### B1

Je voulais vous parler de ma grand-mère, elle est morte maintenant mais avant six ans elle était avec moi, nous avions une relation agréable, cette relation a débuté dès que j'ai agé d'un jour. Un jour après jour notre relation devienne très amical, elle m'avait raconté l'histoire de sa vie comment elle vivait, comment elle se mariait, comment elle avait éduqué ses enfants, elle m'a raconté aussi l'histoire de la guerre dans notre village. Tous ces mots étaient merveilleux et moi je lui racontais mes aventures avec mes amis et qu'est-ce que j'avais fait dans mes journées, elle était toujours pour moi comme une source de tendresse et de sagesse. Nous avons joué ensemble, mangé ensemble elle m'avait appris le

broderie traditionnel et comment tricoter mais malheureusement j'ai oublié un peut ces chose. Je me suis choké de sa mort et je me sent que je suis seul dans le monde, elle ma laissait un grand vide dans ma vie.

Corrigé :

Je voulais vous parler de ma grand-mère qui est morte depuis six ans. Nous nous entendions très bien. Cette relation est née depuis mon jeune âge, depuis que j'avais un jour. Jour après jour, notre relation devenait très amicale. Elle me racontait l'histoire de sa vie : comment elle vivait, comment elle s'était mariée, comment elle avait éduqué ses enfants. Elle m'a même raconté l'époque de la révolution dans notre village. Tous ces mots étaient merveilleux. Moi aussi, je lui racontais ce que je faisais de mes journées avec mes amies elle était toujours pour moi une source de tendresse et de sagesse. Nous avons passé de bons moments ensemble : on mangeait ensemble ? En plus, elle m'avait appris la broderie et le tricot. Malheureusement j'ai oublié un peu ces choses là.

J'ai été bouleversée par sa disparition, je me sens seule depuis, elle m'a laissé un grand vide dans ma vie.

Essai du bac

Mesdames et monsieurs. Bonjour

Nous sommes devant une phénomène très dangereuse qui menasse la vie et l'avenir des enfant du monde c'est le travail des enfants. Vous les présidents des pays du monde, vous êtes obligés de cesser ce problème et d'assurer une vie digne à vos enfant, il faut que vous mettez des codes pour interdire le travail des enfant agés moins de 18ans parceque nous sommes les victimes des adultes qui nous exploitent. Ces enfants doivent être étudier et jouer à la place de travailler parceque si l'enfant travail,il vas perdre son inossance et il vas devenir méchant et comme ça il perdre l'âme de l'enfance et ça c'est une crime.

A la fin de mon appel je souhaite que vous faites tous votre possible pour réaliser tous ce que j'ai déjas vous dit.

Corrigé

Mesdames, messieurs bonjour

Nous sommes en présence d'un phénomène très dangereux qui menace la vie et l'avenir des enfants du monde, c'est le travail des enfants. Vous, les présidents de tous les pays du monde , Vous pouvez faire cesser ce problème et assurer une vie digne à vos enfants. Il faut qu'il y ait des lois qui interdisent le travail des enfants âgés de moins de 18ans. Nous sommes les victimes des adultes qui nous exploitent. Ces enfants doivent étudier et jouer au lieu de travailler. Si l'enfant



travaille, il va perdre son innocence et va devenir agressif, il ne profitera pas de son enfance, et cela est un crime.

En conclusion, je souhaite que des efforts soient fournis pour résoudre tous ces problèmes.

Informateur E

B1

Mon grand père est une vieille personne âgée de 82ans. Que je suis fière de lui ? il est active et motive. Je lui ai rencontré dès mon enfance, quand j'avais 5ans ou 6ans, je pense l'âge du savoir le monde par un enfant. Il est une chandelle éclairée ma vie. Il m'a donné beaucoup de conseils sur la vie surtout ce qui concerne l'apprentissage et le savoir et son importance dans la vie ancienne et actuelle de l'humanité ? je me rappelle qu'il m'a dit un jour : »vas, ma petite fille pour apprendre, ne fais comme moi, je suis resté nul, je n'ai jamais fait compte à ce jour là. Le savoir est l'arme des cultivés, ne répète pas ma faute qui m'a fait honte de moi de toute ma vie ».

j'espère que tout ce qui va lire ce passage s'intéresse plus qu'un autre temps de ses études.

Essai du bac

A tout les nations du monde : je suis une mineure bolivienne appelée Gabriella Azurd âgée de 13ans. Je lance cette appel à tout les nations du monde pour parler au nom de tout les enfants exploités et d'exprimer le sentiment de l'exploitation des enfants par les entreprises. Nous sommes privés de plusieurs choses le grand est la liberté, et le moindre chose c'est de jouer ? nous ne demandons pas l'impossible, nous demandons (juste notre liberté) aux pays membres de (l'UNICEF) juste de libérer nous de cette injustice des entreprises et de la pauvreté pour qu'on puisse construire l'avenir.

Veillez m'accepter ma demande et mes meilleurs respects.

Informateur F

B1

SALIMA

Ci la fille que j'ai connus un jour de l'été passé dans les plages de la corniche.

Moi j'ai travaillé dans un cabanon c'est un cabanon de salle des jeux ( billard, PS2...)

Elle vient de jouer avec c'est camarade.

Ma première voie d'elle. J'ai connus qu'elle la fille que entre dans mon cœur.

Je lui demandé de sortir avec moi, est la comence ma connaisse avec lui.

Est j'usqua maitnant nous some des amies et ameureuse.  
Cette fille c'est la méieure des fille que j'ai lui connais.

Essai du bac

Je suis un enfant mineur, je vive dans un pays des pays du sud, on trouve toute les miseurs, chaumage, et se trouve pas quelque chause de manger pour les familles qui n'a pas l'argent pour passer cet bette de etape.

Donc j'ai 14 ans, je suis ni utudians ni rien, dans un pays ou l'utude c'est pour les enfants riche, allord la celle solution ci le travail, et quelle travail.

Les travail c'est garçon, gardien des voitures, nettoyer les voiture..... la pey qui je trouve quand je termine le travail n'achete main pas pour manger. Et pour édé ma famille il faut que je travail un autre pour monge ma famille puisque il y a le selle qui travail ci moi rien d'autre.

« Enfin ma parole c'est que nous voulons des solution de ces problèm, et nous voulons un monde digne de nous ».

Informateur G

B1

La personne agée qui je veux parler c'est une amie . je la connais de puis langtemps grace à l'internete. Je vous aime et nous somme on contacte tout le temps. Il ma donnais des conseils et nous sortons ensemble. Ma relation avec lui est forte et plaine de joie . je vis une vie belle et heureuse car je suis toujours avec elle. Et quand j'étais avec elle le temps passe vite parce que on ris ensemble et on parles. C'est une fille très merveillex car elle a des aidés à la haute, quand j'ai un problème, elle m'aide. Je suis très contantes à cette la métier.

Essai du bac

Dans notre monde et exacte à bolivia il y a beaucoup des enfant travaillent et je suis entre lui. Notre travail est vraiment difficile et on souffre beaucoup pour ganier l'argent à se travail et le travail c'est pas le même tous les travail sont difficiles. Quant nous terminons le travail nous étions fatigue donc ne joues pas et ne regarde jamais au télé parce que demain c'était une autre journée il faut que nous levons tôt pour fair le travail et comme sa tout les jours.

Vraiment je suis une jeune bolivienne malheureus comme tous mais amies car nous vivons dans la pauvreté ensuit nous somme des esclaves dans notre pays et même pas à l'école ne allons pas.

Enfin j'annonce une appel à tout les entreprise et les chefes des travaux pour laisser les enfants trenquil afin de vivre comme les autre enfants du terre mondial et soient bien phisiquement et moralement.

Informateur H

B1

Ma grand père a 87ans, mais elle a vraiment une mentalité de quelqu'un qui est à l'âge de 30ans ou plus moins. Elle vive chez nous et elle ma presente la femme la plus comprehensive du monde, je la dis tout ce qu'il m'arrive, tout ce que j'ai besoin, elle peut me comprendre et parfois elle me dirige sans que je la demande l'assistance. Quand j'étais moins âge (enfant) elle fesait les rôles de ma mère puisque j'étais sa cadette, je dormais, mangeais, premenais avec elle, seulement elle !

D'après ses expériences, les aventures qu'elle me raconte et tout ce qu'elle arrive, j'ai une hardiesse de faire beaucoup de choses. Grâce à ses histoires qui concernent la révolution j'aimais mon pays, grâce ç ses conseils j'ai choisi ma méthode de vivre, grâce à elle je suis maintenant ici.

Tous simplement elle me présente la mère, l'amie, la coupine... la vie !

Finalement je vous dis qu'ils n'y a aucune différence entre quelqu'un qui a 80 ans ou un autre qui a 20 ans s'il existe vraiment une confiance et un comprehension entre eux.

Essai du bac

Les enfants sont partie l'ideale du monde, ils sont nos frères, nos enfants, nos élèves, nos ... etc c'est-à-dire chacun des nous est responsable, personne ne peut dire –moi, non j'ai pas d'enfants... mais à vous à chacun des vous on a obligé de dire que nous même en danger, si chaque jour on perde des centaines des enfants à cause de leurs travaux... nous somme vraiment en danger ! qu'est ce qu'il nous reste à demain ? qu'est-ce qu'il arrive à nos générations ? c'est trop

Cessez vous ! arrêtez vous ! on veut un monde stable où on peut aller à l'Afrique, à l'Europe, à l'Amérique, au Gabon.... Et à chacun de ces places on trouve des enfants au primaire, au lycée... on veut voir des enfants lire, écrire.... Est-ce que cela est trop pour réaliser. Non c'est pas trop c'est le minument qu'il faut faire pour un enfant.

Informateur I

B1

Les grands parents se sont la grande mère ou le grand père soit maternelle ou paternel se sont la cause de l'existence de mes parents et d'une manière indirect les grand parent se sont la cause de mon existence c'est pourquoi il faut que les grands parents sont déjà travaillés et fatigués pour elever mes parents, mais s'ils sont mort il faut que visiter au cimetièrre et faire des prière pour lui, moi

personnellement j'aime beaucoup mes grands-parents mais malheureusement l'été passé ma grande mère est morte.

Essai du bac

Nous sommes les enfants ; l'inéquité, la prochaine génération de cette pays. Le moindre de nos droits c'est l'apprentissage pour former et cultivé et pourquoi pas amuser, pour jouer parce que nous sommes encore petit et incapable de travailler. Mais malheureusement il n'y a aucun moyen d'augmenter pour défendre nos droits dans cette vie. Tous le monde veut que nous travaillions tous le monde veut l'exploitation. Hélas ! au lieu que nos places aient lieu dans la rue sans avenir sans espoir. Enfin je dis à tous les concernés : un peu de pitié.

Informateur J

B1

Le dieu nous donne plusieurs trésors, mais le meilleur trésor c'est les parents. Parce que l'enfant ne peut vivre et éduquer bien sans leurs parents, pour lui les parents sont l'exemple et la meilleure éducation forme la meilleure société et on voit beaucoup des parents qui utilisaient les difficiles méthodes à l'éducation. Mais en fin leurs enfants sont mal éduqués donc si un enfant fait une faute, il faut que le père ou bien la mère ne soigne pas cette faute par le châtiment comme exemple ou bien avec une manière de violence et comme il a dit Omar Kéïta : « si tu soignes le mal que je te fais par le mal quelle est la différence entre toi et moi ! » donc j'aime bien parler de ce sujet parce que tous les buts que je voudrais réaliser c'est seulement pour satisfaire mes parents, ils me intéressent beaucoup car jamais de ma vie je leur demandais quelque chose.

Ils ne me permettent pas de réaliser sauf si ce chose là est mauvais et mal pour moi, je n'oublie jamais ce miracle de dieu parce que je réussis à réaliser le rêve de mes parents et je suis la filière française à l'université, il y a un monde plus mieux avec les parents qui contiennent des créatures plus belles. Je souhaite que tous ce que je fais dans ma vie leur satisfèrent.

Essai du bac

J'ai l'honneur de vous adresser pour la première fois. J'aime bien parler ou bien poser des sujets aux nations du monde, et je vois que le sujet le plus touché ces derniers jours c'est l'exploitation des mineurs donc les enfants ne sont pas capables de ce travail donc il faut que le travail des mineurs cesse et ce sujet concerne tous les pays c'est pas seulement un pays, il y a des adultes qui sont en chômage alors il faut que les entreprises fassent travailler les adultes au lieu d'exploiter les mineurs, et je vous demande de construire des écoles pour étudier les enfants et

leurs faire un avenir veuillez agréer mes meilleurs respect parce que ce sujet est m'a beaucoup touché et je voie que la seule victime dans le monde c'est surement les enfants au contraire les entreprises sont les intérêt.

### **3/ Production des informateurs littéraires :**

Informateur A

B1

« ma mère C'est la personne qui je l'aime et je respecte, et je suis très liée avec elle parce qu'elle est la plus près de moi, quand j'étais petite et même maintenant. Elle apporte moi tous les bonne caractère tel que la fidélité etc  
Ma mère elle est très gentille j'ai toujours alése quand je parle avec elle. Nous somme très relié.

Corrigé :

Ma mère est la personne que j'aime et que je respecte le plus. Nous avons toujours été très proches, elle m'a appris les bonnes manières. C'est une femme qui est très gentille, je suis toujours à l'aise quand je parle avec elle , nous sommes très liées.

Essai du Bac

Nous vivons dans un monde injustice, nous voulons vivre comme les autres. Laissez-nous vivre nos enfance sans exploitation. J'appelle les chefs d'états de mettre des limitation à ce phénomène nous sommes les plus faibles. Il faut que vous nous aidez à obtenir nos droits, il faut combattre les entreprises qui exploitent les mineurs . les enfants sont l'avenir du monde, il faut qu'ils apprennent pour developper leurs pays.

Informateur B :

B1 :

La plus age, plus sage, maman dit comme cella ; tout jours maman veut me intégrer à qqn mûr et a une expérience dans la vie. Et oui, c'est la vie et le mal ne portent pas polie, et alors je prends ma tante comme une amie, elle m'aide, elle me conseille c'est ma cofert,et ma confiance vraiment je l'aime, Zohra est une femme veut bien simplifier les besoins de la vie, elle me dit que l'honneur et l'orgueille d'une femme sont un drapeau d'une famille. Zohra femme élligante hait la profanation on a chaque fois des cours de l'étiquette et les orientations qui concernet la beauté et comment fait des jistes pour attirer les autres et le style des

proposez nous voyez lisons et recherchons les vintages. Enfin, maman reste une femme compréhensive.

Essai du bac :

La violence, le vagabondage, la tuberculose, les maladies, la mort, les crimes... etc. On vit comme cela, les enfants souffrent. La société ou bien le monde démolira, on a vécu la colonisation et maintenant on vit la profitation, l'invasion l'exploitation des enfants surtout qui est pauvre et vagabond quelle est la faute de ces enfants, car, nous sommes enfants ou bien nous savons des gestes enfantillages. Paradoxal, pour moi les enfants comme les fleurs quand elles arrosent, elles nous donnent une belle odeur.

Informateur C

B1

Ma voisine est une vieille femme qui est âgée 84 et habite seulement avec son mari dans une grande maison parce que ses enfants sont loin. Les filles sont mariées, et garçons aussi alors chaque enfant a une famille et un travail à autre ville, ils obligeaient de laisser ses parents qui ne veulent pas quitter sa maison ; chaque fois ma mère dit : « il faut visiter ma voisine ». si elle veut quelque chose, j'ai l'habitude de voir cette femme et je l'aide dans le ménage et la cuisson... ; elle devient mon amie surtout dans les vacances précédentes, nous avons passé de bons moments car j'ai passé presque tout le temps avec elle, nous discutons dans les sujets des traditions des anciennes générations, elle me conseille beaucoup pour comment continuer ma vie personnelle à l'aise et bien je la respecte beaucoup et je la souhaite de rester ma plus proche amie et longue vie pleine de santé et de joie.

Essai du bac :

Appel aux nations du monde

L'exploitation des mineurs au travail est un phénomène très important qui touche les enfants âgés au moins de 13 ans dans tous les domaines ? ils sont des victimes surtout dans les pays en voie de développement qu'ils ont besoin des moyens de vivre.

Nous sommes des enfants qui voulons arrêter l'exploitation dans tous les domaines. Nous sommes les mineurs qui ont besoin de la protection pas l'exploitation.

Nous sommes des victimes qui voulons continuer ces études pour développer notre monde

Nous sommes la future génération qui préfère vivre avec la dignité

Nous vous demandons l'égalité et la justice nous voulons vivre une enfance normale et sentir que nous sommes libres pas exploités  
Nous voulons tous simplement notre droit !

Informateur D

B1

Pour moi j'aime beaucoup ma famille, surtout mes grands-parents. Quand j'étais enfant, je suis sûre que mes grands-parents sont sympathiques avec moi, vraiment, la relation est développée, chaque année, mes grands-parents aident moi beaucoup, quand j'ai malade, surtout quand je suis triste, je visite mes grands-parents toujours, je vis une belle aventure avec mes grands-parents, enfin je souhaite le bonheur pour les deux. L'exemple dans ma vie c'est mes grands-parents parce que j'apprends beaucoup avec leur expérience et j'ai fait mes efforts pour aider les deux dans la vie quotidienne, la vérité que mes grands-parents sont généreux avec moi. J'espère que la relation entre les plus âgés et les jeunes d'être mieux.

Essai du bac :

Nous appelons le cri aux nations du monde pour arrêter le travail des enfants dans le monde, ces derniers sont exploités dans les travaux pénibles, ainsi la situation, mauvaise situation de leur vie. Les enfants étaient les victimes d'exploitations, surtout dans les pays du sud nous souhaitons que vous mettiez la loi qui protège les enfants et pour sensibiliser les peuples à ce dangereux phénomène qui existe dans le monde parce que les conséquences de travail des enfants sont graves, chaque jour les maladies psychologiques et physiques augmentent, devant cette situation, il faut protéger les enfants, parce qu'ils deviennent esclaves dans le monde, ils sont touchés par plusieurs problèmes dans leur vie, s'ils vous plait améliorer la situation pour l'enfance, encourager les enfants, mettez les droits d'enfant. Nous souhaitons le bonheur.

Informateur E

B1

Ma mère est la plus belle chose dans ma vie, elle est toute pour moi comme une sœur, une amie et toujours ma belle mère. La relation entre moi et ma mère a beaucoup de sens quand mes deux sœurs sont mariées dans ce temps là j'étais obligée d'aider ma mère à la maison et de parler avec elle à mes problèmes à mes amies et qu'est-ce que je fais pendant la journée.

Ma mère est très sérieuse par fois très nerveuse, et n'aime pas le bruit du tout. Elle est toujours avec moi quand je prépare n'importe quelle chose. Elle dit toujours fais

ça et ne fais pas ça, par l'habitude j'ai fait les choses sans sa surveillance aujourd'hui j'ai apportée plusieurs chose de ma mère comme les traveaux traditionnelle ces qualités de parler, de préparer et même la montalité.

Enfin j'aime beaucoup être comme elle.

Essai du bac

L'enfant est la partie important dans la vie par ce que ce enfant est le futur de ça pays.

Mais en voie que les enfants aujourd'hui soit dans les école sans but soit dans les rues travailler, la cause de l'abondance de ces enfants des problèmes sociaux comme la pauvreté, problèmes entre les parents ....c'est pour ça il faut que les nations trouver des solutions pour que les enfants vivre une vie normal et contenus ces études

Il faut que les nations organisent des concurrence pour dire que la place des enfants ces dans l'école n'est pas aux rues et que les enfants doit être cultiver lire des livre, utilisent l'internet.

Informateur F

B1

Quand j'étais petite au l'age de 3 ans , j'ai aimée aller toujours chez mes grands parents et sans faire attention je m'ai trouvée élever chez eux,dans cette période., je suis liée avec mon grand père qui je l'aime beaucoup parce qu'il est fait tous que je veux.

Il m'aidait à étudier et il a toujours trouvé le temps pour le passer avec moi. malgré que nous ne avons pas de la même génération mais il me comprend très bien car il est un homme compréhensif.

Quand j'étais avec il, nous avons discuté dans des sujets déffirents presque les sujets qui je ne peux pas les discuter avec mes parents.

Il a toujours trouvé les solution à mes problèmes, il me conseille car il est le temps qui je ne le trouve jamais à mes parents pour m'écouter.mon grand père c'est le model pour moi j'aime beaucoup être comme lui avec toutes ses bienfaits et maifaits car il est des qualités, chacun de nous besoin d'un homme qui le comprend.

Essai du bac

Appel aux nation du monde

Pour cesser le travail des enfants au nom d'enfance j'appelle les nations du monde pour faire quelque chose aux enfants qui souffrent.



Ces dernières années, tout le monde vit dans un dangereux phénomène qui est omniprésent et qu'il porte l'embrasse ce phénomène est l'exploitation des enfants par les adultes. Le monde souffre de ce phénomène sous toutes ses formes car il a des graves et des mauvaises conséquences dans la vie sociale car il a des effets négatifs aux sociétés : d'une part, l'exploitation des enfants c'est la première cause des plusieurs vices sociaux tel que : l'adrogue, l'alcool....

D'une autre part, les problèmes politiques et sociaux sont la cause de ce phénomène.

Finalement, j'appelle tous les gens pour cesser cet phénomène car il s'augmentent plus en plus.

Nous sommes capable de protéger notre enfants si nous voulons.

Pour éviter tous ces mauvaises conséquences d'exploitation des enfants par les adultes définitivement, il faut faire une stratégie pour remplacer l'exploitation des enfants par une autre chose plus mieux qu'aider cette génération pour développer. Nous pouvons ensemble faire tous que nous voulons car nous sommes une de ses causes.

Informateur G

B1

Chaque'un de nous passe dans toutes les étapes de la vie dès la enfance jusqu'à la vieillesse.

Je parle de mon oncle. Il s'appelle El aid. Il a 65 ans, il est en retraite, mais jusqu'à maintenant il travaille, et quel travail il aide les gens et les conseille.

Je choisis mon oncle parce qu'il a étudié le français pendant la colonisation française dans l'Algérie. Il a une bonne relation avec tous les jeunes ; on peut dire il est comme un ami pour eux.

Pour moi c'est pas seulement un oncle, mais il est aussi un père, un frère, un ami, un enseignant qui m'a guidé toujours et m'encourager. Il me plaît parce que j'étude le français.

Mon oncle a toujours l'espoir et il le pousse les gens.

J'ai une bonne relation avec mon oncle, nous parlons sur les études, les problèmes que j'ai rencontré, et il m'a donné des solutions.

J'apporte beaucoup d'informations sur plusieurs domaines de la vie appartenir mon oncle.

Essai du bac :

Le développement des pays n'accorde jamais avec le travail des enfants. Si un pays veut réaliser son développement et ses rêves, il y a des méthodes, il y a des programmes qui peuvent les suivre pour cela.

L'âge des enfants ne permet pas de travailler. L'enfant est pour jouer pour l'école, mais pour le travail c'est impossible même s'il peut participer au développement des pays où est les droits des enfants ? il faut les respecter. Les nations du monde doivent trouver des solutions pour éviter ce problèmes et respecter les droits des enfants.

Informateur H

B1

Tous les gens ont des relations avec eux, mais rarement où on trouve une relation entre les jeunes et les plus âgés, chaqu'un de nous voit que la vie terminée à la vieillesse. Alors les agés ne sont pas important dans notre vie. Mais je vois le contraire car j'ai eu une expérience au passé sur les plus agés, grace à ma relation avec ma grand-mère, qui je l'appelle mami, celle-ci m'a éduqué depuis ma enfance, puisque ma mère a voyagé pour l'apprentissage ; la grand-mère m'a aimé beaucoup car elle était seul.

J'ai passé avec elle des bon moment, mais elle est morte. On a resté ensemble dans une maison qui est très belle personne ne nous dérange. On est sorti toujours ensemble pour rendre visiter la famille et les voisins, et à la maison on a essayé de préparer les dejeunes et les dinner, elle m'a aidé de préparer des plats formidables. Et elle m'a toujours raconté des histoires sur la révolution algérienne puisqu'elle était Modjahida.

A chaque fois j'ai lui offrir des fleurs car elle était une fleur. Je n'ai jamais oublié cette femme, elle était incroyable et particulière.

Essai du bac

L'exploitation des enfants a touché tous les pays développés et non développés, ce phénomène pousse les organisations mondiale de le cesser d'après l'interdiction de travail des enfants et les adultes qui sont moins de 18 ans.

Si on cesse ce problème, on sauve des milliers enfants qui meurent jour après jour dans les mines et dans les déserts, et absolument on sauve les enfants qui tombent en esclavage par les exploités.

Alors : nous sommes parmi eux, nous sommes les victimes d'exploitation, nous sommes les petits mineurs ; nous n'avons aucun droits comme les autres humains, où sont les droits des enfants lesquelles l'apprentissage, les joues et les repos !

Aidez nous, soyez avec nous et cessez le travail des enfants, et donnez nous nos droits.

Informateur I

B1

Quand j'ai 10 ans, j'ai partis chez ma tante qui habite un peu loin de nous. Et j'ai passée un beau moment avec elle.

Un jour j'ai partis avec ma tante chez sa voisine c'est une vieille femme, elle a une belle voix qui m'a beaucoup marqué avec un visage plein des rides.

J'ai aimé cette femme parce qu'elle était tendre avec les gens.

Une fois j'ai rendu visite toute seule sans ma tante, elle m'a raconté qu-ça qu'elle fait quand-elle était jeune fille, elle travaille avec son père au terrain, elle prend le tracteur pour l'aider quand-il est malade.

J'ai vraiment occupé avec cette femme j'ai beaucoup aidé parce qu'elle est toute seule et j'ai fait une grande amitié avec elle, mais malheureusement, la pauvre elle tombe malade. Et elle meurt depuis sept ans et jusqu'à aujourd'hui je ne l'oublie jamais.

Essai du bac

Le monde est plein des phénomènes et parfois nous sommes incapable de trouver les solutions ; et parmi ces phénomènes en trouve « la fuite des enfants vers le travail ».

Les enfants d'aujourd'hui sont menacés par le fantôme de travail. Ils sont obligés de travailler à plusieurs causes et la première cause c'est le besoin : les enfants ils ont des victimes d'exploitation et pour cela il faut trouver des solutions pour éviter le travail des enfants et comme une solution préconisée il faut que les pays protègent ces enfants et de donner l'aide à ses familles, et au lieu de partir à travailler il faut partir à l'école. et il faut que nous sensibiliser les enfants qu'ils ne sont pas responsables de travailler.

Malgré ; les solutions qui peuvent être utilisées par les pays pour éviter « la fuite des enfants vers le travail » ils restent insuffisantes parce que le monde est plein des enfants manquant de protection.

Informateur J

B1

J'ai une grande mère, elle vit avec nous dans une grande tendresse. elle est très compréhensive ; je partage un bon moment avec elle, elle m'a conseillé toujours et je suis dans une telle félicité quand elle m'a raconté ses belles histoires, c'est vraiment un livre ouvert on peut le lire quand je veux, elle est très courageuse jusqu'à maintenant elle travaille toute seule, elle refuse mon aide ; elle 80 ans mais elle a petit cœur, elle proteste facilement, elle aime beaucoup la nature et les plantes et tout ce qui est vert. Elle est le symbole de la volonté

enfin, qu'est ce que je peux le dire. Je l'aime bien ma grande mère et je la respecte.

Essai du Bac

Qu'est ce que je peux le dire il faut que arrête ce exploitation car les enfants c'est le premier victime de cette phénomène.

Ils avaient tout le droit pour vivre leurs enfances dans la joie et la dignité

Lesse les enfants tranquiles, les enfants sont les hommes de demain, l'avenir les attendent.

Donnez les l'amour et l'atendresse enfin, je lance cette appel aux nations du monde pour sauver l'avie de ces enfants.

## ANNEXE 2

### Sujet du B1 et Sujet du baccalauréat 2006 Epreuves du B1, B2, BAC

#### EPREUVE B1 DE COMPREHENSION DES ECRITS

##### Exercice 1

C'est Noël. Vous voulez offrir un cadeau à vos amis. Mais chacun d'eux a ses goûts bien particuliers :

- Pierre aime les dessins animés et les voyages.
- Olivier adore les langues et l'orthographe ;
- Caroline préfère les objets, les vêtements, la mode.
- Valérie veut toujours tout savoir et n'arrête pas de poser des questions.

Votre budget, pour l'ensemble des cadeaux, est de 55euros maximum

Vous avez lu dans un magazine ces quelques idées de cadeaux ;

Indiquez ci-dessous quel cadeau vous allez retenir pour chacun de vos amis, et pourquoi (attention à ne pas dépasser votre budget !)

	Cadeau retenu	Prix
Pierre	Titre :	

	Justification :	
Olivier	Titre : Justification :	
Caroline	Titre : Justification :	
Valérie	Titre : Justification :	

Exercice2

1-la mesure décrite dans ce texte(le couvre-feu) est appliquée :

- dans toutes les villes de France
- seulement dans certaines villes
- on ne sait pas

2-qui n'a plus le droit de sortir après le couvre-feu ?

- tous les jeunes
- tous les jeunes non accompagnés
- tous les jeunes de moins de 13ans
- seulement les jeunes de moins de 13ans non accompagnés

3-le couvre-feu commence

- dès qu'il fait nuit
- à 22h00
- à 24h00
- entre 22h00 et 24heures, selon les cas

4-à quelle heure se termine-t-il ?

5-vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante

	Vrai	faux	On ne sait pas
Beaucoup de gens pensent qu'il faut laisser les jeunes libres de se promener la nuit .			
Pour les policiers, le couvre-feu ne change pas grand-chose			
Pour les éducateurs, le problème n'est pas dans la rue, mais dans les relations entre parents et enfants.			

6-quelle est la conclusion de ce texte ?

- il faut maintenir le couvre-feu.
- il faut supprimer immédiatement le couvre-feu.

-de toute façon, le couvre-feu ne suffit pas pour résoudre les problèmes.

## **EPREUVE DU BACCALAUREAT**

Au baccalauréat, les items ne présentent comme suit (voir texte dans l'annexe suivant):

1-« les enfants sont contraints de travailler », dans cette phrase, le mot souligné veut dire :

- a) libres
- b) obligés
- c) sûrs

Recopier la bonne réponse.

2-tous les pays sont concernés par le travail des enfants. Relevez dans le premier paragraphe une expression qui le montre.

3-relevez, dans le 2eme paragraphe, les trois conséquences que subiraient les pays du sud s'ils ne faisaient pas travailler les enfants.

4- complétez le passage suivant en mettant les mots de la liste suivante à la place qui convient : \*mineurs, \*entreprises, \*adultes, \*exploitations

4-donnez un titre au texte

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Code candidat :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 – 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

# DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

## DELFB1

Version scolaire et junior



Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nature des épreuves	Durée	Note sur
<b>Compréhension de l'oral</b> Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 6 minutes</i>	25 min environ	/25
<b>Compréhension des écrits</b> Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	35 min	/25
<b>Production écrite</b> Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	45 min	/25
<b>Production orale</b> Épreuve en trois parties : - entretien dirigé ; - exercice en interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 min environ <i>Préparation : 10 min pour la 3<sup>e</sup> partie de l'épreuve.</i>	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100  
Note minimale requise par épreuve : 5/25  
Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 45 minutes

<b>Note totale :</b>	<b>/100</b>
----------------------	-------------



## ■ Consignes

*Vous allez entendre 3 documents sonores, correspondant à des situations différentes.*

*Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :*

- 30 secondes pour lire les questions ;
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;
- une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.

*Répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.*

## ■ Exercice 1

**6 points**

1. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la bonne réponse :

2 points

	Vrai	Faux	On ne sait pas
La jeune fille est arrivée en retard.			
La jeune fille présente des excuses.			
Elle a une bonne raison.			
Les deux personnes sont dans la bibliothèque.			

2. On avait demandé à la jeune fille :

1 point

- de lire une encyclopédie.
- d'apporter une encyclopédie.
- de travailler sur une encyclopédie.

3. Répondez aux questions suivantes par oui ou non :

2 points

- a) Donne-t-elle l'encyclopédie ? \_\_\_\_\_
- b) Le monsieur s'excuse-t-il ? \_\_\_\_\_
- c) À la fin de ce dialogue, la jeune fille est-elle satisfaite ? \_\_\_\_\_
- d) À la fin de ce dialogue, le monsieur est-il tout à fait satisfait ? \_\_\_\_\_

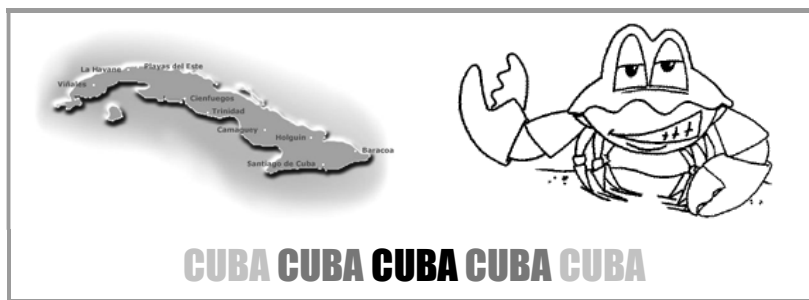
4. Les deux personnes qui parlent sont :

1 point

- un patron et une secrétaire.
- un professeur et une élève.
- deux personnes qui ne se connaissent pas.

■ Exercice 2

7 points



1. Vous écoutez : 1 point
- une émission de radio.
  - un cours de sciences naturelles.
  - une publicité pour l'île de Cuba.
2. Ce phénomène se produit régulièrement : 1.5 point
- Vrai                       Faux                       On ne sait pas
3. Il a lieu : 1 point
- à 100 kilomètres de La Havane.
  - à 1200 kilomètres de La Havane.
  - à 200 kilomètres de La Havane.
4. La vraie cause du phénomène, c'est : 1.5 point
- la forte chaleur.
  - la pollution des voitures.
  - on ne sait pas.
5. Citez deux dangers qui menacent les crabes durant cette période : 2 points

---

---

■ Exercice 3

12 points

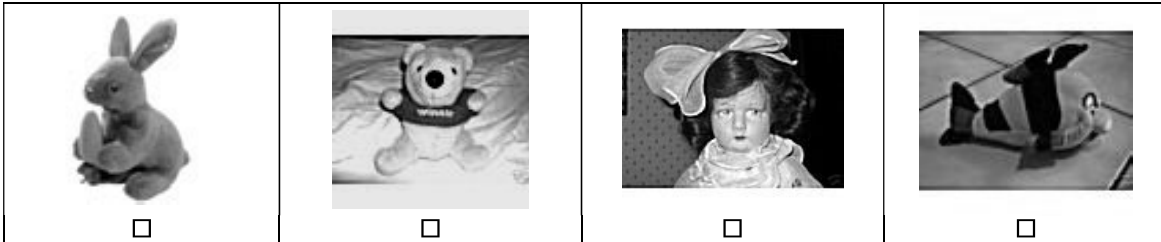
Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée

1. Où est situé l'Espace Reuilly ? 1 point

- Dans le X<sup>e</sup> arrondissement.
- Dans le XI<sup>e</sup> arrondissement.
- Dans le XII<sup>e</sup> arrondissement.

2. Quelle passion ont en commun les membres de l'association "Les amis de Gueule de miel" ? 1 point



3. L'association existe depuis : 1 point

- 4 ans.
- 40 ans.
- 400 ans.

4. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante. 3 points

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Au moment de cette émission, le salon a déjà commencé.			
Le «docteur nounours» soigne les problèmes psychologiques des visiteurs.			
Beaucoup d'artistes viennent de l'étranger.			

5. Complétez les informations sur les stages de création d'ours : 2 points

a) Tarif : \_\_\_\_\_

b) Horaires : \_\_\_\_\_

6. À la fin du stage, avec quoi repartent les enfants ? 2 points

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

7. « Guisou », c'est aussi le nom : 1 point

- de l'animateur du stage pour les enfants.
- du président de l'association "Les amis de Gueule de miel".
- du président du syndicat national des ours en peluche.

8. Ce salon a lieu tous les ans : 1 point

- Vrai                       Faux                       On ne sait pas

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

10 points

C'est bientôt Noël. Vous voulez offrir un cadeau à vos ami(e)s. Mais chacun d'eux a des goûts bien particuliers :

- Pierre aime les dessins animés et les voyages ;
- Olivier adore les langues et l'orthographe ;
- Caroline préfère les objets, les vêtements, la mode ;
- Valérie veut toujours tout savoir et n'arrête pas de poser des questions.

Votre budget, pour l'ensemble des cadeaux, est de 55 euros maximum.

Vous avez lu dans un magazine ces quelques idées de cadeaux :

<p><b>Le scriptophone</b> Si tu aimes les mots, rien de tel que les homophones, ces mots qui se prononcent de la même façon mais qui ne veulent pas dire la même chose. Une plongée dans la magie des mots, drôle, poétique, surprenante... <i>Paru aux éditions du Ricochet. Prix 18,5 euros</i></p>	<p><b>Les animaux du froid, de Valérie Videau</b> Pourquoi la baleine crache-t-elle de l'eau ? La banquise fond-elle en été ? À quoi servent les défenses du morse ? Un documentaire qui se lit avec passion. <i>Éditions Nathan. 10,5 euros</i></p>
<p><b>L'homme orchestre,</b> de Louis Cervin, raconté par Jean-Pierre Cassel. Un matin, un homme se réveille avec un orchestre au pied de son lit... et se voit suivre partout par ce bruyant compagnon. Joint à ce conte musical, découvre le journal de l'homme à l'orchestre pour découvrir quelques secrets de la composition musicale. <i>Paru chez Textivores. 17 euros</i></p>	<p><b>Je décoore ma chambre et je trouve mon look</b> Voici deux petits carnets d'activités bourrés d'astuces pour vous les filles. Le premier donne des idées pour changer la décoration de vos chambres. Le second vous aide à relooker votre garde-robe sans vous ruiner. <i>Éditions Nathan. 10 euros (5 euros chacun)</i></p>
<p><b>Robbie le renne et la légende du peuple oublié</b> Si tu as aimé Wallace et Gromit et Chicken Run, tu risques d'adorer ce dessin animé. L'histoire nous conte les aventures d'un jeune renne malicieux sélectionné pour faire partie de l'attelage du Père Noël. <i>Éditions M Junior. Le DVD, 15 euros</i></p>	<p><b>Larousse des 1000 Questions-Réponses</b> Pourquoi les dinosaures avalaient-ils des pierres ? Qui a inventé l'écriture ? Comment se produit une éclipse ? Toutes les réponses à tes questions sur sept grands thèmes qui t'intéressent: les étoiles et les planètes, la Terre, les dinosaures, les civilisations anciennes, les chevaliers et les châteaux forts, les inventions, les transports. <i>Éditions Larousse. 19,50 euros</i></p>

**DOCUMENT DU CANDIDAT  
ÉPREUVES COLLECTIVES**

Indiquez ci-dessous quel cadeau vous allez retenir pour chacun de vos amis, et pourquoi (attention à ne pas dépasser votre budget !).

	<b>Cadeau retenu</b>	<b>Prix</b>
<b>Pierre</b>	Titre : ..... Justification : .....	
<b>Olivier</b>	Titre : ..... Justification : .....	
<b>Caroline</b>	Titre : ..... Justification : .....	
<b>Valérie</b>	Titre : ..... Justification : .....	

## ■ Exercice 2

15 points

Lisez le texte, puis répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

### Un couvre-feu pour quoi faire ?

Dans plusieurs villes de France, les mineurs de moins de 13 ans n'ont plus le droit de sortir seuls tard le soir. On appelle ça le couvre-feu. Explications.

Les enfants et les ados de certains quartiers sont sous haute surveillance. À Orléans, Nice, Cannes et dans une dizaine d'autres communes, les maires ont pris la décision d'instaurer un "couvre-feu" pour les mineurs de moins de treize ans. Le but ? Interdire aux jeunes de certains quartiers de sortir entre minuit (parfois 22 heures) et 6 heures du matin s'ils ne sont pas accompagnés d'un adulte. En cas de non respect, les policiers peuvent les conduire au commissariat ou chez leurs parents, avec le risque d'une amende pour la famille. Ces dispositions, limitées dans le temps, devraient prendre fin au plus tard le 30 septembre. Les élus ont expliqué que ces mesures visent à protéger les jeunes des quartiers difficiles, livrés à eux-mêmes pendant les vacances scolaires et parfois poussés, par les plus grands, à commettre des délits\*. (...) La nouvelle a fait grand bruit: cette affaire de "couvre-feu" cache en fait une angoisse plus profonde. Depuis quelques années, on enregistre une augmentation de la violence chez les jeunes. Les maires ont ainsi voulu montrer qu'ils les avaient à l'œil\*. Et qu'ils prenaient en considération les peurs de leurs électeurs...

Sur le fond, tout le monde est d'accord. En effet, il n'est pas normal qu'un enfant ou un ado de moins de treize ans erre\* en pleine nuit dans les rues. Le débat porte plutôt sur l'utilité d'une telle mesure. Les policiers font remarquer qu'ils n'ont pas attendu ces décisions pour se préoccuper des enfants qu'ils croisaient tard dans la nuit. Ils ont déjà l'obligation de les ramener chez eux. Par ailleurs, des éducateurs expliquent que ce n'est pas en poursuivant ces enfants que l'on réglera les problèmes des familles. Derrière ces jeunes, il y a très souvent des parents en grande difficulté à cause de la pauvreté ou du chômage. Des parents qui n'arrivent pas à exercer pleinement leur autorité. En traitant ainsi les ados de certains quartiers, le risque existe de les isoler encore davantage et d'accroître les tensions. Alors, beaucoup de bruit pour rien ?

La délinquance des plus jeunes reste le fait d'une minorité. Les spécialistes de la violence chez les adolescents rappellent qu'il est dangereux de les considérer comme une armée menaçante. D'ailleurs, des voix s'élèvent pour dire qu'interdire ne sert à rien si l'on ne tente pas, en même temps, de renouer le dialogue entre les jeunes et le reste de la société. C'est justement ce que tentent de faire les associations de prévention en effectuant un travail de longue haleine...

**Arnaud Schwartz, Okapi, 1<sup>er</sup> septembre 2001**

\* *délit : faute punie par la justice*

\* *avoir à l'œil : surveiller*

\* *errer : se promener sans but*

1. La mesure décrite dans ce texte (le « couvre-feu ») est appliquée : 1,5 point
  - dans toutes les villes de France.
  - seulement dans certaines villes.
  - On ne sait pas.
2. Qui n'a plus le droit de sortir après le couvre-feu ? 2 points
  - Tous les jeunes.
  - Tous les jeunes non accompagnés.
  - Tous les jeunes de moins de 13 ans.
  - Seulement les jeunes de moins de 13 ans non accompagnés.
3. Le couvre-feu commence : 2 points
  - dès qu'il fait nuit.
  - à 22 h 00.
  - à 24 h 00.
  - entre 22 h 00 et 24 heures, selon les cas.

**DOCUMENT DU CANDIDAT  
ÉPREUVES COLLECTIVES**

4. À quelle heure se termine-t-il ? \_\_\_\_\_ 1,5 point

5. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante : 6 points

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Beaucoup de gens pensent qu'il faut laisser les jeunes libres de se promener la nuit.			
Pour les policiers, le couvre-feu ne change pas grand-chose.			
Pour les éducateurs, le problème n'est pas dans la rue, mais dans les relations entre parents et enfants.			

6. Quelle est la conclusion de ce texte ? 2 points

- Il faut maintenir le couvre-feu.
- Il faut supprimer immédiatement le couvre-feu.
- De toute façon, le couvre-feu ne suffit pas pour résoudre les problèmes.



## Partie 3

# PRODUCTION ÉCRITE

25 points



### **CONCOURS : raconte tes grands-parents !**

Vous aimez écrire ? Vous rêvez d'être publié(e) ?

Alors, ne ratez pas cette occasion : la fondation Eisai, qui aide les personnes âgées à vivre le mieux possible leur vieillesse, organise un concours littéraire.

**Son thème : le lien entre les plus âgés et les plus jeunes.**

Pour y participer, vous devez d'abord choisir la personne dont vous voulez parler : soit l'un de vos grands-parents, soit quelqu'un hors de votre famille avec qui vous êtes lié(e). Racontez comment cette relation a débuté, ce qu'elle vous apporte, ce que vous faites ensemble, vos sujets de discussion, etc...

*Pour en savoir plus, écrivez à Okapi, 3-5, rue Bayard, 75008 Paris.*

*Vous venez de lire cette annonce dans le journal Okapi. Vous décidez de participer.  
Vous rédigez ci-dessous le texte que vous enverrez au journal Okapi. (180 mots environ)*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





■  
**Partie 1**

**COMPRÉHENSION DE L'ORAL**

25 points

■

■ **Exercice 1**

5 points

*Vous allez entendre une seule fois un enregistrement sonore de 1 min 40 environ.*

*Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions. Après l'enregistrement vous aurez 3 minutes pour répondre aux questions.*

*Répondez en cochant (☒) la bonne réponse. Lisez maintenant les questions.*

1. Ce document est : 1 point
  - une publicité.
  - une interview.
  - un reportage.
  
2. La fête de la musique a eu lieu cette année dans : 1 point
  - 210 villes et 150 pays.
  - 250 villes et 110 pays.
  - 150 villes et 200 pays.
  
3. M s'intéresse à l'Egypte parce que : 1 point
  - sa grand-mère y a vécu.
  - son père y a vécu.
  - il admire un chanteur égyptien.
  
4. Le public s'est montré : 1 point
  - enthousiaste dès le début du spectacle.
  - réservé tout le long du spectacle.
  - réservé puis enthousiaste.
  
5. Le pari de M, c'est de : 1 point
  - communiquer au-delà de la langue.
  - faire carrière à l'étranger.
  - chanter dans la langue du pays d'accueil.

■ **Exercice 2**

20 points

*Vous allez entendre deux fois un enregistrement sonore de 3 minutes environ.*

*Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions. Puis vous écouterez une première fois l'enregistrement. Concentrez-vous sur le document. Ne cherchez pas à prendre de notes.*

*Vous aurez ensuite 3 minutes pour commencer à répondre aux questions.*

*Vous écouterez une deuxième fois l'enregistrement.*

*Vous aurez encore 5 minutes pour compléter les réponses.*

1. Dans le milieu scientifique, femmes et hommes sont traités différemment. Indiquez, pour les femmes, deux conséquences de cette situation. 2 points  

---

---
  
2. Quelles qualités semblent faire défaut aux femmes ? 1,5 point  

---

---

---

**DOCUMENT DU CANDIDAT**  
**ÉPREUVES COLLECTIVES**

3. Quel constat général Ingrid Calender effectue-t-elle à la suite de son enquête sur les femmes et la science ? 1 point

\_\_\_\_\_

4. Selon Ingrid Calender, les différentes justifications que l'on peut donner de ce phénomène sont : 1 point

- totalement éclairantes.
- trop évidentes.
- incomplètes et imparfaites.

5. Il y a environ : 1,5 point

- 5 fois plus de prix Nobel scientifiques hommes que femmes.
- 20 fois plus de prix Nobel scientifiques hommes que femmes.
- 50 fois plus de prix Nobel scientifiques hommes que femmes.

6. Qu'observe-t-on concernant l'attribution du prix Crawford ? 1 point

\_\_\_\_\_

7. Le document dit que, dans le secteur industriel, les femmes sont sous-représentées : 1 point

- au niveau du personnel d'encadrement.
- au niveau du personnel de production.
- aux deux niveaux.

8. En Turquie, les femmes professeurs d'université sont : 1 point

- plutôt mieux reconnues que dans les autres pays européens.
- plutôt mieux représentées que dans les autres pays européens.
- moins représentées mais mieux reconnues que dans les autres pays européens.

9. Que dit le document ? Cochez la bonne réponse : 1,5 point

- Les filles réussissent bien scolairement mais boudent les filières scientifiques.
- Les filles ont d'aussi bons ou de meilleurs résultats que les garçons dans les disciplines scientifiques.
- Les filles doivent encore améliorer leurs résultats scolaires si elles veulent une promotion.
- Les filles scientifiques sont encore considérées par les hommes comme des individus du deuxième sexe.

10. Quel parallèle Ingrid Calender établit-elle entre science et politique ? 2 points

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Quelle expression utilise-t-on pour désigner les personnes douées pour les matières scientifiques ? 1 point

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Selon Ingrid Calender, les femmes : 1,5 point

- sont plus douées pour la poésie que pour les mathématiques.
- manquent de rigueur pour réussir en mathématiques.
- font preuve d'imagination et de créativité dans la recherche mathématique.

13. Qui était Broca et quelle théorie défendait-il ? 2 points

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Qu'est-ce qui a permis de démontrer que la théorie de Broca n'était pas acceptable ? 2 points

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Partie 2

# COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

### ■ Exercice 1

13 points

Lisez le texte, puis répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

#### Le téléphone mobile est aussi un instrument de cohabitation entre parents et adolescents

#### Les accros du portable

Une fois franchi le seuil de l'entrée, on peut apercevoir, dans un coin, un tas de chaussures sombres, puis, tel un arc-en-ciel, une rangée de téléphones portables. En effet, sitôt rentrés chez eux, Vanessa, 14 ans, Raphaël, 16 ans, Marie, 44 ans, et Patrick, 45 ans, branchent les petites boîtes colorées afin de les recharger. C'est devenu un rituel, désormais en vigueur dans de nombreuses familles, encore qu'en France le phénomène portable n'ait pas remporté auprès des adolescents le même succès que dans les pays scandinaves. Loin de faire l'unanimité, le téléphone mobile est souvent comparé à un cordon ombilical qui entrave l'autonomie, maintient la dépendance, infantilise. De plus, les sonneries stridentes, les hurlements, dans le train, dans le bus, donnent envie de les casser, comme l'écrit une adolescente de 12 ans au journal « Okapi ».

On est frappé par le jugement acerbe qu'émettent certains adolescents quand ils évoquent les possesseurs de portable de leur âge. Le sans-gêne, la frime sont critiqués. Le port à la ceinture aussi, de même que la « panoplie de la frimeuse accomplie », décrite en ces termes : « *Doudoune volumineuse, chaussures à talon compensé et l'Indispensable Téléphone Portable.* ». Est également stigmatisée la nature des échanges à l'occasion de courses au supermarché, par exemple, « *pour questionner sur la marque de yaourts* ». Il est reconnu utile pour les adultes qui travaillent, surtout pour « les médecins, les reporters », ceux qui doivent voyager, ou encore en cas de pépin, de panne sur l'autoroute, d'accident. L'envie d'en avoir un ne manque pas, ou encore la joie d'exprimer qu'on en possède un et le bonheur que cela procure, même si parfois des drames s'ensuivent : « *Je me suis fâchée avec ma meilleure amie, car elle disait qu'à mon âge, c'était inutile et pour la frime ; mais, depuis que j'en ai un, j'ai acquis de nombreuses libertés : je peux désormais aller seule en ville, j'ai la permission de minuit dans les soirées... De toute façon, on peut se dire que, plus tard, avoir un portable, ce sera aussi naturel que d'avoir un baladeur ou une télé.* » Lucides, les adolescents mettent au point leur conduite, en cherchant à ne pas reproduire ce qui leur paraît négatif du comportement des autres - mais il leur arrive de se laisser déborder par l'émotion lorsque leur mobile sonne durant un cours...

La mère de Raphaël et de Vanessa exprime sa satisfaction : depuis que ses enfants possèdent un portable, « *ça a libéré ma ligne* », déclare-t-elle. Elle se sent de surcroît sécurisée de savoir qu'ils peuvent appeler en cas d'urgence. Enfin, elle apprécie de ne plus avoir à « bagarrer » pour les factures de téléphone. Désormais, carte ou forfait, ses enfants gèrent leurs dépenses avec leur argent de poche. (...)

Même pour les plus fûtés, l'usage du mobile n'est pas si simple : « *Ce n'est pas toujours fiable* », « *on n'entend pas bien* » et, telle une litanie, « *c'est cher* ». Mais, passés les restrictions préliminaires, ils trouvent ça « génial ». La liberté n'a alors pas de prix : « *Pouvoir être joint ou appeler de n'importe quel endroit, ou presque* » ; « *pouvoir décider à la dernière minute ce qu'on va faire le soir* » ; « *téléphoner à n'importe quelle heure* » (si le portable est branché, cela signifie qu'on ne dérange pas) ; être appelé même la nuit, sans « *réveiller la maisonnée* » ; enfin, être sûr que ses messages ne seront pas écoutés, parce qu'ils n'atterrissent plus sur le répondeur familial...

Tout cela réintroduit du secret, de l'oxygène et du ciel bleu dans la cohabitation entre parents et enfants, même s'il faut discuter de nouvelles normes d'usage afin de maintenir la convivialité et les liens familiaux. Ainsi, le portable permet de se tolérer mutuellement. Plus généralement, il accompagne le bouillonnement et le désir de communication immédiate de l'adolescence. (...) Les parents qui ont du mal à couper le cordon s'étonnent que leurs enfants préfèrent brancher leur boîte vocale et ne répondent pas à leurs appels. Loin d'être forcément une manifestation de désobéissance, cela est plutôt une saine réaction d'indépendance (...).

Christine Castelain-Meunier,  
Le Nouvel Observateur - H.S. N°41 (semaine du 15 juin 2000)

Christine Castelain-Meunier est sociologue au CNRS et  
au Centre d'Analyse et d'Intervention sociologiques.

**DOCUMENT DU CANDIDAT  
ÉPREUVES COLLECTIVES**

1. Ce texte pourrait appartenir à la rubrique :

1 point

- faits divers.
- technologie.
- société.

2. Vrai ou faux ? Cochez la case correspondante et justifiez votre réponse en citant un passage du texte. 6 points

	<b>Vrai</b>	<b>Faux</b>
La très grande majorité des jeunes Français pensent que le téléphone portable est synonyme de liberté.  <i>Justification :</i> _____ _____		
Il arrive que le portable brise les amitiés entre jeunes.  <i>Justification :</i> _____ _____		
Le portable permet aux jeunes de garder un espace privé au sein de la vie familiale.  <i>Justification :</i> _____ _____		
Le portable a rendu l'entente entre parents et enfants plus difficile.  <i>Justification :</i> _____ _____		

3. Relevez trois défauts que les jeunes reprochent aux utilisateurs de portable :

1,5 point

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Quels avantages la mère de Raphaël et Vanessa voit-elle à ce que ses enfants aient un portable ?  
Citez-en trois.

1,5 point

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Quelle est l'attitude de l'auteur en ce qui concerne les jeunes ? 1 point
- critique.
  - neutre.
  - compréhensive.
  - ironique.

Justifiez votre réponse en relevant une expression du texte :

\_\_\_\_\_

6. Expliquez l'expression suivante : « *couper le cordon...* » (dernier paragraphe) 2 points

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ■ Exercice 2

12 points

### *« J'ai même rencontré des élèves heureux »*

En brisant le fatum des itinéraires sociaux, en augmentant le temps de la formation, en accroissant l'autonomie des individus, les sociétés modernes ont inventé la jeunesse et celle-ci ne cesse de s'allonger, jusqu'à 25 ans et au-delà. Le plus souvent, on insiste sur les causes négatives de cet allongement : l'errance de petit job en emploi précaire, la difficulté et le stress des études... Et les discours sur la jeunesse, surtout les sérieux, mettent en scène les aspects dramatiques d'une expérience écrasée par les angoisses et les contradictions de la société. Or, la plupart du temps, la jeunesse est heureuse, ni aussi tragique ni aussi banale que ne le dessinent les clichés.

La jeunesse moderne est construite comme une double épreuve. D'une part, elle est une conquête d'autonomie, une sortie de la dépendance enfantine, une découverte de soi, de ses goûts, de ses amitiés. D'autre part, elle est un investissement dans le travail scolaire et dans la formation professionnelle, en une longue compétition qui permet d'acquérir progressivement un statut d'adulte. Les sociétés modernes demandent beaucoup aux jeunes ; elles exigent qu'ils soient libres et sérieux, autonomes et prévoyants, originaux et conformes. Parfois, cette épreuve se passe mal, entre autonomie et dépendance, entre succès et échecs. Souvent, elle se passe bien, mais cela ne se voit guère ; la jeunesse heureuse paraît toujours un peu naïve.

Presque tous les jeunes déclarent aimer leur collège ou leur lycée. Dans la plupart des cas, ils désignent moins les cours et les enseignants que l'espace d'une vie ponctuée par les conquêtes progressives d'une liberté nichée dans les interstices de l'organisation scolaire : le temps des amours et des amitiés, celui des premières fois, avec la ronde des mini-bandes, des codes cachés et des fous rires. Au collège et au lycée, on pratique l'art de la conversation, celui de la complicité, des petites passions partagées dans un sentiment de légèreté et d'insouciance puisque rien n'est définitif. (...)

Les jeunes sont moins soumis aux impératifs moraux qu'à ceux du succès. On ne leur demande pas d'être vertueux, mais d'être efficaces et de parvenir à une réussite scolaire capable de garantir l'avenir. S'il n'est pas moralement condamnable de vivre une passion amoureuse, mieux vaut qu'elle ne compromette pas la mention au baccalauréat. Le risque est moins celui de la répression familiale et morale qui empêche de vivre que celui du stress, de la peur d'échouer et de trahir les projets d'une famille. Aussi, les jeunes heureux réussissent à « acheter » leur autonomie et leur tranquillité par une réussite au lycée qui ne les dévore pas. C'est cela, être cool, c'est apprendre à mesurer au plus juste ses investissements et ses sacrifices afin de prolonger le temps de la jeunesse et de ses expériences. Quand cet équilibre est atteint, on peut même s'engager dans l'accomplissement de passions musicales ou sportives et, dans bien des cas, ces passions-là seront un métier puisque, à lui seul, le diplôme ne fait plus toujours la différence. (...)

Pour le reste, il faut aussi permettre aux jeunes de ne plus l'être quand la jeunesse a fait son temps, et il n'y a guère d'autre manière d'être adulte qu'en s'appuyant sur un emploi suffisamment stable pour construire des projets de vie. La jeunesse est heureuse quand elle ne devient pas une contrainte.

*François Dubet*

*Le Nouvel Observateur - H.S. N°41 (semaine du 15 juin 2000)*

*François Dubet sociologue, enseigne à l'Université de Bordeaux-2 et à l'EHESS.*

**DOCUMENT DU CANDIDAT  
ÉPREUVES COLLECTIVES**

1. Quel est le but de l'auteur de ce texte ? 1 point
- Prouver que la jeunesse est le plus bel âge de la vie.
  - Nuancer l'image des jeunes que l'on donne habituellement.
  - Critiquer l'évolution des établissements scolaires.

2. Pour quelles raisons François Dubet dit-il que la jeunesse est une « double épreuve » ? Répondez avec vos propres mots sans reprendre les phrases du texte. 2 points

---

---

3. Selon François Dubet, « la jeunesse ne cesse de s'allonger » (1<sup>er</sup> paragraphe). Cela signifie que : 1,5 point
- les jeunes d'aujourd'hui sont moins responsables et mettent plus de temps à devenir adultes.
  - la période des études et des expériences se prolonge, et l'entrée dans la vie professionnelle est plus tardive.
  - les parents protègent davantage leurs enfants et veulent les garder plus longtemps à la maison.

4. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante. 4 points

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Les sociétés modernes sont devenues moins exigeantes envers les jeunes.			
On parle trop des jeunes qui ont des problèmes, et pas assez des autres.			
Pour beaucoup de jeunes, l'établissement scolaire permet de gagner sa liberté et son autonomie.			
Aujourd'hui, plus de la moitié des jeunes trouvent un métier qui correspond à leurs goûts.			

5. Quelle est l'attitude des parents d'aujourd'hui vis-à-vis de leurs enfants ? 1,5 point
- Ils leur imposent plus de contraintes morales et leur demandent de tout sacrifier à la réussite scolaire.
  - Ils sont tolérants et compréhensifs, à condition que les enfants réussissent leurs études.
  - Ils pensent que les enfants doivent profiter de leur jeunesse sans trop penser à l'avenir.

6. Pour les jeunes d'aujourd'hui, réussir au lycée c'est : 1 point
- un moyen pour affirmer sa personnalité et impressionner leurs parents.
  - un moyen pour quitter la famille plus tôt en entrant rapidement dans la vie active.
  - une condition pour rester libres de faire ce qui les intéresse vraiment.

7. Quelle est la conclusion de ce texte ? 1 point
- La jeunesse est un état d'esprit qu'il faut savoir garder tout au long de la vie.
  - La jeunesse est une période privilégiée à laquelle il faut savoir renoncer un jour.
  - La jeunesse est un rêve qui ne résiste pas aux épreuves de la vie réelle.







امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

دورة جوان 1998

المدة : ساعتان

شعبة : علوم الطبيعة والحياة + علوم دقيقة + تكنولوجيا .

اختبار في مادة الفرنسية

TEXTE

Notre siècle est marqué par le dépérissement des anciennes solidarités de personne à personne et le développement des nouvelles solidarités, d'administration à catégories sociales.

Le dépérissement du réseau de solidarité et d'entraide que constituait la grande famille, verticalement (des aïeuls aux petits-enfants) et horizontalement (liant les collatéraux jusqu'aux grands-oncles et petits-cousins), vient évidemment du dépérissement de cette grande famille. De même les solidarités de village disparaissent avec la disparition du monde paysan et la généralisation du mode de vie urbain. Les entraides de voisinage et les liens de quartiers urbains s'atrophient\* dans les grands immeubles et les grands ensembles. La petite famille, dite nucléaire, et à ce titre noyau de solidarité, éclate de plus en plus souvent et désintègre du même coup ses forces internes de cohésion.

Nous sommes donc arrivés à une situation qui peut paraître paradoxale. D'un côté, il y a une formidable machine vouée à la solidarité sociale, mais elle est de caractère administratif; elle s'applique à des catégories sociales ou professionnelles, selon des critères quantitatifs et des règles impersonnelles. Cette machine subit des processus de bureaucratisation qui aggravent le caractère dépersonnalisé, désingularisé, et souvent tardif, des solidarités administratives.

D'un autre côté, les individus sont atomisés au sein de la civilisation urbaine; ils subissent difficultés et souffrances qui ne trouvent pas de remèdes dans les solidarités bureaucratiques. Les administrations n'ont aucun instrument qui connaisse la solitude, le malheur, le désespoir des individus. Elles n'apportent donc aucune protection personnelle aux êtres faibles et démunis.

\* Edgar MORIN, Le Monde, (23 / 11 / 1993) \*

\*S'atrophier : s'affaiblir, se dégrader.

## Questions

### I - COMPREHENSION :

- 1- "Notre siècle est marqué par le dépérissement des anciennes solidarités de personne à personne."  
Le mot "dépérissement" signifie-t-il : renaissance ? disparition ? affaiblissement ?  
Recopiez la réponse qui convient.
- 2- Relevez trois mots du deuxième paragraphe qui renvoient à l'idée de solidarité.
- 3- Quels sont parmi les "lieux" cités ci-dessous, ceux qui connaissent un dépérissement des solidarités de personne à personne ?  
les grands immeubles / les quartiers urbains / le village / les grands ensembles / la civilisation urbaine / la famille nucléaire.
- 4- Les nouvelles solidarités, d'administration à catégories sociales, permettent-elles de régler les problèmes des individus ?  
Relevez une phrase du dernier paragraphe pour justifier votre réponse.
- 5- "Les administrations n'ont aucun instrument qui connaisse la solitude, le malheur, le désespoir des individus."  
Réécrivez cette phrase en remplaçant l'expression soulignée par celle qui convient parmi la liste suivante : la vie des hommes / la souffrance humaine / les problèmes humains.
- 6- Les solidarités administratives ne s'appliquent pas à des .... mais à des ... . Elles fonctionnent selon des ... et ne favorisent donc pas les relations qualitatives.  
Réécrivez l'énoncé ci-dessus en le complétant par les mots ou expressions du texte qui conviennent.

### II - FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE :

- 1- Aujourd'hui, les anciennes solidarités de personne à personne (dépérir) alors que (se développer) les nouvelles solidarités, d'administration à catégories sociales.  
Réécrivez cette phrase en mettant les verbes entre parenthèses au présent.
- 2- "Le dépérissement du réseau de solidarité que constituait la grande famille vient du dépérissement de la grande famille elle-même."  
Cette phrase signifie-t-elle que le dépérissement de la grande famille est :  
- la conséquence du dépérissement du réseau de solidarité qu'elle constituait ?  
- la cause du dépérissement du réseau de solidarité qu'elle constituait ?  
Recopiez la réponse qui convient.
- 3- Aujourd'hui on assiste à ... et à .... du noyau de solidarité que constituait la famille nucléaire.  
Complétez cette phrase par les noms formés à partir des verbes "éclater" et "désintégrer".
- 4- "D'un côté il y a une formidable machine vouée à la solidarité sociale et d'un autre côté, les individus sont atomisés au sein de la civilisation urbaine."  
Réécrivez cette phrase en remplaçant "et" par l'un des articulateurs suivants : parce que / bien que / alors que / de telle sorte que.
- 5- "La solidarité administrative n'apporte aucune protection personnelle aux êtres faibles et démunis."  
Mettez cette phrase à la forme passive.

### III - EXPRESSION ECRITE :

Traitez l'un des deux sujets suivants, au choix :

- 1- Résumez le texte en une centaine de mots ( 10 lignes environ ).
- 2- Pensez-vous que la solidarité de personne à personne tend à disparaître dans notre société, ou au contraire qu'elle est toujours aussi forte que par le passé.  
Développez votre point de vue en vous appuyant sur un ou deux exemples précis.

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي والتقني

دورة سبتمبر 2001

المدة : ساعتان

الشعبة : الشعب التقنية + تسيير واقتصاد

اختبار في مادة الفرنسية

TEXTE

Au seuil du XXIe siècle , l'Afrique est agonisante. Elle est plongée dans le désarroi et la honte . On ne doit pas l'abandonner à son triste sort . Elle nous interpelle tous , Africains du continent . Comme le dit le dicton , on ne refuse pas le sein de sa mère parce qu'elle a la gale .

Afrique , où en est-tu ? Au Rwanda , en Somalie et au Libéria on pleure et on enterre tes enfants . L'Angola sombre dans une déprime mortelle , le Burundi est au bord de la déchirure . La famine frappe aux portes du Zaïre . Africains , que faites-vous ?

Le génocide du Rwanda doit nous faire réfléchir . Le vrai drame réside dans l'abandon des valeurs morales : la vérité , le bien , le travail . L'Afrique est riche , mais les Africains sont pauvres . Nous ne sommes pas en mesure d'exploiter nos richesses , de maîtriser la nature pour les mettre au service de nos concitoyens . C'est là que réside notre drame .

Aidons-nous , le ciel nous aidera . La lutte pour sortir du sous-développement est longue . Ses résultats sont très lents à venir . Il faut nous armer de patience . C'est maintenant que l'on doit bâtir l'avenir de nos enfants .

Nous avons le savoir . Mais le savoir est un champ qui ne peut être récolté que s'il est labouré , semé et protégé . Nous avons de bonnes intentions , mais elles ne suffisent pas .

Seul le travail pourra nous arracher au sous-développement et à la pauvreté . Le Japon , qui n'a pas un sous-sol riche , figure parmi les pays les plus riches du monde grâce au travail de ses fils . Les hindous nous apprennent que l'homme qui travaille comme un esclave mange comme un roi . Celui qui a le ventre vide doit interroger ses mains .

Le travail doit être l'hymne que nous devons entonner !

Si nous marchons sur cette voie , nous réussirons .

D'après Yalale Wa Bonkele ,  
Gand , Belgique

In Jeune Afrique n° 1761.oct.1994

## QUESTIONNAIRE

### I – COMPREHENSION DE L'ECRIT : 8 pts

1- << Au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle , l'Afrique est agonisante . >>

Relevez trois expressions qui le montrent .

2- << Elle est plongée dans le désarroi et la honte . >>

- Le mot souligné veut dire :

Le désordre – l'organisation – le trouble – la pauvreté .

Recopiez la bonne réponse .

3 – Relevez trois ( 03 ) expressions qui montrent que les africains sont pauvres .

4 - << Pour dépasser l'état de ... , les richesses ... ne suffisent pas , les africains doivent travailler . Seule cette ... les conduira à ... .>>

Réécrivez l'énoncé ci-dessus en le complétant par les mots suivants donnés dans le désordre :

Voie - sous-développement - la réussite - naturelles .

### II - FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE : 6 pts

1 - << Elle est plongée dans le désarroi et la honte . On ne doit pas l'abandonner à son triste sort .>>

- Reliez ces deux phrases en employant l'un des articulatoires suivants :

Pour que - Comme si - Parce que .

2 – Réécrivez au pluriel << celui qui a le ventre vide doit interroger ses mains >> .

3 – Réécrivez la dernière phrase du texte en remplaçant << si >> par << au cas où >> .

4 – Soit la phrase : << Les hindous nous apprennent que l'homme qui travaille comme un esclave , mange comme un roi . >>

Réécrivez la en commençant par :

<< Les hindous nous apprennent que si l'homme ..... >>

### III - PRODUCTION ECRITE : 6 pts

Traitez l'un des deux sujets au choix :

1 - Résumez le texte en une dizaine de lignes.

2 – Essai : Par quels moyens un pays peut-il sortir du sous-développement ? Justifiez votre point de vue par des arguments bien choisis .

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي (دورة جوان 2006)

المدة : 3 ساعات

الشعبة : آداب ولغات أجنبية.

اختبار في مادة الفرنسية (لغة أجنبية أولى)

Texte :

Plus de 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans sont contraints de travailler. Pour sensibiliser les opinions publiques à ce phénomène planétaire qui concerne surtout les pays en voie de développement mais n'épargne pas les pays riches, l'organisation internationale du travail (OIT) a pris l'initiative, le 12 juin 2002, à Genève, d'une « première journée mondiale contre le travail des enfants ».

La mondialisation libérale n'a rien arrangé. Car, dans un monde où la libre concurrence est désormais globalement assurée, les industries des pays du sud ne peuvent maintenir leur place sur le marché qu'en jouant au maximum du seul domaine dans lequel elles restent compétitives : le faible coût de leur force de travail. En effet, sans la mise au travail des enfants, sensiblement moins bien rémunérés que les adultes, beaucoup de pays verraient leur compétitivité s'effondrer, leurs exportations diminuer et leurs rentrées en devises chuter.

Cette question des enfants-esclaves et du trafic dont ils sont l'objet avait fait la «une» des journaux, en avril 2001, lorsque fut découvert un navire parti du Bénin transportant des dizaines d'enfants qui devaient être vendus comme esclaves au Gabon. Selon le fonds des nations unies pour l'enfance (Unicef), plus de 200000 enfants et adolescents seraient victimes de ces trafics ; même dans les pays riches, plus de 2.5 millions d'enfants – auxquels il faut ajouter 11,5 millions d'adolescents entre 15 et 17 ans – travaillent dans des conditions pénibles et risquées (....).

Ces chiffres sont accablants. Plus d'un demi-milliard d'enfants vivent avec moins de 1 euro par jour. Ils sont touchés par la misère dont ils garderont, toute leur vie, des séquelles psychologiques et physiques.

Devant un tel scandale, il faut réécouter le cri lancé d'une voix ferme, au nom de tous les enfants exploités dans le monde, dans l'enceinte de l'ONU, en mai dernier, face à 70 chefs d'états et à des centaines de ministres de 189 pays, par une Bolivienne de 13 ans, Gabriela Azurdy : « Nous sommes les victimes d'exploitations et d'abus de tous genres (.....), il faut que cela cesse ! Nous voulons un monde digne de nous ! ».

D'après Ignacio RAMONET,  
le Monde Diplomatique,  
Juillet 2002 (n° 580)

## I - COMPREHENSION DE L'ECRIT : ( 06 points )

1 - « Les enfants sont contraints de travailler ».

Dans cette phrase, le mot souligné veut dire :

- a) libres      b) obligés      c) sûrs.

Recopiez la bonne réponse.

2 - Tous les pays sont concernés par le travail des enfants. Relevez dans le 1<sup>er</sup> paragraphe une expression qui le montre.

3 - Relevez, dans le 2<sup>ème</sup> paragraphe, les trois conséquences que subiraient les pays du sud s'ils ne faisaient pas travailler les enfants.

4 - Complétez le passage suivant en mettant les mots de la liste suivante à la place qui convient : \* mineurs, \* entreprises, \* adultes, \* exploitation.

«des.....profitent de l'..... des..... car ces derniers sont moins rémunérés que les...»

5 - Donnez un titre au texte.

## II - FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE : ( 06 points )

1 - « Pour sensibiliser les opinions publiques l'O.I.T. organise une journée mondiale sur le travail des enfants. ». Le mot souligné exprime :

- a) la cause      b) le but      c) la conséquence

Recopiez la bonne réponse.

2 - « En jouant au maximum du seul domaine dans lequel elles restent largement compétitives. »

A quoi renvoie, dans le texte, le mot souligné ?

3 - « Lorsque fut découvert un navire parti du Bénin. »

Réécrivez cet énoncé en commençant ainsi : « Lorsqu'on ..... ».

4 - « Une jeune Bolivienne cria : « Nous voulons un monde digne de nous. »

Réécrivez cette phrase au style indirect (effectuez les transformations nécessaires)

5 - « ..... Ils soient jeunes, les enfants travaillent ..... ils vivent dans la pauvreté. »

Remplacez les (.....) par les mots de la liste suivante qui conviennent :

Mais - Quand - Afin de - Car - Donc - Bien que.

## III - EXPRESSION ECRITE : ( 08 points )

(Vous traiterez l'un des deux sujets au choix)

1 - Résumez le texte au quart de sa longueur.

2 - Mettez-vous à la place de la jeune Bolivienne et adressez un appel aux nations du monde afin que cesse le travail des enfants.

( دورة جوان 2006 )

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

المدة : ساعتان

شعب : علوم الطبيعة والحياة + العلوم الدقيقة + التكنولوجيا

اختبار في مادة اللغة الفرنسية — لغة أجنبية أولى —

**Texte :**

Le public accuse la chimie d'être à la source de tous les maux dont souffre la planète. On reproche aux chimistes de s'opposer à l'ordre établi en voulant transformer la nature et on les rend responsables des nombreux décès provoqués par les agents chimiques.

Mais que se passerait-il si les chimistes mettaient fin à leurs activités ? Dans un premier temps, cette décision serait accueillie avec soulagement par les écologistes car elle aurait des conséquences positives. Mais leur satisfaction serait pourtant de courte durée car dans notre société moderne, sans la chimie, nous retournerions de mille ans en arrière.

En effet, faute d'industrie chimique pour raffiner le pétrole, l'essence et le fuel viendraient vite à manquer, les voitures seraient immobilisées et on ne pourrait plus se déplacer autrement qu'à cheval ou à pied. Pour se chauffer, les bons vieux poêles à charbon reprendraient du service mais au prix d'un surcroît de pollution. Plus de téléphone non plus pour communiquer, ni de télévision ou de radio pour s'informer.

Dans ce monde sans chimie, ordinateurs, caméras ou appareils photos rejoindraient aussi les étagères des greniers. Un malheur n'arrivant pas seul, la nourriture serait vite rationnée du fait de la baisse dramatique des rendements agricoles. Sur le plan de la santé, la "grève" des chimistes engendrerait rapidement une pénurie de médicaments, une augmentation de la plupart des maladies et, par conséquent, une diminution de l'espérance de vie.

Le message paraît clair : dans notre monde moderne, la chimie est partout, et le public, le plus souvent l'ignore. Pire, cette discipline accusée à tort d'être polluante, dangereuse et peu transparente, souffre d'une très mauvaise image. Pourtant, des études ont montré que les agents chimiques provoquaient seulement 20 % des décès. Les gens confondent science chimique et applications industrielles de la chimie, car ce n'est pas la chimie qui pollue mais les particuliers qui rejettent beaucoup de produits nocifs dans la nature.

*D'après Marc MENNESIER,  
Le Figaro, 8 décembre 2004*

**QUESTIONS :**

**I - COMPREHENSION DE L'ECRIT : ( 08 pts )**

1- On reproche aux chimistes de :

- se mettre à l'écart de la société
- dégrader l'environnement
- être souvent en grève
- provoquer parfois des pertes humaines

Recopiez les deux bonnes réponses.



2-

Causes	Conséquences

Complétez le tableau ci-dessus à l'aide des éléments proposés tout en faisant correspondre chaque cause à sa conséquence :

« Une disparition des industries chimiques – nourriture rationnée – pénurie d'essence et de fuel – baisse du rendement agricole. »

3- Complétez le passage suivant à l'aide des expressions proposées ci-après :  
la chimie – des accusés – la transformation – le public.

Les chimistes sont mis au banc ... On leur reproche de vouloir procéder à ... de la nature.  
Mais ... semble ignorer que sans ... on reviendrait des années en arrière.

4- Parmi les titres suivants, choisissez celui qui correspond le mieux au texte :

- La chimie au service de l'écologie.
- La chimie : mal-aimée et méconnue.
- La chimie et ses grandes découvertes. /

## II - FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE : ( 06 pts )

1 - « On les rend responsables des nombreux décès ».

« Mais leur satisfaction serait de courte durée ».

A qui renvoient les pronoms soulignés ?

2 - « Que se passerait-il si les chimistes mettaient fin à leurs activités ? »

Réécrivez cette phrase en la commençant par: l'auteur se demande...

3 - « Cette décision serait accueillie avec soulagement par les écologistes ».

Réécrivez cette phrase en la commençant par:

Les écologistes....

- Effectuer les transformations nécessaires.

## III - EXPRESSION ECRITE (6 pts )

Traitez l'un des deux sujets suivants au choix :

1. Résumez le texte en une centaine de mots.

2. Selon vous, peut-on vivre dans un monde sans avoir recours à la science ?

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous développerez votre point de vue en vous appuyant sur des arguments et des exemples précis.

## **NATURE DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS AU BACCALAURÉAT (2007/2008)**

SERIES :

- Langues étrangères
- Lettres et philosophie
- Mathématiques
- Techniques mathématiques
- Sciences expérimentales
- Gestion et économie

La nature de l'épreuve de français au baccalauréat est la même pour toutes les séries. Elle sera conforme au programme de l'enseignement secondaire et comportera deux parties obligatoires visant :

- l'évaluation de la compétence de lecture / compréhension.
- l'évaluation de la compétence d'écriture.

A moyen terme, l'évaluation de l'oral se fera sous forme de contrôle continu ou d'épreuve anticipée.

### **1. CHOIX DES SUPPORTS :**

Les supports (textes, images, tableaux...) respecteront la thématique et les discours étudiés au cours de la 3<sup>ème</sup> AS.

Les références seront mentionnées (auteur, titre de l'ouvrage, date de parution, édition).

Les textes proposés doivent former un tout et doivent respecter les règles de cohérence textuelle.

Les éventuelles coupures doivent être signalées et ne doivent en aucun cas nuire à la cohérence d'ensemble.

### **2. STRUCTURE DE L'ÉPREUVE :**

L'épreuve de français comportera obligatoirement deux parties :

- Compréhension.
- Production.

#### **2.1 Compréhension :**

Elle consiste en l'étude d'un texte long (300 à 400 mots) ou d'un groupement de 2 ou 3 textes courts (150 à 200 mots), en relation avec les discours les thèmes retenus dans le programme officiel.

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

- retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte,
- élaborer des significations,
- réagir face à un texte.

Les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse, synthèse, jugement)

## 2.2 Production :

Le candidat choisira entre:

- une production semi libre: en relation thématique ou discursive avec le support proposé.
- une production convergente (semi guidée) en prolongement du texte support, qui investira une technique d'expression (synthèse de documents, compte-rendu, résumé, prise de notes à partir d'une source écrite...)

L'épreuve doit respecter 02 (deux) critères :

1. tout sujet doit être formulé de manière à inciter le candidat à respecter les paramètres de toute situation de communication (statut du récepteur, objet de la communication et visée communicative).
2. les sujets doivent permettre la mise en œuvre d'une technique d'expression travaillée durant le cursus.

De plus, l'épreuve devra viser l'évaluation des capacités du candidat à :

1. planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu,
2. organiser sa production,
3. utiliser la langue de façon appropriée.

### **3. DUREES, COEFFICIENTS, BAREMES :**

#### **Série : LANGUES ETRANGERES**

Durée de l'épreuve	3 h
Coefficient	5
Barème	
Compréhension	12 points
Production écrite	08 points

#### **Série : LETTRES ET PHILOSOPHIE**

Durée de l'épreuve	2 h
Coefficient	3

Barème  
Compréhension 13 points  
Production 07 points

**Séries : MATHEMATIQUES  
SCIENCES EXPERIMENTALES**

Durée de l'épreuve 2 h  
Coefficient 2  
Barème  
Compréhension 14 points  
Production 06 points

**Séries : TECHNIQUES MATHÉMATIQUES  
GESTION ECONOMIE**

Durée de l'épreuve 2 h  
Coefficient 2  
Barème :  
Compréhension 14 points  
Production 06 points

## Office National des Examens et Concours

### PROPOSITION D'ÉPREUVE DE FRANÇAIS AU BACCALAURÉAT

#### Série : Lettes et langues étrangères

Il n'est de famille humaine qui n'ait apporté sa contribution plus ou moins importante à l'univers.

Qui jette un regard sur la légende des siècles éprouve une sorte de vertige devant la somme d'invention, de labeur, dont est faite chacune des civilisations, devant la variété de leur apport.

Chinois et Mayas de l'Amérique indienne, Khmers et Arabes, Slaves et Noirs d'Afrique, ils ont tous, auprès de cette culture gréco-romaine, celto-méditerranéenne, de cette éthique judéo-chrétienne dans lesquelles tant de générations ont été formées et aux sources desquelles les bâtisseurs de l'avenir continuent de puiser les leçons de sagesse et de fraternité, enrichi de leur pensée, de leurs arts et de leurs techniques, de leurs chants et de leurs découvertes, le patrimoine de l'humanité.

Les racistes ignorent donc tout de l'histoire quand ils s'arrogent un monopole intellectuel.

Oublieraient-ils tout ce que nous, les hommes d'Europe, devons aux autres continents ?

L'alphabet vient des Phéniciens.

L'algèbre vient des Arabes.

Le café est d'origine éthiopienne.

Le thé, la porcelaine, la soie, le riz, la boussole nous viennent de Chine qui a inventé l'imprimerie avant Gutenberg. Elle peut aussi revendiquer la poudre à canon mais le mérite est plus discutable.

Quant à d'autres produits chers à tant de consommateurs, le maïs, le tabac, la pomme de terre, le quinquina, le cacao, la vanille, ils sont dûs aux indiens d'Amérique.

Pas ou peu de communauté qui ne puisse figurer honorablement dans ce Musée des Arts Populaires où, par ses ustensiles familiers, par ses vêtements de travail ou de fête, par son mobilier, par le style de ses demeures, ne s'affirme leur authenticité. Si différents quant au matériau, quant à l'inspiration de l'artisan, ils offrent pourtant des similitudes de thèmes : la naissance, l'amour, la mort, le travail, les combats, les goûts des couleurs claires ou sombres. De la Finlande à la Roumanie, ce sont parfois les mêmes broderies chatoyantes. On entend monter dans leurs chants les mêmes déclarations d'amour à l'être aimé, les mêmes hymnes à la lumière, qui témoignent de profondes communions.

Pierre PARAF, L'Homme de toutes les couleurs

Le racisme ... pourquoi ? 1973 Editions Messidor / La farandole

#### QUESTIONS

**I.COMPREHENSION DE L'ECRIT : (12 points)**

1. De quelle partie du monde l'auteur est-il originaire ?
2. Réécrivez la première phrase du texte en la commençant par :  
Chaque communauté humaine .....
3. Une catégorie de personnes refuse d'admettre l'apport de toutes les civilisations au Patrimoine universel.  
Relevez le mot qui désigne ces personnes.
4. Classez dans la colonne qui convient les informations suivantes :
  - Contribution au développement de l'humanité
  - méconnaissance de l'apport des autres civilisations.
  - Certitude de connaître mieux que tout le monde.
  - importantes découvertes faites par les autres peuples.

Racistes	Famille humaine
-	
-	-
-	
5. Dans le dernier paragraphe, trois termes montrent qu'il existe un lien étroit entre les différentes civilisations.  
Relevez ces trois termes.
6. Résumez en trois lignes le point de vue de l'auteur sur le thème du texte.

**II.PRODUCTION ECRITE : (08 points)**

Des conflits éclatent un peu partout dans le monde mettant en péril la vie des enfants.  
L'UNICEF organise un concours du meilleur appel pour la protection de l'enfance contre toutes les formes de violence.  
Vous participez à ce concours.  
Rédigez cet appel.

## CORRIGÉ ET BARÈME DE CORRECTION

**Série : LLE**

<b>I. COMPREHENSION DE L'ECRIT : 12 points</b>								
1. = <i>Europe</i>	1.5	1.5						
2. Transformation de la phrase : <i>Chaque communauté humaine a apporté .....</i> <i>Passé composé : .....</i> <i>Suppression de la négation.....</i>	1.5 1.5	3						
3. Les racistes	1	1						
4. <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Racistes</th> <th style="padding: 5px;">Famille humaine</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">- <i>méconnaissance de l'apport des autres civilisations.</i></td> <td style="padding: 5px;">- <i>Contribution au développement de l'humanité</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">- <i>Certitude de connaître mieux que tout le monde.</i></td> <td style="padding: 5px;">- <i>importantes découvertes faites par les autres peuples.</i></td> </tr> </tbody> </table>	Racistes	Famille humaine	- <i>méconnaissance de l'apport des autres civilisations.</i>	- <i>Contribution au développement de l'humanité</i>	- <i>Certitude de connaître mieux que tout le monde.</i>	- <i>importantes découvertes faites par les autres peuples.</i>	0.5 x 4	2
Racistes	Famille humaine							
- <i>méconnaissance de l'apport des autres civilisations.</i>	- <i>Contribution au développement de l'humanité</i>							
- <i>Certitude de connaître mieux que tout le monde.</i>	- <i>importantes découvertes faites par les autres peuples.</i>							
5. Les 3 termes : <i>similitudes – mêmes - communion</i>	0.5 x 3	1.5						
6. Résumé	3	3						
<b>II.PRODUCTION ECRITE 8 points</b>								
<i>Critères d'évaluation :</i> (en relation avec la grille proposée dans les programmes) * <i>Pertinence</i> * <i>Organisation</i> * <i>Formulation</i>	2 3 3	8						

## A Madame la Ministre de la Culture

### Mémoire en Péril

Tout peuple qui préserve son patrimoine conserve sa mémoire pour l'éternité. Malheureusement, à Constantine on fait table rase du passé qui pourtant compte parmi les plus prestigieux de l'humanité. Berbères, Phéniciens, Romains, Numides, Vandales, Byzantins, Arabes, Juifs, Turcs et Français ont laissé leur empreinte sur le vieux rocher. Il n'y a pas si longtemps, des démolisseurs s'acharnaient sur de véritables bijoux architecturaux pour les besoins d'un programme immobilier. Alors que la blessure de Souika est encore béante, un autre pan de l'histoire du nationalisme algérien « La prison du Coudiat », se trouve menacé de destruction à son tour, malgré son classement au patrimoine culturel national. Elle doit laisser place à un projet de tramway pour, semble-t-il, désengorger le centre ville. Au lieu de libérer le centre historique de toute surcharge d'activités économiques et administratives, on le soumet à davantage de pression.. En effet, 80% des Constantinois qui habitent les cités dortoirs, se précipitent dès le lever du jour vers ce vieux bâti, là où les architectures de différentes civilisations s'enchevêtrent et cohabitent dans l'harmonie et la beauté, sur l'un des sites naturels des plus beaux au monde. C'est cette originalité qui a poussé les Nations Unies à choisir Constantine comme cinquième ville au monde à être protégée.

Constantine, cette héroïque citadelle où chacune de ses pierres a une histoire millénaire, est comme frappée de malédiction. Le comble dans ce projet est qu'il porte atteinte aux lois de la république et effacerait à jamais une partie de cette mémoire collective.

Notre association qui a pour vocation la sensibilisation de la population et des pouvoirs publics lance un appel solennel aux membres du gouvernement, aux autorités locales, aux familles d'anciens détenus et déportés et à tous les citoyens pour qu'ils protègent cette mémoire vivante de la résistance et de l'héroïsme. Il est du devoir de tous et de toutes de préserver aux générations futures cet édifice qui est un musée vivant, un livre ouvert sur lequel sont écrites les plus douloureuses pages de héros connus et inconnus de notre pays.

Nous devons prendre exemple sur les peuples noir et juif qui ont sauvegardé pour la mémoire universelle les deux symboles de crimes contre l'Humanité que sont l'esclavagisme et le nazisme. Nous ne pourrions imaginer la réaction de ces deux peuples et du monde entier si la Pologne décidait un jour de démolir les camps nazis d'Auschwitz et de Treblinka, ou si l'île de Gorée au Sénégal était détournée de sa vocation pour devenir un lieu de tourisme, de villégiature et de plaisir.

La prison du Coudiat doit rester un symbole et un lieu où nos enfants apprendront à ne pas oublier un autre crime contre l'humanité : le colonialisme.

A nos architectes spécialistes en aménagement, à nos hommes de culture, à nos sponsors publics et privés, à tous ceux qui ont des idées novatrices, de faire de ce lieu un espace de recueillement, d'archives, d'expositions, de conférences et de recherches ... Nous demandons à tous ceux qui partagent ces craintes de l'exprimer par un soutien à notre association: un courrier, des écrits journalistiques, ou autres formes d'expression,



pour transmettre finalement plus que des livres aux générations futures : Un Patrimoine Vivant.

Le président : Ahmed Benyahia.

Questionnaire :

### I. Compréhension :

Lisez attentivement le texte et répondez aux questions.

1- Relevez tous les éléments du texte qui donnent des précisions sur l'auteur.

2- Qui sont les différents destinataires du texte ?

3- Mettez chacune de ces informations dans la colonne qui convient :

- a. « Il n'y a pas si longtemps.....de véritables joyaux architecturaux »
- b. « Un autre pan de l'histoire.....à son tour »
- c. « Le comble de ce projet.....collective »
- d. « La prison du Coudiat doit rester.....la colonialisme »
- e. « Nous demandons .....soutien »

Discours argumentatif	Discours explicatif	Discours exhortatif

4- « Elle doit..., semble-t-il,... le centre ville », l'auteur utilise l'expression soulignée pour :

- dénoncer ce projet
- exprimer son accord
- exprimer son indifférence
- émettre des réserves
- exprimer le doute.

Relevez la bonne réponse.

AUTRE QUESTION POSSIBLE :

L'auteur n'est pas convaincu par l'argument avancé pour la réalisation du projet. Relevez dans le 1er paragraphe du texte l'expression qui le montre.

5- « Le comble dans ce projet est qu'il porte atteinte aux lois de la République » .

Une loi est mentionnée dans le texte. Relevez-la.

6- Quelles sont les différentes raisons qui poussent l'auteur à protéger le centre historique de Constantine de la démolition ?

*Ministère de l'Éducation Nationale*

**Commission Nationale des Programmes**

# **Français**

secondaire

# TABLEAU SYNOPTIQUE

1 cas -

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<p><b><u>I- Les discours</u></b></p> <p>1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p><b><u>II- La relation d'événements</u></b></p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2 – Relater un événement fictif (re-présenter)</p>	<p>Les textes de vulgarisation scientifique.</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La référence situationnelle</li> <li>- Langue écrite / langue orale</li> <li>- La description objective</li> <li>- Les niveaux de langue</li> <li>- La notion d'acte de parole</li> <li>- Les types de plan</li> <li>- La communication différée</li> <li>- La référence situationnelle / la référence cotextuelle</li> <li>- La logique des actions dans le récit</li> <li>-Le schéma narratif</li> <li>- Les possibles narratifs</li> <li>- La description subjective</li> <li>- Les forces agissantes dans un récit (les actants)</li> </ul>	<p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral.</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p>	<p><b>I- Langues (orales, écrites) et images</b></p> <p><b>II- L'homme et son environnement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Univers urbain et rural.</li> <li>• Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...</li> <li>• Les transports</li> <li>• Les métiers</li> </ul>
<p><b><u>III- Exprimer son individualité</u></b></p> <p>-le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>	<p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La connotation</li> <li>-Les figures de style (métaphore, métonymie)</li> <li>-La personnification</li> <li>-La polysémie</li> <li>-Les isotopies sonores (allitérations et assonances)</li> <li>-Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</li> </ul>		

## TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<p><b><u>I/ Les discours</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène</li> <li>• Dialoguer pour raconter.</li> <li>• Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le discours objectif</li> <li>concerne que les classes de lettres)</li> <li>○ Le plaidoyer et le réquisitoire</li> </ul>	<p>La démarche scientifique</p> <p>-démarche inductive :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*observation</li> <li>*hypothèse</li> <li>*expérimentation</li> <li>*règle ou loi générale</li> </ul> <p>-démarche déductive :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*théorème/postulat</li> <li>*raisonnement déductif</li> <li>*résultat (déduction logique)</li> </ul> <p>Les modes d'exposition de récit (représentation ou relation d'événements portée par les paroles)</p> <p>La notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral</li> <li>- le compte rendu objectif ou critique</li> <li>- les représentations graphiques</li> <li>- l'exposé oral</li> </ul>	<p>I – Les grandes réalisations scientifiques et techniques</p> <p>L' aérospatiale (la conquête spatiale)</p> <p>Les médias et télécommunications</p> <p>La médecine</p>
<p><b><u>II/ La relation d'événements</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relater pour se représenter un monde futur.</li> <li>2. Relater pour informer et agir sur le destinataire.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La nouvelle d'anticipation</li> <li>○ Le reportage touristique/Le récit de voyages</li> </ul>	<p>La focalisation (mode de vision du narrateur)</p> <p>Noyaux et catalyses</p> <p>Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information)</p> <p>Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la fiche de lecture</li> <li>- le dossier documentaire</li> </ul>	<p>II- Voyages et exploration à travers l'histoire universelle</p> <p>Les différentes civilisations</p> <p>Les grands sites du passé</p>
<p><b><u>III/ Exprimer son individualité « le fait poétique »</u></b></p> <p><i>N.B : à étudier durant l'année.</i></p>	<p>Calligrammes</p> <p>Textes et images</p>	<p>La connotation et la dénotation.</p> <p>L'interprétation du message iconographique</p>		<p>Le patrimoine universel</p>

# 6. Les contenus

## 6.1. TABLEAU SYNOPTIQUE

3as

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<p><b>I. Les discours</b></p> <p>1-Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir <i>(pour les lettres uniquement)</i></p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents et textes d'histoire.</li> <li>• L'appel</li> <li>• Le débat d'idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'exposé des événements (Histoire)</li> <li>- L'introduction du discours (les commentaires)</li> <li>- Personne et personnage.</li> <li>- Les stratégies argumentatives et incitatives.</li> <li>- Les différents types d'arguments</li> <li>- La structure de l'appel</li> <li>- Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</li> </ul>	<p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte-rendu critique</p> <p>La lettre de motivation</p> <p>La technique de prise de parole</p>	<p><b>L'homme contemporain</b></p> <p>Les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>Solidarité</p> <p>Justice</p> <p>Les droits de l'homme</p> <p>Les ONG</p> <p>Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture</p>
<p><b>II. La relation d'événements</b></p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nouvelle fantastique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</li> <li>- Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration.</li> <li>- Les indices et les informants.</li> <li>- L'allégorie, la métaphore, la personnification</li> </ul>		
<p><b>Exprimer son individualité</b></p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poésie et chansons engagées</li> <li>• Textes et images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie.</li> <li>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</li> </ul>		

# Sommaire

Préambule

- 1. Finalités de l'enseignement du français**
- 2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire**
- 3. Profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> A.S.**
- 4. Les compétences disciplinaires**
  - 4.1. Compétences à l'oral**
    - 4.1.1. En réception**
    - 4.1.2. En production**
  - 4.2. Compétence à l'écrit**
    - 4.2.1. En réception**
    - 4.2.2. En production**
- 5. Volume horaire**
- 6. Les contenus**
  - 6.1.1. Tableau synoptique**
  - 6.1.2. Tableaux par objet d'étude**
- 7. Méthodologie et stratégies**
  - 7.1. Démarche d'enseignement/ apprentissage**
    - 7.1.1. Conception**
    - 7.1.2. Réalisation**
  - 7.2. Evaluation**
    - 7.2.1. Formative**
    - 7.2.2. Certificative**
  - 7.3. Situations d'enseignement/ apprentissage**
  - 7.4. Utilisation des moyens didactiques**

**Glossaire**

## PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3<sup>ème</sup> année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

## **1. Finalités de l'enseignement du français**



La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

## **2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire**

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

### **Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)**

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

### **3. Profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> A.S**

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2<sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

#### **Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire**

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
  - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
  - **participer à un débat d'idées ;**
  - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

## 4. Les compétences disciplinaires

### 4.1. Compétence à l'oral

#### 4.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.</li></ul>
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).</li></ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li><li>• Repérer la structure dominante d'un message oral.</li><li>• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.</li></ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.</li><li>• Identifier le champ lexical dominant.</li><li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li><li>• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li><li>• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.</li><li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li><li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li><li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li></ul>
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se construire une image du locuteur.</li><li>• Prendre position par rapport au contenu.</li><li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li><li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li><li>• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.</li></ul>

### 4.1.2 En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Définir la finalité du message oral</li><li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li><li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li><li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.</li><li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li><li>• Adapter son propos à son auditoire.</li><li>• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.</li><li>• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).</li><li>• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).</li><li>• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).</li><li>• Respecter le temps imparti.</li></ul>
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"><li>• Etablir le contact avec l'interlocuteur.</li><li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).</li><li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.</li><li>• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).</li><li>• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.</li><li>• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.</li><li>• Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.</li><li>• Utiliser la syntaxe de l'oral.</li><li>• Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.</li><li>• Respecter le schéma intonatif de la phrase.</li></ul>

## 4.2. Compétence à l'écrit

### 4.2.1. En réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

#### Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"><li>• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).</li><li>• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).</li></ul>
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).</li></ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li><li>• Repérer la structure dominante du texte.</li><li>• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.</li><li>• Repérer la progression thématique.</li><li>• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.</li><li>• Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.</li></ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.</li><li>• Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.</li><li>• Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.</li><li>• Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</li><li>• Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.</li><li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li><li>• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li><li>• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.</li><li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li><li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li><li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li></ul> <p style="text-align: right;">.../...</p>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se construire une image du scripteur.</li></ul>

Réagir face à un texte

- Prendre position par rapport au contenu.
- Découvrir l'enjeu discursif.
- Justifier la transparence ou l'opacité du texte.
- Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.
- Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

### 4.2.2. En production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>• Faire un choix énonciatif.</li> <li>• Choisir une progression thématique.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</li> <li>• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</li> <li>• Définir la nature de l'erreur :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise prise en compte du lecteur ;</li> <li>- mauvais traitement de l'information (contenu) ;</li> </ul> </li> </ul>

- cohésion non assurée ;
- fautes de syntaxe, d'orthographe ;
- non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction :
  - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Les thèmes proposés en 3<sup>ème</sup> AS aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.

## 5. Les volumes horaires

Filières	Volume horaire 3 <sup>ème</sup> AS
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

N.B : Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière lettres sont ajoutés un objet d'étude (l'appel) et des activités supplémentaires.

## 6.2. TABLEAUX PAR OBJET D' ETUDE

Concernant les tableaux par objet d'étude suivants, il est à noter que pour le niveau phrastique, il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

### Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visée explicative du discours historique</li><li>• Exposé historique et narration</li><li>• Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ancrage historique</li><li>• procédés d'objectivation du discours historique</li><li>• procédés d'authentification des faits évoqués</li><li>• Personne et personnage</li><li>• chronologie et rapport au présent</li><li>• interprétation et analyse critique des discours</li><li>• les commentaires du scripteur</li></ul>

#### **Compétences transversales à privilégier :**

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

#### **Types de supports :**

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).



Exemples d'activités	Lettres	Sciences
• Identification du degré d'implication de l'énonciateur.	X	X
• Identification des procédés d'objectivation du discours historique.	X	X
• Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi.	X	
• Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse.	X	X
• A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur.	X	X
• Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman.	X	
• Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s).	X	
• Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée.	X	X
• Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire.	X	X
• Synthèse d'informations par regroupements de données.	X	X

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visée exhortative (faire réagir)</li><li>• Agir et faire réagir</li><li>• Stratégies de l'appel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'organisation de l'appel :<ul style="list-style-type: none"><li>- la phase d'ouverture (thème effet d'annonce),</li><li>- l'explicatif au service de l'argumentation,</li><li>- l'appel</li></ul></li><li>• La rhétorique de l'appel<ul style="list-style-type: none"><li>- Les différentes formes d'injonction</li><li>- L'anaphore comme procédé rhétorique</li></ul></li></ul>

**Compétence transversale à privilégier :**

Obtenir l'adhésion des autres et les faire réagir.

**Types de supports :**

Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées.

**Activités :**

- Identification des différentes étapes d'un appel dans différents supports.
- Réalisation d'une affiche d'après un « appel ».
- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires.
- Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.
- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel.
- Activités de recherche : collecte de chansons et de poèmes puis transformation de ces textes en appel.
- Transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en texte exhortatif.
- Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.
- Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation.

**Le débat d'idées**

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : prendre position</li>   <li>• L'énonciation à plusieurs (la polyphonie)</li>   <li>• Prise en compte du destinataire dans son discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système d'énonciation</li>   <li>• Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase</li>   <li>• Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours</li>   <li>• Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation</li>   <li>• Les citations comme arguments d'autorité</li>   <li>• L'interpellation</li> </ul>

**Compétence transversale à privilégier :**

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

**Types de supports :**

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire.</li> <li>• Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes.</li> <li>• Identification des figures de style utilisées pour réfuter.</li> <li>• Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.</li> <li>• Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.</li> <li>• Réfutation d'une thèse avancée.</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.</li> <li>• Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.</li> <li>• Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>

**La nouvelle fantastique**

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : représentation singulière d'un monde</li>   <li>• Rapport histoire / narration</li>   <li>• Dramatisation et visée de la nouvelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le point de vue du narrateur</li> <li>• Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements</li> <li>• La gradation et les procédés de dissimulation</li> <li>• Les indices et les informants</li> <li>• Evolution de la description des actants et du décor</li> <li>• L'introduction et la chute du récit</li> <li>• Structure complexe de la nouvelle <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les prolepses et les analepses</li> <li>- Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)</li> </ul> </li> </ul>

**Compétence transversale à privilégier :** - développer l'esprit de créativité,  
- développer l'esprit logique.

**Types de supports :** Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Exemples d'activités	Lettres	sciences
• Identification des indices du fantastique dans la nouvelle.	X	X
• Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel.	X	X
• Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle.	X	X
• Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit.	X	X
• Comparaison du début et de la chute de la nouvelle.	X	X
• Etude de la circularité de la nouvelle.	X	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevé des indices d'évolution du décor dans la nouvelle en rapport avec l'évolution des personnages et de leur psychologie.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résumé de l'intrigue d'une nouvelle en quelques lignes.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des récits encadrés dans une nouvelle et détermination de leur fonction.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en évidence du lien entre la structure complexe de la nouvelle et sa visée.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformation d'un fait divers en récit fantastique dans lequel le décor provoque sensations et interrogations.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité de recherche : enquête sur les croyances et les superstitions dans une région donnée, puis rédaction d'un récit fantastique à partir des résultats de l'enquête.</li> </ul>	X	

## 7. Méthodologie et stratégies

### 7.1. Démarche d'enseignement / apprentissage

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Ceux-ci sont donnés à titre d'exemple. (Il va sans dire que le projet portant sur l'appel ne concernera que les classes de lettres) :

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

Ce projet vise à :

- renforcer le sentiment d'appartenance à la nation,
- développer l'esprit de synthèse.

**2. Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.**

Ce projet vise à :

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique),
- développer la capacité de prise de parole à l'oral,
- réinvestir les acquis en technique d'expression.
- permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc.

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

Ce projet vise à :

- transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif ;
- sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps.

### **7.1.1. Conception**

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

#### **L'évaluation diagnostique**

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

### **7.1.2. Réalisation**

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

## **7.2. Evaluation**

### **7.2.1. L'évaluation formative**

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet,



l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

### **7.2.2. L'évaluation certificative**

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

### **7.3. Situations d'enseignement / apprentissage**

Situation cible ou situation d'intégration :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière **individuelle**. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquises en classe**.

a - Situation d'intégration par rapport à l'objet d'étude « Documents et textes d'histoire » :

Ex : Pour commémorer le 1<sup>er</sup> novembre et sur la base d'une documentation fournie par le professeur, rédigez un texte pour présenter cet événement à vos camarades.

b - Situation d'intégration pour l'année

Un journal consacre sa page « Courrier des lecteurs » à la place de l'art et de l'artiste dans notre société. Ecrivez un texte dans lequel vous développerez votre avis.

#### **7.4. Utilisation des moyens didactiques**

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé :

l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

N.B : Vous trouverez davantage d'explications dans le document d'accompagnement.



PROGRAMMES DE FRANÇAIS

PROPOSITION D'ALLEGEMENT

DES CONTENUS.

AVRIL 2008

Volume horaire (à titre indicatif)

1° AS

Objets d'étude	Nombre de semaines	
	L	Autres f
- Les textes de vulgarisation scientifique	8 / 28	8 / 28
- L'interview	4 / 28	5 / 28
- La lettre ouverte	6 / 28	7 / 28
- Le fait divers	3 / 28 Uniquement pour les lettres	
- La nouvelle	7 / 28	8 / 28

## REPARTITION ANNUELLE

- 1<sup>e</sup> AS

Objets d'étude	Nombre de semaines	
	L	Autres f
- Les textes de vulgarisation scientifique	8 / 28	8 / 28
- L'interview	4 / 28	5 / 28
- La lettre ouverte	6 / 28	7 / 28
- Le fait divers	3 / 28 Uniquement pour les lettres	
- La nouvelle	7 / 28	8 / 28

- 2<sup>e</sup> AS

Objets d'étude	Nombre de semaines	
	L	Autres f
- Le discours objectif	7 / 28	8 / 28
- Le discours théâtral	4 / 28 lettres uniquement	
- Le plaidoyer et le réquisitoire	6 / 28	7 / 28
- La nouvelle d'anticipation	6 / 28	7 / 28
- Le reportage/ le récit de voyage	5 / 28	6 / 28

- 3<sup>e</sup> AS

Objets d'étude	Nombre de semaines	
	L	Autres f
- Documents et textes d'histoire	8 / 28	1 <sup>e</sup> trimestre
- Le débat d'idées	8 / 28	2 <sup>e</sup> trimestre
- L'appel	4 / 28	3 <sup>e</sup> trimestre
- La nouvelle fantastique	8/28Lettres uniquement	

# I. OBJECTIFS TERMINAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CYCLE SECONDAIRE

A la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

- accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistral, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (en prenant des notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situation diverses).
- prendre conscience dans des situation d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui même.

En résumé, nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.

## **Présentation des programmes de l'enseignement du français dans le cycle secondaire.**

Pour atteindre les compétences finales du cycle secondaire, la formation s'articule sur trois plans de formation (un pour chaque année du cycle).

Chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques.

Chacune de ces compétences met en oeuvre un certain nombre de capacités cognitives, socio - affectives, psycho-motrices déjà présentes chez l'élève ou qu'il s'agira de développer à travers des unités didactiques (cinq en 1<sup>ère</sup>AS, six en 2<sup>ème</sup>AS, six en 3<sup>ème</sup>AS)

Ainsi, l'organisation de l'enseignement du français dans le second cycle se présente de la manière suivante :

	<b>PROJETS DIDACTIQUES</b> (compétences finales)	<b>UNITES DIDACTIQUES</b>	<b>REPERTOIRE DES CAPACITES</b>
<b>Plan de Formation</b> <b>1<sup>ère</sup> AS</b>	1. Ecrire une lettre à un (e) lycéen (ne) d'une autre région pour engager une correspondance 2. Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu. 3. Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel	1. - Présenter /se présenter  2. - Le fait divers - Dialogue / Discours rapporté 3.- Le récit de fiction - La description (le portrait)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecouter</li> <li>• Décoder</li> <li>• Sélectionner</li> <li>• Interpréter</li> <li>• Communiquer</li> <li>• Rechercher des principes d'organisation</li> <li>• Hiérarchiser</li> <li>• Mettre en relation</li> <li>• Situer</li> <li>• Transposer</li> </ul>
<b>Plan de Formation</b> <b>2<sup>ème</sup> AS</b>	1. Produire un reportage pour le journal du lycée 2. Produire un texte pour informer et/ou agir 3. Produire un texte pour défendre son point de vue.	1. - La description (statique / itinérante) - Le récit de voyage 2.- L'expositif - Le prescriptif 3. - La démonstration - L'argumentation (la défense d'une thèse).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper</li> <li>• Lire un énoncé</li> <li>• Rechercher des principes d'organisation</li> <li>• Situer</li> <li>• Distinguer entre essentiel et accessoire</li> <li>• Abstraire</li> <li>• Elaborer un plan</li> <li>• S'engager</li> <li>• Argumenter</li> <li>• S'adapter en fonction de l'environnement</li> </ul>
<b>Plan de Formation</b> <b>3<sup>ème</sup> AS</b>	1. Rédiger un texte argumentatif en fonction d'un destinataire 2. Rédiger une synthèse de document pour relater des faits ou des phénomènes. 3. Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.	1.- L'argumentation (le pour et le contre) - L'exhortation 2.- L'expositif  3.- La narration - La description dans le récit - Le compte-rendu de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des hypothèses</li> <li>• Rechercher des principes d'organisation</li> <li>• Distinguer entre essentiel et accessoire</li> <li>• Hiérarchiser</li> <li>• Interpréter</li> <li>• S'engager</li> <li>• Communiquer</li> <li>• S'informer</li> <li>• Mettre en relation</li> <li>• Argumenter</li> <li>• Critiquer</li> <li>• Conclure</li> <li>• Situer</li> <li>• Elaborer un plan</li> <li>• Transposer</li> </ul>

### III . METHODOLOGIE ET STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Enseigner implique au delà de la maîtrise des connaissances que l'on doit faire acquérir, la découverte, chez les élèves, des représentations qu'ils se font des faits de langue - donc de leurs ressources et de leurs capacités d'expression - puisque c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent puis assimilent.

Il faut donc que l'enseignant s'appuie sur ce que les élèves savent déjà pour articuler son apport.

Faire émerger les acquis antérieurs (dans le but de les réactualiser, les compléter, les enrichir), chercher des entrées nouvelles dans les savoirs que l'on doit transmettre (entrées qui puissent prendre en compte la motivation, le niveau de complexité du savoir à présenter, la pertinence du choix des auxiliaires pédagogiques), telles doivent être les tâches essentielles de l'enseignant.

#### A . **Explicitation des concepts**

L'élève apprend et progresse quand s'établit un conflit entre deux représentations. Il faut donc l'amener à sentir la contradiction entre ces représentations. L'enseignant doit élaborer un dispositif impliquant l'élève, le faisant aller jusqu'à la destructuration de ses représentations antérieures et leur remplacement par une représentation plus adéquate, se situant à un niveau supérieur.

L'ensemble de ces représentations antérieures, qui regroupe toute une série de savoirs et de savoir faire (c'est à dire une organisation interne à l'élève, acquise dans différentes disciplines), représente les capacités sur lesquelles l'enseignant va s'appuyer pour installer les compétences propres à la discipline.

Ces compétences sont un système de connaissances conceptuelles (savoirs) et procédurales (savoir-faire) qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, d'identifier une tâche problème et de la résoudre par une action efficace, la performance.

Les compétences étant comprises comme réponses à des situations-problèmes, elles vont définir le moyen et le long terme du programme qui n'est pas organisé dans une démarche d'exposition (cours magistral) mais dans une démarche de découverte (participation active de l'élève).

C'est donc à partir des compétences finales de chaque année du cycle (1<sup>ère</sup>AS, 2<sup>ème</sup>AS, 3<sup>ème</sup>AS) que sont construits les plans de formation.



Les compétences finales sont traduites en projets didactiques. La réalisation de chaque projet didactique s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques.

Le Projet didactique s'étend sur une période d'un mois et demi à trois mois.

Il doit décrire en termes de compétences finales et de capacités le profil de sortie de l'élève au terme de cette période d'apprentissage.

Dans le cadre de ce projet, l'Unité didactique débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence. Elle est constituée de plusieurs séquences permettant d'atteindre à chaque fois un objectif complexe par la mise en oeuvre d'activités. Ces dernières, n'étant pas de même nature, requièrent un volume horaire différent.

C'est pourquoi une séquence d'apprentissage pourra parfois regrouper plusieurs séances.

La maîtrise de la compétence ou du niveau de compétence est évaluée au terme de l'Unité didactique à travers une performance qui devra satisfaire les critères d'une grille d'évaluation (indicateurs de compétence). Cette évaluation est donc sommative alors que les séquences, elles, requièrent une évaluation formative.

## **B . Stratégies :**

L'enseignant conçoit son enseignement de manière à passer des contenus qui lui sont proposés à des démarches d'apprentissage.

Il intervient à deux niveaux :

### **I . Le niveau pré-pédagogique :**

a) L'enseignant fait l'inventaire des notions essentielles du programme et détermine les difficultés auxquelles ses élèves peuvent être confrontés en s'appuyant sur une évaluation diagnostique qui déterminera leurs capacités de compréhension. leurs acquis, leurs possibilités d'acquisition.

b) L'apprentissage consiste en la saisie et le traitement d'informations.

L'enseignant transforme les notions du programme en situations problèmes. Il propose aux élèves des matériaux (textes, documents, exemples, etc.) et une consigne précise qui permette à l'élève de mobiliser ses ressources pour répondre à ses attentes.

Les situations d'apprentissage obéissent à la même logique que la situation-problème ; elles sont cependant moins complexes.

Le professeur veillera à construire des situations qui, non seulement définissent un objectif, mais analysent aussi l'opération mentale à mobiliser (perception, induction, comparaison, abstraction...).

Il recherchera les activités à effectuer par l'élève et les éventuelles remédiations qui permettent à l'apprenant en difficulté de greffer d'autres acquisitions sur celles recensées dans la situation - problème.

## **2 . Le niveau pédagogique :**

L'enseignant propose un ensemble d'activités qui favoriseront les acquisitions nécessaires pour résoudre la difficulté présentée dans la situation problème. Ces activités doivent permettre de sensibiliser l'élève aux formes et structures discursives, de lui apprendre à repérer les éléments pertinents, à structurer son savoir et à l'utiliser de façon personnelle dans un nouveau contexte.

L'enseignant réalisera ce qu'il avait planifié en cherchant pour chaque activité les conditions qui assureront le succès (outils à mobiliser, démarche, degré de directivité, gestion du temps).

Il doit s'adapter aux stratégies d'apprentissage de ses élèves et chercher ce qui peut être changé, amélioré, négocié.

Il essaiera de prendre en charge la disparité de niveaux à l'intérieur des classes en mettant en application les principes de la pédagogie différenciée:

- 1) différenciation des contenus : proposer des activités graduées qui donnent à chaque élève l'occasion d'aller jusqu'où ses possibilités le lui permettent;
- 2) différenciation des méthodes : utiliser pour aborder la même notion, des approches différentes qui tiennent compte des acquis et des possibilités de chacun ;
- 3) différenciation des rythmes : permettre à des groupes différents de progresser à des rythmes différents en fonction de leurs possibilités, le travail pouvant se continuer en dehors de la classe.

## **Important**

1 - Il est clairement entendu qu'il ne s'agit **en aucun cas** d'étudier le même support durant toute l'U.D. (3 à 6 semaines, voire plus...!). Il s'agit d'atteindre un objectif final (réalisation d'un projet) grâce à la mise en place d'activités variées, adaptées et motivantes.

2 - Il est aussi **clairement entendu** que l'enseignant devra **moduler** son enseignement en fonction du niveau des apprenants mais aussi :

- en fonction des filières :

- Lettres (LV - LSH - LSI)

- Sciences (SNV - ST - GE)

- en fonction des horaires impartis à chaque filière ;

et ceci par :

- le choix des supports : forme - thème - longueur - degré de lisibilité...

- l'approfondissement des notions enseignées ;

- les prérequis exigés ;

- les contraintes fixées ; ...

- etc...

# OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

(Compétences et Capacités).

Compétences de lecture (Compréhension de l'Écrit)

<b>Capacités</b>	<b>Définition</b>	<b>Indicateurs</b>
- Perception	Repérer l'organisation du texte	- Saisir le texte en tant qu'objet - Repérer les masses, - Repérer les indices.
- Discrimination	Etre capable d'identifier les différences à tous les niveaux	- Repérer le titre - Distinguer une idée d'un exemple - Distinguer les temps - Distinguer les types de phrases. - Distinguer les différents personnages
- Anticipation	Aller au devant du sens, émettre des hypothèses	- Repérer les séquences prédictives, - Repérer la progression thématique.
- Evaluation	Mesurer le degré de compréhension	- lecture expressive - réponse à un questionnaire (Q. C. M) - compléter une grille - résumer - donner une suite - faire un plan

# Compétence de lecture orale (C.O)

- Sources : - voix du professeur  
- voix des élèves  
- cassette audio

Capacités	Définition	Indicateurs
- Perception	Etre capable de recevoir le message	<ul style="list-style-type: none"><li>- Disponibilité à l'écoute</li><li>- Attention soutenue pendant une durée déterminée</li><li>- Manifestation de l'intérêt</li><li>- réactions diverses (adhésion, rejet ...).</li></ul>
- Discrimination	Identifier l'émetteur et la nature du sujet	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifier les sons</li><li>- Identifier les différents types de voix</li><li>- Identifier les schémas intonatifs</li><li>- Identifier le propos principal</li></ul>
- Anticipation	Prédire le contenu	<ul style="list-style-type: none"><li>- prédire le sens du texte à partir de l'émetteur</li><li>- Prédire le sens d'une phrase à partir de son début</li><li>- Prédire ce que va annoncer l'émetteur à partir du rythme et de l'intonation : exemple : rappel, explication ...</li></ul>
- Evaluation	Mesurer le degré de compréhension	<ul style="list-style-type: none"><li>- mémorisation de passages pertinents.</li><li>- Grille de compréhension à compléter</li><li>- Question vrai/faux</li><li>- Qualités des notes prises</li><li>- Résumé oral</li><li>- Reformulation</li></ul>

# Compétence de Production

Capacités	Définition	Indicateurs
- Raconter	- Etre capable de relater une suite d'événements à l'oral ou à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planter un décor</li> <li>- Introduire des personnages</li> <li>- Caractériser des personnages</li> <li>- Maitrise de la chronologie</li> <li>- Respect du schéma narratif</li> <li>- Respect des règles de cohérence</li> <li>- Varier le point de vue du narrateur</li> <li>- Faire apparaître l'implication (ou la non implication du destinataire)</li> </ul>
- Réduire	- Etre capable de produire un texte plus court tout en gardant l'essentiel de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les noyaux et les catalyses</li> <li>- Respecter une échelle de réduction</li> <li>- Reformuler en condensant</li> <li>- Respecter l'énonciation dans le cas du narratif .</li> </ul>
- Argumenter	- Etre capable de poser un problème, d'adopter et de défendre une position	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser un problème</li> <li>- Annoncer sa position</li> <li>- Trouver des arguments</li> <li>- Expliquer les arguments</li> <li>- S'impliquer</li> <li>- Utiliser les articulateurs logiques</li> </ul>
- Rendre compte et critiquer	- Etre capable de rapporter des informations de manière objective et fidèle et de les commenter (expérience, enquête, lecture ..)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fidélité du contenu</li> <li>- Pertinence des éléments rapportés.</li> <li>- Cohérence</li> <li>- Rigueur</li> <li>- Exposé logique des faits</li> <li>- Commentaire du destinataire impliqué.</li> </ul>

# Compétence Métalinguistique

Capacités	Définition	Indicateurs
- Mémorisation	- Etre capable de retenir et restituer en vue d'une utilisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réciter</li> <li>- Reconstituer</li> <li>- Répéter, paraphraser, reformuler</li> </ul>
- Identification	- Etre capable d'isoler et de classer un fait de langue syntagmatique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer un fait de langue dans la chaîne</li> <li>- Nommer le fait</li> <li>- Substituer par un équivalent</li> </ul>
- Application	- Etre capable de manipuler une notion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter une consigne</li> <li>- Réussir un exercice</li> </ul>
- Conceptualisation	- Etre capable de généraliser, de percevoir des catégories	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir des classes</li> <li>- Induire en passant du particulier au général</li> </ul>
- Transposition	- Etre capable de passer du langage naturel au métalangage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication</li> <li>- Formulation de la règle</li> </ul>

# Grille d'Evaluation

Compétence : maîtrise de l'expression écrite dans un devoir argumentatif.

Compétences	Indicateurs	Echelle
Graphie et présentation	1. je trace une marge de 3 carreaux 2. j'écris lisiblement pour être lu facilement de tous 3. je passe une ligne entre l'introduction, le développement et la conclusion.	1 2 3 4 5 6
Communicabilité de la langue	4. je note les majuscules et les accents 5. je ponctue le devoir 6. j'utilise le dictionnaire pour vérifier les mots nouveaux. 7. je vérifie l'exactitude de chaque accord sujet/verbe 8. je vérifie les accords grammaticaux, 9. je vérifie que chaque phrase est complète grammaticalement.	
Structure et organisation	10. je garde le temps de base et j'utilise la concordance. 11. je respecte le plan demandé dans la consigne 12. je structure chaque paragraphe sur le mode idée, argumentation, exemple. 13. j'utilise les mots-lien correspondant à la progression des idées. 14. je ménage une phrase de transition entre chaque paragraphe. 15. dans mon introduction, je rédige l'idée de départ, je formule le sujet et j'annonce le plan 16. ma conclusion: 1) résume en une phrase ou deux l'essentiel de l'argumentation. 2/ouvre éventuellement à d'autres questions.	
Procédés d'expression	17. je réutilise souvent les champs lexicaux concernant le sujet. 18. je construis des phrases variées. 19. je varie la nature des substituts (pronoms, périphrases). 20. j'utilise au moins trois procédés stylistiques étudiés.	

\* Adaptée de Halina Pezesmycki



# REPUBLICQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE & POPULAIRE

## Ministère de l'Éducation Nationale

Institut National de Recherche en Education

Département de l'Évaluation Permanente du Rendement du Système Educatif

### Projet : Évaluation de l'examen du BAC 2000

Wilaya : ..... Centre : ..... Série : ..... Discipline : **Langue française**

<p>* Nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• moins de 5 ans <input type="text"/></li><li>• 5 ans et plus <input type="text"/></li></ul>	<p>* Nombre d'années d'expérience dans la correction des examens : <input type="text"/></p>	<p>* A enseigné dans une classe d'examen <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON</p>
--	---	--

### **-o0o- Questionnaire destiné au Correcteur -o0o-**

Cher(e) Collègue,

Dans la perspective de réforme du système éducatif et dans le prolongement des évaluations des programmes et des manuels scolaires réalisées par l'INRE, un système d'évaluation du rendement pédagogique à travers les examens officiels, est mis en place.

L'objectif est de mettre en évidence les aspects relatifs au fonctionnement de la conception, de la passation et de la correction du système de contrôle des apprentissages en Algérie afin de proposer des pistes pour une remédiation le cas échéant. Ce questionnaire traite essentiellement des normes de présentation d'une épreuve, de la validité de son contenu et des conditions du déroulement des corrections.

Votre appréciation en tant que pédagogue nous est indispensable. Nous vous remercions de votre participation. Par le biais de ce questionnaire, nous vous demandons d'exprimer votre degré de satisfaction avec les critères qui vous sont présentés. Vous répondrez en encerclant le chiffre qui correspond à votre choix.

N'encercler qu'un seul chiffre à la fois. La signification des chiffres est la suivante :

1 Non satisfaisant      2 Peu satisfaisant      3 Satisfaisant      4 Très satisfaisant      9 Sans avis

1. La mise en page de l'épreuve est :					
- claire,	1	2	3	4	9
- bien structurée.	1	2	3	4	9
2. Le type de caractères utilisé permet une lecture parfaite.	1	2	3	4	9
3. L'épreuve est formulée dans un langage :					
- clair,	1	2	3	4	9
- simple,	1	2	3	4	9
- précis.	1	2	3	4	9
4. Les questions sont :					
- concises,	1	2	3	4	9
- claires,	1	2	3	4	9
- précises.	1	2	3	4	9
5. Les questions traitent une difficulté à la fois.	1	2	3	4	9
6. L'épreuve comporte des situations habituelles pour l'élève.	1	2	3	4	9
7. La durée de l'épreuve est suffisante.	1	2	3	4	9
8. Dans chaque partie de l'épreuve, les questions sont classées par ordre de difficulté croissante.	1	2	3	4	9
9. Le texte proposé est motivant au plan thématique.	1	2	3	4	9
10. La longueur du texte proposé est conforme aux normes.	1	2	3	4	9
11. L'épreuve est conforme au programme officiel.	1	2	3	4	9
12. Les mots jugés difficiles sont expliqués au bas du texte.	1	2	3	4	9
13. L'épreuve comporte un nombre suffisant de questions pour couvrir toutes les activités de la discipline.	1	2	3	4	9
14. L'épreuve est représentative des objectifs dominant du programme.	1	2	3	4	9
15. Les questions posées couvrent :					
- les savoirs,	1	2	3	4	9
- les savoir-faire.	1	2	3	4	9



# Fiche à remplir par les enseignants

Centre de correction : ..... Epreuve : Français Série : .....

La question est prise du :	Partie I	Partie II	Partie III
1° Trimestre			
2° Trimestre			
3° Trimestre			
La question posée teste les			
Aptitudes suivantes :			
Connaissance			
Compréhension			
Application			
Analyse			
Synthèse			

Remarque : Mettre une (x) Dans la case Qui convient

## PREAMBULE

---

Ce guide répond à des nécessités qui se sont fait sentir après trois années de pratique de la nouvelle épreuve de Français au Baccalauréat.

En effet l'étude d'un certain nombre de sujets proposés lors des trois dernières sessions du Baccalauréat nous a permis de déceler quelques dysfonctionnements. Ceux-ci portaient tant sur le contenu de l'épreuve (textes ne se prêtant pas à l'exercice de résumé, confusion entre questions de compréhension et questions sur le fonctionnement de la langue) que sur les barèmes appliqués.

Par ailleurs nous avons constaté, au cours des corrections, que la typologie des questions ainsi que leur formulation induisaient parfois des réponses qui compliquaient la tâche des correcteurs. Par exemple, s'agissant d'une réponse à une question de compréhension, comment l'évaluer quand elle est quasiment indéchiffrable du fait des lacunes du candidat en expression écrite ?

Le constat de ces dysfonctionnements établi, nous nous sommes interrogés sur leur origine. Nous sommes arrivés à la conclusion suivante: les carences constatées sont dues à deux facteurs essentiels:

- 1- l'éparpillement des textes relatifs à l'épreuve de Français au Baccalauréat (Textes Officiels ou autres documents) et les contradictions existant parfois entre eux ;
- 2- l'absence de document suffisamment complet pouvant servir de référence à tous ceux qui sont concernés par l'épreuve de Français au Baccalauréat, qu'il s'agisse des Inspecteurs de l'Education et de la Formation ou des Professeurs de l'Enseignement Secondaire.

Nous espérons que ce guide permettra de pallier aux carences constatées et qu'il contribuera efficacement aux efforts entrepris pour l'amélioration des sujets du Baccalauréat, au bénéfice des candidats.

# PLAN

---

## ***I - NATURE DE L'EPREUVE***

## ***II- OBJECTIFS DE L'EPREUVE***

## ***III- HORAIRES , COEFFICIENTS , BAREMES***

**1/ HORAIRES ET COEFFICIENTS**

**2/ BAREMES DE CORRECTION**

## ***IV - DIRECTIVES PEDAGOGIQUES***

**1/ LE TEXTE**

**2/ LES QUESTIONS**

**2.1. Compréhension**

**2.2. Fonctionnement de la langue**

**2.3. Expression écrite**

**2.3.1. Le résumé**

**2.3.2. L'essai**

**3/ CRITERES D'EVALUATION DE L'EXPRESSION ECRITE**

## ***V- GRILLE D'EVALUATION DU SUJET DE FRANCAIS***

## ***VI - SUJET - TYPE***

## ***VII- CONSEILS METHODOLOGIQUES POUR L'EPREUVE***

## ***I- NATURE DE L'EPREUVE :***

La nature de l'épreuve de Français au Baccalauréat, telle que présentée au Journal Officiel ( n°3, en date du 16 janvier 1994), est la même pour toutes les séries. Elle est libellée comme suit:

L'épreuve de Français consiste en l'étude d'un texte en relation avec le programme de 3èmeAS.

Elle comprend trois ( 03 ) parties :

### **1/ Compréhension du texte:**

Le candidat devra répondre à des questions testant ses capacités d'analyse et de synthèse.

### **2/ Fonctionnement de la langue :**

Le candidat devra mobiliser ses ressources linguistiques pour établir les rapports entre le contenu et l'expression de ce contenu.

### **3/ Production écrite :**

Le candidat aura le choix entre :

\*développer une idée ou exposer un point ou retraiter un aspect de la problématique du texte;

\* résumer le texte.

## ***II- OBJECTIFS DE L'EPREUVE :***

L'épreuve de Français au Baccalauréat permet d'évaluer le degré de maîtrise de la langue à travers :

1/ l'aptitude à la compréhension écrite;

2/ l'aptitude au maniement correct de la langue;

3/ l'aptitude à l'expression écrite.

### **III- HORAIRES , COEFFICIENTS , BAREMES**

#### **1/ HORAIRES ET COEFFICIENTS :**

La circulaire ministérielle, datée du 02 janvier 1994, portant application des Instructions Pédagogiques pour l'examen du Baccalauréat, fixe les horaires et coefficients de l'épreuve de Français par série comme suit:

<b>SERIES</b>	<b>HORAIRE</b>	<b>COEFFICIENT</b>
<b>Lettres Langues étrangères</b>	<b>03 h</b>	<b>03</b>
<b>Lettres Sciences humaines</b>	<b>02 h</b>	<b>03</b>
<b>Lettres Sciences islamiques</b>	<b>02 h</b>	<b>03</b>
<b>Sciences de la Nature et de la Vie</b>	<b>02 h</b>	<b>02</b>
<b>Sciences Exactes</b>	<b>02 h</b>	<b>02</b>
<b>Technologie</b>	<b>02 h</b>	<b>02</b>
<b>Séries Techniques</b>	<b>02 h</b>	<b>02</b>

#### **2/ BAREMES DE CORRECTION :**

	<b>Lettres Langues étrangères</b>	<b>Autres séries</b>
<b>Compréhension écrite</b>	<b>06 pts</b>	<b>08 pts</b>
<b>Fonctionnement de la langue</b>	<b>06 pts</b>	<b>06 pts</b>
<b>Expression écrite</b>	<b>08 pts</b>	<b>06 pts</b>



## **IV- DIRECTIVES PEDAGOGIQUES**

### **I/ LE TEXTE**

#### **1.1. Critères de choix du texte :**

##### **1.1.1. Typologie :**

Le texte sera à *dominante argumentative, expositive ou narrative* respectant ainsi la typologie des textes inscrite au programme de 3AS.

##### **1.1.2. Contenu :**

Le thème développé dans le texte doit être suffisamment motivant et ne *pas être trop éloigné des réalités socio-culturelles du candidat*, surtout s'il s'agit d'un texte littéraire.

#### **1.2. Caractéristiques du texte :**

Le texte doit former un *tout relativement clos et respecter les règles de la cohérence textuelle*: continuité, progression, relation, non contradiction. Il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence d'ensemble.

Le texte doit comporter *entre 300 et 400 mots* (25 à 35 lignes, à raison de 12 mots par ligne). Quel que soit le document d'où il est extrait, les *références complètes* de ce document doivent être mentionnées au bas du texte (auteur, titre, date de parution, maison d'édition etc.)

Le texte pouvant faire l'objet d'un exercice de résumé (proposé en expression écrite), il doit être *suffisamment dense* quant à son contenu informatif et *bien structuré*.

Les textes à *dominante argumentative ou expositive* seront tirés d'ouvrages ou d'articles journalistiques *ne s'adressant pas à un public spécialisé*. Leur thématique aura trait aux grands faits d'actualité, aux faits sociaux majeurs de notre époque ou aux grands problèmes de l'humanité.

Les textes à *dominante narrative* peuvent être des récits de faits réels, des récits historiques ou des récits de fiction. Ceux-ci ne doivent *pas être trop marqués littérairement* et ne comporter que peu de passages « dialogués » afin de ne pas compliquer l'exercice de résumé proposé en expression écrite.

## 2.1. Compréhension :

L'objectif des questions de compréhension étant *d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit*, le choix et la formulation de ces questions devront éviter de poser des problèmes d'expression au candidat. *L'élève doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé.*

Les questions doivent « balayer » le texte et porter sur les éléments les plus significatifs, c'est-à-dire ceux qui favorisent la construction du sens. On proposera donc des *activités d'identification* (établissement de champs, de séries), *de classement* (à partir de grilles ou de rubriques proposées), *de mise en relation* (appariement d'éléments épars dans le texte).

La vérification de la compréhension de certains éléments clefs (structure, expression, mot) se fera par l'utilisation de *questions à choix multiples*, à deux, trois ou quatre items.

La dernière question devra avoir *un caractère synthétique*. On pourra par exemple demander de donner un titre au texte (celui-ci pouvant être choisi parmi trois titres proposés) ou reformuler les idées essentielles du texte, les donner dans le désordre et demander au candidat de les ordonner (un ou deux énoncés distracteurs pourront être introduits).

*On ne doit pas perdre de vue que les questions de compréhension portant sur les éléments-clefs du texte préparent le candidat à l'exercice de résumé proposé en expression écrite.*

## 2.2. Fonctionnement de la langue :

L'objectif de ces questions est de vérifier si le candidat est capable de *manipuler des structures de la langue en contexte*, en tenant compte des contraintes de ce contexte. Il ne s'agira donc ni de faire fonctionner des structures de la langue à vide en s'éloignant du texte-support, ni de vérifier des connaissances théoriques sur la langue.

Ainsi on ne demandera pas au candidat de conjuguer un verbe au subjonctif, mais de vérifier s'il sait employer le subjonctif dans une *phrase qui reformule un énoncé du texte*.

De même, il ne s'agira pas de nommer un rapport logique ou de donner la valeur des temps employés dans le texte mais d'utiliser, parmi plusieurs articulateurs proposés, celui qui convient ou de mettre, dans un énoncé où ils sont à l'infinitif, les verbes aux temps qui conviennent, en tenant compte à chaque fois des *contraintes du contexte*.

On favorisera également les questions de *réécriture entraînant des transformations obligatoires*: passage du style direct au style indirect, de la forme passive à la forme active, du singulier au pluriel (et vice-versa) etc.

On pourra aussi demander de *reconstituer une suite* à partir d'éléments donnés dans le désordre mais comportant des *indices* permettant de reconstituer cette suite (phrase ou énoncé plus long).

Pour *lier vocabulaire et grammaire*, on pourra tout aussi bien demander de transformer un élément lexical en tournure grammaticale que l'inverse, c'est-à-dire passer de la tournure grammaticale à l'expression lexicalisée (passage de la relative à l'adjectif, d'un énoncé verbal au nom correspondant etc.).

Nous rappellerons que les questions de fonctionnement de la langue doivent aider le candidat à mieux comprendre le texte, ce qui exclut toute activité gratuite. *Elle préparent elles aussi à l'exercice de résumé proposé en expression écrite.*

### 2.3. Expression écrite :

Le candidat a le choix entre deux sujets:

- un résumé du texte au quart de sa longueur (environ 100 mots) ;
- un essai en rapport avec le type de texte étudié ou / et avec sa thématique.

#### 2.3.1. Le résumé:

Cet exercice vise à évaluer les *capacités d'analyse et de synthèse* du candidat.

L'analyse du texte dans son contenu et dans sa structure doit, si les questions de compréhension et de fonctionnement de la langue sont pertinentes, être déjà assurée. Ce sont donc surtout les activités de synthèse (*condensation et reformulation*) qui feront l'objet d'une attention particulière du candidat.

Le résumé doit faire apparaître que le texte a été compris dans sa globalité et dans ses différentes étapes.

Il doit mettre en évidence les *articulations de la pensée* et respecter le *système d'énonciation* du texte (temps dominant et personnes). Ainsi si le texte est à la première personne (je) le résumé le sera également.

Le contenu du texte doit être *reformulé* mais *sans prendre de distance*. Il s'agit donc d'éviter les formules telles que: « Dans ce texte, l'auteur montre que... » ou « L'auteur déclare que ... » etc.

Le résumé doit *respecter le nombre de mots* imposés en évitant de reprendre des énoncés du texte sauf s'il s'agit de mots-clefs ou d'une formule particulièrement significative qui pourra alors être citée entre guillemets.

L'expression doit être *correcte et concise*.

### 2.3.2. L'essai :

Le sujet de l'essai sera un sujet de réflexion et / ou d'imagination, dans le prolongement du texte.

L'objectif de cette production écrite est d'*évaluer*, à partir de la sollicitation que constitue le texte lui-même et de l'activité de compréhension déployée par le candidat, *l'aptitude à développer des idées, un point de vue etc. dans une langue aussi correcte que possible, de manière cohérente et avec pertinence.*

Le candidat devra produire, à partir de son expérience, un *texte porteur d'une vision personnelle.*

Selon le sujet donné, la production écrite sera à dominante narrative, expositive et / ou argumentative.

## 3/ CRITERES D'EVALUATION DE L'EXPRESSION ECRITE

### 3.1. Le résumé :

- Respect de l'ordre du texte
- Respect du contenu du texte
- Reformulation: condensation
- Reformulation: correction de la langue

### 3.2. L'essai :

- Compréhension du sujet et pertinence des idées.
- Structure de l'essai : cohérence.
- Correction de la langue.

\*Remarque: On devra tenir compte de la *communicabilité du texte produit* par le candidat quelle que soit sa maîtrise du code linguistique.

On ne peut, en effet, exiger le même niveau de performance en Langue étrangère qu'en Langue nationale.

Série(s) : .....

**GRILLE D'EVALUATION DU SUJET DE FRANCAIS AU BACCALAUREAT**

**I- LE TEXTE**

		OUI / NON /+ ou -/		
1	Le texte est-il inédit ?			
2	Le type de texte correspond-il au programme de 3AS ?	X		
3	Le texte est-il motivant au plan thématique ?		X	
4	Sa longueur est-elle en conformité avec les Instr. Off. (300 à 400 mots) ?	X		
5	Le texte forme-t-il un ensemble cohérent et clos ?			
6	La densité informative est-elle suffisante ?			
7	Le contenu informatif du texte est-il accessible au candidat ?			
8	La langue et le style sont-ils corrects et accessibles à un élève moyen ?		X	
9	L'accès au sens du texte est-il possible malgré sa charge littéraire ?		X	
10	Le texte peut-il être résumé sans poser de difficultés particulières au candidat ?		X	

**II- LES QUESTIONS**

**COMPREHENSION :**

		OUI						NON					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	Les questions sont-elles clairement formulées ?												
2	Les réponses sont-elles facilement identifiables ?												
3	La typologie des questions est-elle variée ?												
4	Portent-elles sur des éléments significatifs du texte ?												
5	Evitent-elles de poser des problèmes d'expression au candidat ?												
6	Les questions préparent-elles au résumé ?												

(Numéros des questions)

**FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE :**

OUI

NON

1 2 3 4 5 6

1	Les questions sont-elles clairement formulées ?						
2	Les questions sont-elles univoques ?						
3	Favorisent-elles la manipulation de structures en contexte ?						
4	Evitent-elles de tester une connaissance théorique de la langue ?						
5	Les questions permettent-elles de mieux comprendre le texte ?						
6	La terminologie utilisée est-elle courante ?						
7	Les questions préparent-elles au résumé ?						

(Numéros des questions)

**EXPRESSION ECRITE :**

LE RESUME

OUI / NON / + ou -

1	La consigne respecte-t-elle les Instructions Officielles : résumé au quart de la longueur du texte ( environ 100 mots ).			
---	---	--	--	--

L'ESSAI

OUI / NON / + ou -

1	Le sujet a-t-il un lien avec la thématique du texte ?			
2	Le type de texte à produire est-il précisé dans la consigne ?			
3	Le type de discours à investir respecte-t-il le programme de 3 <sup>o</sup> AS ?			
4	Le sujet est-il précis et clairement formulé ?			
5	Le sujet favorise-t-il l'expression personnelle du candidat ?			

## VI - SUJET- TYPE

Le sujet-type que nous proposons a été donné aux candidats des séries scientifiques (Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences exactes, Technologie) à la session du Baccalauréat de Juin 1996. Quelques changements ont été apportés au questionnaire. Ce sujet a été choisi car il peut aussi convenir à la série Lettres Sciences humaines et à la série Lettres Langues étrangères, avec quelques aménagements dans le questionnaire, selon la série. Pour la série Lettres Sciences humaines l'explication des mots « transis », « préfigurant », « dégel » sera donnée au bas du texte.

### TEXTE

Notre vaisseau spatial est dans un triste état. Il peut d'un jour à l'autre exploser; il peut aussi lentement se dégrader, devenir une triste prison où des milliards d'hommes transis par la peur les uns des autres, animés seulement par la haine, n'auront d'autre espoir que de survivre quelques années à leurs ennemis.

C'est trop absurde. Une autre vie est possible. Elle nécessite d'abord que nous sachions nous regarder lucidement les uns les autres. Bien des drames actuels viennent de ce que les hommes des autres camps n'ont pas pour nous de visage: il est tellement plus facile de traiter quelqu'un en ennemi quand nous ne voyons rien de lui. Nous vivons dès maintenant un hiver affectif préfigurant l'hiver nucléaire qui nous menace. Il faut forcer le dégel et provoquer un printemps de regards. Cela ne dépend que de nous . (...)

Depuis quelques siècles, les hommes consacrent l'essentiel de leur imagination à inventer de nouvelles armes, à mettre au point de nouvelles méthodes pour conduire les batailles; les Etats entretiennent des académies militaires; ils sont fiers de leurs écoles de guerre. La paix n'est qu'une parenthèse entre deux guerres. Ce n'est plus acceptable. Notre survie exige de nouvelles attitudes.

S'affronter c'est être front à front, c'est-à-dire intelligence à intelligence, et non force contre force. Ce n'est plus à la guerre qu'il faut consacrer nos recherches, mais aux moyens de résoudre nos conflits en préservant la paix: c'est d'écoles de paix dont tous les Etats ont besoin. Voilà la tâche de la génération qui vient: inventer la paix.

Albert JACQUARD , *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau.*  
(Editions du Seuil, Février 1987)



## QUESTIONS

### COMPREHENSION :

- 1- « Notre vaisseau spatial ». Par cette expression, l'auteur désigne-t-il : un satellite artificiel ? la planète Terre ? une fusée ?  
Recopiez la réponse qui convient.
- 2- « Nous vivons un hiver affectif. » Cette phrase signifie-t-elle :
  - nous vivons séparés à cause de l'hiver ?
  - nous manquons d'affection ?
  - nous nous ignorons les uns les autres ?Recopiez la réponse qui convient.
- 3- « guerres » : trouvez dans les deux derniers paragraphes du texte deux mots de sens proche.
- 4- Classez les mots et expressions suivants en deux colonnes selon qu'ils se rapportent au monde actuel ou au monde tel qu'il devra être à l'avenir :  
hiver affectif / printemps de regards / intelligence à intelligence / force contre force / ennemis / paix .
- 5- Parmi les trois expressions suivantes, relevez celle qui pourrait servir de titre au texte :
  - La lutte pour la vie
  - Apprendre à vivre ensemble
  - L'homme ennemi de l'homme

### FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE :

- 1- « exploser », « se dégrader », « s'affronter » : donnez pour chacun de ces verbes le nom correspondant.
- 2- « Des milliards d'hommes transis par la peur, animés seulement par la haine, n'auront d'autre espoir que de survivre quelques années à leurs ennemis. »  
Réécrivez cette phrase en remplaçant « Des milliards d'hommes » par « L'Homme ».
- 3- « C'est trop absurde. Une autre voie est possible. »  
Réécrivez cet énoncé en reliant les phrases qui le composent par l'un des articulateurs suivants : mais / donc / si / car .
- 4- A l'avenir, les hommes (apprendre) à se connaître. Ils (consacrer) leur intelligence à la résolution des conflits. Ainsi ils (inventer) la paix et la (préserver).  
Réécrivez l'énoncé ci-dessus en mettant les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

### EXPRESSION ECRITE :

*Traitez, au choix, l'un des deux sujets suivants.*

- 1- Résumez le texte en une centaine de mots.
- 2- Lorsque vous pensez à l'avenir de l'humanité êtes-vous angoissé(e) ou, au contraire, optimiste ? Dites pourquoi.

## CONTEXTE et BAREME

### COMPREHENSION : ( 8 pts )

- 1pt 1- L'expression « *Notre vaisseau spatial* » désigne la planète Terre.
- 1,5pts 2- « *Nous vivons un hiver affectif* » signifie: nous nous ignorons les uns les autres
- 1pt 3- « *guerres* » : les deux mots de sens proche sont « batailles » et « conflits ».
- 3pts (0,5x6) 4- 

<u>monde actuel</u>	<u>monde tel qu'il devra être à l'avenir</u>
hiver affectif	printemps de regards
force contre force	intelligence à intelligence
ennemis	paix
- 1,5pts 5- L'expression qui pourrait servir de titre au texte est: Apprendre à vivre ensemble.

### FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE : ( 6 pts )

- 1,5pts (0,5x3) 1- « *exploser* » : explosion  
« *se dégrader* » : dégradation  
« *s'affronter* » : affrontement
- 2pts (0,5x4) 2- « L'Homme *travahi* par la peur, *animé* seulement par la haine, *n'aura* d'autre espoir que de survivre quelques années à *ses* ennemis. »
- 0,5pt 3- « C'est trop absurde car une autre voie est possible. »
- 2pts (0,5x4) 4- A l'avenir, les hommes apprendront à se connaître. Ils consacreront leur intelligence à la résolution des conflits. Ainsi, ils inventeront la paix et la préservent.

### EXPRESSION ECRITE : ( 6 pts )

#### Résumé

##### *Bareme :*

- Respect de l'ordre du texte : 2pts
- Respect du contenu du texte : 2pts
- Reformulation: condensation et correction de la langue : 2pts

##### *Proposition de résumé :*

Notre Terre est dans une situation si dramatique que les hommes, ennemis les uns des autres, finiront tous par disparaître.

Pourtant nous pourrions éviter les catastrophes prévisibles en apprenant à nous connaître.

Si se préparer à la guerre, avec d'énormes moyens, occupe les hommes et les Etats depuis fort longtemps, notre survie exige que cela change.

Aujourd'hui, c'est à l'apprentissage de la paix qu'hommes et Etats doivent se consacrer, une paix que la génération montante devra inventer.

**Barème:**

- Compréhension du sujet et pertinence des idées : 2pts
- Structure de l'essai : 2pts
- Correction de la langue : 2pts

**Éléments pour le corrigé:**

**1- Structure et contenu :**

Le sujet interpelle personnellement le candidat. Il doit donc s'impliquer dans son discours, notamment par *l'emploi de la première personne (Je)*.

Dans l'introduction, le candidat doit *formuler ses sentiments* quant à l'avenir de l'humanité, tel qu'il l'appréhende: angoisse ou optimisme.

Dans le développement le candidat doit donner les raisons de ce sentiment, il doit *argumenter en s'appuyant sur des exemples*.

Si le candidat est partagé entre les deux sentiments, son développement sera construit en deux parties, avec l'utilisation d'un *articulateur marquant la concession* ( par ex. cependant, néanmoins, pourtant .....)

La conclusion doit faire apparaître le *sentiment qui domine*.

**2- Argumentaire:**

**Arguments pouvant justifier un sentiment d'angoisse:**

- multiplication des *conflits à travers le monde* ( Exemples: la Palestine, la Yougoslavie, certains pays d'Afrique etc.)
- développement du *nucléaire* (dans l'armement ou comme énergie) avec tous les risques qu'il comporte (Exemple: accidents dans des centrales nucléaires responsables de maladies mortelles) .
- problèmes liés à la *pollution* ( destruction de la nature, source de vie pour l'être humain : exemple de la pollution marine entraînant la mort de tonnes de poissons) .

**Arguments pouvant justifier un sentiment d'optimisme:**

- découvertes dans le domaine de la médecine qui permettent de *guérir de nombreuses maladies* encore mortelles dans un passé récent (Exemple des greffes d'organes) .
- développement des moyens d'information qui *rapprochent les peuples* de la planète et qui contribuent au *progrès de la connaissances* dans tous les domaines ( Science, Art, Culture ) .
- multiplication des *actions de solidarité* en faveur de ceux qui souffrent ou qui sont démunis ( Exemple des associations de jeunes, de femmes etc.) .